

Repubblica Algerina Democratica e Popolare
Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica
Università di Blida 02 Lounici Ali



Facoltà di Lettere e Lingue Straniere
Dipartimento D'Italiano
TESI DI DOTTORATO
Opzione: Didattica delle lingue straniere

**Metodi e tecniche di insegnamento dell'italiano LS
secondo gli stili di apprendimento VARK: caso di
studio del 2° anno nelle scuole secondarie algerine**

Tesi presentata da:
Safa NOURI

Sotto la direzione di:
Pr. Merouane ADDOU

Anno Accademico

2024/2025

Repubblica Algerina Democratica e Popolare
Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica
Università di Blida 02 Lounici Ali



Facoltà di Lettere e di Lingue Straniere

Dipartimento di Italiano

TESI DI DOTTORATO

Specialità: Didattica delle lingue straniere

**Metodi e tecniche di insegnamento dell'italiano LS
secondo gli stili di apprendimento VARK: caso di
studio del 2° anno nelle scuole secondarie algerine**

Membri della commissione

<u>Pr. Aouidi Nadjiba</u>	<u>Università Blida 2</u>	<u>Presidente</u>
<u>Pr. Merouane ADDOU</u>	<u>Università Blida 2</u>	<u>Relatore</u>
<u>Dr. Larbi Zahira</u>	<u>Università Blida 2</u>	<u>Membro</u>
<u>Dr. Melzi Abd Elhalim</u>	<u>Università Blida 2</u>	<u>Membro</u>
<u>Pr. Hachouf Amina</u>	<u>Università Badji Mokhtar Annaba</u>	<u>Membro</u>
<u>Dr. Derouiche Ahlem</u>	<u>Università Badji Mokhtar Annaba</u>	<u>Membro</u>

Anno Accademico

2024 - 2025

Riassunto

L'insegnante usa approcci, metodi e tecniche in classe per insegnare qualsiasi lingua- come il caso della lingua italiana in Algeria- ad un gruppo di studenti, che a loro ruolo hanno diversi stili per apprendere queste lingue, in cui tra di loro c'è che impara con le parole, uno studente che impara grazie all'ascolto, uno che dipende sulle video per imparare e l'altro toccando. Questa diversità costringe il docente di buon scegliere il metodo che dovrebbe essere usato in aula per insegnarli, un metodo che tocca tutti questi elementi e li serve e aiuta a ben acquisire la lingua italiana. Su questo arco, questa ricerca ha lo scopo di scoprire quali sono i metodi adottati da parte dal docente per insegnare l'italiano agli studenti di secondo anno che hanno diversi stili di apprendimento VARK, indagando la loro efficacia nelle aule delle scuole secondarie Fatima Zahra –Tebessa- e Abd Elkrim Boudergouma -Blida-.

Parole chiavi

Classe algerine; Lingua italiana; Metodi; Stili di apprendimento; Tecniche; VARK.

Abstract

The teacher employs various approaches, methods, and techniques in the classroom to teach any language—such as Italian in Algeria—to a group of students who, in turn, have different learning styles. Among them, some learn through words, others through listening, some rely on videos for learning, and others through tactile experiences. This diversity compels the teacher to carefully select the most suitable method to use in the classroom—one that incorporates all these elements and effectively helps students acquire the Italian language.

Within this framework, this research aims to identify the methods adopted by teachers to teach Italian to second-year students with different VARK learning styles, while investigating their effectiveness in the classrooms of Fatima Zahra Secondary School (Tébessa) and Abd Elkrim Boudergouma Secondary School (Blida).

Keywords:

Algerian classroom; Italian language; Methods; Learning styles; Techniques; VARK.

Résumé

L'enseignant utilise des approches, méthodes et techniques en classe pour enseigner toute langue – comme c'est le cas de l'italien en Algérie – à un groupe d'étudiants, qui ont eux-mêmes différents styles d'apprentissage. Parmi eux, certains apprennent par les mots, d'autres par l'écoute, certains dépendent des vidéos pour apprendre, et d'autres encore ont besoin du toucher. Cette diversité oblige l'enseignant à bien choisir la méthode à utiliser en classe pour les enseigner, une méthode qui intègre tous ces éléments et qui les aide à acquérir efficacement la langue italienne.

Dans ce cadre, cette recherche vise à identifier les méthodes adoptées par l'enseignant pour enseigner l'italien aux étudiants de deuxième année ayant différents styles d'apprentissage VARK, en étudiant leur efficacité dans les salles de classe des lycées Fatima Zahra – Tébessa – et Abd Elkrim Bouderrhouma – Blida.

Mots-clés

Classe algérienne ; Langue italienne ; Méthodes ; Styles d'apprentissage ; Techniques ; VARK.

ملخص

يستخدم المعلم أساليبًا وطرقًا وتقنيات مختلفة في الفصل لتدريس أي لغة – كما هو الحال مع اللغة الإيطالية في الجزائر – لمجموعة من الطلاب، الذين لديهم بدورهم أساليب تعلم متنوعة. فمن بينهم من يتعلم من خلال الكلمات، ومن يتعلم عن طريق الاستماع، ومن يعتمد على الفيديوهات للتعلم، وآخرون من خلال اللمس. هذا التنوع يجبر المعلم على اختيار الطريقة المناسبة التي يجب استخدامها في الفصل لتعليمهم، طريقة تشمل كل هذه العناصر وتساعدهم على اكتساب اللغة الإيطالية بشكل جيد.

