



Dyslexia and Additional Academic Language Learning

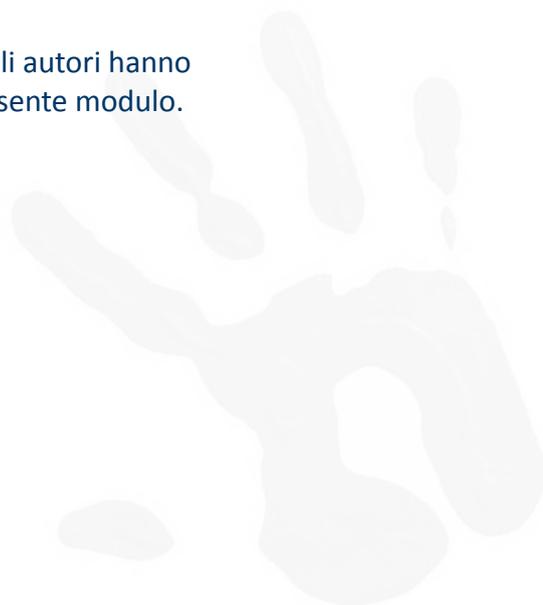
Modulo 8

PREFERENZE E STILI DI APPRENDIMENTO

D. Boneva, E. Mihova¹

Contributi per la versione in lingua italiana a cura di Paola Damiani

¹Gli autori sono in ordine alfabetico. Tutti gli autori hanno contribuito in egual misura alla stesura del presente modulo.



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views of the author only, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Lifelong
Learning
Programme

Dyslang Modulo 8

Preferenze e stili di apprendimento

Daniela Boneva, Elena Mihova 2012.

Contributi per la versione Italiana di Paola Damiani
Cover illustration Euroface Consulting 2012.

Fair usage

This work is available under Creative Commons
Attribution-NonCommercial 3.0 Unported

(See <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>)

This mean that the author allows the work to be shared, copied
and distributed as well as remixed and adapted provided the following are respected:



Specific attribution: This author permits adaptation to local contexts provided the original author and material are acknowledged, and it is clear where the original unmodified version may be found. It should also be clear that the original author may not endorse the derived version.

Non commercial use: This work is restricted to non-commercial use. However, it may be incorporated into commercial contexts, e.g. workshops or online courses, provided it is clear that this material may be obtained freely, and where it may be obtained.

This publication was produced by:

Daniela Boneva, Elena Mihova*

* DABG (Dyslexia Association)- Bulgaria

Paola Damiani**

** Università degli Studi di Torino

Versione adattata in italiano scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=it&pozadi=> (sito italiano)

o <http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=ch&pozadi=> (sito svizzero)

 **Obiettivi**

- Acquisire una conoscenza di base sui principali e differenti stili di apprendimento
- Acquisire conoscenze su come lo stile di apprendimento preferenziale possa effettivamente influenzare il processo di apprendimento
- Acquisire conoscenze sui metodi di insegnamento appropriati per gli alunni/ studenti con dislessia





 **Indice**

INTRODUZIONE	1
8.1 STILI DI APPRENDIMENTO	2
8.1.1 Definizione	2
8.1.2 Principali fattori che caratterizzano gli stili di apprendimento secondo Dunn&Dunn	5
8.1.3 Stili di apprendimento e canali percettivi preferenziali	9
8.1.4 Stili di apprendimento analitico e globale	13
8.1.5 Modelli che descrivono gli stili di apprendimento	16
8.2 STILE DI APPRENDIMENTO E STILE DI INSEGNAMENTO	27
8.2.1 La consapevolezza dei docenti	27
8.2.2 L'approccio multisensoriale	28
CONCLUSIONI	31
RIFLESSIONI FINALI	31
BIBLIOGRAFIA	33
SITI WEB E LETTURE DI APPROFONDIMENTO	36



INTRODUZIONE

Il concetto di 'Stile di apprendimento' è stato ampiamente utilizzato dalla psicologia e dalla pedagogia sin dal 1930. Numerosi ricercatori hanno lavorato, in modo indipendente, su diversi aspetti degli stili di apprendimento, giungendo all'elaborazione di una serie di teorie sull'argomento.

Alcuni si sono concentrati sulle **differenti modalità di percezione** proprie degli studenti.

Ciò ha portato, quindi, all'individuazione di differenti tipologie di studenti identificate in base ai canali percettivi preferenziali: si distingue tra "studente uditivo," riferito agli studenti che imparano meglio attraverso l'ascolto; "studente visivo," per coloro che preferiscono il materiale presentato in formato visivo; "studente tattile-cinestetico", per chi apprende più efficacemente attraverso l'esperienza concreta e la pratica (Shaw, 1996).

Il concetto di stile di apprendimento si riferisce anche al **modo in cui le informazioni vengono processate**. Alcuni autori si sono concentrati sulla distinzione tra soggetti che preferiscono i concetti astratti e le generalizzazioni e soggetti che preferiscono concetti concreti e pratici.

Quando si parla di stile di apprendimento è necessario considerare anche le preferenze individuali riferite al **modo in cui le persone organizzano e presentano le informazioni acquisite**.

Ciò che bisogna tenere presente è che le persone sono diverse e che ognuno impara a proprio modo.

Si ritiene quindi importante che gli insegnanti siano consapevoli dell'esistenza di una grande varietà di stili di apprendimento e che abbiano la capacità di aiutare ogni singolo allievo a trovare quella più adatta a lui.

8.1 Stili di apprendimento

8.1.1 Definizione

Gli Stili di apprendimento riguardano i differenti modi in cui le diverse persone imparano. La tendenza di una persona a preferire un certo modo di imparare e di studiare riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, modalità attraverso la quale mette in atto o sceglie i comportamenti e le strategie per apprendere. Lo stile di apprendimento si riferisce ad una sorta di allargamento dello stile intellettuale o di pensiero e rappresenta una modalità che si manifesta in vari contesti; tale modalità coinvolge sia gli aspetti cognitivi sia quelli socio-affettivi, cioè quegli aspetti legati alla nostra personalità e alle relazioni con l'ambiente che possono influenzare l'approccio all'apprendimento.

Da quando i ricercatori si sono concentrati sui diversi aspetti del fenomeno, è stata prodotta una vasta gamma di interpretazioni e definizioni. Della-Dora e Blanchard (1979, p. 22), per esempio, fanno riferimento a *“una modalità di apprendimento preferenziale di trattare le informazioni e le esperienze che è trasversale ai contenuti,”* centrando il focus sull'**elaborazione delle informazioni**.

Al contrario, Claxton e Ralston (1978) definiscono lo stile di apprendimento come *“la modalità con cui lo studente consistentemente risponde e utilizza gli stimoli nel contesto di apprendimento,”* concentrandosi principalmente sulla **percezione sensoriale**.

David Kolb (1984) definisce lo “stile di apprendimento” come il risultato del **corredo genetico**, frutto della combinazione dell'**esperienza** e delle esigenze del **contesto attuale**, che porta a sviluppare un particolare orientamento di base dell'apprendimento, all'interno dei principali quattro stili di apprendimento individuati nella sua teoria dell'apprendimento esperienziale.

Questa definizione ha particolare rilevanza per gli studenti plurilingue, il cui **stile di apprendimento può essere influenzato dall'esperienza progressa di istruzione e formazione**, sia per quanto riguarda l'apprendimento informale a casa e nella comunità di appartenenza, sia per quanto riguarda l'apprendimento più formale, in un contesto istituzionale, religioso o in una scuola del proprio paese di origine. Il tipo di insegnamento di cui hanno



avuto esperienza può influenzare il modo in cui affrontano l'apprendimento delle lingue nella nuova realtà.

Gli studenti che sono abituati ad un approccio più tradizionale, di tipo frontale, rivolto all'intera classe, potrebbero inizialmente tendere a non partecipare a giochi e attività da svolgere in coppia, ma riuscirebbero probabilmente a lasciarsi coinvolgere all'interno di un ambiente sereno e rassicurante.

David Kolb e vari altri autori hanno preso in considerazione altri possibili fattori che possono influenzare lo stile di apprendimento di una persona, ad esempio la sua personalità, lo stile cognitivo, il temperamento, i processi sensoriali e l'età (Kolb, 1984; Kolb, 1984; Kiersey, 2000; Fleming, 2001; Honey & Mumford, 2000 and 2006).

I diversi stili di apprendimento dei discenti influenzano il modo in cui essi imparano le varie materie scolastiche, comprese le lingue. Alcuni studenti preferiscono ascoltare e parlare, altri privilegiano approcciarsi al testo analizzandolo o studiandolo con l'aiuto di un supporto visivo. La maggior parte degli studenti, tuttavia, presenta uno stile misto di apprendimento.

È generalmente riconosciuto che gli studenti con dislessia traggono maggiori vantaggi da un approccio multisensoriale in cui l'informazione viene presentata contemporaneamente attraverso diversi canali.

Box 8.1 Società e stili cognitivi

di Paola Damiani

Alcuni autori hanno provato a mettere in relazione il tipo di società con gli stili cognitivi prevalenti dei cittadini.

