Insegnare e comunicare. Correlazione tra comunicazione didattica e stili cognitivi nell'apprendimento formale

Elisa Zannoni
Ricercatrice
<lilame@libero.it>

Sommario

Lo scopo di questa ricerca è investigare la correlazione tra comunicazione didattica e stili di insegnamento, da un parte, e stili cognitivi e di apprendimento, dall'altra, al fine di individuare cosa rende il processo insegnamento-apprendimento più efficace. Il campione consiste di 63 studenti, dai 16 ai 18 anni, che appartengono a tre diverse classi e di 2 dei loro insegnanti, rispettivamente di italiano e di chimica. Per quanto riguarda gli stili cognitivi e di apprendimento degli studenti e degli insegnanti, i risultati evidenziano una correlazione positiva tra la campo-indipendenza e la divergenza, da una parte, e tra la campo-dipendenza e la convergenza, dall'altra. Inoltre, le caratteristiche di stile appaiono condizionate dal fattore età, ovvero dalla maturità acquisita in termini di quantità e qualità di esperienze acquisite nell'ambito dell'apprendimento. Per quanto concerne invece gli stili di insegnamento, i risultati evidenziano una correlazione positiva tra gli stili cognitivi e di apprendimento degli studenti e gli stili cognitivi, di apprendimento e di insegnamento dei docenti.

Parole chiave: Comunicazione didattica, stili di insegnamento, stili cognitivi, stili di apprendimento.
Ricevuto: 24.VIII.2009 – **Accettato:** 16.XI.2009

Indice

1 Introduzione
2 Metodi, materiali e procedure
3 Risultati, discussione e interpretazione dei dati
4 Conclusioni sulla ricerca svolta
Appendici
Riferimenti bibliografici

Ianua. Revista Philologica Romanica
Vol. 9 (2009): 229–272
ISSN 1616-413X
http://www.romaniaminor.net/ianua/

© Romania Minor

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

1 Introduzione

La lingua è fondamentale nel processo di trasmissione delle conoscenze formali e da ciò consegue l'importanza di studiarne gli usi nelle interazioni didattiche. La comunicazione didattica, infatti, fa parte della comunicazione istituzionale e, come tale, segue regole esplicite e/o implicite di ordine sociale, individuale e interazionale. Si tratta di una comunicazione tra persone che agiscono in base al loro ruolo e che, quindi, non danno luogo ad un'interazione spontanea, bensì ritualizzata.

È una comunicazione asimmetrica in quanto gli interlocutori non godono degli stessi diritti conversazionali riguardo all'allocazione dei turni, alla scelta dell'argomento e alla durata dello scambio comunicativo. Questa caratteristica, se da una parte inficia il carattere di naturalezza dell'evento comunicativo didattico, dall'altra ne rappresenta la ragione d'essere poiché, solo postulando l'insegnante come portatore di sapere e i discenti come iniziandi, vi è garanzia di istruzione come trasmissione di un sapere dall'uno verso gli altri. Tale comunicazione avviene in un contesto formale, l'istituzione scolastica, dove il sapere viene trasmesso attraverso la verbalizzazione di concetti e la rielaborazione e riproduzione linguistica degli stessi da parte dei discenti. L'insegnante, dunque, deve essere in grado di formare la competenza comunicativa dei discenti, il cui apprendimento, non solo linguistico, è strettamente legato al modello comportamentale e comunicativo utilizzato. Si parla, a tal fine, di «curricolo nascosto» per indicare «regole, modelli di comportamento, stili cognitivi, attitudini e atteggiamenti comunicativi che spesso restano celati dietro lo svolgimento formale dell'interazione didattica» e che vengono trasmessi assieme ai contenuti curricolari delle singole materie (Carli 1996, 16). Al curricolo nascosto Berruto, Finelli & Miletto (1983, 177) aggiungono anche «abitudini di superficie quali tratti della pronuncia, intercalari, fraseologie idiosincratiche [...] che stimolano l'attivazione di certi tipi di atti linguistici e usi della lingua tarpandone allo stesso tempo altri».

Da ciò consegue un'altra importante caratteristica della comunicazione didattica cui si è già fatto cenno, ovvero la sua artificiosità. Infatti, buona parte del comportamento verbale tipico dell'interazione scolastica viene esibita, appunto, soltanto nell'ambiente-classe in quanto si tratta di una riduzione della gamma di funzioni espletate dalla lingua e degli atti linguistici eseguibili a poche funzioni e pochi tipi di atti ricorrenti. L'interazione verbale nel contesto didattico è pertanto un aspetto costitutivo dell'agire sociale poiché il comportamento linguistico-comunicativo di un individuo viene fortemente plasmato in classe e legittimato come uso privilegiato al di fuori della classe. Le forme di interazione conosciute e sperimentate a scuola hanno importanti ripercussioni sulla formazione dei comportamenti comunicativi realizzati anche in altri contesti sociali. Per questo motivo si può considerare l'istituzione scolastica come un microcosmo della società *tout court*. Affinché la partecipazione delle persone alla vita sociale in senso ampio sia davvero democratica è quindi necessario che l'informazione passi in modo quanto più comprensibile e trasparente possibile dall'istituzione agli utenti. Per questo motivo, la scolarità riveste un

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

ruolo fondamentale nella vita di ogni persona come chiave d'accesso alla sua partecipazione effettiva in società.

Lo studio della comunicazione didattica si colloca, proprio per le sue caratteristiche intrinseche, all'interno di un ambito complesso che richiede il contributo di diverse discipline, e ad esso va affiancato lo studio degli stili cognitivi, di apprendimento e attributivi. Lo «stile cognitivo» (Boscolo 1981) viene definito come la modalità di elaborazione dell'informazione che un individuo adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e che si generalizza a compiti diversi. Esso non rappresenta un'indicazione del livello di intelligenza di una persona o delle sue abilità, bensì la descrizione dei modi in cui acquisisce, elabora e successivamente traduce in comportamenti le nuove informazioni. Per «stile di apprendimento» (Cadamuro 2007) si intende, invece, la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere o studiare. Esso riguarda le modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso le quali il soggetto mette in atto o sceglie i comportamenti e le strategie per apprendere. Si tratta di un prolungamento dello stile intellettivo, che coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche socio-affettivi. Con «stile attributivo» (Harter 1982), infine, si intende la modalità con cui l'individuo interpreta gli eventi esterni. L'apprendimento scolastico, infatti, è in stretta relazione con le componenti cognitivo-motivazionali di attribuzione e autostima. Negli ultimi anni appare evidente e necessaria, in ambito scolastico, l'attenzione verso le caratteristiche che differenziano i discenti piuttosto che verso i loro tratti comuni. Infatti, alunni simili per capacità intellettive generali affrontano determinati compiti in modo diverso. Da ciò consegue la necessità di esaminare i processi percettivi, conoscitivi e di interazione in maniera articolata. Ogni persona, inoltre, non è caratterizzata da un singolo stile, ma da un profilo di stili, e ciò fa sì che i discenti sembrino avere capacità disponibili in alcune situazioni piuttosto che in altre. E' dunque fondamentale che gli insegnanti dedichino una parte significativa del loro lavoro a cercare di portare gli allievi alla consapevolezza dell'esistenza di questi stili, cercando di rafforzare anche le modalità di elaborazione dell'informazione che risultano loro più difficoltose per il fatto che l'ambiente non ha contribuito a strutturarle. Solo considerando le differenze individuali, il metodo di insegnamento può tenere conto delle modalità con cui il singolo discente apprende e, quindi, valorizzare le sue inclinazioni, portandolo ad adattarle a contesti e situazioni nuovi e diversi. Il soggetto che apprende viene così posto al centro del progetto educativo. Altrettanto importante è la consapevolezza da parte dell'insegnante circa i propri stili, sia perché questi contribuiscono a determinare lo stile di insegnamento, sia perché gli apprendimenti più profondi ed incisivi si hanno quando vi è corrispondenza tra lo stile del discente e le modalità di insegnamento del docente.

Lo scopo di questa ricerca è, dunque, indagare gli stili cognitivi e di apprendimento dei discenti e dei docenti al fine di verificare se esistono correlazioni tra gli stili degli uni e quelli degli altri e se, all'interno del fascio di stili che caratterizza ogni individuo, possano essere formulate implicazioni relative ad uno o più tratti. Sono stati quindi osservati anche gli stili di insegnamento dei docenti per studiare se esistono correlazioni tra essi, i loro stili cognitivi e di apprendimento e quelli dei discenti.

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

2 Metodi, materiali e procedure

La ricerca si suddivide in due fasi distinte: una di «*pre-test*», in cui sono stati messi a fuoco gli strumenti da utilizzare, ed una di *test* vero e proprio, in cui sono state condotte le osservazioni e somministrati i questionari messi a punto.

La fase di *pre-test*, è stata svolta nel periodo dal 29/09/2008 al 04/10/2008, presso il Liceo Torricelli di Faenza (RA), durante le ore di lezione mattutine ed è stata articolata in due diversi tipi di indagine. Dapprima è stato selezionato un campione casuale di 20 insegnanti (12 femmine e 8 maschi) ai quali è stato domandato di rispondere sul momento e in un lasso di tempo di 10 minuti circa al «Questionario Docenti n. 1» (cf. Appendice A). Dei 20 questionari somministrati ne sono stati compilati e riconsegnati 20. In secondo luogo, è stato selezionato un campione casuale di 20 discenti (11 femmine e 9 maschi), corrispondente agli alunni della classe IV sezione B indirizzo classico, a cui è stato somministrato, sempre sul momento ed in un lasso di tempo di 10 minuti, il «Questionario Studenti n. 1» (cf. Appendice B). Dei 20 questionari somministrati ne sono stati compilati e restituiti 20. Successivamente, è stato selezionato un docente, una professoressa di italiano, ed una delle classi in cui presta servizio, ovvero la classe V sezione F indirizzo linguistico (che risulta costituita da 18 femmine e 0 maschi) e si è proceduto come segue:

- durante i primi 10 minuti dell'ora di lezione sono stati somministrati rispettivamente il Questionario Docenti n. 1 all'insegnante di italiano ed il Questionario Studenti n. 1 alle alunne;
- successivamente ha avuto luogo la normale lezione di italiano della quale è stata osservata la strutturazione tramite la «Griglia di Osservazione» (cf. Appendice C);
- infine, 10 minuti prima del termine dell'ora, sono stati somministrati rispettivamente il «Questionario Docenti n. 2» (cf. Appendice D) ed il «Questionario Studenti n. 2» (cf. Appendice E).

La successiva fase di *test* è stata condotta nel periodo dal 06/10/2008 al 20/10/2008, sempre presso il Liceo Torricelli di Faenza (RA), durante le ore di lezione mattutine, per un totale di 16 ore di lezione osservate. A tale proposito, sono stati selezionati due docenti, un insegnante di materie umanistiche ed un'insegnante di materie scientifiche, osservati sempre e solo durante le lezioni relative alla stessa materia, ovvero letteratura italiana per il primo e chimica per la seconda. Tali ospitazioni sono state svolte:

- nella classe V sezione A classica (costituita da 21 alunni di cui 16 femmine e 5 maschi), nella quale entrambi i docenti selezionati insegnano per 2 ore ogni settimana, per verificare quali fossero le correlazioni di stile e le percezioni relative a due docenti differenti presso lo stesso pubblico di alunni;

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

- rispettivamente nella classe IV sezione A classica (formata da 20 alunni di cui 13 femmine e 7 maschi), per quanto riguarda l'insegnante di italiano osservato per 2 ore ogni settimana, e nella classe V sezione B classica (composta da 22 alunni di cui 18 femmine e 4 maschi), per quanto concerne l'insegnante di chimica osservata a sua volta per 2 ore ogni settimana, al fine di verificare quali fossero le correlazioni di stile e le percezioni relative ai due docenti in oggetto presso pubblici di alunni differenti e per riscontrare se ci fosse qualche analogia tra le percezioni delle diverse classi di discenti.

La prima ora di ospitazione relativa ad ogni docente in ognuna delle tre classi è stata condotta come segue:

1. somministrazione del Questionario Docenti n. 1 e del Questionario Studenti n. 1 durante i primi 10 minuti di lezione;
2. normale svolgimento della lezione con osservazione mediante la Griglia di Osservazione;
3. somministrazione del Questionario Docenti n. 2 e del Questionario Studenti n. 2 durante gli ultimi 10 minuti di lezione.

Per quanto riguarda le restanti ore sono stati seguiti solamente i punti 2 e 3.

2.1 Punti di contatto con la letteratura precedente

2.1.1 La classificazione degli stili cognitivi basata sull'attività cognitiva di Miller

Miller (1987) propone un modello di integrazione tra stili cognitivi diversi ed elaborazione, in relazione ai principali processi cognitivi. Egli suddivide, pertanto, l'attività cognitiva nei tre processi principali di «percezione», «memoria» e «pensiero», all'interno dei quali identifica dei sottoprocessi che possono essere interpretati come differenti stili cognitivi. Il dominio della percezione include due tipi di operazioni o sottoprocessi: uno relativo alla modalità di riconoscimento e l'altro relativo all'attenzione selettiva. Per quanto riguarda la modalità di riconoscimento, chi adotta uno stile «analitico» preferisce partire dai dettagli per ricostruire man mano il quadro generale e quando studia impara dapprima i singoli concetti e solo dopo li collega in un quadro generale di riferimento. Chi, invece, adotta uno stile «globale» preferisce avere prima una visione di insieme del materiale da imparare per poi muovere verso il particolare. Per quanto concerne l'attenzione selettiva, gli individui «campo-indipendenti» tendono ad isolare i singoli argomenti dal resto, quando studiano identificano in un testo i concetti fondamentali e li imparano senza preoccuparsi di collegarli, preferendo un'attività di studio individuale; gli individui «campo-dipendenti», invece, esaltano i collegamenti tra l'argomento e il contesto in cui esso è inserito e pongono l'accento sulle relazioni tra i singoli concetti, preferendo un tipo di apprendimento cooperativo.

