

Capitolo III

STILI COGNITIVI E DI APPRENDIMENTO, SETTING E GESTIONE DEI CONFLITTI

Sommario: 1. Stili cognitivi e di apprendimento. 2. Bisogni e motivazione ad apprendere. 3. Ambienti di apprendimento. 4. Gestione delle dinamiche della classe e dei conflitti.

1. Stili cognitivi e di apprendimento

Dagli anni 70 numerosi tentativi sono stati fatti al fine di categorizzare i possibili tipi di preferenze utilizzate per imparare e di definire in modo univoco questi concetti. In generale possiamo dire che per stile cognitivo si intende un approccio generale preferito nell'esperienza, nell'elaborazione delle informazioni e nella rappresentazione della realtà. Cadamuro (2004) definisce lo stile di apprendimento come "la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere." Secondo Kigney (in Antonello 2002) "lo stile di apprendimento è un insieme di operazioni e di procedure che lo studente può usare per acquisire, ritenere e recuperare diversi tipi di conoscenza e di prestazione". Lo stile di apprendimento denoterebbe quindi l'insieme delle caratteristiche, atteggiamenti e inclinazioni individuali nel rapportarsi all'apprendimento, includendo le dimensioni cognitiva, emotivo-affettiva, culturale e di socializzazione. Cantoia, Carruba e Colombo (2004) utilizzano un'efficace metafora, che è quella della casa, dove le fondamenta corrispondono alle abilità o competenze di base, il tipo di giardino, ingresso o tinteggiatura alla personalità, l'illuminazione alla motivazione e la scelta dell'arredamento che determina l'atmosfera generale agli stili.

Mariani e Pozzo (2002) individuano quattro macro-aree in cui inserire le diversità in termini di apprendimento:

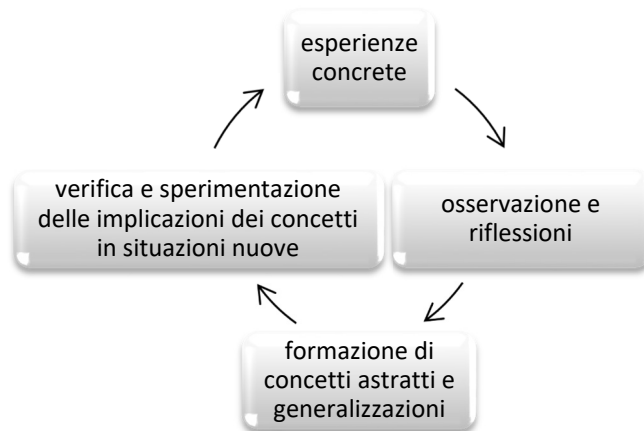
1. le preferenze fisiche e ambientali (relative, ad esempio, agli stati fisiologici o al luogo e al tempo dello studio);
2. le modalità sensoriali (con la distinzione, ad esempio, tra "visivo" e "uditivo");
3. gli stili cognitivi (rappresentati, ad esempio, dall'opposizione tra "analitico" e "globale");
4. i tratti di personalità (come, ad esempio, il grado in cui si può essere "introversi/estroversi"). (Mariani Pozzo 2002)

Si elencano le caratteristiche principali di alcune tra le più diffuse classificazioni degli stili cognitivi:

-Modello di Kolb:

Kolb è l'autore che più di ogni altro si è occupato di stili di cognitivi e di apprendimento. Egli introduce il concetto di **apprendimento esperienziale**, un processo dove la conoscenza è creata attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza. Kolb intende l'apprendimento come una riflessione sulle azioni: in questo caso la conoscenza è ottenuta attraverso l'osservazione di esperienze concrete o attraverso la comprensione di concettualizzazioni astratte, si trasforma attraverso l'osservazione riflessiva e si amplia mediante la sperimentazione attiva. Questo tipo di apprendimento viene concepito come un ciclo con quattro stadi: un processo attraverso il quale le persone cercano di comprendere le loro esperienze e di conseguenza modificano il loro comportamento. Questi quattro stadi si sostengono a vicenda, nessuno, preso singolarmente, è efficace per il processo di apprendimento, ma gli studenti possono cominciare da qualsiasi punto del ciclo perché ogni stadio alimenta quello successivo. Ciascuno stadio ha la medesima importanza e richiede differenti abilità e competenze. (Cadamuro, 2004) Secondo questo modello, pertanto, le persone baserebbero il loro apprendimento su quattro modalità:

- le esperienze concrete (EC);
- l'osservazione riflessiva (OR);
- la concettualizzazione astratta (CA);
- la sperimentazione attiva (SA);



Per riuscire ad apprendere, quindi, secondo Kolb le persone dovrebbero essere capaci di coinvolgersi completamente in nuove esperienze, riflettere e osservare queste esperienze da diverse prospettive, creare concetti che integrino le loro osservazioni all'interno di teorie e infine usare queste teorie per prendere delle decisioni e risolvere problemi. Durante l'apprendimento, ogni soggetto dovrebbe