Secondo Francesca Della Puppa e Paola Vettorel (2004), è possibile individuare alcune caratteristiche generali, che possono essere così sintetizzate:

SOCIETÀ ATOMISTICA: CULTURE OCCIDENTALI

- individuo isolato/eroe solitario
- soggetto indipendente dal campo
- sviluppo prevalente dell'intelligenza intrapersonale

SOCIETÀ CAMPO: CULTURE TRADIZIONALI

- individuo "comunitario"
- soggetto dipendente dal campo
- sviluppo dell'intelligenza interpersonale

Naturalmente, come abbiamo già ricordato, nessuna classificazione può assumere caratteri deterministici ed esaustivi. Occorre, infatti, porre sempre attenzione al rischio di "etichettamento" e semplificazione di fenomeni complessi che mal si prestano (anche da un punto di vista etico e politico) ad essere incasellati.

Box 8.2 Ulteriori definizioni di stile di apprendimento

Di seguito, riportiamo altre tra le numerose definizioni di stile di apprendimento:

Lo stile di apprendimento consiste in comportamenti specifici e osservabili che costituiscono una chiave per capire come funziona la mente dell'individuo e come egli si relaziona con il mondo esterno (Anthony F. Gregorc, 1979, p. 234).

Lo stile di apprendimento permette di descrivere gli studenti in base alle condizioni educative entro le quali essi hanno più possibilità di apprendere e di conoscere fino a che punto essi hanno bisogno di un approccio strutturato (David E. Hunt, 1981).

Lo stile di apprendimento è il prodotto dell'organizzazione di un insieme di attività volte all'elaborazione delle informazioni che gli individui utilizzano preferenzialmente di fronte ad un compito di apprendimento (Ronald R. Schmeck, 1988).



8.1.2 Principali fattori che caratterizzano gli stili di apprendimento secondo Dunn & Dunn

Il concetto di stile di apprendimento non è un concetto unitario, bensì risulta costituito da elementi tra loro correlati conosciuti come “caratteristiche dello stile di apprendimento”.

Gli insegnanti possono costruire un quadro degli stili di apprendimento degli studenti chiedendo loro di compilare appositi questionari (si veda il modulo 7, Box 7.1) e/o osservandoli mentre sono impegnati in una serie di attività in contesti diversi.

Rita e Kenneth Dunn definiscono lo stile di apprendimento come

1. Dunn, R. & Dunn, K. (1993) *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn and Bacon. p.2

“...il modo in cui ogni studente inizia a concentrarsi, elaborare e conservare le informazioni nuove e difficili. Tale interazione avviene in modo diverso per ciascuno”

Secondo il modello degli autori, le preferenze individuali tra gli elementi e gli stimoli esterni determinano lo stile di apprendimento basandosi su cinque categorie di stimoli:

- ambientali
- emozionali
- sociologici
- fisici
- psicologici

Spunti di riflessione 8.1 _____

Può descrivere le caratteristiche del suo stile di apprendimento?

Può descrivere le caratteristiche dello stile di apprendimento di uno dei suoi studenti (ad esempio uno dei suoi studenti con dislessia o con background plurilingue)?

Che cosa farebbe per creare le condizioni che meglio si adattino allo stile di apprendimento del suo allievo?

Fattori ambientali

Questi fattori includono ad esempio la luce, il suono, la temperatura. Mentre ad alcune persone piace studiare in silenzio, altri preferiscono una musica rilassante in sottofondo; alcuni preferiscono sedersi su una sedia con la schiena dritta, mentre altri preferiscono sedersi per terra o su un divano. Ad alcune persone piace lavorare in piena luce, mentre altri preferiscono un'illuminazione bassa o naturale.

È molto difficile riuscire ad avere un ambiente scolastico che si adatti alle esigenze di tutti, ma Dunn e Dunn (1978) suggeriscono che una classe può anche essere suddivisa in aree separate, ognuna con caratteristiche diverse. Qualora siano presenti in classe studenti con dislessia, bisogna porre particolare attenzione all'illuminazione. Un'illuminazione sbagliata (ad esempio un'illuminazione fluorescente) può rendere molto difficile per lo studente leggere, ascoltare o concentrarsi. Inoltre, gli studenti con dislessia possono avere difficoltà a "filtrare" i rumori di sottofondo, pertanto l'ambiente dovrà essere molto tranquillo quando si chiederà loro di concentrarsi su compiti impegnativi.

Fattori emotivi

Questi fattori, secondo gli autori, includono: motivazione, persistenza, responsabilità, struttura.

Infatti, anche l'aspetto emotivo è fondamentale. Per un apprendimento efficace, risulta essenziale costruire un rapporto positivo e rispettoso tra studenti e insegnanti; l'ambiente di apprendimento deve essere percepito come "tollerante e solidale". Il clima di classe e la qualità del rapporto con gli insegnanti influenzano significativamente l'efficacia degli apprendimenti e la possibilità di raggiungere il "successo formativo".

Gli studenti con dislessia spesso hanno difficoltà a essere costanti nell'apprendimento. Essi hanno difficoltà a organizzare il loro tempo e a completare i compiti nel tempo richiesto. Spesso fanno quello che devono fare, ma hanno difficoltà a definire i passi da compiere (pianificazione) per completare un compito.

La mancanza di motivazione può essere un problema per gli studenti con dislessia. È responsabilità dell'insegnante riuscire a presentare il materiale didattico secondo modalità più accessibili.



Fattori socio-relazionali

Alcuni studenti preferiscono studiare da soli, mentre altri riescono a raggiungere risultati migliori quando studiano con un compagno.

La maggior parte degli studenti con dislessia trova più facile studiare insieme a qualcun altro.

Avere un compagno con cui discutere di un determinato argomento li aiuterà a comprenderlo meglio e a ricordare le informazioni in modo più efficace.

L'apprendimento delle lingue si presta naturalmente al lavoro in coppia e di gruppo (vedi modulo 4). Oltre a esercitare la lingua da apprendere, gli studenti possono parlare tra di loro di ciò che hanno imparato.

Gli insegnanti possono assegnare ruoli differenziati a seconda dei punti di forza e di debolezza degli studenti. Allo stesso modo, l'apprendimento cooperativo è particolarmente adeguato per gli studenti con dislessia, in quanto basato sulla cooperazione tra gli apprendenti e quindi volto non solo a sviluppare competenze disciplinari specifiche, ma anche competenze di carattere sociale-relazionale. Per ulteriori esempi, si veda il Modulo 4.

Agli studenti bilingue con dislessia dovrebbe essere data la possibilità di collaborare con qualcuno che abbia delle buone competenze linguistiche nella lingua di insegnamento, in modo che essi non rimangano esclusi dalle spiegazioni in quella lingua.

Fattori di tipo fisico

Alcuni individui preferiscono muoversi, altri necessitano di frequenti "pause", mentre altri ancora possono sedersi e lavorare per un lungo periodo di tempo senza interruzioni.

Molti studenti con dislessia imparano più efficacemente se l'apprendimento avviene in piccoli blocchi intervallati da pause regolari.

Inoltre, secondo Dunn e Dunn, solo il 28% degli studenti della scuola primaria è attivo nelle prime ore del mattino. Per la maggior parte degli studenti della scuola primaria, il momento migliore per studiare e lavorare è dalle 10.30 alle 14.00. Tra gli studenti più grandi, la percentuale di coloro che prediligono le prime ore del mattino per studiare (le cosiddette "allodole") sale a circa il 40%. Circa il 13% degli studenti preferisce studiare di sera (i cosiddetti "gufi"). Secondo Dunn e Dunn (1992) pare che l'energia degli studenti sia più alta dopo pranzo.

Che cosa possono fare gli insegnanti di lingua di queste informazioni?

Giochi / attività che comportano il movimento possono essere molto utili per ri-energizzare gli studenti durante la giornata scolastica favorendo il mantenimento della concentrazione.

Può trattarsi di brevi attività in cui gli apprendenti devono seguire istruzioni nella lingua di apprendimento (ad esempio 'Simon Says') o di giochi in cui è richiesto di muoversi in un certo modo (ad esempio, imitando un animale particolare o facendo propria una particolare emozione).

Si può chiedere ad uno studente di pronunciare una serie di affermazioni nella lingua da apprendere (ad esempio legate all'abbigliamento dei compagni) e chiedere agli altri di sedersi se l'affermazione è vera e di stare in piedi se è falsa.

Il CILT (The National Centre for Languages) suggerisce ad esempio il gioco 'Alzati quando senti...'. In questo gioco, a ciascuno studente è assegnato un determinato elemento, ad esempio un numero, un colore, un capo d'abbigliamento ecc, a seconda del campo semantico su cui l'insegnante sta lavorando in quel momento; l'insegnante pronuncia la parola corrispondente ad un elemento e lo studente a cui esso è associato si alza in piedi. Si prosegue fino a quando tutti gli studenti si sono alzati. Il gioco si ripete, ma nella seconda fase si invitano gli studenti a sedersi quando sentono pronunciare l'elemento a cui sono abbinati.