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Il dominio della memoria include tre tipi di operazioni: la rappresentazione, l'organizzazione e il recupero delle conoscenze. Per quanto riguarda la rappresentazione delle conoscenze, vi sono, da un lato, soggetti «verbali», che prediligono elaborare l'informazione attraverso le parole, con la lettura o l'ascolto, e che imparano per ripetizione, e, dall'altro lato, soggetti «visuo-spaziali», che preferiscono l'uso di immagini, schemi, diagrammi e tabelle. In base all'organizzazione della conoscenza, si distinguono strategie di «differenziazione», che si riferiscono al grado in cui un campo omogeneo è scomposto in parti chiaramente distinguibili, e strategie di «integrazione», che riguardano, invece, il grado in cui i concetti sono collegati e collegabili all'interno di un sistema gerarchico. Infine, per quanto concerne il recupero dell'informazione, il soggetto «convergente», basandosi sulle informazioni di cui dispone, procede seguendo un percorso lineare e sequenziale, convergendo verso una risposta unica, generalmente convenzionale e prevedibile, mentre il soggetto «divergente» parte dall'informazione data per procedere in modo autonomo e creativo, generando risposte e soluzioni originali e flessibili e mostrando una maggiore fluenza ideativa.

Il dominio del pensiero comprende, a sua volta, tre tipi di sottoprocessi: la classificazione, il ragionamento analogico e il giudizio. In base alla classificazione, lo stile «olistico» consiste nel riuscire a vedere le cose in relazione tra loro, mentre nello stile «seriale» la capacità di scorgere relazioni tra diversi ambiti concettuali e disciplinari è piuttosto limitata. Per quanto riguarda il ragionamento analogico, le «analogie letterali-analitiche» implicano un'identità o una stretta somiglianza tra le caratteristiche e gli elementi appartenenti alla situazione di partenza e a quella di arrivo, mentre le «analogie metaforiche» coinvolgono situazioni di partenza e di arrivo abbastanza diverse. Sotto il profilo del giudizio probabilistico, infine, lo stile «sistematico» o «riflessivo» caratterizza i soggetti che riflettono molto prima di dare una risposta o di eseguire un compito e che prima di iniziare a studiare tendono a pianificare accuratamente le fasi del loro lavoro, mentre lo stile «intuitivo» o «impulsivo» caratterizza i soggetti che dimostrano un'inclinazione a rispondere frettolosamente per giungere alla soluzione e che formulano ipotesi velocemente con una considerazione minima per l'accuratezza, commettendo spesso errori.

2.1.2 La classificazione degli stili cognitivi basata sull'attività di Sternberg

Sternberg (1996) classifica gli stili cognitivi sulla base di una teoria definita dell' «autogoverno mentale», secondo la quale gli individui, in situazioni problematiche nello studio e nella vita pratica, adottano particolari modalità strettamente legate a strategie operative. Il presupposto su cui si basa tale teoria è che le forme di governo esistenti al mondo non sono altro che riflessi esterni di quello che succede nella mente delle persone e che esse rappresentano i vari modi in cui viene organizzato il nostro pensiero. Gli individui, infatti, devono disciplinare le proprie risorse, organizzare le proprie vite e porre priorità su ciò di cui occuparsi. Tutti gli stili definiti da questa teoria corrispondono metaforicamente ad

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

aspetti di governo. La metafora politica è particolarmente significativa poiché separa nettamente il concetto di abilità da quello di stile cognitivo.

Sotto il profilo delle funzioni di governo, gli stili si suddividono in: «legislativo», caratteristico delle persone che preferiscono decidere da sole cosa fare e come farlo, che sono propense a creare e formulare regole proprie e che preferiscono non avere a che fare con problemi già prestrutturati. Questo stile favorisce la creatività e può essere piuttosto penalizzante in certi ambienti scolastici o di lavoro; «esecutivo», caratteristico di chi tende ad applicare volentieri delle regole, preferisce risolvere problemi strutturati, trova piacere nel portare a termine un compito assegnato e nel ricevere istruzioni riguardo a cosa fare. E' uno stile molto valorizzato in ambienti scolastici e di lavoro; «giudiziario», tipico delle persone a cui piace valutare regole e procedure e che preferiscono i problemi in cui si analizzano e si valutano le idee esistenti.

Per quanto concerne le forme di governo, gli stili vengono suddivisi in: «monarchico», tipico delle persone risolute, che si lanciano completamente su un interesse e che difficilmente permettono a qualcuno di frapporsi tra loro e la risoluzione di un problema. Tendono ad essere motivate da un solo obiettivo o da un solo bisogno alla volta; «gerarchico», caratteristico delle persone che hanno una propria gerarchia di obiettivi e che riconoscono la necessità di stabilire delle priorità. Tendono ad essere organizzate e sistematiche nella risoluzione dei problemi e nel prendere decisioni; «oligarchico», caratteristico delle persone che tendono ad essere motivate da numerosi obiettivi spesso in competizione tra loro e di uguale importanza percepita. Si sentono sotto pressione di fronte alle numerose e contemporanee cose da fare, ma sono flessibili e possono cambiare rapidamente per adattarsi a circostanze continuamente mutevoli; «anarchico», tipico delle persone motivate da una mescolanza di bisogni ed obiettivi e caratterizzate da un approccio casuale ai problemi. Hanno una grande potenzialità creativa e possono scorgere risoluzioni che tutti gli altri trascurano.

In base ai livelli di governo, gli stili possono essere: «globale», caratteristico delle persone che preferiscono avere a che fare con questioni relativamente vaste e astratte e che non amano i dettagli; «analitico», tipico delle persone che apprezzano i problemi concreti che richiedono di lavorare con i dettagli e che sono orientate agli aspetti pragmatici delle situazioni.

Per quanto riguarda le sfere di governo, gli stili si suddividono in: «interno», caratteristico delle persone tendenzialmente introverse, distaccate, che amano lavorare da sole e che tendono all'isolamento; «esterno», caratteristico delle persone estroverse, espansive, orientate alla gente, socialmente sensibili e consapevoli e che preferiscono lavorare con gli altri.

Infine in base alle propensioni di governo, vengono evidenziati i seguenti stili: «radicale», tipico di chi si trova particolarmente a suo agio quando va al di là delle regole e delle procedure esistenti. Favorisce al massimo il cambiamento e ricerca di situazioni nuove; «conservatore», caratteristico delle persone a cui piace conformarsi alle regole e alle procedure esistenti e che si sentono più a proprio agio in un ambiente strutturato e relativamente prevedibile.

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Ciascun individuo è caratterizzato da un «profilo» che è dato dall'insieme di più stili. Inoltre, gli stili che appartengono a ciascun dominio sono indipendenti per cui non si escludono l'un l'altro.

2.1.3 Gli stili di insegnamento di Carli

Carli (1996) sostiene che la lezione non è un genere conversazionale unico ed omogeneo, bensì un evento comunicativo all'interno del quale si inseriscono vari tipi e generi di discorso. È invece omogeneo lo scopo ultimo dell'interazione didattica, ovvero la rappresentazione e trasmissione di un sapere o di un saper fare. Tale scopo si attua tramite la complementarità e la asimmetria dei ruoli dei partecipanti all'evento comunicativo. Infatti si dà come convenzionalmente presupposto e socialmente condiviso un certo *deficit* dei discenti che l'insegnante deve colmare. Carli (1996, 77) definisce così il «quadro legale» come «la distribuzione dei diritti conversazionali tra i partecipanti all'evento comunicativo», tale per cui chi è tenuto istituzionalmente a trasmettere l'informazione, l'insegnante, lo può fare senza un'esplicita richiesta da parte dei discenti. Il fatto che i bisogni di informazione non vengano formulati, se non raramente, dagli allievi, bensì che siano spesso stimolati, prodotti e rappresentati dal docente, distingue nettamente la comunicazione didattica dagli altri generi conversazionali di tipo informativo-direttivo. Si afferma pertanto che lo stile comunicativo dell'insegnante fa parte di un più generale stile culturale, cioè quell'insieme di elementi che condizionano l'interpretazione e la costituzione dei rapporti tra il sé e l'altro. Si propone, conseguentemente, una classificazione dei principali stili comunicativi dei docenti secondo un modello bidimensionale in cui, agli opposti di un *continuum*, vi sono «cooperazione» e «opposizione», in riferimento alla capacità dell'insegnante di provare empatia nei confronti del discente, e, agli opposti dell'altro, «dominanza» e «subalternità», in base al grado di influenza che un docente è in grado di esercitare. La combinazione di tali elementi dà luogo ad otto stili di insegnamento diversi: «stile dominante-cooperativo», chi organizza, dà direttive, stabilisce i compiti, determina le procedure, è sempre consapevole di ciò che accade in classe, struttura la situazione, spiega e chiarisce le proprie intenzioni e attira l'attenzione («*leader*»); «stile cooperativo-dominante», chi assiste, mostra interesse per la situazione del discente, infonde fiducia ed ispira confidenza («coadiutore»); «stile cooperativo-sottomesso», chi ascolta con interesse ed empatia, dimostra fiducia e condiscendenza, cerca dei modi per superare le divergenze ed è paziente e aperto («comprensivo»); «stile sottomesso-cooperativo», chi dà opportunità al lavoro indipendente, permette ai discenti di trovare un ritmo personale, apprezza l'attività dei discenti e cerca di smussarne le spigolosità («rispettoso»); «stile sottomesso-oppositivo», chi agisce con esitazione, è timido, si scusa per ogni cosa e temporeggia («incerto»); «stile oppositivo-sottomesso», chi disapprova spesso, affronta le domande con sospetto, critica ed è infelice nella situazione didattica («insoddisfatto-scontento»); «stile oppositivo-dominante», chi si arrabbia facilmente, è sarcastico, esprime irritazione, vieta, ammonisce e punisce («prevaricatore»); «stile dominante-oppositivo», chi giudica, richiede attenzio-

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

ne continua e silenzio, detta regole di comportamento e assegna compiti difficili («autoritario»).

2.1.4 Punti di contatto con le precedenti ricerche

Durante lo svolgimento di questa ricerca, infine, sono stati tenuti in considerazione, come utili punti di riferimento e di raffronto, i risultati di alcune recenti indagini nel campo degli stili cognitivi, di apprendimento e di insegnamento.

Per quanto riguarda gli stili cognitivi e di apprendimento, Graf, Lin & Kinshuk (2008) hanno indagato la correlazione tra stili di apprendimento e tratti cognitivi nell'attività dello studente. Essi hanno scoperto una relazione rispettivamente tra lo stile indipendente, tipico dei discenti che tendono ad essere analitici ed interessati ad argomenti di natura astratta, e quello divergente, caratteristico di coloro che sono prevalentemente creativi e portatori di soluzioni innovative ai problemi, e tra quello dipendente, proprio degli allievi estroversi, orientati alla comunicazione e all'interazione, e quello convergente, peculiare di coloro che riescono a gestire le informazioni in loro possesso per arrivare ad una soluzione univoca dei problemi. Inoltre, essi hanno poi approfondito tale correlazione scoprendo che la indipendenza/divergenza è legata anche a un tipo di studio più intuitivo, riflessivo, sequenziale ed analitico, mentre la dipendenza/convergenza può essere associata ad uno studio più basato sulle esperienze sensoriali, attivo e globale.

Per quanto concerne invece gli stili di insegnamento, Zhang (2007) ha indagato la correlazione tra i tratti tipici della personalità e gli stili di insegnamento di 157 docenti provenienti da due scuole superiori della Cina, prendendo le mosse da un precedente lavoro di Sternberg & Grigorenko (1995) che sostengono che gli insegnanti più esperti tendono ad essere più conservatori di quelli più giovani e relativamente meno esperti e più creativi. Essi postulano, inoltre, che i docenti di materie scientifiche hanno propensione ad essere più conservatori rispetto ai colleghi che insegnano materie umanistiche. Zhang (2007), dalla sua parte, ha corroborato questa tesi scoprendo che gli insegnanti meno esperti e che hanno una percezione positiva del proprio ambiente di lavoro fanno ricorso più spesso alla creatività rispetto ai colleghi con maggiore esperienza, ma con minore considerazione dell'ambiente di lavoro.

2.2 Strumenti

2.2.1 Questionario Docenti n. 1

Il Questionario Docenti n. 1 consta di tre parti distinte.

La prima parte, «Dati anagrafici e personali», consiste in una raccolta generica di informazioni riguardo all'identità del docente (che resta comunque anonima), utili in fase di interpretazione dei dati. Esse comprendono l'età, il sesso, la materia insegnata nella classe oggetto di osservazione, gli anni di esperienza nell'incarico annuale di insegnante, gli eventuali anni complessivi

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

di supplenza, i tipi e gradi di scuola in cui è stato prestato servizio, i titoli di studio e la formazione professionale.