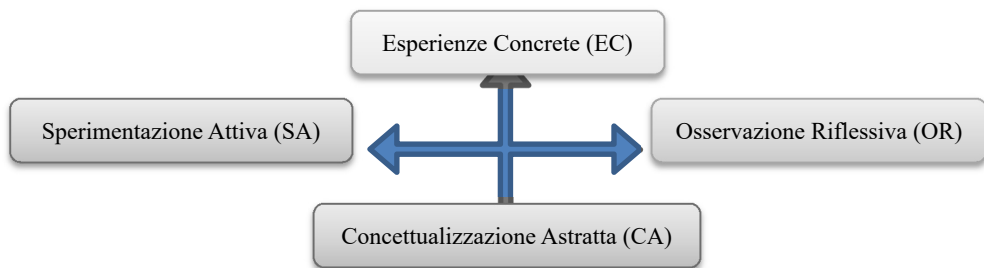
percorrere, almeno in minima parte, tutte queste quattro fasi: ma a causa di fattori genetici e altre variabili legate all'interazione con l'ambiente, egli comincia a privilegiare una fase rispetto a un'altra. Gli individui che preferiscono le esperienze concrete (EC) enfatizzano l'importanza della percezione e preferiscono un approccio "intuitivo", piuttosto che uno sistematico-scientifico.

Un orientamento attorno all'osservazione riflessiva (OR) si focalizza sulla comprensione del significato di idee e situazioni, osservandole attentamente e descrivendole imparzialmente.

Un orientamento attorno alla concettualizzazione astratta (CA) si focalizza sull'uso della logica, delle idee e dei concetti. L'enfasi è posta sul pensiero, sulla costruzione di teorie generali e su un approccio scientifico ai problemi.

Gli individui che prediligono la sperimentazione attiva (SA) enfatizzano le applicazioni pratiche, sono caratterizzati da una visione pragmatica e da un'attitudine a fare piuttosto che da una comprensione riflessiva.

Kolb sostiene che ciascuno di noi sarebbe caratterizzato non da un singolo stile di apprendimento, ma da una combinazione di queste quattro modalità. Le scale EC-CA (concetto-astratto) e SA-OR (attivo-riflessivo) indicano il grado in cui un individuo enfatizza rispettivamente la concretezza piuttosto che l'astrattezza e l'orientamento all'azione piuttosto che l'orientamento alla riflessione). Si evidenziano quattro stili di apprendimento che corrispondono a quattro tipi di soggetti.



La combinazione astratto e attivo ci dà lo **stile convergente**; la combinazione concreto e attivo ci dà lo **stile accomodatore**; la combinazione riflessivo-astratto ci dà lo **stile assimilatore** e infine la combinazione concreto e riflessivo ci dà lo **stile divergente**.

1. Il tipo **convergente** tende ad essere un concettualizzatore astratto, interessato alla sperimentazione attiva. Abile nell'applicazione pratica delle idee, tende ad affrontare i problemi in base a un ragionamento ipotetico-deduttivo. Per lui, la migliore teoria del mondo non vale nulla se non ha applicazioni pratiche immediate. Riesce a pensare meglio quando può fare esperienze di primo mano e privilegia interessi rivolti alle scienze fisiche. Questo stile si rivela particolarmente proficuo nel problem solving, nella presa di decisioni e nell'applicazione pratica

delle idee. Tende ad avere interesse per le materie scientifiche e tecniche.

2. I tipi **divergenti** hanno delle strategie opposte a quelle che caratterizzano lo stile convergente. Essi preferiscono l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva. Riescono a vedere i problemi da vari punti di vista e organizzano i contenuti in strutture significative. Hanno vasti interessi culturali con prevalenza del settore artistico. La loro maggior forza consiste nell'abilità immaginativa, nel percepire situazioni concrete. Questo stile è definito divergente perché gli individui riescono al meglio in quelle situazioni che necessitano di brainstorming.

3. I tipi **assimilatori** tendono ad essere concettualizzatori astratti e osservatori riflessivi. Sono abili nell'elaborazione di modelli teorici attraverso ragionamenti induttivi. Ricercano il riconoscimento dagli altri, specialmente dalle figure che hanno un'autorità, per le quali hanno molto rispetto. Sono più teorici che pratici e attivano una metodologia coerente e precisa, sono ricercatori scientifici.

4. Ai tipi **accomodatori**, infine, piace l'esperienza concreta, sono abili nell'attività di sperimentazione attiva che applicano all'esperienza concreta. Sono pensatori pratici, flessibili, intuitivi ai quali piace apprendere per prove ed errori più che per analisi. Affascinati dallo sperimentare e inventare riescono meglio quando possono produrre liberamente. Preferiscono l'azione al contatto sociale e prevalgono nei settori della tecnica e del commercio. Tendono a risolvere i problemi in modo intuitivo, facendo affidamento su altre persone per raccogliere informazioni, piuttosto che sulla propria abilità analitica.

Lo strumento utilizzato per misurare questi quattro stili di apprendimento è il *Learning Style Inventory*, un questionario attualmente molto utilizzato (Cadamuro, 2004).