Si tratterebbe di una sorta di gioco "del fazzoletto" rivisitato e adattato agli spazi ristretti dell'aula e agli scopi dell'apprendimento disciplinare (in questo caso linguistico). Si potrebbe in tal modo favorire la memorizzazione di regole grammaticali o potenziare il lessico o qualsiasi altro contenuto, attraverso il gioco e il movimento.

(Si veda Apprendere giocando, parte 1: <http://www.ciltplus.org.uk> [Ultima visita 15 dicembre 2013])

Fattori psicologici

Secondo il modello degli autori questi fattori includono le caratteristiche personali dell'individuo: preferenze globali/analitiche, lateralità delle funzioni cerebrali, impulsivo/riflessivo.

Alcuni, tra cui molte persone con dislessia, pensano in modo globale: partono dal generale per poi scendere nel dettaglio; altri preferiscono pensare in modo analitico e hanno bisogno di conoscere i dettagli per potere poi ricostruire il quadro generale (per ulteriori informazioni sulle differenze tra studenti "globali" e "analitici" si veda la tabella 8.2.



8.1.3 Stili di apprendimento e canali percettivi preferenziali

Molti studi sugli stili di apprendimento si incentrano sull'individuazione e descrizione del **canale percettivo preferenziale** degli studenti. Naturalmente, gli studenti possono usare canali differenti in momenti diversi, a seconda della natura del compito da eseguire. Tuttavia, come abbiamo già rilevato, è possibile individuare alcune tipologie di studenti in base al canale percettivo che utilizzano in modo prevalente.

Studenti visivi

Gli studenti visivi tendono a pensare per immagini. Durante la lettura, tendono a creare un'immagine mentale di ciò che è descritto nel testo; in tal modo, non prestano molta attenzione ai dialoghi e possono perdere il significato di alcune frasi che contengono parole difficili da raffigurare. Ecco perché è molto importante per uno studente visivo che il materiale didattico sia presentato attraverso mappe, diagrammi, grafici, immagini, ecc. Gli studenti visivi rappresentano circa il 65% di tutti gli studenti.

(Si veda il sito: <http://www.studyingsstyle.com/visual-learners.html> [Ultima visita 15 dicembre 2013])

Secondo Thomas G. West (1997) la maggiore incidenza di difficoltà di apprendimento cui stiamo assistendo potrebbe essere spiegata dal fatto che dalla nascita impariamo a rispondere a partire da stimoli visivi, piuttosto che da un testo. Al giorno d'oggi, in età molto precoce i bambini sono esposti a dispositivi tecnologici, come la televisione, i computer, ecc. Ne consegue che i percorsi neurali dei bambini si sviluppino in modo molto diverso da quelli dei loro nonni e genitori. Molto spesso essi percepiscono ed elaborano le immagini meglio di un testo.

Studenti uditivi

Gli studenti uditivi imparano meglio ascoltando le informazioni. Possono avere difficoltà a capire un testo se lo leggono, ma se possono ascoltarlo saranno in grado di riportarne il significato in dettaglio. È per questo che i loro risultati nei test di comprensione orale sono di solito decisamente superiori ai risultati che ottengono nei test di comprensione scritta.

Gli studenti uditivi sono molto sensibili alla qualità, al tono e al timbro della voce, all'intonazione. Essi sono spesso loquaci e manifestano la necessità di

pensare ad alta voce; di solito amano fare conversazione, ascoltare la musica e ricordare testi delle canzoni.

Circa il 30% degli studenti sono uditivi.

(Si veda il sito: <http://www.studyngstyle.com/auditory-learners.html>)

[Ultima visita 15 dicembre 2013]

Studenti cinestesici

Gli studenti cinestetici apprendono meglio attraverso il tatto, il movimento, le imitazioni e altre attività fisiche e concrete. Ricordano meglio scrivendo o manipolando fisicamente le informazioni. Ai discenti cinestetici di solito non piace leggere le istruzioni ed è difficile per loro stare fermi a lungo. Molti studenti con dislessia sembrano preferire un approccio cinestetico.

Per ulteriori informazioni sulle diverse tipologie di studenti si veda la tabella 8.1.

Cohen (1987) ha condotto una ricerca che ha dimostrato che i bambini piccoli sono generalmente tattili e cinestesici. Nella scuola primaria, solo il 12% degli allievi rientra nella tipologia uditiva, mentre circa il 40% degli alunni è di tipo visivo. Con l'aumentare dell'età, cresce il numero di studenti prevalentemente visivi e uditivi.

Susan Thompson (2003, *Accademic Exchange Quarterly*) suggerisce di dividere la classe in diverse postazioni di apprendimento in base ai diversi canali sensoriali.

L'autrice suggerisce che una postazione tattile/cinestesica potrebbe includere un barile di sabbia, un tappeto di pelliccia o pelle scamosciata, delle palline morbide per il relax e inoltre un settore in cui gli studenti particolarmente attivi possano muoversi a ritmo di musica.

Gli studenti uditivi potrebbero beneficiare di una postazione con registrazioni di autori che leggano le loro opere o con brani musicali da ascoltare durante la lettura o la scrittura. Gli studenti che traggono beneficio dal leggere a bassa voce potrebbero avere a disposizione delle tazze da mettere davanti alla bocca in modo da attutire le loro voci, al fine di poter leggere brani tra sé senza disturbare i compagni.

Una postazione visiva ideale dovrebbe prevedere la possibilità che gli studenti possano essere videoregistrati durante la lettura o l'azione in modo da potersi rivedere in un secondo momento. Infatti potersi riconoscere come capaci di completare con successo un compito può incrementare la fiducia in sé e l'autostima.



Thompson raccomanda inoltre la disposizione di candele, nastri profumati e recipienti di pot-pourri nelle postazioni di apprendimento, poiché i profumi possono innescare ricordi, facilitare l'articolazione dei pensieri, favorire l'associazione di ciò che viene appreso alle esperienze di vita reale, aiutare a richiamare concetti già noti e ad elaborarne di nuovi (Thompson, 2003).

Tab. 8.1 - Le caratteristiche dei diversi stili di apprendimento

Lo studente con stile di apprendimento prevalentemente VISIVO	Lo studente con stile di apprendimento prevalentemente Uditivo	Lo studente con stile di apprendimento prevalentemente CINestetico
<ul style="list-style-type: none"> • tende a divagare durante le attività verbali • osserva e non parla • memorizza attraverso immagini ed elementi grafici • trova difficili le istruzioni verbali • ricorda facilmente le facce • per natura è silenzioso • nota i dettagli visivi 	<ul style="list-style-type: none"> • parla tra sé ad alta voce • ama parlare • ha più difficoltà con le indicazioni scritte • gli piace che qualcuno legga per lui • memorizza i passaggi in sequenza • ama la musica • bisbiglia quando legge • difficilmente ricorda le facce • è facilmente distratto da rumori • canticchia • gradisce le attività di ascolto 	<ul style="list-style-type: none"> • ama muoversi • ama il contatto con le persone quando parla con loro • batte la penna o il piede quando studia • si diverte a fare attività pratiche • la lettura non è per lui • ama risolvere i problemi con un lavoro "fisico" • esprime le emozioni tramite mezzi fisici • ama manipolare oggetti

Spunti di riflessione 8.2

Pensi a uno studente della sua classe che presenta una preferenza di apprendimento uditivo o cinestetico.
Per questo studente, quali strategie potrebbero essere utili per l'apprendimento del lessico?

Stile di apprendimento visivo e apprendimento del lessico

Nella loro analisi delle tecniche di apprendimento del lessico, Oxford e Crookall (1990) sottolineano l'importanza di tenere in considerazione gli stili di apprendimento. Essi suggeriscono che gli studenti visivi possono essere favoriti, nell'apprendimento del lessico, dall'utilizzo di immagini visive. Gli elementi grafici permettono la formazione di associazioni tra un'immagine e una parola e ciò è generalmente più efficace rispetto all'utilizzo delle sole parole. Gli autori sopra citati sostengono anche che la combinazione tra elementi verbali e figurativi, coinvolgendo diverse aree del cervello, possa risultare maggiormente efficace a livello cognitivo. Un altro suggerimento si riferisce alla possibilità di visualizzare una serie di ambienti o località (come ad esempio le stanze della propria casa), associando ogni luogo con una particolare parola o espressione, per consentire "una passeggiata mentale da luogo a luogo" (si tratta della cosiddetta "Tecnica dei loci", una mnemotecnica suggerita spesso agli allievi con DSA, i quali hanno solitamente capacità di visualizzazione molto buone.)

Facendo riferimento a Talbott (1999), Oxford e Crookall (1990) descrivono il caso di uno studente che tendeva a visualizzare "lunghi capelli biondi appoggiati sui sostantivi femminili", come 'la table' ('tavola'), e "muscoli sporgenti dai sostantivi maschili", come 'le livre' ('il libro'), per memorizzare quali sostantivi sono maschili e quali femminili (Talbott, 1989).