La seconda parte, «Stili cognitivi legati all'apprendimento», consta di 16 domande a risposta chiusa (da scegliere fra due, fra tre o fra quattro opzioni possibili) atte a determinare le tendenze di stile del docente per quanto riguarda il suo modo di apprendere o la sua attività cognitiva in generale. Si tratta di tendenze di stile e non di stili *tout court* in quanto si è cercato di ricondurre lo stile personale, per esigenze di ricerca e di estrapolazione di dati, agli opposti del *continuum* all'interno del quale ogni individuo si colloca in maniera differente. Per ogni caratteristica di stile indagata sono state poste un numero di una oppure tre domande per evitare di dare adito a contraddizioni dovute al fatto che, trattandosi di etichette che non possono catturare la complessa varietà di ogni individuo, è facile rispondere positivamente o negativamente ad un *item* e smentirsi subito dopo. Gli stili indagati fanno riferimento in parte alla classificazione postulata da Miller (cf. § 2.1.1), in parte a quella proposta da Sternberg (cf. § 2.1.2) e sono i seguenti: globale vs. analitico, verbale vs. visivo, impulsivo vs. riflessivo, indipendente dal campo vs. dipendente dal campo, sistematico vs. intuitivo, convergente vs. divergente, legislativo vs. esecutivo vs. giudiziario, monarchico vs. gerarchico vs. oligarchico vs. anarchico.

La terza parte, «Stili di insegnamento», è formata da 40 domande a risposta chiusa (le due opzioni possibili sono «sì» oppure «no») volte a determinare le principali tendenze per ciascuno degli 8 stili di insegnamento indagati. In questo caso non si tratta di ricondurre l'individuo a uno dei poli opposti all'interno dello stesso *continuum*, bensì di rilevare delle tendenze generali in uno o più stili diversi non necessariamente in contrapposizione tra loro. Gli stili presi in considerazione fanno riferimento alla classificazione proposta da Carli (cf. § 2.1.3) e sono i seguenti: dominante-cooperativo, cooperativo-dominante, cooperativo-sottomesso, sottomesso-coperativo, sottomesso-oppositivo, oppositivo-sottomesso, oppositivo-dominante, dominante-oppositivo. Le 40 domande sono suddivise in gruppi di 5 per ogni caratteristica di stile indagata e le tendenze di stile generali sono quelle in cui si riscontrano un maggior numero di risposte positive.

2.2.2 Questionario studenti n. 1

Il Questionario Studenti n. 1 è molto simile al Questionario Docenti n. 1, ma consta di due sole parti, mancando ovviamente la terza parte relativa agli «Stili di insegnamento».

La prima parte, «Dati anagrafici e personali», è stata ideata con lo stesso scopo di quella del Questionario Docenti n. 1, ma comprende un numero minore di informazioni: età, sesso, classe frequentata e numero di registro (per consentire l'identificazione del soggetto in fase di elaborazione dei dati pur mantenendo l'anonimato).

La seconda parte, «Stili cognitivi legati all'apprendimento», è identica a quella del Questionario Docenti n. 1.

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

2.2.3 Griglia di osservazione

La Griglia di Osservazione consta anch'essa di tre parti.

La prima parte, «Dati di riferimento», consiste in una raccolta di informazioni, utili a identificare il docente e la classe osservati in fase di rielaborazione dei dati: data, ora, classe, numero degli studenti, numero degli studenti assenti, nome del docente e materia insegnata.

La seconda parte è un riassunto generale dello svolgimento della lezione e delle parti in cui essa è stata articolata.

La terza parte, «Elementi analizzati», consiste in un inventario di elementi considerati caratterizzanti di una situazione didattica e in merito ai quali sono state annotate le osservazioni del caso. Questa parte è stata strutturata volutamente in forma aperta in modo da non incanalare forzatamente l'osservazione sui binari prestabiliti di una scelta multipla, ma di lasciarla quanto più libera possibile tenendo conto di certi riferimenti che sono: lo stile comunicativo del docente, il suo coinvolgimento e l'interazione con il gruppo-classe, il clima di classe, la strutturazione dell'ambiente fisico, le interferenze e le osservazioni personali del ricercatore, varie ed eventuali.

2.2.4 Questionario docenti n. 2

Il Questionario Docenti n. 2 consta di tre parti.

La prima parte, «Dati anagrafici e di riferimento», consiste in una breve raccolta di informazioni volte a identificare il docente e la lezione tenuta in fase di rielaborazione dei dati e in modo da poter correlare tale questionario con il precedente n. 1. Tali informazioni riguardano la materia insegnata e il tipo di lezione.

La seconda parte, «Livello generale di soddisfazione e benessere percepito durante la lezione», è formata da 10 domande aperte in cui l'insegnante è chiamato ad esprimersi sull'andamento della lezione appena tenuta e sulle sue impressioni e sensazioni in termini di: soddisfazione/insoddisfazione, agio/disagio, apprezzamento/fastidio, considerazione della sua persona, riflessione sugli eventi accaduti e spunti di miglioramento.

La terza parte, «Livello generale di efficacia percepita», consiste in 7 domande aperte in cui il docente deve riflettere sull'efficacia della lezione appena tenuta nel tempo, punti di forza e di debolezza della stessa, possibili mezzi e metodi di ausilio alla lezione.

La formulazione di tale questionario, se da una parte ne rende più difficile la rielaborazione in termini statistici, dall'altra ha come punto di forza il fatto di stimolare la riflessione personale cercando di condizionarla il meno possibile. Può essere quindi, per certi versi, uno strumento utile soprattutto per un'utenza di insegnanti ed educatori che desideri stimolare nella classe questo genere di processo, conoscerne i risvolti e riflettere a sua volta sul proprio lavoro.

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

2.2.5 Questionario Studenti n. 2

Il Questionario Studenti n. 2 è molto simile al Questionario Docenti n. 2.

La prima parte, «Dati anagrafici e personali di riferimento», consiste sempre in una breve raccolta di informazioni (numero di registro e tipo di lezione) necessarie per identificare il soggetto in fase di rielaborazione dei dati e ad effettuare correlazioni col rispettivo questionario n. 1.

La seconda parte, «Livello generale di soddisfazione e benessere percepito durante la lezione», consta sempre di 10 domande aperte ed è identica a quella del Questionario Docenti n. 2 ad eccezione del fatto che le domande sono poste dall'ottica di un discente.

Lo stesso vale per la terza parte, «Livello generale di efficacia percepita», che consta di 7 domande aperte.

3 Risultati, discussione e interpretazione dei dati

3.1 Analisi quantitativa

L'analisi quantitativa dei dati emersi riguarda le informazioni raccolte tramite il Questionario Docenti n. 1 ed il Questionario Studenti n. 1.

3.1.1 Analisi quantitativa dei dati relativi ai docenti

Per operare utili raffronti è stato considerato il campione formato dai due insegnanti oggetto di osservazione più i venti insegnanti che sono stati sottoposti al *pre-test*. Il campione risulta quindi costituito da 22 docenti, 13 femmine e 9 maschi, di età compresa tra i 28 e i 59 anni, insegnanti di diverse discipline quali: chimica, diritto ed economia, filosofia e storia, inglese, latino e greco, lettere e latino, matematica e fisica, pedagogia, scienze naturali e tedesco. Si tratta di insegnanti di ruolo al momento in cui è stata effettuata la ricerca, ma con ovvie differenze riguardanti gli anni di esperienza relativamente all'età anagrafica e, conseguentemente, al tipo di studi e formazione professionale.

Per quanto riguarda gli stili cognitivi legati all'apprendimento, il campione è risultato così composto: 50 % stile globale vs. 50 % stile analitico, 50 % stile verbale vs. 50 % stile visivo, 50 % stile impulsivo vs. 50 % stile riflessivo, 77 % stile indipendente dal campo vs. 23 % stile dipendente dal campo, 50 % stile sistematico vs. 50 % stile intuitivo, 32 % stile convergente vs. 68 % stile divergente, 32 % stile legislativo vs. 9 % stile esecutivo vs. 59 % stile giudiziario, 41 % stile monarchico vs. 19 % stile gerarchico vs. 8 % stile oligarchico vs. 32 % stile anarchico.

Si evidenzia, dunque, una distribuzione abbastanza omogenea per quanto riguarda le tendenze allo stile globale vs. analitico, verbale vs. visivo, impulsivo vs. riflessivo e sistematico vs. intuitivo, determinata probabilmente anche dall'esiguità del campione preso in considerazione. Lo stile indipendente dal campo, invece, emerge in maniera abbastanza netta sullo stile dipendente, come pure lo stile divergente sullo stile convergente. Lo stile giudiziario si distacca

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

dallo stile legislativo e, ancora di più, da quello esecutivo, mentre, per quanto riguarda la distinzione monarchico vs. gerarchico vs. oligarchico vs. anarchico, le percentuali sono abbastanza omogenee, con una tendenza maggioritaria allo stile monarchico e nettamente minoritaria a quello oligarchico.

Per quanto riguarda più in dettaglio i dati anagrafici e personali relativi ai due insegnanti osservati durante le ospitazioni in classe (cf. Tabella 1), si può notare che, fatta eccezione per le differenze legate all'ambito di insegnamento ed al sesso, i profili dei due docenti risultano abbastanza omogenei: sono entrambi non giovanissimi, hanno una certa esperienza sia in termini di anni di servizio prestati che di tipi e gradi di scuola in cui si è insegnato e possono vantare una formazione alla professione abbastanza ricca.

Per quanto concerne le principali tendenze riguardo agli stili cognitivi legati all'apprendimento (cf. Tabella 2), entrambi gli insegnanti evidenziano una tendenza agli stili analitico, dipendente dal campo, intuitivo, divergente ed anarchico. Il docente di letteratura italiana presenta, inoltre, una propensione agli stili verbale, riflessivo e legislativo, mentre la docente di chimica a quelli visivo, impulsivo e giudiziario.

Per quanto riguarda invece gli stili di insegnamento, in cui la propensione di un insegnante verso uno stile non esclude l'attitudine dello stesso nei confronti di un altro stile, gli stili che hanno registrato la percentuale più alta di tendenza nel campione totale degli insegnanti sono i seguenti: 27 % stile dominante-cooperativo, 45 % stile cooperativo-dominante, 82 % stile cooperativo-sottomesso, 9 % stile sottomesso-cooperativo, 27 % stile sottomesso-oppositivo, 0 % stile oppositivo-sottomesso, 9 % stile oppositivo-dominante, 18 % stile dominante-oppositivo.

Si evidenzia, dunque, una tendenza abbastanza netta allo stile cooperativo-sottomesso, seguito dallo stile cooperativo-dominante e dagli stili dominante-cooperativo e sottomesso-oppositivo, mentre sono piuttosto basse le propensioni allo stile dominante-oppositivo, sottomesso-cooperativo, oppositivo-dominante e addirittura nulla quella allo stile oppositivo-sottomesso.

Con riferimento specifico al fascio completo di stili di insegnamento che caratterizza i due insegnanti oggetto di osservazione, entrambi i docenti evidenziano una tendenza massima (5 risposte positive su 5) allo stile cooperativo-sottomesso. L'insegnante di letteratura italiana è caratterizzato in massima misura anche dallo stile sottomesso-oppositivo, mentre l'insegnante di chimica dallo stile cooperativo-dominante. Per quanto riguarda l'insegnante di letteratura italiana, si notano altre propensioni abbastanza nette allo stile cooperativo-dominante e dominante-oppositivo, mentre in tutti gli altri stili ha una tendenza abbastanza omogenea e medio-bassa. Anche la docente di chimica evidenzia una propensione abbastanza accentuata allo stile dominante-oppositivo correlata ad una tendenza medio-bassa in tutti gli altri stili. Le differenze tra i due insegnanti per quanto riguarda il fascio degli stili di insegnamento non sono, quindi, numerosissime, ma comunque abbastanza significative.

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Tabella 1. *Dati anagrafici e personali degli insegnanti osservati.*

Materia insegnata	Sesso	Età	Anni di esperienza nell'incarico annuale	Anni complessivi di supplenza	Tipi e gradi di scuola in cui si è prestato servizio	Titoli di studio e formazione professionale
Letteratura italiana	M	57	Più di 12	5	Tutti i tipi di liceo	Laurea in lettere moderne ed in filosofia; abilitazione in materie letterarie, latino e scienze umane; concorso ordinario
Chimica	F	52	Più di 12	8	Tutti i tipi e gradi della scuola secondaria	Laurea in scienze biologiche; corso di perfezionamento in chimica; concorso di abilitazione

Tabella 2. *Tendenze agli stili cognitivi legati all'apprendimento degli insegnanti osservati.*

Docente	Glob. vs. Anal.	Verb. vs. Vis.	Impul. vs. Rifl.	Indip. vs. Dip.	Sist. vs. Int.	Conv. vs. Div.	Le. vs. Es. vs. Gi.	Mo. vs. Ge. vs. Ol. vs. An.
Lett. italiana	Anal.	Verb.	Rifl.	Dip.	Int.	Div.	Le.	An.
Chimica	Anal.	Vis.	Impul.	Dip.	Int.	Div.	Gi.	An.