- **Modello di Honey e Mumford:**

Le caratteristiche dei quattro stili di apprendimento identificati da Honey e Mumford sono le seguenti:

1. **L'attivista:** gli piace essere pienamente coinvolto nelle esperienze. Impara cercando di risolvere i problemi nuovi, di natura pratica e predilige le azioni. Studia meglio in gruppo e preferisce modi alterativi rispetto alla lezione classica, come le simulazioni e il role playing. I suoi pregi sono: la flessibilità, il piacere di sperimentare situazioni nuove e l'ottimismo verso tutto ciò che rappresenta una novità. I suoi difetti sono: la tendenza a reagire senza riflettere e a correre rischi superflui, la tendenza ad annoiarsi. Gli attivisti imparano meglio dalle esperienze quando:

- ci sono nuove situazioni, problemi o opportunità;
- si appassionano in attività subitane come simulazioni, esercitazioni competitive e giochi di ruolo;
- hanno un'elevata visibilità;
- sono impegnati in un compito che ritengono difficile.

2. Il **riflessivo**: gli piace potersi prendere il tempo necessario per analizzare e pensare bene ed è disorientato da sistemi didattici sbrigativi e poco rigorosi. È infastidito da coloro che cercano di fargli pressioni. Preferisce memorizzare prendendo molti appunti e ascoltando oppure leggendo. I riflessivi imparano meglio dalle esperienze quando:

- sono incoraggiati a controllare, pensare e riflettere sulle attività;
- possono pensare prima di agire e riflettere prima di commentare;
- hanno l'opportunità di rivedere quanto è successo e cosa hanno imparato;
- possono prendere una decisione seguendo i loro tempi senza essere incalzati da scadenze.

3. Il **teorico**: è interessato a scoprire i concetti che sono alla base dei fenomeni, predilige le argomentazioni logiche e le metodologie didattiche ben strutturate e organizzate. Non gli piace essere coinvolto senza uno scopo o ragione veramente logica e concreta. Amano l'ordine e la sistematicità, sono analitici, quando studiano scrivono schemi e riassunti. I suoi pregi sono:

- un pensiero logico, la razionalità e l'obiettività, l'abilità nel porre quesiti.

I suoi difetti sono:

- una limitata capacità di pensare in modo "trasversale", la scarsa tolleranza nei confronti dell'incertezza, del disordine e dell'ambiguità.

I teorici imparano meglio quando:

- hanno tempo per ricercare con metodo le relazioni tra idee, avvenimenti e situazioni;
- sono in situazioni complesse, ma strutturate e con un obiettivo chiaro;
- hanno la possibilità di fare domande e verificare la metodologia, i presupposti e la logica utilizzata;
- sono intellettualmente provocati.

4. Il **pragmatico**: ha bisogno di un legame fra l'aspetto concettuale e l'attività pratica che svolge. È impaziente, poco interessato ai lunghi discorsi; impara attraverso esempi che riconducono al suo quotidiano oppure quando gli vengono posti problemi concreti da risolvere.

I suoi pregi consistono nel fatto che è pratico, realista e concreto. I difetti sono: una tendenza a offrire la prima soluzione utile a risolvere il problema. I pragmatici imparano meglio dalle esigenze quando:

- c'è un legame chiaro tra l'esperienza e la soluzione di un problema;
- le tecniche presentate hanno vantaggi direttamente connessi all'attività da svolgere;
- hanno l'opportunità di provare e testare le tecniche con l'aiuto di una guida,
- si concentrano su aspetti pratici.

La misurazione di questi stili di apprendimento è ottenuta mediante la compilazione di un questionario, *l'Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire* (Cadamuro, 2004).

-Modello di Gregorc:

Gregorc ha suggerito una differente teoria, introducendo uno stile che misura i modelli preferenziali nell'apprendimento attraverso due variabili: la percezione e la modalità di elaborazione delle informazioni in entrata. Gregorc ha caratterizzato quattro possibili stili di apprendimento: il concreto-sequenziale; l'astratto-sequenziale; il concreto-casuale e il concreto-sequenziale.

1. Concreto-sequenziale: alle persone concreto-sequenziali piace l'ordine, la praticità e la stabilità. Amano ricercare le informazioni attraverso esperienze personali che elaborano in modo logico e sequenziale, apprezzano la logica, sono ben organizzati e ricercano la perfezione. Manifestano la necessità di avere una guida nell'ambiente di apprendimento e spesso possiedono un'ottima memoria fotografica.

2. Concreto-casuale: queste persone tendono a mettere in atto dei processi di apprendimento per prove ed errori, piace esplorare un ambiente ricco di stimoli, amano raccogliere informazioni velocemente in modo intuitivo, nel tentativo di trovare un'idea che metta in relazione i concetti con il mondo reale.

3. Astratto-sequenziale: queste persone raccolgono e organizzano una gran quantità di immagini mentali e confrontano le informazioni lette, ascoltate o viste. Per loro l'informazione deve essere ben organizzata e significativa, sintetizzano le idee e spesso mal sopportano le distrazioni.

4. Astratto-casuale: sono persone empatiche e sono caratterizzate da una profonda consapevolezza del comportamento umano; focalizzano la loro attenzione sul mondo delle emozioni e dei sentimenti. Apprendono meglio in un'atmosfera non strutturata che conduce alla discussione di gruppo. Sono persone riflessive e pertanto necessitano di tempo per elaborare i dati e solo successivamente rispondono.