Va ricordato che l'uso simultaneo di più canali di percezione può agevolare l'apprendimento. Questa è la base dell'approccio multisensoriale, che sarà discusso più avanti in questo modulo e nel Modulo 4.



8.1.4 Stili di apprendimento analitico e globale

Uno studente “globale” tende a partire dal quadro generale, mentre uno studente “analitico” si concentra sulle parti che compongono il quadro generale. Gli studenti globali apprendono nuove informazioni ascoltando il “succo” di ciò che viene comunicato, rapidamente trovano l’idea principale o l’argomento generale. Ricordare i dettagli può essere per loro difficile. Nel seguire delle istruzioni lo studente globale si concentra su “ciò che deve essere fatto”, non necessariamente su “come farlo”.

Al contrario dello studente globale, lo studente analitico di fronte a nuove informazioni tende ad ascoltare i dettagli. Per l’allievo analitico può essere difficile individuare il concetto generale.

Alcuni studenti sono a proprio agio sia con la modalità globale che con quella analitica, tuttavia si tende generalmente a prediligere l’una o l’altra.

Box 8.3 Stili di apprendimento e didattica

“La pedagogia tradizionale ha per molto tempo favorito la tipologia di studenti con dominanza dell’emisfero sinistro, accordando maggiore importanza al pensiero esatto, razionale e sequenziale. Gli studenti, con emisfero destro dominante, dunque caratterizzati da uno stile spontaneo, più casuale e visivo, sono stati sottovalutati e spesso repressi”

(Kimmel, B.S. (1998)

<http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro98/202s98-paper3/Kimmel3.html>

[Ultima visita 15 dicembre 2013]

Tab. 8.2 - Stile di apprendimento globale e stile di apprendimento analitico

Caratteristiche dello studente con stile di apprendimento GLOBALE	Caratteristiche dello studente con stile di apprendimento ANALITICO
<ul style="list-style-type: none"> • A lezione interviene nelle discussioni e collabora nel lavoro di gruppo • Fa più cose contemporaneamente e può saltare i passaggi / dettagli • Vede il quadro generale e le relazioni tra le idee • Legge tra le righe e individua molte opzioni • E' generalmente flessibile • Usa parafrasi per spiegare un punto di vista 	<ul style="list-style-type: none"> • Gli piace procedere passo dopo passo in un ordine sequenziale • Deve essere preparato e ha bisogno di sapere cosa aspettarsi • Presta molta attenzione ai dettagli e ai particolari • Rintraccia facilmente i singoli fatti, ma può perdere l'idea principale • Dà più valore ai fatti che all'intuizione • Ricorda fatti specifici • Preferisce portare a termine una cosa alla volta
Difficoltà dello studente con stile di apprendimento GLOBALE	Difficoltà dello studente con stile di apprendimento ANALITICO
<ul style="list-style-type: none"> • Dover spiegare i passaggi necessari per arrivare a una determinata risposta o soluzione. • Dovere spiegare qualcosa analiticamente e nel dettaglio • Dovere procedere passo dopo passo senza conoscere l'esito finale 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrare in contatto con la visione d'insieme senza conoscere i singoli passi • Passare ad un compito successivo senza prima aver portato a termine quello precedente. • Accettare opinioni espresse come dati di fatto, senza prove che le sostengano • Avere a che fare con informazioni generiche senza avere i dettagli

Spunti di riflessione 8.3

- Come descriverebbe il suo stile di apprendimento? Sarebbe uno studente globale o analitico?
- Utilizzando la tabella sopra riportata, quanti dei suoi studenti sono globali? Quanti analitici?

Box 8.4 Apprendimento significativo

di Paola Damiani

Ausbel negli anni '60 del secolo scorso introduce la nozione di "apprendimento significativo". Egli individua quattro variabili dell'apprendimento, riferibili al modo in cui le informazioni vengono acquisite:

- Apprendimento meccanico per recezione
- Apprendimento meccanico per scoperta
- Apprendimento significativo per recezione
- Apprendimento significativo per scoperta

A differenza di quanto si ritiene comunemente, la significatività è un attributo di entrambi gli apprendimenti (meccanico e recettivo), se messi in relazione alla struttura cognitiva dell'apprendente.

Essa non si fonda su strategie di semplice associazione di informazioni diverse, ma su una riorganizzazione delle conoscenze.

Recezione non significa necessariamente passività, così come l'apprendimento per scoperta non necessariamente comporta una comprensione profonda.

Secondo Ausbel, l'apprendimento per scoperta è tipico delle fasi precoci, mentre l'apprendimento per recezione è caratteristico della fase scolare:

Un esempio di apprendimento per recezione: FORMULA DELL'ACQUA (H₂O) oppure l'alfabeto A: a / B b (si tratta di elementi completi da memorizzare)

8.1.5 Modelli che descrivono gli stili di apprendimento

Vi sono numerosi modelli che descrivono gli stili di apprendimento, basati su una vasta gamma di fattori e di caratteristiche personali che possono influenzare la capacità di imparare di un individuo.

Tra i modelli più conosciuti degli stili di apprendimento vi sono quelli di Kolb e Gardner.

Kolb : l'apprendimento esperienziale

Il modello di Kolb (1976, 1984) lavora su due livelli. Il primo articolato nelle quattro fasi del ciclo: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta, la sperimentazione attiva; l'altro articolato in quattro tipi di definizione degli stili di apprendimento (ognuno dei quali rappresenta la combinazione di due stili preferiti): Divergente - Assimilativo - Convergente - Adattivo.

(Si veda il sito: <http://www.learning-theories.com/experiential-learning-kolb.html> [Ultima visita 16 dicembre, 2013]

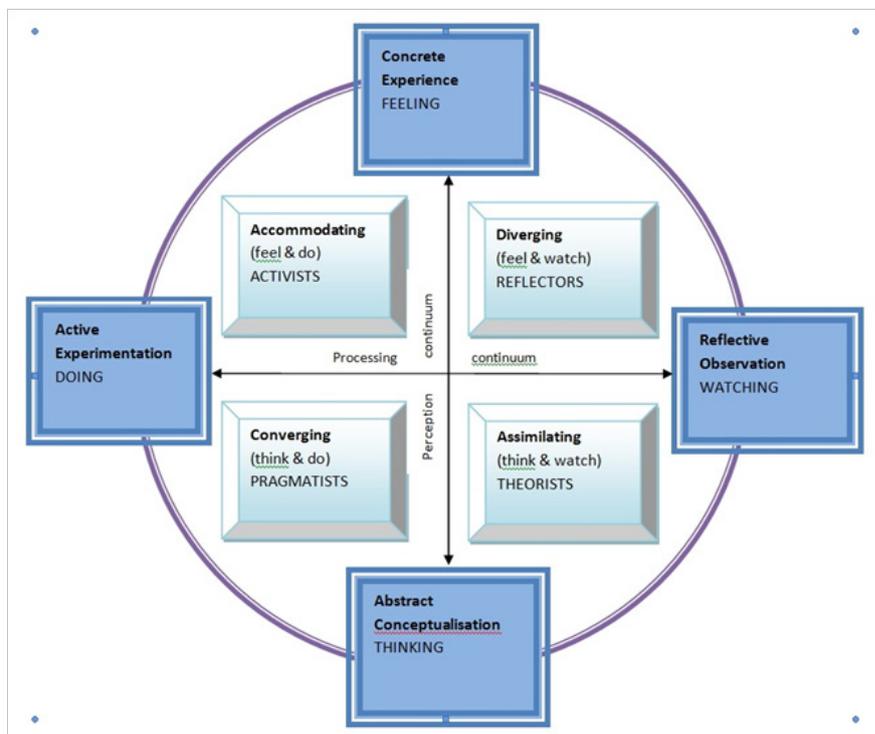


Fig. 1- Modello esperienziale di Kolb

Ulteriori informazioni su questo modello sono disponibili al seguente link:
<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
[Ultima visita 16 dicembre 2013]

Box 8.5 Gli stadi del ciclo di apprendimento nella teoria di Kolb

di Paola Damiani

Kolb ha introdotto in letteratura il concetto di apprendimento esperienziale per rappresentare un'idea di apprendimento attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza.

L'autore indaga l'intero processo di conoscenza a differenti livelli: ad un primo livello, la conoscenza è acquisita attraverso l'osservazione di esperienze concrete o attraverso la comprensione di concettualizzazioni astratte; successivamente la conoscenza si trasforma attraverso l'osservazione riflessiva e si amplia mediante la sperimentazione attiva. Secondo Kolb, il ciclo di apprendimento (Fig.1) comprende quattro fasi:

- **stadio delle esperienze concrete**, dove l'apprendimento è influenzato prevalentemente dalle percezioni e dalle reazioni alle esperienze;
- **stadio dell'osservazione riflessiva**, dove l'apprendimento è influenzato prevalentemente dall'ascolto e dall'osservazione;
- **stadio della concettualizzazione astratta**, dove l'apprendimento prende la forma del pensiero e dell'analisi dei problemi in modo sistematico;
- **stadio della sperimentazione attiva**, dove l'apprendimento è influenzato soprattutto dall'agire e dallo sperimentare, osservando i risultati.