3.1.2 Analisi quantitativa dei dati relativi agli studenti

Il campione totale degli alunni è composto da 63 individui, di cui 47 femmine e 16 maschi, tutti di età compresa tra i 16 e i 18 anni.

Per quanto riguarda gli stili cognitivi legati all'apprendimento, il campione è risultato così composto: 59 % stile globale vs. 41 % stile analitico, 79 % stile verbale vs. 21 % stile visivo, 59 % stile impulsivo vs. 41 % stile riflessivo, 62 % stile indipendente dal campo vs. 38 % stile dipendente dal campo, 59 % stile sistematico vs. 41 stile intuitivo, 56 % stile convergente vs. 44 % stile divergente, 21 % stile legislativo vs. 16 % stile esecutivo vs. 63 % stile giudiziario, 14 % stile monarchico vs. 40 % stile gerarchico vs. 6 % stile oligarchico vs. 40 % stile anarchico.

Si evidenzia, dunque, una tendenza netta allo stile verbale rispetto a quello visivo e propensioni più sfumate, ma comunque maggioritarie, agli stili globale vs. analitico, impulsivo vs. riflessivo, indipendente dal campo vs. dipendente, sistematico vs. intuitivo e convergente vs. divergente. Lo stile giudiziario si distacca in maniera marcata sia da quello legislativo che da quello esecutivo, mentre stile gerarchico e anarchico sono appaiati e distaccano gli stili monarchico e oligarchico.

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Esaminiamo ora nel dettaglio le tendenze agli stili cognitivi legati all'apprendimento per quanto concerne ciascuna delle tre classi oggetto di osservazione durante le ospitazioni.

La classe V sezione A classica risulta formata da 21 alunni, di cui 16 femmine e 5 maschi, tutti compresi tra i 17 e i 18 anni. Le tendenze della classe relative agli stili cognitivi legati all'apprendimento sono distribuite come segue: 57 % stile globale vs. 43 % stile analitico, 76 % stile verbale vs. 24 % stile visivo, 67 % stile impulsivo vs. 33 % stile riflessivo, 67 % stile indipendente dal campo vs. 33 % stile dipendente dal campo, 33 % stile sistematico vs. 67 stile intuitivo, 62 % stile convergente vs. 38 % stile divergente, 19 % stile legislativo vs. 10 % stile esecutivo vs. 71 % stile giudiziario, 14 % stile monarchico vs. 43 % stile gerarchico vs. 5 % stile oligarchico vs. 38 % stile anarchico.

Si evidenzia, pertanto, un netto distacco dello stile verbale su quello visivo, dello stile impulsivo su quello riflessivo, dello stile indipendente dal campo su quello dipendente, dello stile intuitivo su quello sistematico e dello stile convergente su quello divergente. La tendenza allo stile globale è maggioritaria rispetto allo stile analitico, ma in maniera meno netta. Lo stile giudiziario emerge marcatamente sul legislativo e sull'esecutivo, come pure gli stili gerarchico e anarchico rispetto al monarchico e oligarchico.

La classe IV sezione A classica è invece costituita da 20 alunni, di cui 13 femmine e 7 maschi, tutti compresi tra i 16 e i 18 anni. Le tendenze della classe relativamente agli stili cognitivi legati all'apprendimento sono le seguenti: 80 % stile globale vs. 20 % stile analitico, 75 % stile verbale vs. 25 % stile visivo, 50 % stile impulsivo vs. 50 % stile riflessivo, 50 % stile indipendente dal campo vs. 50 % stile dipendente dal campo, 45 % stile sistematico vs. 55 % stile intuitivo, 65 % stile convergente vs. 35 % stile divergente, 20 % stile legislativo vs. 25 % stile esecutivo vs. 55 % stile giudiziario, 10 % stile monarchico vs. 50 % stile gerarchico vs. 5 % stile oligarchico vs. 35 % stile anarchico.

Le tendenze allo stile globale su quello analitico, verbale su quello visivo e convergente su quello divergente sono piuttosto nette, mentre quella allo stile intuitivo vs. sistematico è più sfumata. Gli stili impulsivo vs. riflessivo e sistematico vs. intuitivo risultano paritari. Lo stile giudiziario si stacca sull'esecutivo seguito dal legislativo, come pure lo stile gerarchico sull'anarchico seguito da monarchico e oligarchico.

Infine, la classe V sezione B classica consta di 22 alunni, di cui 18 femmine e 4 maschi, tutti compresi tra i 17 e i 18 anni. Le tendenze della classe relativamente agli stili cognitivi legati all'apprendimento sono distribuite come segue: 41 % stile globale vs. 59 % stile analitico, 86 % stile verbale vs. 14 % stile visivo, 59 % stile impulsivo vs. 41 % stile riflessivo, 68 % stile indipendente dal campo vs. 32 % stile dipendente dal campo, 68 % stile sistematico vs. 32 % stile intuitivo, 41 % stile convergente vs. 59 % stile divergente, 22 % stile legislativo vs. 14 % stile esecutivo vs. 64 % stile giudiziario, 18 % stile monarchico vs. 27 % stile gerarchico vs. 9 % stile oligarchico vs. 46 % stile anarchico.

La tendenza è netta per quanto concerne lo stile verbale su quello visivo, lo stile indipendente dal campo su quello dipendente e lo stile sistematico su quello intuitivo. È, invece, più sfumata relativamente allo stile analitico vs. globale,

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

impulsivo vs. riflessivo e divergente vs. convergente. Lo stile giudiziario emerge marcatamente su quello legislativo ed esecutivo, come pure lo stile anarchico rispettivamente su quello gerarchico, monarchico e oligarchico.

3.1.3 Analisi quantitativa comparata dei dati relativi agli studenti

Al fine di individuare possibili differenze o analogie è utile effettuare qualche comparazione tra i *trend* di ogni classe relativamente al campione totale degli studenti e tra le classi stesse.

La classe V sezione A classica presenta un andamento molto simile a quello del campione totale degli studenti osservati, fatta eccezione per la tendenza allo stile intuitivo che prevale sullo stile sistematico.

La classe IV sezione A classica presenta, a sua volta, un andamento analogo a quello del campione totale degli studenti ad eccezione, anche in questo caso, dello stile intuitivo che si impone su quello sistematico. Inoltre, in questa classe, le tendenze verso uno stile piuttosto che l'altro relativamente alla stessa coppia sono molto più marcate in genere che nel campione totale, come pure la tendenza allo stile giudiziario e allo stile gerarchico.

La classe V sezione B classica, invece, è quella che si discosta maggiormente dal profilo di stili del campione totale degli studenti. In particolare, è stata registrata una tendenza allo stile analitico piuttosto che a quello globale, allo stile divergente piuttosto che a quello convergente ed allo stile anarchico che distacca in maniera netta gli altri tre. Inoltre, le tendenze agli stili verbale vs. visivo, indipendente dal campo vs. dipendente e sistematico vs. intuitivo sono molto più nette rispetto al campione totale.

I dati riportati nella Figura 1 mostrano che la classe V sezione A classica e la classe IV sezione A classica presentano andamenti molto simili tra loro per quanto riguarda tutte le caratteristiche di stile. La classe V sezione B classica si discosta in maniera abbastanza netta dalle altre due soprattutto per quanto riguarda la tendenza allo stile analitico piuttosto che globale, sistematico piuttosto che intuitivo, divergente piuttosto che convergente ed anarchico piuttosto che gerarchico. Risulta anche molto più marcata la tendenza allo stile verbale, mentre appaiono più sfumate quelle agli stili impulsivo vs. riflessivo, indipendente dal campo vs. dipendente e giudiziario vs. legislativo ed esecutivo.

3.1.4 Analisi quantitativa comparata dei dati relativi al totale dei docenti e al totale degli studenti

In questa sezione verranno effettuate alcune comparazioni tra le tendenze relative al campione totale degli insegnanti e quelle concernenti il campione totale degli studenti per individuare possibili differenze o analogie tra i due gruppi, nonostante siano numericamente molto diversi.

I due campioni presentano molte differenze (cf. Figura 2). Nel campione dei docenti la tendenza allo stile globale vs. analitico è paritaria, mentre in quello degli studenti è a favore dello stile globale. Per i docenti la propensione allo stile verbale vs. visivo è ugualmente paritaria, invece per gli studenti

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

è marcatamente a favore dello stile verbale. Nel campione degli insegnanti anche la tendenza allo stile impulsivo vs. riflessivo risulta paritaria, mentre in quello degli allievi emerge lo stile impulsivo. Per gli insegnanti lo stile indipendente dal campo emerge nettamente su quello dipendente, invece per quanto riguarda i discenti tale contrapposizione è meno marcata. L'attitudine allo stile sistematico vs. intuitivo è paritaria nel campione dei docenti, mentre in quello degli studenti è a favore dello stile sistematico. Per quanto concerne gli insegnanti, lo stile divergente si distacca marcatamente da quello convergente, al contrario nel campione dei discenti è lo stile convergente a prevalere anche se in maniera abbastanza sfumata. In entrambi i campioni lo stile giudiziario si distacca marcatamente dagli altri due, ma, mentre in quello degli allievi gli stili legislativo ed esecutivo registrano differenze non troppo marcate tra loro, in quello dei docenti lo stile legislativo si distacca, a sua volta, da quello esecutivo. Infine, negli insegnanti lo stile monarchico prevale in maniera più sfumata su quello anarchico e più netta sugli stili gerarchico e oligarchico, invece negli alunni gli stili gerarchico e anarchico risultano appaiati e distaccano rispettivamente quello monarchico e oligarchico.

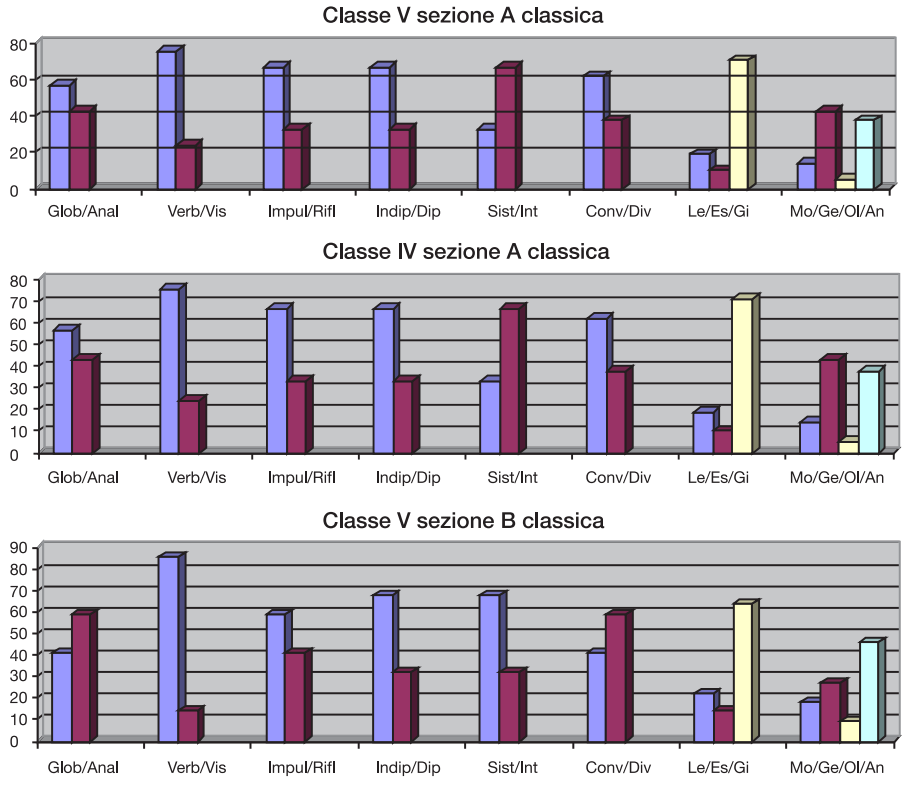


FIGURA 1. *Tendenze relative agli stili cognitivi legati all'apprendimento.*

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

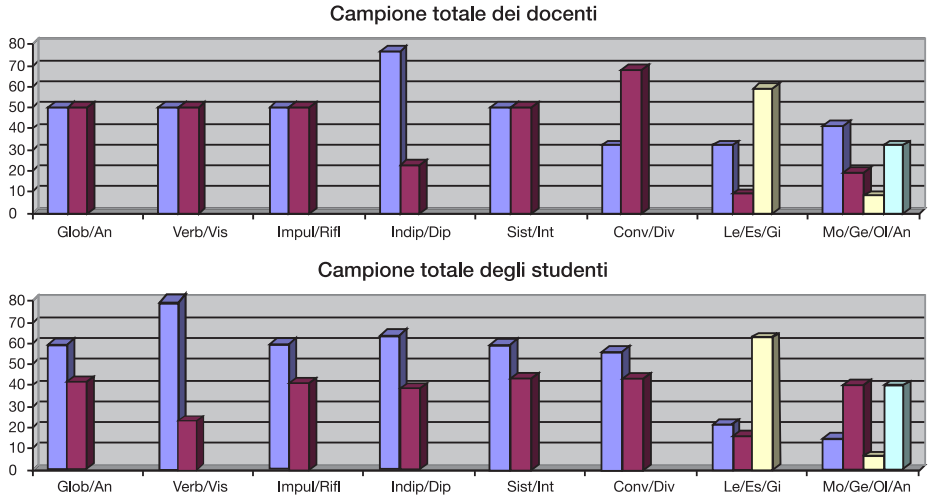


FIGURA 2. *Tendenze relative agli stili cognitivi legati all'apprendimento nel campione totale dei docenti vs. campione totale degli studenti.*

3.1.5 Interpretazione dei dati quantitativi relativi a docenti e studenti

Dall'analisi dei dati appena svolta possono essere estrapolate alcune osservazioni.