Gregorc sostiene che, nonostante ciascuno di noi sia in grado di elaborare le informazioni in ognuno di questi quattro modi, le persone sono tendenzialmente predisposte a preferirne l'uno all'altro.

In sintesi:

- Concreto-sequenziale: esperienze personali da organizzare in modo sequenziale;
- Concreto-casuale: esperienze riorganizzate in modo personale;
- Astratto-sequenziale: teorie e concetti da organizzare in modo ordinato; astratto-casuale: concetti organizzati in modo personale.
- Globale-analitico (detto anche olistico-seriale): bisogno di avere la visione d'insieme o i dettagli.
- Sistematico-intuitivo: preferenza per la sistematicità o per la percezione della globalità della situazione nel suo insieme.
- Impulsivo-riflessivo: tendenza a riflettere o ad agire d'impulso
- Convergente-divergente: utilizzo di strategie e di soluzioni note oppure originali e non-conformi.
- Verbale-visuale: preferenza per l'uso del codice visivo o di quello verbale.

-Dipendente-indipendente dal campo: maggiore o minore propensione a lasciarsi coinvolgere e limitare dal contesto. (Cadamuro, 2004)

Lo stile di apprendimento, che può essere definito semplicemente come:

-visivo-verbale,

-visivo-non verbale,

-uditivo,

-cinestetico, è pertanto un comportamento fisiologico-emozionale ed affettivo che risente dei vari stili cognitivi (vedi grafico sotto). Come abbiamo visto, esistono molteplici stili che vengono classificati in diversi modi ed uno stesso individuo può usarne diversi a seconda della situazione in cui si trova ad operare.

Non è legato ai diversi livelli di intelligenza ed abilità, ma alla loro modalità di utilizzo.

STILE ANALITICO

Analizza un elemento alla volta e risolve i problemi in maniera sequenziale e logica. L'analitico tende: a concentrarsi su piccoli passi, seguendo una progressione, ad analizzare le componenti, ma sono meno abili a conciliare il tutto. Imparano in modo sequenziale seguendo processi di ragionamento lineare nella risoluzione dei problemi; sono efficaci nell'analisi e nel pensiero convergente. Imparano meglio quando il materiale è presentato in una progressione costante di complessità e difficoltà.

STILE GLOBALE

Di fronte ad un testo o ad una immagine, tenderà a cogliere inizialmente l'aspetto globale. Tendono: a concettualizzare con facilità un problema; a cercare di comprendere i principi e sviluppare più ipotesi. Quando si avvicinano ad un argomento cercano immediatamente di comprenderne il quadro generale anche se a volte hanno difficoltà a cogliere la distinzione tra i diversi elementi. Non apprendono in maniera lineare, ma a "balzi" e possono non riuscire a spiegare come sono arrivati alla soluzione o alla comprensione. Sono efficaci nella sintesi e nel pensiero divergente. Sono i sintetizzatori, quelli che vedono le connessioni che nessun altro vede.

STILE SISTEMATICO

Procede gradualmente prendendo in esame tutte le variabili singolarmente. Preferisce lavorare con i dati e con i fatti; risolve i problemi con procedimenti standard. Coglie bene i dettagli. Ha bisogno di consegne e indicazioni precise, chiare e complete. Il suo percorso risulta essere più lento ma interiorizzato.

STILE INTUITIVO

Preferisce lavorare con i principi e le teorie, odiano la ripetitività. Procede per ipotesi che cerca di confermare; interpreta una consegna e non necessita di indicazioni dettagliate. Il ragionamento appare più veloce ma difficilmente comunicabile a parole.

STILE VISIVO

Apprende meglio con immagini, mappe, schemi video, disegni e tabelle. La memoria visiva è più accentuata rispetto a quella verbale. Trova difficoltà nell'ascoltare per molto tempo. Elabora le informazioni procedendo per immagini mentali. Nella comunicazione è molto attento alle espressioni del volto e del corpo.

STILE VERBALE

Apprende meglio ascoltando e studiando i testi scritti, ricorda meglio le parole sentite o lette. Preferisce istruzioni verbali o scritte. L'elaborazione delle informazioni procede meglio a parole che a immagini. Nella comunicazione presta attenzione a ciò che viene detto e al tono di voce.

STILE IMPULSIVO

Tende a prendere decisioni in maniera frettolosa, veloce, senza riflettere. Risponde alle domande prima che queste siano state completate, o da risposte scritte senza leggere in maniera completa la domanda. Inizia ad attuare un progetto senza conoscerne tutte le fasi.

STILE RIFLESSIVO

Ragionano prima di dare una risposta. Vogliono prima conoscere tutti i dettagli di un problema prima di iniziare a risolverlo. L'elaborazione è più lenta rispetto agli impulsivi, ma più precisa. Sono teorici e amano lavorare da soli.

STILE DIVERGENTE

E' in grado di guardare le cose da prospettive diverse. tende a raccogliere informazioni e usare l'immaginazione per risolvere i problemi. Arriva a più soluzioni diverse, tutte valide. Parte dall'informazione data per procedere in modo creativo e autonomo, dando risposte originali e flessibili. Hanno migliori prestazioni in situazioni che richiedono lo sviluppo di idee. Sono fantasiosi ed emotivi. Preferiscono lavorare in gruppo.