Questi quattro stadi si sostengono a vicenda; nessuno preso singolarmente è efficace per il processo di apprendimento. È possibile cominciare da qualsiasi punto del ciclo perché ogni stadio alimenta quello successivo; ciascuno stadio ha infatti la medesima importanza all'interno del processo globale e richiede differenti abilità e competenze che gli studenti – apprendenti devono saper applicare a seconda della situazione.

Gardner: la teoria dell'intelligenze multiple

Howard Gardner è molto conosciuto per la sua 'teoria delle intelligenze multiple'.

Inizialmente ha individuato sette distinte intelligenze, ma in seguito ha arricchito la sua proposta con altre forme di intelligenza (Gardner 1999: 52). Secondo la teoria di Gardner,

*"...siamo tutti in grado di conoscere il mondo attraverso il linguaggio, l'analisi logico-matematica, la rappresentazione spaziale, il pensiero musicale, l'uso del corpo per risolvere problemi o per fare cose, la comprensione degli altri individui, e la comprensione di noi stessi"*²

2. Gardner (1991, *The Unscholled Mind*, p.12

Ogni tipo di intelligenza comprende numerose abilità e si configura come un sistema con funzioni proprie che sono diverse per ogni individuo. I vari tipi di intelligenza sono indipendenti gli uni dagli altri, perciò valutare l'intelligenza musicale di una persona non ci fornirà informazioni sulla sua intelligenza linguistica. Tuttavia, c'è un certo grado di interazione tra le diverse intelligenze quando si tratta di risolvere alcuni problemi. Per esempio, effettuare un'operazione matematica richiederà la cooperazione tra la nostra intelligenza linguistica e logica.

*"Le persone si differenziano in base alla forza di tali intelligenze - il cosiddetto profilo delle intelligenze - e ai modi in cui tali intelligenze vengono invocate e combinate per svolgere diversi compiti, risolvere diversi problemi, e progredire in vari settori"*³

3. Gardner (1991) *The Unscholled Mind*, p.12

La teoria originaria delle intelligenze multiple comprendeva i seguenti tipi di intelligenza:

- visuo-spaziale
- corporeo-cinestetica
- musicale
- interpersonale
- intrapersonale
- linguistica
- logico-matematica

Gardner ha aggiunto successivamente l'intelligenza naturalistica, una forma di intelligenza che

*"... permette agli esseri umani di riconoscere, classificare e attingere a certe caratteristiche dell'ambiente. Essa integra una descrizione dell'abilità di base con una specificità data dal ruolo riconosciuto dalle diverse culture"*⁴

4. Gardner, Howard (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books. p.48



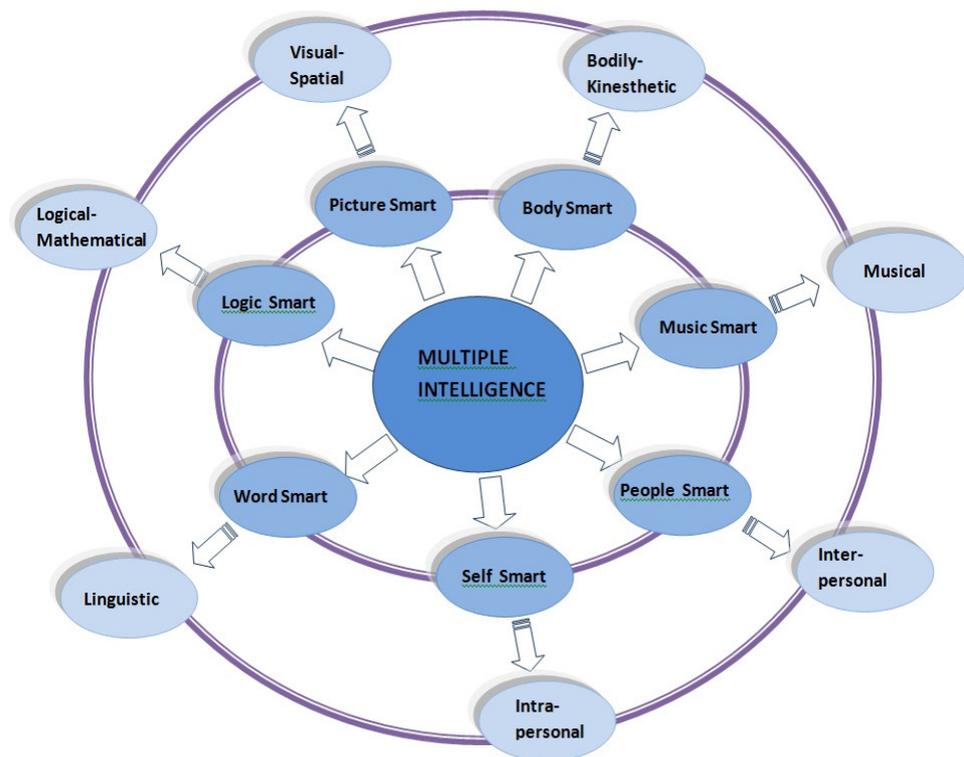


Fig. 2 - Modello dell' intelligenza Multipla di Gardner con gli stili di apprendimento relativi ai tipi di intelligenza

Più di recente, ha aggiunto l'intelligenza esistenziale o teoretica, cioè la capacità di speculazione su grandi temi astratti come la natura dell'universo e la coscienza umana.

E' importante che gli insegnanti tengano presente il concetto di intelligenze multiple nel loro approccio all'insegnamento. Uno studente con dislessia può avere difficoltà nel processamento del linguaggio, ma potrebbe avere un'intelligenza corporea e cinestetica più sviluppata; attività che comportano il gioco e la drammatizzazione possono consentire di accedere ai suoi "punti di forza" e condurlo più facilmente verso un apprendimento efficace. Come sempre, favorendo il successo nell'apprendimento, si darebbe anche allo studente l'opportunità di mostrare le proprie capacità di fronte ai compagni di classe.

L'uso della drammatizzazione può risultare molto efficace nella didattica delle lingue, poiché si adatta a stili di apprendimento diversi.

La drammatizzazione potrà essere utilizzata con bambini che normalmente sono più a loro agio nella conversazione e nell'ascolto piuttosto che nella lettura e nella scrittura. Anche i bambini che hanno un basso livello di conoscenza della lingua possono partecipare utilizzando gesti, espressioni del

Tab. 8.3 - I primi 7 tipi di intelligenze individuate da Gardner.

Tipi di intelligenze	Caratteristiche	Suggerimenti
Visuo-spaziale	È molto consapevole dell'ambiente circostante, pensa in termini di spazio fisico. Ama disegnare, fare puzzle, leggere le mappe	Ottiene risultati migliori se gli/le si insegna attraverso disegni, linguaggio fisico e figurato, modelli, grafici, carte/mappe, fotografie, disegni, modelli 3-D, video, materiali multimediali.
Corporeo-cinestetico	Ha un acuto senso di consapevolezza del corpo. Impara attraverso il movimento, facendo cose, toccando. Comunica bene attraverso il linguaggio del corpo.	Ottiene risultati migliori se gli/le si insegna attraverso l'attività fisica, l'apprendimento pratico, azioni concrete, giochi di ruolo.
Musicale	Mostra sensibilità al ritmo e al suono. Ama la musica, è sensibile ai suoni nell'ambiente.	Può studiare meglio con la musica in sottofondo. Utilizzare un parlato ritmico e le rime possono essere per lui/lei d'aiuto. Gli strumenti didattici e compensativi da utilizzare possono includere strumenti musicali, musica, radio, stereo, CD-ROM, strumenti multimediali.
Interpersonale	Una buona comunicazione con gli altri partecipanti al processo di apprendimento, capisce e interagisce bene con compagni e insegnanti. Ha molti amici.	Ottiene risultati migliori se l'insegnamento prevede attività di gruppo, seminari, dialoghi.
Intrapersonale	Sa quali sono i propri interessi e obiettivi ed è consapevole dei propri sentimenti. Ha capacità di automotivarsi e ha intuizione. È in grado di esprimere opinioni in qualsiasi situazione, e di pianificare le proprie attività.	Ottiene risultati migliori se l'insegnamento prevede lo studio indipendente e l'introspezione. Gli strumenti da utilizzare sono libri, materiali creativi, diari. Ha bisogno di tranquillità, riservatezza e tempo.
Linguistico	Ha una sensibilità fortemente sviluppata per il significato, i suoni, il ritmo e le inflessioni delle parole nonché per le diverse funzioni del linguaggio. Usa le parole in modo efficace. Ama leggere, giocare con le parole, inventare poesie o storie.	Ottiene risultati migliori se il materiale didattico è presentato sotto forma di testo. Deve essere incoraggiato a dire e vedere le parole, a prendere appunti e usare le parole chiave.
Logico-matematico	Pensa in modo astratto ed è in grado di vedere ed esplorare schemi e relazioni. Ha bisogno di imparare e formare concetti prima di potersi dedicare ai dettagli. Ama sperimentare, riesce bene nel ragionamento e nel calcolo.	Ottiene risultati migliori se il materiale didattico è presentato in ordine sequenziale ed è ben strutturato. Per lui è efficace un insegnamento attraverso giochi di logica, indagini, misteri.