Innanzitutto, per quanto concerne gli stili cognitivi legati all'apprendimento, la netta prevalenza dello stile indipendente dal campo nel campione degli insegnanti comparata con la prevalenza più sfumata di questo stile nel campione degli studenti può fare pensare ad una correlazione tra questa caratteristica di stile ed il fattore età o, comunque, esperienza acquisita. Si pensa, dunque, ad una possibile evoluzione di alcune caratteristiche di stile nel tempo anche in base al tipo di esperienze acquisite. Tale correlazione viene rinforzata anche dalla prevalenza massiccia, per quanto concerne il campione dei docenti, dello stile divergente su quello convergente, tendenza che appare nettamente invertita nel campione degli allievi. La campo-indipendenza e la divergenza potrebbero, quindi, essere due caratteristiche che eventualmente si sviluppano col tempo una volta arrivati ad un certo livello di maturità personale. Si potrebbe anche ipotizzare, dunque, una correlazione tra lo stile campo-indipendente e quello divergente e tra lo stile campo-dipendente e quello convergente sempre relativamente al fattore età ed esperienza acquisita, anche se i dati in questo senso non sono nettissimi.

Relativamente a tale fattore, si può ricondurre anche la tendenza molto marcata nel campione dei discenti allo stile verbale che, invece, risulta paritario a quello visivo nel campione degli insegnanti. Siccome lo stile verbale spesso nella scuola è il primo tipo di stile al quale ci si approccia e che viene portato a

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

conoscenza dei discenti, si può ipotizzare che lo sviluppo pieno e consapevole di uno stile visivo piuttosto che verbale abbia bisogno, a sua volta, di tempo ed esperienze differenziate.

Le contrapposizioni globale vs. analitico, impulsivo vs. riflessivo e sistematico vs. intuitivo hanno andamenti abbastanza simili nei due campioni. In quello dei docenti tali tendenze risultano tutte paritarie probabilmente per una casualità legata all'esiguità numerica del campione, ma anche nel campione degli alunni il distacco non è molto marcato.

Anche la distribuzione delle tendenze agli stili legislativo vs. esecutivo vs. giudiziario risulta simile nei due campioni, con demarcazioni più nette in quello degli insegnanti.

Infine, può essere nuovamente attribuita al fattore età e livello di esperienza acquisita la tendenza molto più accentuata nel campione degli studenti a due stili quale l'anarchico ed il gerarchico, mentre nel campione dei docenti tale propensione risulta spalmata in maniera più omogenea tra i quattro stili con una prevalenza di quello monarchico.

Non sono state effettuate analisi e correlazioni relativamente al genere degli individui dei due campioni in quanto i maschi risultano sottorappresentati rispetto alle femmine.

Per quanto concerne invece gli stili di insegnamento, è impossibile determinare tendenze, anche in linea di massima, poiché i docenti effettivamente oggetto di studio sono stati solamente due, ma le indicazioni relative ai loro stili di insegnamento torneranno utili nell'analisi qualitativa dei dati.

3.2 Analisi qualitativa

L'analisi qualitativa dei dati emersi riguarda le informazioni raccolte tramite la Griglia di Osservazione, il Questionario Docenti n. 2 ed il Questionario Studenti n. 2.

3.2.1 Analisi qualitativa delle ospitazioni nella classe V A durante le ore di letteratura italiana

Le ospitazioni nella classe V A durante le ore di letteratura italiana mostrano un andamento piuttosto omogeneo. L'insegnante segue sempre lo stesso modello di lezione caratterizzato da un breve ripasso degli argomenti trattati nelle lezioni precedenti, brevi interrogazioni dal posto agli alunni e spiegazione di un argomento nuovo.

Il docente è risultato caratterizzato massimamente dagli stili cooperativo-sottomesso e sottomesso-oppositivo e, in secondo luogo, da quelli cooperativo-dominante e dominante-oppositivo. L'orientamento verso gli stili cooperativo-sottomesso e cooperativo-dominante è facilmente riscontrabile, per quanto concerne le osservazioni ed il questionario n. 2, nell'apprezzamento espresso dal docente riguardo al rapporto umano, cordiale e scherzoso istaurato coi propri discenti, nella tolleranza dimostrata rispetto ad alcuni interventi inopportuni degli stessi e, in una certa misura, alla loro disattenzione o scarsa attenzione e

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

agli ampi spazi che talvolta vengono lasciati al dibattito o alle autoselezioni degli alunni per domandare chiarimenti. Spesso, quando l'insegnante introduce qualche aneddoto o qualche curiosità, gli allievi intervengono in maniera scherzosa, ironica, quasi prendendolo bonariamente in giro e questo atteggiamento risulta tollerato implicitamente dal docente, quasi confermato.

La propensione allo stile sottomesso-oppositivo, invece, appare dall'autoattribuzione dell'insegnante a una certa dispersione durante lo svolgimento della lezione e a una certa mancanza di severità per quanto concerne alcuni atteggiamenti degli allievi. Anche l'andamento del suo tono di voce e dello stile comunicativo sono segnali importanti: spesso il docente parte con un tono chiaro, deciso e con uno stile piuttosto formale e sostenuto per poi finire con un tono molto basso, quasi incomprensibile, strascicato e frettoloso ed uno stile molto familiare, quasi amichevole. La gesticolazione, a sua volta, non è costante e si alternano fasi in cui è praticamente assente a fasi in cui è evidentissima e sembra che l'insegnante stia quasi recitando o mimando. Inoltre, durante la spiegazione, il docente ha la propensione a guardare il proprio foglio oppure prevalentemente un alunno o un gruppo di alunni.

Infine, la tendenza allo stile dominante-oppositivo è riscontrata nelle lamentele espresse dal docente riguardo alla disattenzione degli alunni, alle loro continue assenze e ad altri elementi di disturbo esterni che ostacolano lo svolgimento ottimale delle lezioni, nelle frequenti triplette, imbeccate e risposte fornite dall'insegnante stesso che caratterizzano le interrogazioni e dal modo in cui, durante certi picchi di rumore e confusione in classe, viene richiamato il silenzio: alzando la voce fino quasi ad urlare e sbattendo la mano sulla cattedra. La presenza di queste tendenze di stile così diverse tra loro dà luogo ad un tipo di interazione docente-allievi che a volte sembra più di facciata che reale.

Gli studenti, d'altra parte, lamentano il clima di classe non ottimale soprattutto per quanto riguarda la mancanza di disciplina di alcuni di loro e la mancanza di severità dell'insegnante nel gestire opportunamente la situazione. Attribuiscono la causa della scarsa efficacia della lezione nel tempo alla propria disattenzione o all'insufficienza di studio a casa, oppure ne attribuiscono l'efficacia alla semplicità dell'argomento trattato. Lamentano anche la poca chiarezza espositiva del docente, la sua tendenza alla dispersione durante le lezioni ed il tono di voce altalenante, mentre ne elogiano il rapporto umano instaurato in classe, il coinvolgimento e l'interazione durante alcune fasi della lezione reputati elementi indispensabili per attivare l'attenzione, l'ampio spazio lasciato per esprimere dubbi, curiosità o chiarimenti e l'assenza di gerarchie prestabilite a favore di un rapporto percepito come più paritario. Essi dimostrano tendenzialmente di gradire gli aneddoti, gli approfondimenti ed i collegamenti con altre materie trattati dal docente in classe, nonostante a volte vengano annoverati tra gli elementi di dispersione della lezione. Per facilitare uno sviluppo più chiaro e lineare della stessa, suggeriscono l'uso di materiale integrativo quale schemi, fotocopie e diapositive su PowerPoint.

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

3.2.2 Analisi qualitativa delle ospitazioni nella classe V A durante le ore di chimica

Le ospitazioni nella classe V A durante le ore di chimica risultano legate da un filo conduttore costituito dal ripasso, tramite ripresa degli argomenti trattati in precedenza da parte della docente e continue domande dal posto agli studenti anche durante la spiegazione, e dall'esposizione di nuovi argomenti correlati da esercitazioni guidate. L'andamento di ogni singola ora di lezione è, però, piuttosto flessibile rispetto alle esigenze ed alle contingenze del momento, con momenti maggiormente dedicati alla spiegazione o al ripasso sia all'inizio che verso la fine dell'ora, correzione di esercizi di compito, esercitazioni guidate o addirittura tempo libero da dedicare al ripasso di altre materie.

L'insegnante è risultata maggiormente incline agli stili cooperativo-dominante e cooperativo-sottomesso in primo luogo e, successivamente, a quello dominante-oppositivo. La tendenza agli stili cooperativo-dominante e cooperativo-sottomesso è evidente in tutti gli atteggiamenti della docente. Il suo tono di voce è chiaro e frizzante ed il suo stile comunicativo risulta spesso colloquiale senza mai mancare di autorevolezza. Gesticola spesso, ma in maniera non eccessiva, e la si percepisce molto vicina ai suoi discenti, come se fosse una di loro. Rivolge la sua attenzione verso tutti e, durante i momenti di ripasso e spiegazione, chiede spesso *feedback*. Ascolta con interesse i dubbi e le difficoltà degli allievi, si dimostra sempre disponibile anche durante i momenti di conflitto. L'interazione durante le sue lezioni è continua, tanto che la lezione appare come un dialogo a più voci e sembra co-costruita oltre che guidata dall'insegnante. A dimostrazione di questo sono le continue domande, sia durante i momenti di ripasso che durante la spiegazione, volte a riprendere argomenti precedenti o correlati oppure a stimolare la riflessione e l'intuizione da parte degli studenti. Tollera spesso il rumore di fondo che aleggia in questa classe e certi atteggiamenti un po' indisciplinati da parte di alcuni alunni. Esprime le sue emozioni in maniera aperta e diretta alla classe in termini di soddisfazione/insoddisfazione e contentezza/delusione e riflette sul suo operato in termini di grinta ed entusiasmo coi quali affronta ogni ora di lezione, oltre che di materiali e metodi utilizzati.

L'inclinazione allo stile dominante-oppositivo risulta, invece, dalle frequenti imbeccate, triplette e risposte della docente stessa durante le interrogazioni, dal fatto che in parte accetta il meccanismo dell'autoselezione per l'allocazione del turno di parola da parte dei discenti, ma in parte preferisce selezionare da sé, dal modo di richiamare il silenzio alzando la voce, anche se raramente, e dalle frequenti lamentele a causa della disattenzione degli allievi in classe e della mancanza di studio a casa.

Gli studenti, dalla loro parte, dimostrano di apprezzare questa docente. Ne lodano la chiarezza espositiva ed il metodo, con particolare riferimento alla schematizzazione degli argomenti alla lavagna, alle esercitazioni guidate in classe ed alle domande di ripasso viste come occasione per fissare e chiarire i concetti. Soprattutto ne apprezzano, però, la disponibilità, l'attenzione verso ognuno di loro, la comprensione e l'umanità anche nei momenti di conflitto.

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

La partecipazione, l'interattività ed il coinvolgimento continuo rendono le sue lezioni, a loro avviso, più chiare, leggere e relativamente facili da seguire. Essi continuano ad attribuire a se stessi l'efficacia delle lezioni nel tempo, sia in positivo (attenzione dimostrata in classe e studio a casa), che in negativo (mancanza di attenzione e di studio). Solo raramente viene menzionata anche l'efficacia del metodo e dei materiali utilizzati dall'insegnante, nonostante gli apprezzamenti dimostrati nella batteria di domande precedenti. Le uniche lamentele rilevate riguardano, anche per questa insegnante, la mancanza di disciplina da parte di alcuni compagni vista come elemento di disturbo alle lezioni, questa volta però senza riferimenti alla mancanza di autorevolezza della docente nel gestire la situazione, e l'eccessiva velocità dell'insegnante, talvolta, nella spiegazione.

Con entrambi i docenti, quindi, la classe V A conserva alcune caratteristiche costanti quali la mancanza di un buon clima di classe, l'attenzione relativamente discontinua e lo scarso studio a casa. Ciononostante, la classe si dimostra molto sensibile all'effettivo grado di interazione e coinvolgimento attuato da ciascun docente durante le proprie ore di lezione. Quando la lezione è molto interattiva e coinvolgente, certe spigolosità della classe vengono parzialmente attutite a favore di una buona partecipazione e di un livello migliore di attenzione. Viceversa, tali spigolosità emergono al massimo rendendo lo scorrimento della lezione piuttosto difficile quando manca, in parte o del tutto, la componente di interazione e coinvolgimento docente-alunni.

3.2.3 Analisi qualitativa delle ospitazioni nella classe IV A durante le ore di letteratura italiana

Come emerso dall'analisi quantitativa della sezione precedente (cf. § 3.1.3), la classe IV A presenta un profilo di stili cognitivi legati all'apprendimento molto simile a quello della classe V A ed anche i dati emersi dalle osservazioni durante le ore di letteratura italiana e dai questionari n. 2 confermano questa analogia. Lo svolgimento delle lezioni segue, come in V A, il modello costituito da un ripasso iniziale con brevi domande di interrogazione dal posto e successiva spiegazione di un nuovo argomento.