في هذا الإطار، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الطرق التي يتبعها المعلم لتدريس اللغة الإيطالية لطلاب السنة الثانية الذين لديهم أنماط تعلم مختلفة حسب نموذج VARK، مع التحقق من فعاليتها في فصول المدارس الثانوية فاطمة الزهراء – تبسة وعبد الكريم بوضرغم – البليدة.

الكلمات المفتاحية:

الفصل الجزائري؛ اللغة الإيطالية؛ الطرق؛ أنماط التعلم؛ التقنيات؛ نموذج VARK.

Ringraziamenti

Desidero innanzitutto esprimere la mia gratitudine all'Onnipotente Allah per avermi benedetto con la forza, la salute e la perseveranza indispensabili per realizzare questo lavoro di ricerca.

Desidero esprimere la mia più sincera gratitudine al mio stimato relatore, Professeur **ADDOU Merouane**, per il suo prezioso supporto, la guida sapiente e l'incoraggiamento costante durante tutto il percorso di questa ricerca. La sua professionalità, disponibilità e attenzione ai dettagli sono state fondamentali per la realizzazione di questo lavoro. Ogni suo suggerimento e osservazione ha contribuito a migliorarne la qualità e la profondità scientifica. Sono profondamente grato/a per la pazienza dimostrata, per i consigli illuminanti e per l'opportunità di crescere sia accademicamente che personalmente sotto la sua supervisione. Questo traguardo non sarebbe stato possibile senza il suo sostegno.

Desidero esprimere la mia più sincera gratitudine a tutti i docenti e mentori dell'università Lounici Ali - Blida 2 e dell'università di Badji Mokhtar – Annaba- per il loro costante sostegno, conoscenza e guida durante il mio percorso accademico. La vostra competenza, pazienza e dedizione sono state fondamentali per la mia formazione e crescita.

Questo traguardo non sarebbe stato possibile senza il vostro impegno collettivo. Grazie per aver creduto in me e per aver favorito il mio sviluppo intellettuale e personale.

Dediche

Per i miei genitori ...

Per le mie sorelle ... Maroua, Takoua e Souha.

Per le mie migliore amiche “Rima” e “Roua”

*A coloro che hanno visto il mio potenziale anche quando dubitavo di me
stesso... ‘A’*

La vostra fede in me è diventata il carburante per questo viaggio.

Per ogni parola di incoraggiamento, ogni momento di pazienza,

e ogni atto di sostegno incrollabile: questo è per voi.

Hai creduto quando esitavo, e per questo vi sarò per sempre grato."

Indice

<u>Riassunto</u>	iii
<u>Abstract</u>	iv
<u>Résumé</u>	v
<u>ملخص</u>	vi
<u>Ringraziamenti</u>	vii
<u>Dediche</u>	viii
<u>Indice</u>	ix
<u>Elenco delle figure</u>	xx
<u>Elenco delle tabelle</u>	xxi
<u>Elenco delle abbreviazioni</u>	xxvii
<u>Introduzione</u>	1
<u>Capitolo I: Gli stili di apprendimento</u>	8
<u>I.1.Apprendimento</u>	8
<u>I.1.1.Definizioni</u>	9
<u>I.2 .Che cos'è uno stile di apprendimento?</u>	12
<u>I.3. Modelli degli stili di apprendimento</u>	15
<u>I.3.1. Il modello Junghiano</u>	16
<u>I.3.1.1. Il tipo di percepire</u>	18

<u>I.3.1.2. Il tipo di pensare</u>	18
<u>I.3.1.3. Il tipo di sentire</u>	19
<u>I.3.1.4. Il tipo di intuire</u>	19
<u>I.3.2. Tipi di personalità secondo Jung</u>	19
<u>I.3.3. Il modello Myers-Briggs</u>	21
<u>I.3.4. Il modello Mind Styles TM di Gregorc</u>	24
<u>I.3.5. La Teoria di Kolb</u>	26
<u>I.3.6. Il modello di McCarthy</u>	30
<u>I.3.7. Il modello Dunn & Dunn (1975)</u>	32
<u>I.3.8. Lo stile di apprendimento secondo Honey e Mumford (1986)</u>	36
<u>I.3.8.1. Attivista</u>	37
<u>I.3.8.2. Riflettore</u>	37
<u>I.3.8.3. Toerico</u>	38
<u>I.3.8.4. Pragmatista</u>	38
<u>I.4. Apprendimento tramite i canali sensoriali</u>	39
<u>I.5. Conclusioni</u>	41
<u>Capitolo II: Funzionamento della mente e il processo di apprendimento</u> ..	44
<u>II.1. Il cervello</u>	44
<u>II.2. La struttura del cervello umano</u>	45