STILE CONVERGENTE

Usano il ragionamento e la logica per trovare soluzioni ai problemi concreti. Procedono seguendo un filo logico e "convergono" verso una risposta unica e prevedibile. Preferiscono compiti tecnici. Hanno capacità di risolvere i problemi e prendere decisioni. È generalmente dotata di competenze tecnologiche; ama e lavorare praticamente.

STILE DIPENDENTE

Tendono a subire il contesto piuttosto che esercitare un controllo attivo su di esso. Nello svolgere un compito nel quale è richiesto l'utilizzo di qualche strumento di cui sono sprovvisti, sono impacciati e non esplorano per cercare ciò di cui hanno bisogno. Sono sensibili agli aspetti sociali e sono interessati a ciò che gli altri dicono e fanno; sono attratti dalle persone e amano stare con gli altri. Preferiscono lavorare in gruppo, richiedono motivazione estrinseca e rinforzo più strutturato da parte degli insegnanti. Può avere difficoltà nel generalizzare un procedimento di risoluzione di un determinato problema in contesti diversi.

STILE INDIPENDENTE

È in grado di percepire e di percepirsi come elemento separato più o meno dal campo circostante: ha più possibilità di interiorizzare l'organizzazione dello spazio e di modificarla. È analitico e interessato all'astratto e al teorico; è più indipendente in quanto non è influenzato dai coetanei, insegnanti o figure di autorità; non è sensibile alle correnti sociali. Preferisce il lavoro individuale e tende ad essere intrinsecamente motivato.

STILE INDUTTIVO

Si basa sull'osservazione. Predilige partire dal fenomeno e arrivare a formulare la teoria; dal fatto specifico risale alla tesi generale, imparando "per scoperta". È una modalità di apprendimento più naturale e più diffusa rispetto al deduttivo. Dall'esperienza si forma il pensiero: determinante per la formazione dei "percetti", dei "concetti" e delle "regole". Ha bisogno di motivazione. Non si fida di consigli né di pressioni.

STILE DEDUTTIVO

Parte dalla teoria per arrivare al fenomeno, dal generale allo specifico: dalle leggi, dalle regole, seguendo un percorso logico, arriva ad ipotizzare un fenomeno. L'insegnamento deduttivo corre il rischio di creare negli studenti un senso di incapacità nei confronti dell'insegnante. L'insegnamento deduttivo funziona bene con studenti molto motivati. Ha però tanti punti deboli: è astratto; si dà poca attenzione al significato concreto.

2. Bisogni e motivazione ad apprendere

Non è facile precisare quali motivazioni siano alla base di un comportamento e ancora più difficile è discriminare tra le varie motivazioni quale sia quella predominante.

La motivazione è quella forza alla base del comportamento che sollecita l'organismo ad agire; all'origine dei processi motivazionali ci sono dei bisogni fondamentali che alimentano l'agito di ogni individuo.

Gli studi di Maslow ci aiutano a individuare i bisogni e a differenziarli per comprenderli.

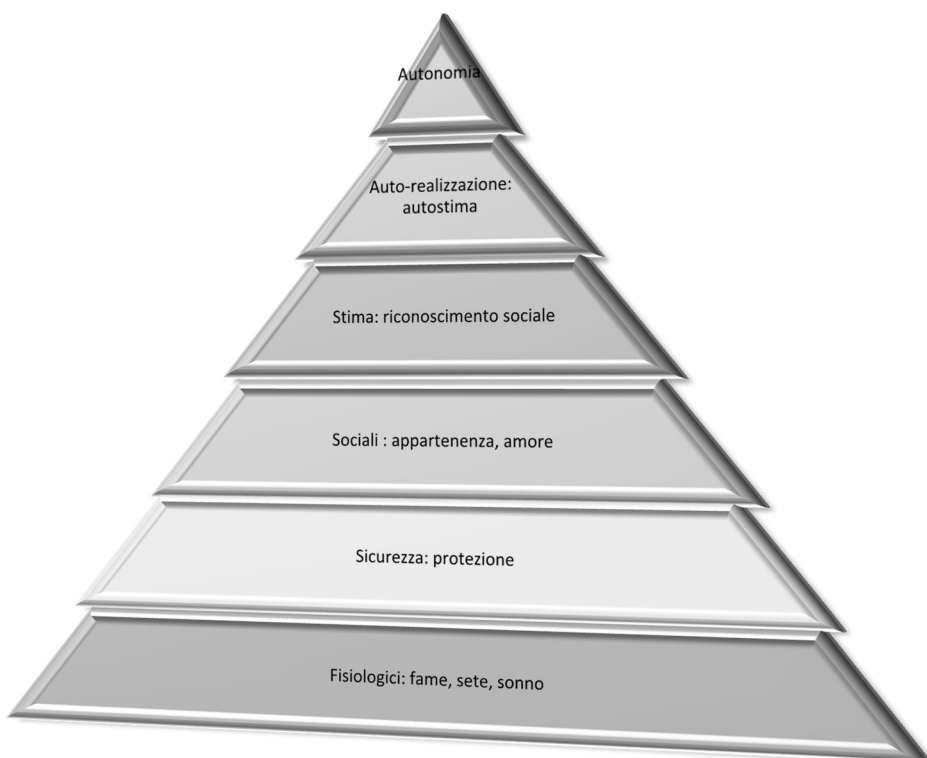
Egli parla di bisogni:

- fisiologici: utili alla sopravvivenza, come la fame, la sete e il sonno;
- di sicurezza: che consentono all'uomo un senso di protezione e di tranquillità.