Secondo quanto emerso dai precedenti questionari (cf. § 3.1.1), il docente è caratterizzato, in primo luogo, dagli stili cooperativo-sottomesso e sottomesso-oppositivo e secondariamente da quelli cooperativo-dominante e dominante-oppositivo. In questa classe, tuttavia, i tratti cooperativo-sottomesso e cooperativo-dominante appaiono in maniera molto più evidente che durante le sue interazioni con la classe V A, probabilmente grazie alla presenza di un migliore clima tra gli alunni e di alcuni discenti particolarmente motivati. L'insegnante incoraggia spesso gli interventi degli studenti con apprezzamenti e rinforzi, interagisce frequentemente con loro e chiede spesso *feedback*. Si dice anche soddisfatto del buon livello di interesse e di partecipazione da parte degli allievi. La sua propensione agli stili sottomesso-oppositivo e dominante-oppositivo risulta, invece, dall'incertezza del tono di voce che talvolta è chiaro e preciso e talaltra esitante e molto basso, dai commenti e dalle autocritiche che il docente esprime sul proprio modo di svolgere la lezione (si rimprovera, ad

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

esempio, il fatto che dovrebbe essere più schematico). Inoltre, durante la fase delle domande di interrogazione, la tensione in classe è palpabile, l'insegnante predilige generalmente una forma di interazione in classe uno a uno, più gestibile rispetto ad un dialogo a più voci, e spesso lamenta la presenza di fattori esterni di disturbo allo svolgimento ottimale della lezione (obblighi burocratici, ecc.). L'interazione risulta nel complesso più vivace, ma tende ad investire solo gli alunni più motivati mentre gli altri ne restano un po' esclusi.

Gli studenti dimostrano di apprezzare la disponibilità del docente, ma solo alcuni dicono di sentirsi realmente coinvolti. Ne elogiano la propensione all'interazione, al dialogo, al confronto e la capacità di stimolare in loro la riflessione mediante collegamenti con altre materie e con avvenimenti inerenti l'attualità. Riconoscono, inoltre, l'importanza del buon clima di classe presente. Essi lamentano, talvolta, la mancanza di linearità nella conduzione della spiegazione da parte dell'insegnante ed il clima di tensione che si crea al momento dell'interrogazione. Propongono, come suggerimenti utili ad un migliore svolgimento delle lezioni, l'utilizzo di schemi, un maggiore spazio per le attività di gruppo e per il dialogo, un tono di voce più chiaro e maggiore grinta da parte del docente. Attribuiscono a se stessi la causa dell'eventuale efficacia/inefficacia della lezione nel tempo, fatta eccezione per un caso in cui viene menzionato il coinvolgimento durante la lezione, ritenuto indispensabile per fissare i concetti.

Gli elementi di analogia con le riflessioni emerse nella classe V A sono, dunque, numerosi a riprova del fatto che due classi con un profilo di stili cognitivi legati all'apprendimento simile percepiscono in maniera analoga lo stesso insegnante. L'unico elemento che introduce variazioni significative è il miglior clima di classe presente in IV A e la presenza di alcuni alunni particolarmente motivati: l'interazione in questo modo risulta incentivata, anche se non riguarda la totalità dei discenti, e il docente, sentendosi più rilassato e a suo agio, può far prevalere le sue componenti cooperativo-sottomesso e cooperativo-dominante a discapito di quelle sottomesso-oppositivo e dominante-oppositivo.

3.2.4 Analisi qualitativa delle ospitazioni nella classe V B durante le ore di chimica

La classe V B presenta, invece, un profilo di stili cognitivi legati all'apprendimento abbastanza diverso rispetto alla classe V A ed alcune di queste differenze sono risultate anche dalle osservazioni durante le ore di chimica e dai questionari n. 2. Per quanto concerne lo svolgimento della lezione, il modello seguito è sempre piuttosto flessibile in base alle esigenze del momento, con tempi dedicati al ripasso e a brevi domande dal posto, alla spiegazione di nuovi concetti ed esercitazioni guidate e momenti che possono essere persino dedicati allo studio di altre materie.

Anche in questa classe gli stili di insegnamento che caratterizzano maggiormente la docente sono quello cooperativo-dominante e quello cooperativo-sottomesso. Infatti, l'insegnante si dice particolarmente soddisfatta per il coinvolgimento dimostrato dagli alunni e per il buon livello di attenzione in classe. Tutte le lezioni scorrono in maniera fluida e veloce come un dialogo continuo

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

a più voci, dove l'interazione è sempre totale. Dato il livello di maturità, attenzione e partecipazione della classe, la docente può mantenere sempre uno stile colloquiale e familiare ed un ritmo sostenuto. Spesso spezza la lezione con battute scherzose e osservazioni personali senza rischiare di far scemare l'attenzione. Esprime le sue sensazioni in termini di soddisfazione/insoddisfazione in maniera aperta e diretta, lascia che i discenti si autocorreggano durante le esercitazioni guidate probabilmente perché hanno la capacità di farlo, li guida alla deduzione di ciò che viene spiegato, non si arrabbia con chi non riesce a rispondere in maniera corretta e anche le interrogazioni, dopo la tensione iniziale dei primi minuti, diventano un'occasione di confronto e chiarimento per fissare al meglio i concetti. Gli studenti riescono addirittura a correggerla più di una volta quando sbaglia o dimentica un passaggio durante un'esercitazione guidata, lei accetta di buon grado i loro suggerimenti senza perdere di autorevolezza e di credibilità. Li lascia liberi, in certe occasioni, di chiarire i propri dubbi con i compagni di classe anziché direttamente con lei. In questo modo l'interazione è completa, il rapporto si configura come paritario con la docente che assurge al ruolo di guida della classe e si percepisce un grande affiatamento. L'unico elemento negativo, secondo l'insegnante, è talvolta la mancanza di uno studio più approfondito a casa.

Come nella classe V A, gli studenti dimostrano di apprezzare molto il coinvolgimento durante le lezioni, l'interattività continua, il rapporto instaurato con la docente ed il suo entusiasmo. La percepiscono attenta alle sensazioni e alle impressioni di tutti e si sentono motivati a studiare per se stessi e non solo in vista di un voto finale. Ne apprezzano, altresì, la linearità e la chiarezza espositiva, il metodo utilizzato, con particolare riferimento alle schematizzazioni alla lavagna, alle esercitazioni guidate e alle domande di interrogazione che diventano occasione di confronto e chiarimento, e i numerosi riscontri pratici legati alle spiegazioni. Attribuiscono a se stessi l'eventuale efficacia/inefficacia della lezione nel tempo e come unico suggerimento indicano la possibilità di effettuare esperimenti in laboratorio e l'utilizzo di fotografie.

Dalle ipotesi emerse già in precedenza dai dati quantitativi (cf. §§ 3.1.3, 3.1.5), la classe V B si configura come più matura sotto il profilo degli stili cognitivi legati all'apprendimento e tale aspetto è particolarmente evidente, rispetto alla classe V A, durante le lezioni di chimica. Il livello e la qualità dell'interazione sono, infatti, particolarmente elevati, le lezioni sono fluide e veloci e anche i livelli di soddisfazione ed efficacia percepita, sia da parte della docente che da parte degli studenti, sono abbastanza alti. L'insegnante può dare adito massimamente alle sue componenti cooperativo-dominante e cooperativo-sottomesso, tralasciando quella dominante-oppositivo.

3.2.5 Interpretazione dei dati qualitativi relativi a docenti e studenti

Dall'analisi dei dati appena svolta possono essere estrapolate alcune osservazioni.

Innanzitutto, il profilo degli stili cognitivi legati all'apprendimento e degli stili di insegnamento che caratterizza un docente influisce sul rapporto non solo

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

educativo, ma anche interpersonale che si viene a creare con la propria classe. Abbiamo infatti visto come una stessa classe, la V A, reagisca con qualche differenza alle lezioni tenute da due insegnanti differenti e come ciascuno dei due insegnanti venga percepito, con le dovute analogie e differenze, rispettivamente in altre due classi, IV A e V B.

Passiamo ora a qualche osservazione più precisa riguardante il questionario n. 2 e le sue eventuali correlazioni col n. 1.

Nonostante il 79 % dei discenti sia risultato maggiormente incline allo stile espositivo di natura verbale, molti di essi hanno espresso nel questionario n. 2 la necessità che il docente utilizzasse, per rendere la lezione più chiara ed efficace, supporti di tipo visivo quali schematizzazioni alla lavagna, lucidi, diapositive di PowerPoint e fotografie. Questa apparente contraddizione può essere spiegata nuovamente con la teoria dell'influenza del fattore età ed esperienze acquisite sullo sviluppo di certe caratteristiche di stile. Quando si insegna a studiare agli allievi, generalmente il primo stile a cui vengono iniziati è quello verbale e, solo secondariamente, quello visivo. Perciò molti di essi continuano ad utilizzare tale stile nello studio personale, mentre in realtà richiedono quello visivo per quanto concerne le spiegazioni del docente. Si tratta, probabilmente, di una caratteristica di stile che dovrà ancora evolversi ed assestarsi definitivamente nel tempo.

Per lo stesso motivo, nella maggior parte dei casi gli alunni elogiano la «chiarezza espositiva» di un docente oppure ne lamentano la mancanza sottintendendo una struttura piuttosto schematica e lineare della lezione. Ciò può essere correlato al fatto che il 56 % di essi è risultato incline allo stile convergente.

Inoltre, spesso i discenti hanno dimostrato di apprezzare i collegamenti interdisciplinari effettuati dagli insegnanti ed i riferimenti all'attualità durante le lezioni tenute, dato che trova ancora una volta conferma nel fatto che il 62 % di essi si è dimostrato incline allo stile indipendente dal campo.

Infine sempre nel campione degli studenti, l'attribuzione della causa per quanto riguarda l'eventuale efficacia della lezione nel tempo è sempre esterna (argomento semplice, buona spiegazione da parte del docente), mentre per quanto concerne l'eventuale inefficacia della lezione nel tempo è sempre interna (scarsa attenzione durante la lezione, mancanza di studio a casa). È interessante notare come essi attribuiscano ad altri gli eventuali meriti riguardo al loro successo e a se stessi le eventuali colpe di insuccesso, contrariamente a quello che si potrebbe pensare e sempre per la teoria secondo la quale una consapevolezza più matura può essere raggiunta solo col tempo e con l'esperienza.

È altrettanto interessante operare alcuni confronti tra le risposte dei discenti e quelle dei docenti oggetto di osservazione.

Tutti gli studenti hanno menzionato, nel questionario n. 2, il «coinvolgimento» e la «interazione» quali valori positivi e necessari al buon svolgimento di una lezione, mentre gli insegnanti vi hanno fatto riferimento solo molto raramente, citando invece più spesso la «partecipazione» e la «attenzione». Probabilmente i docenti attribuiscono la causa di un eventuale insuccesso della lezione ai propri allievi (partecipazione ed attenzione), mentre i discenti appaiono più consapevoli della necessità di un impegno reciproco e di un contributo quasi paritario

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

per il buon svolgimento della stessa, nonostante il fatto che le possibilità di coinvolgimento ed interazione potrebbero essere condizionate in misura maggiore dagli insegnanti piuttosto che dagli allievi stessi e che, quindi, sembrerebbe più logico pensare all'attribuzione delle cause degli insuccessi ai docenti più che ad uno scarso impegno individuale o reciproco da parte degli alunni stessi. Allo stesso modo, gli alunni si sono dimostrati abbastanza attenti e critici rispetto al clima di classe e agli elementi che lo caratterizzano, mentre gli insegnanti hanno parlato solamente di «elementi di disturbo» alla propria lezione senza considerare le interazioni nel gruppo-classe. Ciò può essere ricondotto al ruolo asimmetrico rivestito dal docente nella comunicazione didattica dal quale non si può prescindere, nonostante sarebbe opportuna un'attenzione costante alle dinamiche all'interno del gruppo dei pari.

Infine, spesso gli studenti hanno dimostrato di apprezzare in diversa misura una lezione non solo a seconda del tipo di spiegazione tenuta, ma anche e soprattutto in base al carisma e al fascino emanato dalla persona dell'insegnante e alla grinta e all'entusiasmo profuso, a riconferma del fatto che l'interazione ed il coinvolgimento per i discenti sono basilari.

In generale, si può anche osservare che gli studenti hanno evidenziato una maggiore capacità di critica ed autocritica nei questionari n. 2 ed una maggiore libertà nei giudizi e nelle opinioni espresse, mentre i docenti sono stati sempre piuttosto misurati e concisi, cercando di basarsi prettamente su dati oggettivi quali i risultati e le prestazioni del gruppo-classe, probabilmente per un fattore di ansia da prestazione causato dal fatto di sentirsi continuamente sotto osservazione.

4 Conclusioni sulla ricerca svolta

Dalla ricerca svolta emergono alcune tendenze che andremo brevemente ad illustrare.