Spunti di riflessione 8.4

Immagini di insegnare la tua lingua straniera di competenza ad alunni di 10 anni (terzo anno di studio dell'inglese come lingua straniera). La classe è composta da 26 studenti, di cui 10 in situazione di bilinguismo e 3 con diagnosi di dislessia. Tutti gli studenti con dislessia e alcuni di quelli bilingue hanno difficoltà significative ad imparare la lingua. Secondo la teoria di Gardner uno dei tuoi studenti in difficoltà ha un'intelligenza corporea e due sono studenti "visivi".

Il tema della lezione è "il cibo".

Cosa farebbe per fare in modo che il materiale didattico e gli esercizi possano corrispondere ai diversi stili di apprendimento degli studenti?

viso e altri mezzi di comunicazione non verbale. La drammatizzazione può essere molto motivante in quanto è utilizzata per la comunicazione reale in classe e tocca le emozioni dei bambini. I bambini che sono di solito timidi spesso acquistano fiducia, perché interpretare un personaggio li aiuta a prendere le distanze da se stessi.

Box 8.6 Queste scarpe sono fatte per parlare: un esempio di drammatizzazione

“Queste scarpe sono fatte per parlare” è un interessante esempio di utilizzo della drammatizzazione messo in pratica per un periodo di 10 settimane in una classe di lingua straniera. I bambini ‘sono diventati’ bambini francesi e hanno usato la loro immaginazione per creare scenari di ‘vita reale’. Sono stati in grado di sviluppare le loro competenze linguistiche e la loro consapevolezza culturale.

Ai bambini sono state mostrate foto e video di bambini francesi a scuola, poi sono stati invitati ad esprimere pareri circa il comportamento dei compagni francesi. Successivamente hanno discusso del tipo di lezione che desidererebbero utilizzare per il loro primo gioco di ruolo e hanno deciso di fare matematica seguita da una pratica di canto. Hanno ripassato i numeri in francese e l’insegnante ha presentato alcuni elementi del lessico di base. Nella sessione successiva, uno dei bambini ha fatto la parte del maestro. L’insegnante ‘vero’ ha poi presentato alcuni nuovi vocaboli (abbigliamento) e ha insegnato alla classe una canzone francese. C’è stata una breve sessione di drammatizzazione con i bambini che interpretavano la parte degli allievi francesi, facendo l’appello e contando. Nella sessione seguente, un altro bambino ha fatto la parte dell’insegnante mentre i compagni si facevano reciprocamente domande su ciò che indossavano. Alla fine di una delle sessioni, i bambini hanno trovato una bacchetta magica e hanno capito che un mago avrebbe visitato la loro classe. Hanno discusso su quali domande avrebbero potuto rivolgere al mago e le hanno praticate a coppie. Sono stati anche incoraggiati a fare domande spontaneamente.

Quando è stato chiesto di commentare l’esperienza, i bambini hanno dichiarato di aver apprezzato il fatto che tutti in classe sono stati in grado di partecipare e hanno sentito che l’apprendimento del francese era stato significativo. E’ stato inoltre particolarmente apprezzato il fatto di poter prendere delle decisioni, cosa che ha consentito loro di “appropriarsi” dell’apprendimento.

Per ulteriori informazioni su questo progetto, si veda il seguente link: “Queste scarpe sono fatte per parlare”

<http://www.linksintolanguages.ac.uk/resources/2518>

Uno studente con dislessia con un’intelligenza interpersonale molto sviluppata ama imparare insieme ad altri ed è probabile che riesca a dare il meglio di sé quando è impegnato in attività di apprendimento cooperativo come la *Tecnica Jigsaw* descritta nel Modulo 4.



D'altra parte, uno studente dislessico con un'intelligenza visivo-spaziale molto sviluppata probabilmente risponderà bene all'uso di mnemo-tecniche (che coinvolgono la memorizzazione di immagini visive ben definite) per imparare nuovi vocaboli.

Tom Blodget (2000) sottolinea che l'uso della musica può essere molto efficace per integrare in classe le diverse intelligenze.

Infatti, durante l'ascolto della musica e durante il canto si stimola l'intelligenza musicale, ma anche quella cinestetica, laddove gli allievi siano coinvolti nella danza, nel mimo, nel battere le mani o nel fare percussioni. L'intelligenza visiva può essere stimolata nell'attività di classe selezionando canzoni che contengano forti elementi visivi, oppure chiedendo agli allievi di costruire libretti che illustrino le parole di una canzone particolare. Danza, coreografia e canto in gruppo stimolano inoltre l'intelligenza interpersonale.

Le canzoni offrono agli insegnanti la possibilità di presentare la lingua target in modo uditivo-musicale, oppure possono essere sfruttate per ripassare o rinforzare gli aspetti già trattati. Ad esempio, un brano come 'Tom's Diner' (Suzanne Vega) può essere molto efficace per esercitare l'uso del presente continuo in inglese.

Box 8.7 Ulteriori modelli dell'intelligenza

di Paola Damiani

Intelligenza emotiva (ie)

Alla fine anni Ottanta del secolo scorso, Mayer e Salovey (1997) hanno elaborato il costrutto di Intelligenza emotiva per integrare due aspetti cognitivi fondamentali, l'intelligenza e le emozioni, con l'intento di evidenziare il ruolo (evolutivo ed educativo) della capacità di riconoscere e gestire le informazioni emotive per orientare il pensiero e il comportamento.

Il modello di Salovey prevede quattro componenti dell'intelligenza emotiva, descritte dall'autore in termini di competenza:

- Capacità di percepire, identificare ed esprimere le emozioni (in modo verbale, non verbale, corporeo)
- Capacità di capire le relazioni tra emozioni complesse e di utilizzare le parole per esprimerle: quale rapporto tra invidia e gelosia; tra colpevolezza e vergogna; tra rabbia e furia...
- Capacità di gestire e regolare le emozioni: come modificare le emozioni?
- Utilizzare le emozioni: come accogliere le emozioni per essere più creativi e per pensare in modo più razionale?

Intelligenza triarchica

Secondo Sternberg (1985), ciascun individuo sarebbe caratterizzato non da singoli stili, rappresentati come polarità cognitive, ma da un profilo che è dato dall'insieme di più stili.

Le persone hanno infatti delle caratteristiche particolari che li contraddistinguono in ciascun dominio: funzioni, forme, livelli, sfere e propensioni. L'autore propone una teoria triarchia del pensiero, per la quale l'attività intelligente è rappresentata da tre qualità: analitica, pratica e creativa. Il pensiero analitico riguarda la capacità di analizzare, prendere in esame, valutare, giudicare, mettere in rapporto, confrontare.

Il pensiero pratico comprende la capacità di usare strumenti, sperimentare direttamente, applicare ed attuare piani.

Il pensiero creativo esprime la capacità di creare, scoprire, produrre, immaginare e supporre.

La correlazione tra i tre tipi di intelligenza è bassa e ciò depone a favore del fatto che una delle tre intelligenze può risultare, generalmente, prevalente. Questa considerazione ha pesanti ripercussioni sulla carriera scolastica: generalmente la scuola premia e "coltiva" soprattutto l'intelligenza di tipo analitico (Sternberg R. J., Swerling L. S., 1997).

Box 8.8 Il pensiero superiore e sociale

di Paola Damiani

Menti diverse apprendono in modo diverso. Mel Levine (2004), pediatra statunitense, professore dell'Università del centro clinico del North Carolina per lo studio sullo sviluppo e sull'apprendimento e fondatore dei centri "All Kinds of mind" per il trattamento di tutti i disturbi dell'apprendimento, sostiene che ogni cervello ha un suo modo di operare. Egli individua nove sistemi neuro evolutivi implicati nell'apprendimento:

- 1) Sistema di controllo dell'ATTENZIONE
- 2) Sistema MNEMONICO
- 3) Sistema LINGUISTICO
- 4) Sistema PERCETTIVO
- 5) Sistema MOTORIO
- 6) Sistema di Ordinamento SPAZIALE
- 7) Sistema di Ordinamento SEQUENZIALE
- 8) Sistema del PENSIERO SOCIALE
- 9) Sistema del PENSIERO SUPERIORE

Il **sistema di pensiero superiore** si attiva quando un bambino si trova di fronte ad informazioni o compiti il cui significato o le cui soluzioni non sono immediatamente evidenti. Sono cinque le forme del pensiero superiore legate in particolar modo alle prestazioni scolastiche:

- Il **pensiero concettuale**, fondamentale per mettere a confronto le idee o concetti. Il concetto è un insieme di caratteristiche spesso associate tra loro per creare un'idea o una categoria di idee. Sono alla base dell'apprendimento e si presentano sotto varie forme: concreti o astratti, verbali e non verbali.
- Il **pensiero orientato alla soluzione dei problemi**: è una capacità complessa, difficilmente misurabile, fatta di dieci passaggi logici ben scanditi che comprendono una buona capacità di giudizio, un percorso decisionale fondato su solide basi e l'adozione di procedure di pensiero logico.
- Il **pensiero critico** utilizzato per approvare o meno una certa decisione; rappresenta il superamento dell'ingenuità, consente di accorgersi degli inganni, di diventare più abili e percettivi nelle valutazioni grazie anche all'esperienza. Le disfunzioni del pensiero critico possono mettere in luce la mancanza di una visione globale, il più possibile oggettiva o, viceversa, un atteggiamento di presunzione.
- Il **pensiero guidato da regole**: vi sono bambini che hanno problemi di comprensione di qualsiasi regola (ortografica, matematica, grammaticale,...) e ottengono ottimi risultati quando possono esprimersi liberamente.
- Il pensiero creativo; la creatività permette di elaborare un pensiero superiore personale e di scoprire nuove possibilità espressive. Può articolarsi in: pensiero divergente, processo discendente, ritorno all'ingenuità, assunzione del rischio, integrazione di abilità tecniche e originalità, autonomia delle pressioni e degli standard tra pari, sospensione dell'idoneo mezzo espressivo, ricerca di uno stile personale.