L'ambiente nel quale è inserito dovrebbe presentare una certa stabilità in modo da farlo sentire sicuro;

- sociali o di appartenenza: che consiste nella necessità di sentirsi parte di un gruppo e di cooperare con altri;
- di stima: che riguarda il bisogno di essere apprezzato, rispettato in merito alle sue competenze e capacità. È importante condurre gli alunni a riflettere, sulle proprie qualità e difficoltà al fine di creare un'immagine positiva di se stessi;
- di autorealizzazione: che riguarda l'esigenza di realizzare la propria identità e di occupare una posizione soddisfacente nel proprio gruppo.

A questi cinque bisogni Maslow, ne aggiunge un sesto, la cui soddisfazione è un requisito fondamentale per uno sviluppo sano, rappresentato dal bisogno di autonomia, infatti maggiore è l'autonomia, maggiore sarà lo sviluppo delle azioni delle relazioni e dell'attività spontanea.



I bisogni, se ben compresi mettono il docente nella condizione di concepire come orientarsi nell'insegnamento, come riconoscere nell'alunno le sue priorità e come compensare necessità inesprese, o mai colmate; come gestire la classe e cogliere ogni occasione utile a garantire apprendimento e continuità all'azione derivante dalla sua attività.

La credibilità dell'istituzione scolastica, come comunità dialogante, che educa attraverso proposte e percorsi, passa anche attraverso l'accettazione di regole che le sono proprie e che armonizzano comportamenti nel rispetto delle personalità di ognuno. Chi si pone in relazione, riconosce le necessità di cui ha bisogno l'altro, pertanto la relazione educativa si connota come relazione d'aiuto, come processo congiunto che comporta un cambiamento, nella crescita personale e altrui, che mette la persona al primo posto.

Afferma Goleman: "Tutti i bambini hanno bisogno di imparare, sin da piccoli, ad individuare, gestire e modulare il proprio mondo emozionale per riuscire a sviluppare adeguati livelli di autonomia, autostima e competenze relazionali. Questo insegnamento è definito educazione alle emozioni e realizza l'intelligenza emotiva".

Quando l'adulto accresce non solo competenze culturali, ma anche abilità emotive e relazionali e interpersonali, nel bambino quanto nell'adolescente si crea uno spazio interno di dialogo, in cui sarà possibile considerare anche le esperienze più dolorose e conflittuali, comprese quelle frustranti, trasformandole in risorse per la crescita personale. Nell'alunno, ogni docente, deve mettere in conto la necessità di nutrire tanto la cognitività, quanto l'emotività, interagendo in modo costruttivo, ed empatico.

Capire i diversi punti di vista, condividere sentimenti e, intendendo questi come valori utili, equivale a credere nelle persone, a considerare ogni potenziale, compreso quello più semplice o debole a riconoscere il vissuto personale, come parte integrante di chi si ha di fronte.

Nel sostenere gli alunni normodotati e/o più deboli si finisce per accettare ogni diversità individuale come un fatto normale. La stessa classe educata in tal senso, agisce con relazioni d'aiuto e si fa promotrice di interventi utili al compagno più debole, rispondendo ad un'integrazione che includa in modo partecipato ogni singolo individuo. È giusto ricordare che vi è una stretta correlazione tra analfabetismo emotivo e presenza di disturbi del comportamento, di inibizione intellettuale e di demotivazione all'apprendimento.

Una chiusura comunicativa e l'atteggiamento di insofferenza e di irrequietezza, nonché di disagio, determinano l'insuccesso scolastico; in realtà determinano una sconfitta sia per il docente sia per l'alunno che nel tentativo di essere compreso è stato illuso e disatteso nelle sue aspettative.

Come possiamo quindi pensare di aiutare gli alunni se non consideriamo i bisogni, il potenziale inespresso o latitante? Conoscere l'alunno significa conoscere di lui

non solo la sua storia personale, il suo vissuto, ma anche la sua affettività, nonché le sue intelligenze prevalenti, che lo rappresentano. Gardner in tal senso ci ha offerto una occasione unica, quando nell'averle individuate ci ha fornito una chiave di lettura per diversificare ogni alunno in base alle sue attitudini e propensioni.

Una scuola che non consideri le attitudini dei suoi alunni è una scuola che si chiude nel suo tempio e non potenzia la creatività ma la inibisce.