Per quanto concerne gli stili cognitivi legati all'apprendimento, si è riscontrato, soprattutto nel campione degli studenti, che alcune caratteristiche sono destinate ad evolversi e a stabilizzarsi nel tempo ed in base al tipo di esperienze acquisite. In particolare, si tratta dello stile verbale vs. visivo, indipendente dal campo vs. dipendente e convergente vs. divergente. È emersa, infatti, una netta tendenza dei discenti agli stili verbale e convergente contrapposta a tendenze opposte, più sfumate o addirittura paritarie nel campione dei docenti. Lo stesso si può affermare per la propensione allo stile indipendente dal campo che è molto più sfumata nel campione degli alunni rispetto a quello degli insegnanti. Da ciò, è stata ipotizzata anche una correlazione tra lo stile campo-indipendente e lo stile divergente, da una parte, e tra quello campo-dipendente e quello convergente, dall'altra, che viene rinforzata anche dalle osservazioni emerse dal questionario n. 2. Tale ipotesi viene corroborata dai risultati della recente ricerca di Graf, Lin e Kinshuk (cf. § 2.1.4) che hanno postulato una relazione rispettivamente tra lo stile indipendente e quello divergente e tra quello dipendente e convergente. Essi hanno poi approfondito tale correlazione scoprendo

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

che la indipendenza/divergenza è legata anche a un tipo di studio più intuitivo, riflessivo, sequenziale ed analitico, mentre la dipendenza/convergenza può essere associata ad uno studio più basato sulle esperienze sensoriali, attivo e globale. Tali correlazioni potrebbero essere possibili anche nel nostro campione di studenti dove lo stile globale si impone su quello analitico, quello impulsivo sul riflessivo e quello sistematico sull'intuitivo, anche se non sono confermate in maniera evidente se confrontate col campione totali degli insegnanti.

È altresì emersa l'influenza del fattore età ed esperienza acquisita nel tempo sullo sviluppo degli stili monarchico vs. gerarchico vs. oligarchico vs. anarchico. Nel campione dei discenti si impongono, infatti, gli stili gerarchico e anarchico, mentre in quello dei docenti la tendenza risulta spalmata in maniera più equilibrata tra i quattro stili con una prevalenza di quello monarchico.

Per quanto riguarda invece la correlazione tra stili cognitivi legati all'apprendimento e stili di insegnamento, è stato osservato come un docente caratterizzato da determinate tendenze di stile interagisce in maniera diversa con gruppi-classe differenti e caratterizzati quindi, a loro volta, da profili di stile distinti. Ugualmente, lo stesso gruppo-classe percepisce in maniera differente due docenti diversi e caratterizzati, quindi, da tendenze di stile differenti.

È interessante aggiungere come la ricerca di Zhang (cf. § 2.1.4) riprenda un concetto espresso dal docente di letteratura italiana, e comunque apparso chiaro dalle osservazioni in classe, ovvero la scarsa creatività utilizzata durante le lezioni dagli insegnanti con una certa esperienza. Zhang sostiene che un docente più giovane e con minore esperienza è costretto a fare un ampio uso della propria creatività durante le lezioni, tesi corroborata anche dal lavoro di Sternberg & Grigorenko (cf. § 2.1.4) che sostengono che gli insegnanti più esperti tendono ad essere più conservatori di quelli più giovani e relativamente meno esperti e più creativi. Il docente di letteratura italiana, infatti, al termine di un'ospitazione ha osservato come col passare del tempo abbia la sensazione che le sue lezioni perdano in qualità, innovazione e contenuti, invece che arricchirsi grazie al bagaglio di esperienze acquisite, probabilmente a causa della monotonia percepita nell'affrontare ciclicamente gli stessi argomenti. Lo svolgimento delle lezioni osservate conferma questo andamento: il modello utilizzato è stato sempre lo stesso, per quanto concerne l'insegnante di letteratura italiana. La docente di chimica, invece, pur facendo riferimento ad uno stesso modello che è rimasto invariato durante tutte le ospitazioni, si è riservata la flessibilità nell'organizzazione dei vari momenti all'interno di ogni singola lezione in base alle necessità contingenti del gruppo-classe ed alle loro reazioni.

Infine, è importante sottolineare la consapevolezza emersa, soprattutto nel campione degli studenti, in merito all'interazione, al coinvolgimento durante la lezione e al clima di classe e la loro libertà di giudizio e capacità di critica ed autocritica, laddove i docenti sono apparsi generalmente più misurati e legati ai dati oggettivi probabilmente per l'ansia da prestazione indotta dalle osservazioni in classe ripetute e continuative. Sono l'interazione ed il coinvolgimento, infatti, che favoriscono al massimo il passaggio di conoscenze e competenze tipico del processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, interazione/coinvolgimento e caratteristiche di stile si influenzano a vicenda nel senso che, in determinate

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

situazioni didattiche, certe caratteristiche dell'insegnante e dei discenti danno luogo ad una migliore interazione e ad un maggior coinvolgimento. Viceversa, l'interazione ed il coinvolgimento favoriscono l'emergere di certe caratteristiche di stile, sia per quanto concerne i docenti che gli alunni, piuttosto che altre.

Appendice A: Questionario docenti n. 1

Il presente questionario è anonimo e i dati raccolti verranno utilizzati solo per scopi inerenti alla ricerca scientifica. Si prega di rispondere indicando, con **una sola crocetta**, quale affermazione di ogni gruppo corrisponde **meglio** e in misura **prevalente** al proprio pensiero o modo di fare. Le sigle tra parentesi dopo ogni numero di domanda sono semplici riferimenti che verranno utilizzati in fase di interpretazione dei dati.

Parte 1. Dati anagrafici e personali

Età: _____

Sesso: M☐ F☐

Materia/e insegnata/e attualmente: _____

Anni di esperienza nell'incarico annuale di insegnante:
da 0 a 5☐ da 6 a 12☐ più di 12☐

Anni complessivi di eventuale esperienza come supplente:

_____

Tipo e gradi di scuole in cui si è prestato servizio:

_____

Titolo/i di studio e formazione professionale:

_____

Parte 2. Stili cognitivi legati all'apprendimento

1.(gl-an) Generalmente come studio?
parto da una visione di insieme dell'argomento e poi mi dedico ai particolari ☐
risalgo dai dettagli al quadro generale della situazione ☐

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

2.(gl-an) Nello studio preferisco affrontare:
argomenti vasti e astratti ☐
argomenti concreti e dettagliati ☐

3. (gl-an) Facendo un bilancio della mia vita dal punto di vista scolastico e in senso generale mi ritengo:
una persona portata per le attività mentali e orientata al pensare ☐
una persona portata per le attività pratiche e orientata al fare ☐

4.(ve-vi) Quando studio di solito:
leggo, ripeto, faccio riassunti e ricordo prevalentemente le parole ☐
uso immagini, schemi, diagrammi, grafici e tabelle ☐

5.(im-ri) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico preferisco:
rispondere velocemente o agire subito perché la risposta o la possibile soluzione di solito mi viene subito in mente ☐
riflettere molto prima di dare una risposta o di fare qualcosa per essere sicuro di non sbagliare ☐

6.(im-ri) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico preferisco:
considerare un numero circoscritto di alternative e procedere velocemente alla raccolta delle informazioni e poi alla soluzione ☐
procedere lentamente e accuratamente per approdare a una soluzione solo dopo avere pianificato ogni fase del processo ☐

7.(im-ri) Mi capita spesso di commettere errori quando do una risposta o trovo una soluzione?
Sì, mi può capitare spesso ☐
No perché prima di rispondere pianifico bene tutto ☐

8.(in-di) Preferisco studiare:
da solo ☐
in coppia o in gruppo ☐

9.(in-di) Quando studio:
mi concentro prevalentemente sui concetti ☐
mi concentro prevalentemente sui collegamenti e sulle relazioni tra i concetti ☐

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

10.(in-di) Quando studio o cerco di concentrarmi su qualche attività:
mi riesce facile rimanere concentrato su quello che sto facendo ☐
è facile che venga distratto da qualcos'altro di ugualmente stimolante ☐

11.(si-in) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico:
procedo gradualmente facendo attenzione a ogni minimo dettaglio ☐
formulo ipotesi generali che poi provvederò a confermare o a smentire ☐

12.(co-di) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico:
procedo rigorosamente passo per passo ☐
lo risolvo in modo creativo a seconda di cosa mi viene in mente ☐

13.(co-di) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico:
mi conformo alle regole e alle procedure che già conosco ☐
vado spesso al di là delle regole e procedure che già conosco per trovare nuove soluzioni ☐

14.(co-di) Secondo la mia esperienza un problema (non matematico!):
solitamente ha una soluzione ben precisa e unica ☐
può avere varie soluzioni a seconda di come mi approccio ad esso ☐

15.(le-es-gi) Quando mi affidano un compito scolastico o di ordine generale tendo a:
decidere da solo come agire ☐
applicare regole e procedure che conosco già e che ho già applicato ☐
valutare di volta in volta se le regole e procedure che conosco si adattano al caso ☐

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

16.(mo-ge-ol-an) Normalmente quando devo riuscire in qualcosa, in qualsiasi ambito della mia vita, sono motivato da:
un solo obiettivo alla volta ☐
una serie di obiettivi tutti in ordine di importanza ☐
molti obiettivi tutti o quasi di uguale importanza ☐
molti obiettivi a cui attribuisco importanza a seconda del momento ☐

Parte 3. Stili di insegnamento

17.(do-co) Durante lo svolgimento di una lezione penso che sia importante ricevere sempre un grado elevato di attenzione da parte del gruppo-classe?
Sì ☐ No ☐
18.(do-co) Penso che sia importante, all'inizio di una lezione, esplicitare chiaramente al gruppo-classe la strutturazione e la scansione di quello che andrò ad affrontare?
Sì ☐ No ☐
19.(do-co) Penso che sia importante, in ogni attività che affronto, stabilire i compiti o i ruoli da assegnare agli studenti e dare loro direttive chiare e precise?
Sì ☐ No ☐
21.(CONTRdo-co) Lascio spesso che in classe qualcosa si strutturi o avvenga in base alle necessità o agli accadimenti del momento?
Sì ☐ No ☐
22.(co-do) Durante lo svolgimento di una lezione ritengo importante riporre piena fiducia negli studenti riguardo a come e quanto la lezione sarà efficace?
Sì ☐ No ☐
23.(co-do) Penso che un insegnante debba anche essere in confidenza con i suoi studenti?
Sì ☐ No ☐
24.(co-do) Ritengo importante dedicare una parte di tempo all'osservazione di come il gruppo-classe reagisce ai contenuti e alla strutturazione della mia lezione?
Sì ☐ No ☐
25.(co-do) Mi capita spesso di assistere a quello che gli studenti fanno o di accettare quello che propongono di fare?
Sì ☐ No ☐
26.(co-do) Se uno studente mi rivolge domande relative a tematiche extra rispetto a quello che sto insegnando in un determinato momento, trovo necessario dedicare tempo ad una eventuale risposta?
Sì ☐ No ☐

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

27.(co-so) Durante lo svolgimento di una lezione mi capita spesso di provare a mettermi nei panni dei miei studenti per capire l'impatto di certe situazioni?
Sì ☐ No ☐
28.(co-so) Mi capita spesso di giustificare i comportamenti e gli atteggiamenti dei miei studenti?
Sì ☐ No ☐
29.(co-so) Generalmente sono molto paziente nei riguardi degli studenti?
Sì ☐ No ☐
30.(co-so) Se in classe si presenta un ostacolo di qualsiasi tipo, trovo prioritario lavorare immediatamente alla risoluzione dello stesso?
Sì ☐ No ☐
31.(co-so) Generalmente sono molto interessato a tutte le domande, curiosità e racconti dei miei studenti?
Sì ☐ No ☐

32.(so-co) Durante lo svolgimento di una lezione mi capita spesso di lasciare lavorare gli studenti in maniera indipendente e autonoma?
Sì ☐ No ☐
33.(so-co) Generalmente lascio lavorare ogni studente col proprio ritmo a discapito del ritmo uniforme di classe?
Sì ☐ No ☐
34.(so-co) Provo spesso a smussare le eventuali spigolosità del mio carattere e di quello dei miei studenti?
Sì ☐ No ☐
35.(so-co) Apprezzo sempre quello che uno studente riesce a formulare anche se non è quello che io avevo in mente come possibile soluzione/risposta giusta?
Sì ☐ No ☐
36. (so-co) Ammetto che uno studente apprenda dalle mie lezioni prevalentemente modalità di lavoro e relativamente pochi contenuti?
Sì ☐ No ☐

37.(so-op) Pensando ad un ipotetico collega, trovo accettabile che durante lo svolgimento di una lezione abbia delle esitazioni?
Sì ☐ No ☐
38.(so-op) Trovo accettabile che sia timido nei confronti degli studenti?
Sì ☐ No ☐
39.(so-op) Trovo accettabile che quando si trova in difficoltà cerchi di temporeggiare?
Sì ☐ No ☐
40.(so-op) Trovo accettabile che si scusi nei confronti degli studenti?
Sì ☐ No ☐

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

41.(so-op) Trovo accettabile che sia impacciato nei confronti degli studenti?
Sì ☐ No ☐

42.(op-so) Sempre pensando ad un ipotetico collega, trovo accettabile che durante lo svolgimento di una lezione affronti certe domande degli studenti con sospetto?
Sì ☐ No ☐