Ognuna di queste forme di pensiero può costituire un'area critica o un punto di forza.

Box 8.9 Il contributo italiano: uno sguardo “critico” alla teorie delle intelligenze multiple e degli stili cognitivi

di Paola Damiani

Non si intende qui presentare una rassegna esaustiva degli studi e delle ricerche sull'intelligenza e sugli stili cognitivi e di apprendimento, ma pare opportuno evidenziare la riflessione di alcuni autorevoli scienziati italiani in termini di problematizzazione dei vari modelli esplicativi, nel tentativo di evitare riduzioni e semplificazioni di fenomeni complessi e generalizzazioni illegittime.

E' il caso, ad esempio, della segnalazione di Sergio Della Sala relativa ad alcune interpretazioni improprie delle scoperte delle neuroscienze e delle scienze cognitive. Occorre essere consapevoli del rischio attuale della circolazione di “neuromiti” non supportati da evidenze scientifiche. In particolare, Della Sala (che è appunto un neuroscienziato) segnala una criticità nella categorizzazione delle persone in visive e uditive e nelle interpretazioni semplicistiche della specificità degli emisferi cerebrali, seguite alle fondamentali ricerche di Sperry. Risulta essenziale che le politiche educative e le scelte didattiche derivino da studi e ricerche fondati e mirati, interpretati in modo corretto.

Nella stessa ottica, Cesare Cornoldi mette in guardia dal rischio di volgarizzazione delle teorie sull'intelligenza multipla: l'autore sottolinea che non esistono forme di intelligenza indipendenti l'una dall'altra, ma è l'intelligenza, nella sua complessità, che si manifesta in varie forme. In tal senso, è corretto ed indispensabile ricordare che non vi è soltanto il pensiero logico come manifestazione dell'intelligenza, ma coesistono altre manifestazioni fondamentali che hanno forti implicazioni per la scuola, così come per la vita della persona (vedi, ad esempio, le ricerche sull'intelligenza Pratica – S. Di Nuovo, 2010 e sull'Intelligenza Numerica – D. Lucangeli, 2003).

INTELLIGENZE COOPERATIVE

Secondo Gentile (2007), risulta interessante, ai fini educativi, conoscere il profilo intellettuale degli alunni in termini di tratti relativamente autonomi ma in relazione tra loro (Moran, Kornhaber e Gardner, 2006). Le varie forme di intelligenza, infatti, non sono isolate ma operano interagendo insieme; ciascun alunno manifesta un profilo intellettuale personale, risultato della combinazione di “intelligenze”, più o meno dominanti.

Sul piano didattico, l'aspetto centrale per i docenti non è tanto misurare ciascun profilo per individualizzare l'apprendimento di ciascun allievo, quanto proporre attività che di volta in volta valorizzino i punti di forza di un o più allievi afferenti alla stessa “tipologia o preferenza cognitiva,” fornendo al contempo occasioni per migliorare i punti deboli degli altri. Attraverso un'unica attività, tutti gli studenti potrebbero essere posti nelle condizioni di utilizzare intelligenze non dominanti e al contempo di potenziare quelle più frequentemente in uso.

8.2 Stile di apprendimento e stile di insegnamento

8.2.1 La consapevolezza dei docenti

Esistono varie modalità per elaborare gli apprendimenti e quella che ciascuno di noi sceglie e utilizza riflette il nostro modo di pensare e di imparare. L'efficacia dell'apprendimento dipende significativamente dalle risorse di insegnamento e di apprendimento, in relazione alle preferenze degli studenti. Se i docenti utilizzassero tecniche e strategie che coinvolgono più canali sensoriali (uditivo, visivo e tattile-cinestesico) l'apprendimento risulterebbe più efficace.

Secondo Reiff (1993, p. 53) gli studenti trattengono

- il 10% di quello che leggono
- il 20% di quello che sentono
- il 30% di quello che vedono
- il 50% di quello che vedono e sentono
- il 70% di ciò che dicono
- il 90% di quello che dicono e fanno.

Possono essere molte le ragioni per cui alcuni individui faticano ad imparare. La difficoltà può essere conseguenza di diversi fattori: scarsa motivazione, da un deficit di tipo cognitivo, un problema di memoria a breve termine uditiva, ecc. Può, anche, accadere che lo stile di apprendimento preferito dallo studente sia incompatibile con il metodo di insegnamento adottato in classe, per cui egli non sarà in grado apprendere efficacemente.

E' compito fondamentale dell'insegnante aiutare lo studente ad esplorare le diverse strategie di apprendimento per riuscire a trovare il proprio modo per avere successo.

Molti studenti con dislessia sono penalizzati dai metodi educativi tradizionali, che non tengono conto di tutti gli stili di apprendimento. E' essenziale che i docenti adottino stili di insegnamento che rendano i contenuti accessibili a tutti, anche se questo comporta un allontanamento da abitudini didattiche per loro consolidate.

8.2.2 L'approccio multisensoriale

Un **approccio multisensoriale** (vedi modulo 4), o approccio multi cognitivo, come descritto da Edward Y. Odisho (2007) è efficace per tutti, perché fa uso di tecniche che utilizzano più canali sensoriali contemporaneamente.

L'approccio multisensoriale è particolarmente importante per studenti con difficoltà di apprendimento o per studenti plurilingue, i quali potrebbero non essere in grado di usufruire delle spiegazioni orali nella lingua di insegnamento.

Anche se vi è una maggiore consapevolezza dell'efficacia di un approccio multisensoriale da parte di molti docenti, l'insegnamento si basa ancora principalmente sulla capacità dello studente di elaborare le informazioni attraverso un unico canale, vale a dire quello selezionato dal docente. Per uno studente con difficoltà di percezione e di processamento visivo possono rendere molto faticosa l'elaborazione delle informazioni presentate solo attraverso la modalità visiva. Allo stesso modo, uno studente con scarsa memoria uditiva o con difficoltà di elaborazione uditiva può non essere in grado di elaborare le informazioni presentate solo attraverso la modalità uditiva.

Inizialmente può sembrare molto difficile adottare un approccio multisensoriale, ma non è necessariamente così.

L'insegnamento della pronuncia, ad esempio, è da sempre stato basato sulla modalità uditiva, attraverso l'approccio 'ascoltare e ripetere'. Questo tipo di approccio può rivelarsi inefficace perché passa direttamente alla fase di produzione prima che gli studenti abbiano la possibilità di percepire correttamente e di riconoscere i suoni.

Tale approccio evidenzia l'importanza di vedere e visualizzare la produzione del suono e di accompagnarla con il corpo e con la mimica facciale.

Odisho sottolinea l'importanza di incoraggiare gli studenti a fare attenzione alle configurazioni delle labbra del loro insegnante e, per esempio, quando si lavora sulla pronuncia di / b / e / v /, a riconoscere la differenza tra il luogo e il modo di articolazione di tali suoni (vedi Modulo 5).

L'autore suggerisce che il suono può essere enfatizzato esagerando le differenze nella postura delle labbra: pronuncerà ad esempio / v / con una postura tipo 'dogface', come imitando un cane arrabbiato mentre abbaia o morde, e la / b / con le labbra molto strette.



Il ricorso all'umorismo può aiutare gli studenti a ricordare le differenze di articolazione. Gli studenti possono essere invitati a lavorare in coppia e mettere in pratica l'esecuzione di questi gesti articolatori. I colori e le immagini possono anche essere utilizzati anche per sottolineare la differenza tra i suoni di una serie di coppie minime.

Gli studenti sono incoraggiati ad ascoltare attivamente, per immagazzinare i suoni e quindi a confrontarli con i suoni che già conoscono.

Quando gli studenti passano alla produzione dei suoni possono poi capire quali fattori hanno reso un tentativo migliore dell'altro.