<u>II.3. I sensi e il cervello</u>	49
<u>II.4. Neurolinguistica</u>	50
<u>II.5. Area di Wernicke</u>	52
<u>II.6. Area di Broca</u>	53
<u>II.7. Elaborazione delle informazioni</u>	55
<u>II.8. La memoria</u>	57
<u>II.8.1. La memoria sensoriale</u>	59
<u>II.8.2. La memoria a breve termine</u>	62
<u>II.8.3. La memoria a lungo termine</u>	63
<u>II.9. Preferenze sensoriali</u>	66
<u>II. Conclusione</u>	68
<u>Capitolo III: Il modello VARK</u>	70
<u>III.1. Il questionario VARK</u>	70
<u>III.1.1. La definizione</u>	72
<u>III.1.2. L'uso del questionario</u>	72
<u>III.1.3. Lo sviluppo del questionario</u>	73
<u>III.2. Le radici del modello</u>	76
<u>III.2.1. Teoria di Kolb</u>	78
<u>III.2.2 Teoria Dunn & Dunn</u>	79

<u>III.2.3. NLP</u>	80
<u>III.3. Tipi del questionario</u>	81
<u>III.3.1. Per gli apprendenti</u>	82
<u>III.3.1.1. Apprendenti di stile visivo</u>	87
<u>III.3.1.2. Apprendenti di stile uitivo</u>	88
<u>III.3.1.3. Apprendenti di stile verbale</u>	89
<u>III.3.1.4. Apprendenti di stile cinestetico</u>	80
<u>III.3.1.5. Apprendenti di stile multimodale</u>	91
<u>III.3.2. Per i docenti</u>	93
<u>III.3.2.1. Docenti di stile visivo</u>	96
<u>III.3.2.2. Docenti di stile uditivo</u>	96
<u>III.3.2.3. Docenti di stile verbale</u>	97
<u>III.3.2.4. Docenti di stile cinestetico</u>	98
<u>III.3.2.5. Docenti di stile multimodale</u>	99
<u>III.3.3. VARK per i giovani</u>	100
<u>III.4. Critiche sul modello VARK</u>	104
<u>III.Conclusione</u>	108
<u>Capitolo IV: Metodi e tecniche per insegnare gli stili di apprendimento</u>	
<u>VARK</u>	110
<u>IV.Introduzione</u>	110

<u>IV.1. Glottididattica</u>	110
<u>IV.2. Apprendimento</u>	111
<u>IV.2.1. Apprendente</u>	113
<u>IV.2.2. Insegnante</u>	113
<u>IV.2.3. Apprendimento delle lingue straniere</u>	114
<u>IV.3. Insegnamento</u>	115
<u>IV.3.1. Insegnamento di LS</u>	116
<u>IV.3.2. Insegnamento/apprendimento</u>	117
<u>IV.3.2.1. Pre-valutazione</u>	118
<u>IV.3.2.2. Pianificazione</u>	118
<u>IV.3.2.3. Istruzioni</u>	118
<u>IV.3.2.4. Pratica e applicazioni</u>	118
<u>IV.3.2.5. Valutazione</u>	119
<u>IV.3.2.6. Feedback</u>	119
<u>IV.3.2.7. Riflessione e aggiustamento</u>	119
<u>IV.3.2.8. Apprendimento continuo</u>	119
<u>IV.4. Docente e discente</u>	120
<u>IV.5. Approccio, metodo e tecnica</u>	121
<u>IV.5.1. Approccio</u>	121

<u>IV.5.1.1. Obiettivo</u>	123
<u>IV.5.1.2. Approccio centrato sull'insegnante</u>	124
<u>IV.5.1.3. Approccio centrato sullo studente</u>	126
<u>IV.5.2. Approccio formalistico</u>	127
<u>IV.5.3. Approccio naturale</u>	129
<u>IV.5.4. Approccio comunicativo</u>	133
<u>IV.5.5. Approccio umanistico affettivo</u>	136
<u>IV.6. Metodo</u>	139
<u>IV.6.1. Definizione</u>	141
<u>IV.6.2. Il <i>reading method</i></u>	142
<u>IV.6.3. Metodi diretti</u>	143
<u>IV.6.4. Metodologie di insegnamento</u>	144
<u>IV.6.4.1. Lezione frontale</u>	145
<u>IV.7. Tecnica</u>	146
<u>IV.7.1. <i>Role-playing</i></u>	148
<u>IV.7.2. <i>Jigsaw</i></u>	149
<u>IV.8. Insegnare gli stili di apprendimento VARK</u>	150
<u>IV.8.1. Insegnare lo stile visivo</u>	151
<u>IV.8.1.1. Istruzione basata sul concetto visivo</u>	151

<u>IV.8.1.2. Esempio</u>	153
<u>IV.8.2. Insegnare lo stile uditivo</u>	154
<u>IV.8.2.1. Discussioni in classe</u>	155
<u>IV.8.2.2. Esempio</u>	156
<u>IV.8.3. Insegnare lo stile verbale</u>	157
<u>IV.8.3.1. Presa di appunti</u>	159
<u>IV.8.4. Insegnare lo stile cinestetico</u>	160
<u>IV.8.4.1. Dimostrazione</u>	162
<u>IV.8.4.2. Esempio</u>	162
<u>Conclusione</u>	164
<u>La parte metodologica</u>	165
<u>Capitolo V: Metodologia e protocollo di ricerca</u>	166
<u>Premessa</u>	167
<u>Prima sezione: La descrizione del campione e degli strumenti di ricerca</u>	170
<u>V.1. Il campione della ricerca</u>	170
<u>V.1.1. Il campione di ricerca a Blida</u>	172
<u>V.1.2. Commento</u>	172
<u>V.1.3. Il campione di ricerca a Tébessa</u>	172
<u>V.1.4. Commento</u>	173