43.(op-so) Trovo accettabile che volga critiche agli studenti?
Sì ☐ No ☐

44.(op-so) Trovo accettabile che disapprovi, quando necessario, i comportamenti degli studenti?
Sì ☐ No ☐

45.(op-so) Trovo accettabile che, se il clima di classe non è ottimale, si senta infelice nel suo ruolo?
Sì ☐ No ☐

46.(op-so) Trovo accettabile che pensi che nella situazione didattica si nascondano continue insidie?
Sì ☐ No ☐

47.(op-do) Pensando ad un ipotetico collega, trovo accettabile che durante lo svolgimento di una lezione si arrabbi facilmente?
Sì ☐ No ☐

48.(op-do) Trovo accettabile che attui strategie, come ad esempio il sarcasmo, per far comprendere certe cose agli studenti?
Sì ☐ No ☐

49.(op-do) Trovo accettabile che punisca o ammonisca gli studenti?
Sì ☐ No ☐

50.(op-do) Trovo accettabile che ponga limiti e divieti agli studenti?
Sì ☐ No ☐

51.(op-do) Trovo accettabile che esprima apertamente la propria irritazione?
Sì ☐ No ☐

52.(do-op) Durante lo svolgimento di una lezione penso che sia importante e necessario il silenzio in classe?
Sì ☐ No ☐

53.(do-op) Penso che sia necessaria o possibile un'attenzione continua da parte degli studenti?
Sì ☐ No ☐

54.(do-op) Penso che sia necessario chiarire fin da subito regole di comportamento valide per tutti?
Sì ☐ No ☐

55.(do-op) Penso che sia utile o necessario assegnare agli studenti compiti difficili?
Sì ☐ No ☐

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

56. (do-op) Pensando a un ipotetico collega, trovo accettabile che giudichi i propri studenti?
Sì ☐ No ☐

Appendice B: Questionario studenti n. 1

Il presente questionario è anonimo e i dati raccolti verranno utilizzati solo per scopi inerenti alla ricerca scientifica. Si prega di rispondere indicando, con **una sola crocetta**, quale affermazione di ogni gruppo corrisponde **meglio** e in misura **prevalente** al proprio pensiero o modo di fare. Le sigle tra parentesi dopo ogni numero di domanda sono semplici riferimenti che verranno utilizzati in fase di interpretazione dei dati.

Parte 1. Dati anagrafici e personali

Età: _____

Sesso: M☐ F☐

Classe: _____

Numero di registro: _____

Parte 2. stili cognitivi legati all'apprendimento

1.(gl-an) Generalmente come studio?
parto da una visione di insieme dell'argomento e poi mi dedico ai particolari ☐
risalgo dai dettagli al quadro generale della situazione ☐

2.(gl-an) Nello studio preferisco affrontare:
argomenti vasti e astratti ☐
argomenti concreti e dettagliati ☐

3. (gl-an) Facendo un bilancio della mia vita dal punto di vista scolastico e in senso generale mi ritengo:
una persona portata per le attività mentali e orientata al pensare ☐
una persona portata per le attività pratiche e orientata al fare ☐

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

4.(ve-vi) Quando studio di solito:
leggo, ripeto, faccio riassunti e ricordo prevalentemente le parole ☐
uso immagini, schemi, diagrammi, grafici e tabelle ☐

5.(im-ri) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico preferisco:
rispondere velocemente o agire subito perché la risposta o la possibile soluzione di solito mi viene subito in mente ☐
riflettere molto prima di dare una risposta o di fare qualcosa per essere sicuro di non sbagliare ☐

6.(im-ri) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico preferisco:
considerare un numero circoscritto di alternative e procedere velocemente alla raccolta delle informazioni e poi alla soluzione ☐
procedere lentamente e accuratamente per approdare a una soluzione solo dopo avere pianificato ogni fase del processo ☐

7.(im-ri) Mi capita spesso di commettere errori quando do una risposta o trovo una soluzione?
Sì, mi può capitare spesso ☐
No perché prima di rispondere pianifico bene tutto ☐

8.(in-di) Preferisco studiare:
da solo ☐
in coppia o in gruppo ☐

9.(in-di) Quando studio:
mi concentro prevalentemente sui concetti ☐
mi concentro prevalentemente sui collegamenti e sulle relazioni tra i concetti ☐

10.(in-di) Quando studio o cerco di concentrarmi su qualche attività:
mi riesce facile rimanere concentrato su quello che sto facendo ☐
è facile che venga distratto da qualcos'altro di ugualmente stimolante ☐

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

11.(si-in) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico:
procedo gradualmente facendo attenzione a ogni minimo dettaglio ☐
formulo ipotesi generali che poi provvederò a confermare o a smentire ☐

12.(co-di) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico:
procedo rigorosamente passo per passo ☐
lo risolvo in modo creativo a seconda di cosa mi viene in mente ☐

13.(co-di) Quando devo risolvere un problema scolastico o di ordine pratico:
mi conformo alle regole e alle procedure che già conosco ☐
vado spesso al di là delle regole e procedure che già conosco per trovare nuove soluzioni ☐

14.(co-di) Secondo la mia esperienza un problema (non matematico!):
solitamente ha una soluzione ben precisa e unica ☐
può avere varie soluzioni a seconda di come mi approccio ad esso ☐

15.(le-es-gi) Quando mi affidano un compito scolastico o di ordine generale tendo a:
decidere da solo come agire ☐
applicare regole e procedure che conosco già e che ho già applicato ☐
valutare di volta in volta se le regole e procedure che conosco si adattano al caso ☐

16.(mo-ge-ol-an) Normalmente quando devo riuscire in qualcosa, in qualsiasi ambito della mia vita, sono motivato da:
un solo obiettivo alla volta ☐
una serie di obiettivi tutti in ordine di importanza ☐
molti obiettivi tutti o quasi di uguale importanza ☐
molti obiettivi a cui attribuisco importanza a seconda del momento ☐

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Appendice C: Griglia di osservazione

Parte 1. Dati di riferimento

Data: _____
Ora: _____
Classe: _____
Numero totale studenti: _____
Numero studenti assenti: _____
Nome del docente e materia insegnata: _____

Parte 2. Riassunto dello svolgimento della lezione:

_____
_____
_____

Parte 3. Elementi analizzati

Stile comunicativo del docente: _____
Coinvolgimento e interazione con il gruppo-classe: _____
Clima di classe: _____
Strutturazione dell'ambiente fisico: _____
Osservazioni o interferenze: _____
Varie ed eventuali: _____

Appendice D: Questionario docenti n. 2

Il presente questionario è anonimo e i dati raccolti verranno utilizzati solo per scopi inerenti alla ricerca scientifica. Si prega di rispondere alle domande con assoluta sincerità. In ogni caso le risposte emerse non verranno divulgate né rese pubbliche in alcun modo.

4.1 Parte 1. Dati anagrafici e personali di riferimento:

Materia insegnata: _____

Tipo di lezione:

spiegazione frontale ☐
lavoro di gruppo ☐

Ianua 9 (2009)
ISSN 1616-413X

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

interrogazione orale	☐
verifica scritta	☐
attività pratica	☐
altro (specificare)	☐

Parte 2. Livello generale di soddisfazione e benessere percepito durante la lezione:

Riguardo alla lezione che ho appena tenuto:

1. Mi sento in maggiore misura contento/a e soddisfatto/a oppure scontento/a e insoddisfatto/a?

Perché?

2. Mi sono sentito in maggiore misura a mio agio o a disagio nel mio ruolo di insegnante con questa classe?

Perché?

3. Che cosa ho apprezzato maggiormente di questa lezione?

Perché?

4. Che cosa mi ha infastidito/a maggiormente in questa lezione?

Perché?

5. C'è qualcosa che volevo che accadesse e invece non è accaduta?

Perché?

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

6. C'è qualcosa che volevo che non accadesse e invece è accaduta?

Perché?

7. Mi sono sentito/a considerato/a come persona dai miei studenti?
Sì ☐ No ☐

Perché?

8. C'è qualcosa che poteva essere fatta meglio oppure che dovrà essere migliorata?

Se sì, come potrei migliorarla?

9. C'è qualcosa che andava assolutamente bene?

Perché?

10. C'è qualcosa che non andava bene?

Perché?

Parte 3. Livello generale di efficacia percepita:

Riguardo alla lezione che ho appena tenuto:

11. Che cosa e quanto penso sia rimasto impresso agli studenti?

Perché?

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

12. Quanto penso che domani sarà rimasto impresso agli studenti?

Perché?

13. Quanto penso che tra un mese sarà rimasto impresso agli studenti?

Perché?

14. Che cosa penso sia stato più utile per il corretto ed efficace svolgimento di questo tipo di lezione?

Perché?

15. Che cosa penso sia stato meno utile o più dannoso per lo svolgimento di questa lezione?

Perché?

16. C'è qualcosa che penso non sia chiaro agli studenti?

Perché? Come intendo procedere in questo senso?

17. C'è qualche mezzo o metodo che avrei potuto utilizzare per migliorare la qualità della mia lezione? Se sì, quale? Se no, perché?

Appendice E: Questionario studenti n. 2

Il presente questionario è anonimo e i dati raccolti verranno utilizzati solo per scopi inerenti alla ricerca scientifica. Si prega di rispondere alle domande con assoluta sincerità. In ogni caso le risposte emerse non verranno divulgate né rese pubbliche in alcun modo.

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Parte 1. Dati anagrafici e personali di riferimento:

Numero di registro: _____

Tipo di lezione:

spiegazione frontale ☐
lavoro di gruppo ☐
interrogazione orale ☐
verifica scritta ☐
attività pratica ☐
altro (specificare) ☐

_____

Parte 2. Livello generale di soddisfazione e benessere percepito durante la lezione:

Riguardo alla lezione che ho appena tenuto:

1. Mi sento in maggiore misura contento/a e soddisfatto/a oppure scontento/a e insoddisfatto/a?

_____

Perché?

_____

2. Mi sono sentito in maggiore misura a mio agio o a disagio nel mio ruolo di studente con questo/a professore/professoressa?

_____

Perché?

_____

3. Che cosa ho apprezzato maggiormente di questa lezione?

_____

Perché?

_____

Ianua 9 (2009)
ISSN 1616-413X

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

4. Che cosa mi ha infastidito/a maggiormente in questa lezione?

Perché?

5. C'è qualcosa che volevo che accadesse e invece non è accaduta?

Perché?

6. C'è qualcosa che volevo che non accadesse e invece è accaduta?

Perché?

7. Mi sono sentito/a considerato/a come persona dal mio professore/professoressa?
Sì ☐ No ☐

Perché?

8. C'è qualcosa che poteva essere fatta meglio oppure che dovrà essere migliorata?

Se sì, come potrebbe essere migliorata?

9. C'è qualcosa che andava assolutamente bene?

Perché?

10. C'è qualcosa che non andava bene?

Perché?

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Parte 3. Livello generale di efficacia percepita:

Riguardo alla lezione che ho appena tenuto:

11. Che cosa e quanto penso mi è rimasto impresso?

Perché?

---

12. Quanto penso che domani mi sarà rimasto impresso?

Perché?

---

13. Quanto penso che tra un mese mi sarà rimasto impresso?

Perché?

---

14. Che cosa penso sia stato più utile per il corretto ed efficace svolgimento di questo tipo di lezione?

Perché?

---

15. Che cosa penso sia stato meno utile o più dannoso per lo svolgimento di questa lezione?

Perché?

---

16. C'è qualcosa che non mi è chiaro?

Perché? Come intendo procedere in questo senso?

---

17. C'è qualche mezzo o metodo che il professore/professoressa avrebbe potuto utilizzare per migliorare la qualità della lezione? Se sì, quale? Se no, perché?

Ianua 9 (2009)
ISSN 1616-413X

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)

Riferimenti bibliografici

Berruto, Gaetano; Finelli, Tiziana; Miletto, Anna Maria (1983): «Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani.» In: Franca Orletti [ed.], *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino, 175–204.

Boscolo, Piero (1981): «Intelligenza e differenze individuali.» In: C. Pontecorvo [ed.], *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher, 184–239.

Cadamuro, Alessia (2007): *Stili cognitivi e stili di apprendimento*. Roma: Carocci.

Carli, Augusto (1996): «Stili comunicativi e generi conversazionali in classe.» *Didascalie* 9–10:38–42; 11:38–39.

Graf, Sabine; Lin, Taiyu; Kinshuk (2008): «The relationship between learning styles and cognitive traits – Getting additional information for improving student modelling.» *Computers in Human Behavior* 24 (2): 122–137.

Harter, Susan (1982): «The perceived competence scale for children.» *Child Development* 53:87–97.

Miller, Alan (1987): «Cognitive styles: an integrated model.» *Educational Psychology* 7 (4): 251–268.

Sternberg, Robert J. (1996): *Stili di pensiero: Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi.* Trento: Erickson.

Sternberg, Robert J.; Grigorenko, Elena L. (1995): «Styles of thinking in the school.» *European Journal for High Ability* 6 (2): 201–219.

Zhang, Li-Fang (2007): «Do personality traits make a difference in teaching styles among Chinese high school teachers?» *Personality and Individual Differences* 43 (4): 669–679.

Elisa Zannoni
Via Marri 8
48018 Faenza (RA)
Italia

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5273 © 2009 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 12:15:20 UTC)