L'evoluzione della tecnologia ha permesso agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento multisensoriale. Ad esempio, l'utilizzo di programmi di text-to-speech, che consentono agli studenti di vedere e ascoltare il testo scritto sullo schermo e di beneficiare dell'evidenziazione simultanea del testo pronunciato, può risultare molto utile. Ciò facilita in modo significativo il processo di revisione. Il supporto vocale rende più facile per gli studenti con dislessia accedere alle attività di letto-scrittura; gli studenti possono ascoltare le istruzioni e utilizzare menu di aiuto, i correttori ortografici e le parole nei giochi. Il processo di lettura può essere facilitato dalla ripetizione uditiva del testo. Inoltre, i giochi interattivi includono spesso commenti vocali positivi che possono favorire l'autostima dello studente.

Box 8.10 Stile individuale di insegnamento e apprendimento efficace

di Paola Damiani

La letteratura psicopedagogica mette in evidenza l'importanza dello stile individuale di insegnamento in sé, a prescindere dal tipo di apprendimento da veicolare e dalla presenza o meno di alunni con Bisogni Educativi Speciali. Naturalmente, ciò risulta importante per qualsiasi alunno, ma lo è ancora di più per gli studenti con disturbo specifico di apprendimento.

In particolare, vengono descritti due tipi di stile di insegnamento, corrispondenti ad una serie di atteggiamenti e di azioni da parte dei docenti:

- Lo stile d'insegnamento competitivo
- Lo stile d'insegnamento cooperativo

Il secondo stile risulta essere il più efficace ed il più adatto (particolarmente utile per gli alunni con dislessia), poiché fondato sul principio della gestione formativa dei differenti modi di apprendere dei propri alunni. Nelle classi cooperative, viene messo in atto dall'insegnante lo "stile pedagogico" ovvero quell'insieme di condotte cognitive, emotive e relazionali utilizzate dal docente nella gestione del gruppo classe in dipendenza della funzione di insegnamento personalmente svolta.

Gli insegnanti che adottano tale stile riconoscono più facilmente la gamma dei diversi comportamenti e degli stili manifestati dagli allievi; inoltre, risultano più consapevoli (e dunque in grado di controllarli) dei modi preferenziali di espressione della propria personalità e professionalità, anche in termini di stile di insegnamento.

Conclusioni

Se gli insegnanti saranno in grado di individuare gli stili di apprendimento dei loro studenti, avranno una migliore comprensione dei bisogni particolari di ciascuno e una maggiore comprensione delle aree in cui alcuni di loro possono necessitare di un sostegno. Potranno inoltre riconoscere quelle aree in cui è probabile che quegli stessi studenti mostrino i loro punti di forza. È importante che gli insegnanti varino le attività proposte in classe e incorporino nell'azione didattica, ove possibile, attività di tipo multisensoriale.

Gli studenti apprezzano il fatto che l'insegnante si mostri interessato al loro stile di apprendimento e cerchi di ottenere da loro informazioni su qual è il modo di imparare per loro più efficace. Questo li aiuterà nell'organizzazione del loro apprendimento e li guiderà verso una maggiore autonomia.

Riflessioni finali di Paola Damiani

L'aspetto fondamentale di una didattica così orientata consiste non tanto nel moltiplicare le attività e le strategie didattiche proposte, quanto proporre l'integrazione tra i diversi canali che non dovranno risultare aggiunti o giustapposti in modo separato e frammentato. Tale indicazione si colloca sulla scia delle ultime scoperte del funzionamento dell'attività mentale: un funzionamento per integrazione di processi alti e processi bassi e di attività dell'emisfero destro con attività dell'emisfero sinistro (Siegel, 2012).

In ultimo, ricordiamo come l' "intelligenza" spesso venga associata all'idea di "sveltezza": una persona svelta è per il senso comune una persona intelligente. Proponiamo di seguito una lettura diversa rispetto a velocità come sinonimo di bravura ed efficienza e a lentezza come sinonimo di impreparazione, ignoranza e pigrizia.

4. Francesca della Puppa,
Paola Vettorel,
Stili di apprendimento e
culture in classe. p.41.

“La velocità può provocare trascuratezza e superficialità, mentre la lentezza può essere intesa come ricerca dell'accuratezza, di una migliore problematizzazione rispetto al compito dato, di necessità di approfondimento. Nella nostra società se un bambino impara presto, è veloce nelle consegne, tiene un ritmo elevato di apprendimento ed esecuzione dei compiti è identificato come “studente modello”, tutti coloro che non rientrano nel modello non sono “normali”. In altre culture però la lentezza è una virtù, si investe nel tempo dedicato a lunghe meditazioni, non si prendono decisioni in fretta...”⁴



- Gardner, H.** (1991) *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books
- Gardner, H.** (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.]
- Gentile, M.** (2007). *Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento*. *L'educatore*, 55(5)
- Gregorc, A. F.** (1979) *Learning/teaching styles: Potent forces behind them*. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236
- Honey, P. & Mumford, A.** (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd
- Honey, P & Mumford, A** (2006). *The Learning Styles Questionnaire, 80-item version*. Maidenhead, UK, Peter Honey Publications
- Hunt, D. E.** (1981) *Learning Style and the Interdependence of Practice and Theory*. *Phi Delta Kappan*, 62(9), 647
- Kimmel, B. S.** (1998) *How did you know that?! Learning styles and the brain*. 1998 Third Web Reports, On Serendip. <http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro98/202s98-paper3/Kimmel3.html> [Last accessed 15/12/2013]
- Kolb, D.** (1976). *Learning style inventory*. Boston: McBer & Co.
- Kolb, D. A.** (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J
- Levine, M.** (2004). *A modo loro*, Milano: Mondadori
- Mayer, J. D., and Salovey, P.** (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books
- Moran, S., Kornhaber, M., and Gardner, H.** (2006). *Orchestrating multiple intelligences*. *Educational Leadership*, 64 (1)
- Odisho, E. Y.** (2007) *A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation*. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade de Porto*, 2, 3-28. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6862.pdf> [Last accessed 17/12/2013]



Oxford, R. & Crookall, D. (1990) Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Review/Revue TESL du Canada*, 7(2), 9-30.
<http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/566/397> [Last accessed 15/12/2013]

Schmeck, R. R. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press

Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press

Sternberg, R. J. And Spear-Swerling L. (1997). *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson

Thompson, S. M. (2003) Multisensory learning in inclusive classrooms. *Academic Exchange Quarterly*, Sept 2003.
[www.thefreelibrary.com/Multisensory learning in inclusive classrooms-a0111848857](http://www.thefreelibrary.com/Multisensory+learning+in+inclusive+classrooms-a0111848857) [Last accessed 15/12/2013]

West, T. G. (1997) *In the Mind's Eye: Visual Thinkers, Gifted People with Dyslexia and Other Learning Difficulties, Computer Images, and the Ironies of Creativity*. New York: Prometheus Books

Siti web e letture di approfondimento

BDA New Technologies Committee (2011) Using I.C.T. to support Dyslexic Pupils
<http://www.bdadyslexia.org.uk/files/2011%20ICT%20supplement.pdf>
[Last accessed 17/12/2013]

CILT, Learning Through Games, Part 1, <http://www.ciltplus.org.uk>
[Last accessed 15/12/2013]

Curry, L. (1990) One critique of the research on learning styles. Educational Leadership, 48, 50–56

Claxton, G., video presentation on “What’s The Point of School?”, Talks on General Advice / Other
<http://www.dystalk.com/talks/49-whats-the-point-of-school> [Last accessed 18/12/2013]

Gardner, H. (1983) Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences. New York: Basic Books

Honey, P. (2002) The Learning Series. <http://www.peterhoney.co.uk> [Last accessed 4/11/2013]

Kolb’s Learning Styles: David Kolb’s learning styles model and experiential learning theory (ELT). <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
[Last accessed 18/12/2013]

Sperry, R. W., Life and Works. Available at: http://rogersperry.org/?page_id=29 [Last accessed 18/12/2013]





Modulo 8

PREFERENZE E STILI DI APPRENDIMENTO

Autori

Daniela Boneva: insegnante di lingua inglese in vari contesti educativi, comprese le scuole primarie, scuole secondarie e nell'educazione degli adulti. Nel 2005, ha avviato la fondazione dell'Associazione Dislessia - Bulgaria.
e-mail: dabg_rousse@yahoo.com

Elena Mihova psicologa, svolge attività di sostegno psicologico ai bambini e ai giovani con difficoltà di apprendimento e alle loro famiglie. Ha inoltre avuto una lunga esperienza come insegnante di scuola, lavorando con bambini e giovani con diversi tipi e livelli di disabilità.
e-mail: elena_dabg@yahoo.com

Contributi per la versione in lingua italiana a cura di:

Paola Damiani: psicopedagogista e docente a contratto presso l'Università di Torino. Referente dell'Ufficio Scolastico Regionale per i Disturbi Specifici di Apprendimento.
e-mail: paola.damiani@unito.it