<u>V.2. Il luogo di ricerca</u>	173
<u>V.3. La metodologia applicata</u>	174
<u>V.3.1. Metodologia quantitativa</u>	174
<u>V.3.2. Metodologia qualitativa</u>	174
<u>V.4. Strumenti di ricerca</u>	174
<u>V.4.1. Questionario</u>	176
<u>V.4.2. Griglia di osservazione</u>	176
<u>V.4.3. Questionario dei docenti</u>	176
<u>V.5. Descrizione delle fasi di sperimentazione</u>	176
<u>V.5.1. La prima fase</u>	177
<u>V.5.2. La seconda fase</u>	177
<u>V.5.3. La terza fase</u>	178
<u>V.5.4. La quarta fase</u>	178
<u>Seconda sezione: La raccolta dei dati</u>	180
<u>1. Abd Elkrim Boudergouma –Blida-</u>	150
<u>1.1. Il questionario VARK</u>	180
<u>1.2. La griglia di osservazione</u>	180
<u>2. Fatma Zohra –Tébessa-</u>	181
<u>2.1. Il questionario VARK</u>	181

<u>2.2. La griglia di osservazione</u>	181
<u>3. Il questionario dei docenti dell'italiano LS</u>	182
<u>Capitolo VI: Analisi e interpretazione dei dati</u>	184
<u>VI.1. Introduzione</u>	185
<u>VI.2. L'analisi dei dati</u>	185
<u>VI.2.1. Abdelkrim Boudergouma –Blida-</u>	185
<u>VI.2.1.1. Il questionario VARK</u>	186
<u>VI.2.1.2. La griglia di osservazione</u>	187
<u>VI. La preparazione della lezione</u>	188
<u>VI. La fase di motivazione</u>	188
<u>VI. La gestione del tempo</u>	188
<u>VI. La gestione della classe</u>	188
<u>VI. Categoria A: Lo stile visivo</u>	188
<u>VI. Categoria B: Lo stile uditivo</u>	188
<u>VI. Categoria C: Lo stile verbale</u>	188
<u>VI. Categoria D: Lo stile cinestetico</u>	189
<u>VI. Categoria E: Lo stile multimodale</u>	189
<u>VI. 2.1.2.1. Prima giornata di osservazione</u>	189
<u>VI. 2.1.2.2. Seconda giornata di osservazione</u>	193

<u>VI. 2.1.2.3. Terza giornata di osservazione</u>	197
<u>VI. 2.1.2.4. Quarta giornata di osservazione</u>	201
<u>VI. 2.1.2.5. Quinta giornata di osservazione</u>	206
<u>VI. 2.1.2.6. Sesta giornata di osservazione</u>	210
<u>VI. 2.1.2.7. Settima giornata di osservazione</u>	214
<u>VI. 2.1.2.8. Ottava giornata di osservazione</u>	218
<u>VI. 2.1.2.9. Nona giornata di osservazione</u>	223
<u>VI.2.2. Fatma Zohra –Tébessa-</u>	226
<u>VI.2.2.1. Il questionario VARK</u>	226
<u>VI.2.2.2. La griglia di osservazione</u>	228
<u>VI. 2.2.2.1. Prima giornata di osservazione</u>	230
<u>VI. 2.2.2.2. Seconda giornata di osservazione</u>	237
<u>VI. 2.2.2.3. Terza giornata di osservazione</u>	244
<u>VI. 2.2.2.4. Quarta giornata di osservazione</u>	251
<u>VI. 2.2.2.5. Quinta giornata di osservazione</u>	256
<u>VI. 2.2.2.6. Sesta giornata di osservazione</u>	261
<u>VI. 2.2.2.7. Settima giornata di osservazione</u>	266
<u>VI. 2.2.2.8. Ottava giornata di osservazione</u>	271
<u>VI. 2.2.2.9. Nona giornata di osservazione</u>	275

<u>VI.3. Il questionario dei docenti</u>	279
<u>VI.3.1. L'obiettivo del questionario</u>	278
<u>VI.3.2. L'analisi e l'interpretazione dei dati</u>	280
<u>VI. 3.2.1. La prima sezione</u>	280
<u>VI. 3.2.2. La seconda sezione</u>	287
<u>VI. 3.2.3. La terza sezione</u>	292
<u>VI.4. Discussione</u>	297
<u>VI.5. Conclusioni</u>	301
<u>VI.6. Futuri prospettive</u>	311
<u>VI.7. Bibliografia</u>	313