Tornando alla motivazione, dal punto di vista psicologico viene definita come l'insieme di tutti quei fattori dinamici o *forze psichiche che provocano e mantengono certe azioni dirette verso un fine* e costituiscono l'insieme dei fattori dinamici, aventi una data origine, che spingono il comportamento di un individuo verso una meta prestabilita (ad es. il superare un esame può essere la motivazione che spinge l'individuo a seguire uno specifico percorso di formazione diretto a quello scopo). In ambito scolastico possiamo, inoltre, definire la motivazione come uno stimolo grazie al quale l'alunno acquisisce dei comportamenti positivi, come il mostrarsi desideroso di conoscere, apprendere e impegnarsi nello studio. La motivazione è uno stato di "attivazione" per il bambino per svolgere un determinato esercizio o compito, ma quando la "spinta" manca l'alunno è demotivato e di conseguenza eseguirà male il compito assegnato o non lo svolgerà affatto. Apprendere a scuola, così come nella vita in genere, richiede all'alunno di riuscire nell'acquisizione di contenuti e conoscenze, nelle prove collettive in cui ci si confronta gli uni con gli altri. È il **successo**, così come l'**insuccesso**, alla base dal punto di vista motivazionale; è l'alunno che il più delle volte vuole riuscire nell'apprendimento, per migliorare la propria competenza, o per soddisfare le aspettative di genitori, insegnanti o compagni oppure, al contrario, cerca di sottrarsi alla prova per evitare un possibile insuccesso. La qualità della motivazione dipende dall'atteggiamento che l'alunno assume nei confronti dell'impegno scolastico, dall'efficacia delle strategie che adotta e dal suo grado di coinvolgimento.

Una motivazione è diretta quando mira ad ottenere oggetti che sono immediatamente fruibili e piacevoli; è indiretta quando spinge ad ottenere oggetti non immediatamente piacevoli in sé, ma che permettono di raggiungere altri oggetti che lo sono (ad esempio, superare un esame per ottenere un premio); è **intrinseca** quando proviene da spinte interiori (ad esempio, il bisogno di affermarsi); **estrinseca** quando proviene dall'ambiente esterno (ad esempio, lavorare per percepire del denaro). Applicando questi definizioni all'ambito strettamente scolastico, la motivazione estrinseca di un alunno è legata a scopi che sono estrinseci all'attività stessa, quali, ad esempio, ricevere lodi, riconoscimenti, buoni voti o evitare situazioni spiacevoli. La motivazione intrinseca, al contrario, avviene quando un alunno si impegna in un'attività perché la trova stimolante e gratificante di per sé e prova soddisfazione nel sentirsi

sempre più competente. I motori interni alla motivazione intrinseca sono l'interesse (*inter-esse*, l'essere fra le cose), la curiosità epistemica, l'*effectance* (ossia il bisogno di avere padronanza delle situazioni e dell'ambiente circostante), l'autodeterminazione.

È comunque utile soffermarsi sul concetto di motivazione intrinseca poiché molto funzionale per un apprendimento efficace: essa infatti porta l'individuo ad affrontare un compito per se stesso, senza finalità esterne, traendo soddisfazione dalla propria azione, spesso dettata da un bisogno innato di essere curiosi. La curiosità epistemica è un bisogno universale di conoscere ed apprendere, che si origina dall'esplorazione dell'ambiente ed è giustificata dal desiderio di sapere. Essenziale per l'attivazione di tale curiosità sono le caratteristiche collative degli stimoli, come la novità e la complessità, che incentivano l'apprendimento attivo. Data l'importanza dell'attivazione di una curiosità epistemica a scuola, dovrebbe essere compito fondamentale dell'insegnante il predisporre le attività e i materiali di studio cercando di soddisfare tali caratteristiche dello stimolo.

Motivazione intrinseca

- Deriva dai valori e dagli interessi dell'alunno
- È legata al desiderio di migliorarsi, al piacere di apprendere, alla curiosità di scoprire nuove soluzioni
- Lo studente ha una sfida con se stesso per auto-realizzarsi

Si può aggiungere che le motivazioni possono essere consce o inconscie: la motivazione è conscia quando è possibile riconoscerla (ad es., conseguire un bel voto); è inconscia quando non ci si rende conto o ci si rende conto solo parzialmente dei motivi che ci spingono ad agire in un certo modo. Proseguendo, possiamo distinguere tra motivazioni personali, quando le motivazioni mirano alla difesa e alla soddisfazione dei propri interessi, familiari e sociali (gli alunni sono spinti a mantenere rapporti positivi all'interno della classe).

Queste definizioni di base ci consentono di capire come possono agire le motivazioni nei processi di apprendimento. Affinché ciascuno di noi si impegni ad apprendere qualcosa di nuovo, occorre essere motivati, ossia è necessario che tale apprendimento possa soddisfare un nostro bisogno riconducibile o alla sfera emotiva o alla sfera intellettuale. La motivazione si attiva quando un individuo ha un obiettivo da raggiungere, un risultato che si vuole ottenere o evitare: si parla in questo caso di **obiettivi target**, ossia dei traguardi che consentono facilmente la verifica dell'avvenuto raggiungimento. Diversi, invece, sono gli **obiettivi di riuscita**

(achievement goals): non ci si riferisce, in questo caso, ad un risultato da raggiungere, ma al perché un individuo si impegna in un compito o in un'attività di apprendimento. Gli obiettivi di riuscita, quindi, sono sovraordinati rispetto agli obiettivi target: rispetto al medesimo obiettivo target, individui diversi possono collegare obiettivi di riuscita differenti.