Elenco delle figure

<i>Figura 1 L'apprendimento secondo Fagin (1958)</i>	10
<i>Figura 2 La psicologia Junghiana 1921</i>	20
<i>Figura 3 Il modello MBTI</i>	22
<i>Figura 4 Il modello Mind Styles TM di Gregorc</i>	24
<i>Figura 5 Schema della teoria di Kolb</i>	28
<i>Figura 6 Il modello Dunn & Dunn 1978</i>	34
<i>Figura 7 Il modello Honey «e Mumford 1986</i>	36
<i>Figura 8 La struttura del cervello umano (vista dall'alto)</i>	46
<i>Figura 9 I lobi del cervello umano</i>	47
<i>Figura 10 I funzioni dei lobi del cervello umano</i>	49
<i>Figura 11 La tre parti principali del cervello</i>	51
<i>Figura 12 La posizione dell'area Wernicke nel cervello umano</i>	52
<i>Figura 13 La posizione dell'area Broca nel cervello umano</i>	54
<i>Figura 14 L'approccio dell'elaborazione delle informazioni</i>	56
<i>Figura 15 Risultato del Test Digit Span</i>	63
<i>Figura 16 Tipi di memoria lungo termine</i>	65
<i>Figura 17 Le radici del modello VARK</i>	78
<i>Figura 18 Risultati dei diversi stili di apprendimento VARK</i>	86
<i>Figura 19 Schema dell'approccio centrato sul docente</i>	124
<i>Figura 20 Approccio centrato sullo studente</i>	126
<i>Figura 21 Relazione tra approccio, metodo, strategia e tecnica</i>	140
<i>Figura 22 Statistiche degli alunni secondo il modello VARK –Campione di Blida--</i>	186
<i>Figura 23 Statistiche degli alunni secondo il modello VARK –Campione di Tebessa-</i>	227
<i>Figura 24 Distribuzione degli insegnanti in Algeria per regione</i>	281
<i>Figura 25 Statistiche degli elementi da insegnare secondo gli insegnanti interrogati</i>	283

Elenco delle tabelle

Tabella 1 Tabella riassuntiva sul modello MBTI _____	24
Tabella 2 Tabella riassuntiva del modello Dunn & Dunn 1978 _____	34
Tabella 3 Tabella riassuntiva sulla differenza tra approccio Naturale e Metodo Diretto _____	132
Tabella 4 Statistiche del campione di Blida _____	172
Tabella 5 Statistiche del campione di Tebessa _____	172
Tabella 6 Prevalenza dello stile di apprendimento multimodale –Campione di Blida- _____	187
Tabella 7 L’organizzazione e la preparazione per la lezione -Blida- (1° giorno) _____	189
Tabella 8 La fase di motivazione -Blida- (1° giorno) _____	189
Tabella 9 La gestione del tempo -Blida- (1° giorno) _____	190
Tabella 10 La gestione della classe -Blida- (1° giorno) _____	191
Tabella 11 Lo stile visivo -Blida- (1° giorno) _____	191
Tabella 12 Lo stile uditivo -Blida- (1° giorno) _____	192
Tabella 13 Lo stile verbale -Blida- (1° giorno) _____	192
Tabella 14 Lo stile cinestetico -Blida- (1° giorno) _____	193
Tabella 15 Lo stile multimodale -Blida- (1° giorno) _____	193
Tabella 16 L’organizzazione e la preparazione per la lezione (2° giorno) _____	193
Tabella 17 La fase di motivazione (2° giorno) _____	194
Tabella 18 La gestione del tempo (2° giorno) _____	194
Tabella 19 la gestione della classe (2° giorno) _____	195
Tabella 20 Lo stile visivo (2° giorno) _____	195
Tabella 21 Lo stile uditivo (2° giorno) _____	196
Tabella 22 Lo stile verbale (2° giorno) _____	196
Tabella 23 Lo stile cinestetico (2° giorno) _____	196
Tabella 24 Lo stile multimodale (2° giorno) _____	197
Tabella 25 L’organizzazione e la preparazione per la lezione (3° giorno) _____	197
Tabella 26 La fase di motivazione (3° giorno) _____	198
Tabella 27 La gestione del tempo (3° giorno) _____	198
Tabella 28 La gestione della classe (3° giorno) _____	199
Tabella 29 Lo stile visivo (3° giorno) _____	199
Tabella 30 La stile uditivo (3° giorno) _____	200
Tabella 31 Lo stile verbale (3° giorno) _____	200
Tabella 32 Lo stile cinestetico (3° giorno) _____	201
Tabella 33 Lo stile multimodale (3° giorno) _____	201
Tabella 34 L’organizzazione e la preparazione per la lezione (4° giorno) _____	201
Tabella 35 la fase di motivazione (4° giorno) _____	202

Tabella 36 La gestione del tempo (4° giorno)	202
Tabella 37 La gestione della classe (4° giorno)	203
Tabella 38 Lo stile visivo (4° giorno)	203
Tabella 39 Lo stile uditivo (4° giorno)	204
Tabella 40 Lo stile verbale (4° giorno)	204
Tabella 41 Lo stile cinestetico (4° giorno)	205
Tabella 42 Lo stile multimodale (4° giorno)	205
Tabella 43 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (5° giorno)	206
Tabella 44 La fase di motivazione (5° giorno)	206
Tabella 45 La gestione del tempo (5° giorno)	207
Tabella 46 La gestione del tempo (5° giorno)	207
Tabella 47 Lo stile visivo (5° giorno)	208
Tabella 48 Lo stile uditivo (5° giorno)	208
Tabella 49 Lo stile verbale (5° giorno)	209
Tabella 50 Lo stile cinestetico (5° giorno)	209
Tabella 51 Lo stile multimodale (5° giorno)	210
Tabella 52 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (6° giorno)	210
Tabella 53 La fase di motivazione (6° giorno)	210
Tabella 54 La gestione del tempo (6° giorno)	211
Tabella 55 La gestione della classe (6° giorno)	211
Tabella 56 Lo stile visivo (6° giorno)	212
Tabella 57 Lo stile uditivo (6° giorno)	212
Tabella 58 Lo stile verbale (6° giorno)	213
Tabella 59 Lo stile cinestetico (6° giorno)	213
Tabella 60 Lo stile multimodale (6° giorno)	214
Tabella 61 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (7° giorno)	214
Tabella 62 La fase di motivazione (7° giorno)	215
Tabella 63 La gestione del tempo (7° giorno)	215
Tabella 64 La gestione della classe (7° giorno)	216
Tabella 65 Lo stile visivo (7° giorno)	216
Tabella 66 Lo stile uditivo (7° giorno)	217
Tabella 67 Lo stile verbale (7° giorno)	217
Tabella 68 Lo stile cinestetico (7° giorno)	217
Tabella 69 Lo stile multimodale (7° giorno)	218
Tabella 70 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (8° giorno)	218
Tabella 71 La fase di motivazione (8° giorno)	219
Tabella 72 La gestione del tempo (8° giorno)	219

Tabella 73 La gestione della classe (8° giorno)	220
Tabella 74 Lo stile visivo (8° giorno)	220
Tabella 75 Lo stile uditivo (8° giorno)	221
Tabella 76 Lo stile verbale (8° giorno)	221
Tabella 77 Lo stile cinestetico (8° giorno)	222
Tabella 78 Lo stile multimodale (8° giorno)	222
Tabella 79 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (9° giorno)	223
Tabella 80 La fase di motivazione (9° giorno)	223
Tabella 81 La gestione del tempo (9° giorno)	223
Tabella 82 La gestione della classe (9° giorno)	224
Tabella 83 Lo stile visivo (9° giorno)	224
Tabella 84 Lo stile uditivo (9° giorno)	225
Tabella 85 Lo stile verbale (9° giorno)	225
Tabella 86 Lo stile cinestetico (9° giorno)	225
Tabella 87 Lo stile multimodale (9° giorno)	226
Tabella 88 Statistiche dello stile di apprendimento multimodale –Campione di Tebessa-	228
Tabella 89 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa –(1° giorno)	230
Tabella 90 La fase di motivazione –Tebessa- (1°giorno)	231
Tabella 91 La gestione del tempo –Tebessa- (1°giorno)	232
Tabella 92 La gestione della classe -Tebessa (1°giorno)	233
Tabella 93 Lo stile visivo- Tebessa (1° giorno)	233
Tabella 94 Lo stile uditivo –Tebessa- (1° giorno)	235
Tabella 95 Lo stile verbale -Tebessa- (1° giorno)	235
Tabella 96 Lo stile cinestetico –Tebessa (1°giorno)	236
Tabella 97 Lo stile multimodale –Tebessa- (1° giorno))	237
Tabella 98 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (2° giorno)	237
Tabella 99 La fase di motivazione –Tebessa- (2° giorno)	238
Tabella 100 La gestione del tempo –Tebessa- (2° giorno)	239
Tabella 101 La gestione della classe –Tebessa- (2° giorno)	240
Tabella 102 Lo stile visivo –Tebessa- (2° giorno)	241
Tabella 103 Lo stile uditivo –Tebessa – (2° giorno)	242
Tabella 104 Lo stile verbale –Tebessa- (2° giorno)	242
Tabella 105 Lo stile cinestetico –Tebessa- (2° giorno)	243
Tabella 106 Lo stile multimodale –Tebessa- (2° giorno)	243
Tabella 107 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (3° giorno)	244
Tabella 108 La fase motivazione –Tebessa- (3° giorno)	245
Tabella 109 La gestione del tempo –Tebessa- (3° giorno)	246

Tabella 110 La gestione della classe –Tebessa- (3° giorno)	246
Tabella 111 Lo stile visivo –Tebessa- (3° giorno)	247
Tabella 112 Lo stile uditivo –Tebessa- (3° giorno)	248
Tabella 113 Lo stile verbale –Tebessa- (3° giorno)	249
Tabella 114 Lo stile cinestetico –Tebessa- (3° giorno)	249
Tabella 115 La stile multimodale –Tebessa- (3° giorno)	250
Tabella 116 L’organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (4° giorno)	251
Tabella 117 La fase di motivazione –Tebessa- (4° giorno)	251
Tabella 118 La gestione del tempo –Tebessa- (4° giorno)	252
Tabella 119 La gestione della classe –Tebessa- (4° giorno)	252
Tabella 120 Lo stile visivo –Tebessa- (4° giorno)	253
Tabella 121 Lo stile uditivo –Tebessa- (4° giorno)	253
Tabella 122 Lo stile verbale –Tebessa- (4° giorno)	254
Tabella 123 Lo stile cinestetico –Tebessa- (4° giorno)	255
Tabella 124 Lo stile multimodale –Tebessa- (4° giorno)	255
Tabella 125 L’organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (5° giorno)	256
Tabella 126 La fase di motivazione –Tebessa- (5° giorno)	256
Tabella 127 La gestione del tempo –Tebessa- (5° giorno)	257
Tabella 128 La gestione della classe –Tebessa- (5° giorno)	257
Tabella 129 Lo stile visivo –Tebessa- (5° giorno)	258
Tabella 130 Lo stile uditivo –Tebessa- (5° giorno)	259
Tabella 131 Lo stile verbale –Tebessa- (5° giorno)	260
Tabella 132 Lo stile cinestetico –Tebessa- (5° giorno)	260
Tabella 133 Lo stile multimodale –Tebessa- (5° giorno)	261
Tabella 134 L’organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (6° giorno)	261
Tabella 135 La fase di motivazione –Tebessa- (6° giorno)	262
Tabella 136 La gestione del tempo –Tebessa- (6° giorno)	263
Tabella 137 La gestione della classe –Tebessa- (6° giorno)	263
Tabella 138 Lo stile visivo –Tebessa- (6° giorno)	264
Tabella 139 Lo stile uditivo –Tebessa- (6° giorno)	264
Tabella 140 Lo stile verbale –Tebessa- (6° giorno)	265
Tabella 141 Lo stile cinestetico –Tebessa- (6° giorno)	265
Tabella 142 Lo stile multimodale –Tebessa- (6° giorno)	266
Tabella 143 L’organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (7° giorno)	266
Tabella 144 La fase di motivazione –Tebessa- (6° giorno)	267
Tabella 145 La gestione del tempo –Tebessa- (6° giorno)	267
Tabella 146 La gestione della classe –Tebessa- (6° giorno)	268