In ambito scolastico, nei percorsi di insegnamento/apprendimento, le motivazioni e gli obiettivi di riuscita che spingono gli alunni a partecipare ai percorsi di insegnamento/apprendimento sono vari: alcuni sono stati attenti perché interessati al problema (motivazione intrinseca), altri perché desiderosi di compiacere l'insegnante, altri perché volevano conquistare o mantenere una posizione di prestigio di fronte alla classe (motivazione estrinseca). Si potrebbe, invece, trovare in altri studenti una mancanza di energia o di attivazione sufficienti all'impegno richiesto, oppure una mancanza di motivazione intrinseca ed intrinseca (ad esempio, una mancanza di impegno, come quando un alunno non trova risposta o trova risposta insoddisfacente alla domanda: "chi me lo fa fare? Non mi interessa l'argomento, non so che farmene dell'approvazione dell'insegnante e i miei familiari nemmeno si accorgono se vado bene o male", ecc.); in altri studenti ancora uno stato di tensione o ansia può impedire al processo di apprendimento di realizzarsi.

Il processo di attenzione deve essere sostenuto dalla motivazione, ma se le motivazioni possibili sono connesse a conflitti profondi, essa, invece di essere sprone attivo, diventa un fattore inibente, cioè motivazione negativa: la conseguenza è una caduta del rendimento scolastico. In altri termini, si potrebbe sintetizzare dicendo che le motivazioni costituiscono la spinta iniziale verso ogni comportamento e che, inversamente, in ogni comportamento inibito o apprendimento non realizzato, è possibile trovare un fattore motivazionale non adeguato o perché inesistente o insufficiente allo sforzo richiesto o perché in conflitto con altre forze motivazionali contrastanti.

Accade anche che un eccesso di motivazione abbia la stessa forza inibente sull'apprendimento di quella costituita da una mancanza di motivazione. Ciò può essere colto facilmente anche in classe: si possono constatare reazioni diverse da parte degli alunni quando l'insegnante assegna un compito dicendo che varrà per un'interrogazione o una verifica a cui farà seguito un voto e quando l'insegnante propone ai suoi alunni di svolgere un altro compito, ad esempio una ricerca finalizzata ad approfondire un determinato argomento spiegato durante la lezione, comunicando che il risultato non avrà alcuna incidenza sulla valutazione scolastica. Infatti, mentre nel primo caso si attivano nei ragazzi le motivazioni secondarie, cioè quelle che rendono ragione della ricerca del successo, come il bel voto, nel secondo l'unica motivazione viene ad essere sostenuta dal desiderio di scoprire o approfondire uno specifico tema che si ritiene interessante. Nel primo caso intervengono anche fattori emotivi che possono assumere un ruolo sia

eccitatorio che inibitorio, nel secondo intervengono solo fattori conoscitivi.

La motivazione, quindi, sostiene il processo di apprendimento, non è però contraddittorio dire che essa, a sua volta, è strettamente connessa alla capacità di **attenzione** continua. Infatti, la motivazione raggiunge il suo scopo solo se è sostenuta da processi attentivi, i quali in gran parte sono condizionati da fattori emotivi. Ad esempio, interferiscono sul processo di apprendimento certe associazioni provocate anche da una singola informazione contenuta in un compito o in una lezione: basti pensare alla forza evocativa che può assumere un nome di persona (lo stesso di una compagna o di un compagno dell'altro sesso per cui si prova una forma di attrazione) o di un luogo (magari in passato meta di una gita scolastica, quindi un luogo emotivamente pregnante) o di una data. Tutto questo, soprattutto in un periodo come quello adolescenziale, può portare a una distrazione, quindi può indebolire la forza motivazionale o interferire con essa.

Oltre alle difficoltà attentive, le ragioni che fanno insorgere la demotivazione, che ha un costo sociale enorme, dato che produce fragilità culturale e fenomeni di disagio e devianza, possono anche essere molte: l'indifferenza alle regole, che può anche sfociare in condotte antisociali, l'iperattività, la difficoltà a gestire il tempo libero, la ridotta capacità esplorativa ed elaborativa, ecc.

Ciò che importa è che l'insegnante si renda conto che non è possibile un apprendimento efficace e significativo se questo non viene sostenuto da motivazioni valide; alcune motivazioni fanno senz'altro parte dell'individuo a livello istintuale, come la curiosità, mentre altre sono indotte dall'ambiente, e l'ambiente è costituito proprio dalla scuola. È, quindi, alla scuola che è affidato il compito di risvegliare o sostenere le motivazioni che già si trovano nella persona e di crearne delle nuove.

Possibili interventi

- Assegnare compiti sfidanti ma realizzabili che massimizzano la motivazione intrinseca
- Fornire agli studenti chiare informazioni sul fatto che stanno migliorando il loro livello di abilità e competenza
- Organizzare la propria materia in sequenze concepite come gradini di avvicinamento alla meta
- Fissare obiettivi prossimali dando un continuo feedback che comunica senso di padronanza.
- In quest'ottica ogni lezione è un passo avanti, un progresso che viene segnalato e riconosciuto