Tabella 147 Lo stile visivo –Tebessa- (6° giorno)	268
Tabella 148 Lo stile uditivo –Tebessa- (6° giorno)	269
Tabella 149 Lo stile verbale –Tebessa- (6° giorno)	269
Tabella 150 Lo stile cinestetico –Tebessa- (6° giorno)	270
Tabella 151 Lo stile multimodale –Tebessa- (6° giorno)	270
Tabella 152 L’organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (8° giorno)	271
Tabella 153 La fase di motivazione –Tebessa- (8° giorno)	271
Tabella 154 La gestione del tempo –Tebessa- (8° giorno)	272
Tabella 155 La gestione della classe –Tebessa (8° giorno)	272
Tabella 156 Lo stile visivo –Tebessa- (8° giorno)	272
Tabella 157 Lo stile uditivo –Tebessa- (8° giorno)	273
Tabella 158 Lo stile verbale –Tebessa- (8° giorno)	273
Tabella 159 Lo stile cinestetico –Tebessa- (8° giorno)	274
Tabella 160 Lo stile multimodale –Tebessa- (8° giorno)	274
Tabella 161 L’organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (9° giorno)	275
Tabella 162 La fase di motivazione –Tebessa- (9° giorno)	276
Tabella 163 La gestione del tempo –Tebessa- (9° giorno)	276
Tabella 164 La gestione della classe –Tebessa- (9° giorno)	276
Tabella 165 Lo stile visivo –Tebessa- (9° giorno)	277
Tabella 166 Lo stile uditivo –Tebessa- (9° giorno)	278
Tabella 167 Lo stile verbale –Tebessa- (9° giorno)	278
Tabella 168 Lo stile cinestetico –Tebessa (9° giorno)	278
Tabella 169 Lo stile multimodale –Tebessa- (9° giorno)	279
Tabella 170 Sesso dei docenti d’italiano	280
Tabella 171 L’esperienza di lavoro dei docenti d’italiano	282
Tabella 172 Livello da insegnare scelto dai docenti	282
Tabella 173 Approccio adottato in classe dai docenti d’italiano	283
Tabella 174 Dare l’opportunità di lettura	284
Tabella 175 Scrivere sulla lavagna	285
Tabella 176 L’uso della tecnologia	286
Tabella 177 L’esperimenti in classe	287
Tabella 178 La consapevolezza del VARK	287
Tabella 179 L’applicazione del modello VARK in classe	288
Tabella 180 Punti di vista dei docenti sullo stile visivo	289
Tabella 181Punti di vista dei docenti sullo stile uditivo	290
Tabella 182 Punti di vista dei docenti sullo stile verbale	291
Tabella 183 Punti di vista dei docenti sullo stile cinestetico	291

Tabella 184 Come insegnare lo stile visivo secondo i docenti _____	293
Tabella 185 Come insegnare lo stile uditivo secondo i docenti _____	293
Tabella 186 Come insegnare lo stile verbale secondo i docenti _____	294
Tabella 187 Come insegnare lo stile cinestetico secondo i docenti _____	295
Tabella 188 Insegnamento simultaneo degli stili di apprendimento VARK secondo i docenti	296

Elenco delle abbreviazioni

4MAT – *4 Modes of Application and Teaching/ 4 Modes of Adult Teaching*

AEI - L'Approccio dell'Elaborazione delle Informazioni

ALM - *Audio-lingual Method*

CLT - *Comunicative Language Teaching*

ENFJ - *Extraversion/Intuition/Feeling/Judging.*

ENFP - *Extraversion/Intuition/Feeling/Perceiving.*

ENTJ - *Extraversion/Intuition/Thinking/Judging.*

ENTP - *Extraversion/Intuition/Thinking/Perceiving.*

ESFJ - *Extraversion/Sensing/Feeling/Judging.*

ESFP - *Extraversion/Sensing/Feeling/Perceiving.*

ESTJ - *Extraversion/Sensing/Thinking/Judging*

ESTP - *Extraversion/Sensing/Thinking/Perceiving*

INFJ - *Introversion/Intuition/Feeling/Judging*

INFP - *Introversion/Intuition/Feeling/Perceiving*

INTJ - *Introversion/Intuition/Thinking/Judging*

INTP - *Introversion/Intuition/Thinking/Perceiving*

ISFJ - *Introversion/Sensing/Feeling/Judging*

ISFP - *Introversion/Sensing/Feeling/Perceiving*

ISTJ - *Introversion/Sensing/Thinking/Judging*

ISTP - *Introversion/Sensing/Thinking/Perceiving*

IBC - L'istruzione basata sul contenuto.

MBTI - *Myers-Briggs Type Indicator*

NLP – *Neuro-Linguistic Programming*

PNL - Programmazione Neuro-Linguistica.

VARK - *Visual/Auditory/Reading-Writing/Kinesthetic*

Introduzione

In Algeria, l'italiano vive una curiosa contraddizione: mentre francese e inglese dominano incontrastati i programmi scolastici - il primo come eredità coloniale ma ancora lingua dell'amministrazione, il secondo come passaporto per il mondo globale - la lingua italiana viene trattata come una parente povera, confinata a materia opzionale accessibile solo nelle scuole secondarie per gli allievi delle lingue straniere. Eppure, chi la sceglie lo fa spesso con un entusiasmo contagioso: sono giovani che scoprono l'italiano attraverso la radio e Youtube, i film diffusi su Netflix e HBO, o i racconti dei nonni sui floridi scambi commerciali nel Mediterraneo; altri vi intravedono opportunità nel turismo, nello sport o nella ristorazione. Ma questa passione si scontra con lo scetticismo di molti genitori che, guardando alla concretezza, si chiedono: "A cosa serve l'italiano quando francese e inglese aprono le porte del lavoro?". Un pregiudizio che pesa soprattutto nelle famiglie meno abbienti, trasformando lo studio di questa lingua da opportunità culturale a privilegio per pochi, mentre tedesco e spagnolo avanzano come alternative più "utili". La sfida di questo contesto porta a mostrare che l'italiano non è solo poesia e opera lirica, ma anche la lingua del design, dell'innovazione tecnologica e della cucina stellata - un investimento concreto che dovrebbe essere accessibile a tutti, non solo agli studenti dei prestigiosi *lycées pilotes*.

Gli apprendenti algerini di italiano L2 affrontano ostacoli sistemici che includono interferenze fonologiche e morfosintattiche derivanti dal contatto con l'arabo e il francese (evidenti in fenomeni come la realizzazione di "cappuccino" come [kapus'sin], dove si osservano sia l'adattamento al sistema francese sia la semplificazione del nesso /tʃ/), a cui si aggiungono criticità didattiche strutturali, tra cui materiali pedagogici obsoleti, carenza

di risorse autentiche e limitata esposizione a parlanti nativi, che riducono significativamente le opportunità di apprendimento contestualizzato. L'approccio metodologico dominante, ancorato a modelli tradizionali con eccessiva focalizzazione su esercizi di traduzione meccanica, memorizzazione di paradigmi verbali e attività metalinguistiche decontestualizzate, entra in netto contrasto con i bisogni effettivi degli studenti, che manifestano invece preferenza per attività comunicative autentiche, contenuti culturalmente rilevanti e approcci esperienziali. Tuttavia, casi di successo nell'acquisizione linguistica - osservabili quando gli apprendenti accedono a input significativo come testi musicali contemporanei o prodotti medialti autentici - dimostrano come un'esposizione qualitativamente valida possa compensare le carenze del contesto formale, aprendo la strada a una necessaria riflessione pedagogica sulla riforma dell'insegnamento dell'italiano L2 in Algeria.

Nel panorama educativo odierno, capire come gli studenti apprendono è fondamentale per un insegnamento efficace. Adattarsi ai loro stili di apprendimento può aumentare il coinvolgimento, la comprensione e i risultati scolastici, specialmente in classi diversificate con alunni di background e preferenze cognitive differenti. Tra i vari modelli esistenti, quello VARK (Visivo, Uditivo, Verbale, Cinestetico), sviluppato da Neil Fleming nel 1987, offre una classificazione chiara e diffusa delle modalità sensoriali preferite dagli studenti. Sebbene discusso in ambito accademico, rimane uno strumento utile per insegnanti che vogliono diversificare le loro strategie didattiche. Nelle aule di oggi, dove convivono studenti con storie, culture e modi di apprendere diversi, diventa cruciale per gli insegnanti comprendere come ciascun alunno assimila meglio i concetti, trasformando questa consapevolezza in strategie didattiche inclusive ed efficaci. Il modello VARK (Visivo, Uditivo, Verbale, Cinestetico), sviluppato da

Fleming nel 1987, offre una mappa semplice ma potente per orientarsi in questa complessità: mentre Ala, studente visivo, ha bisogno di schemi e immagini per fissare i concetti, la sua compagna Aisha apprende meglio ascoltando storie o podcast, e Karim, cinestetico, comprende profondamente solo quando può manipolare oggetti o simulare situazioni reali. Sebbene non sia perfetto e sia stato discusso in ambito accademico, questo approccio aiuta concretamente gli insegnanti a variare le loro proposte - da infografiche a dibattiti, da esercitazioni scritte a laboratori esperienziali - creando un ambiente dove ogni studente trova la sua strada per apprendere con gioia e successo. In un mondo ideale, la scuola dovrebbe essere come un giardino dove diversi fiori sbocciano ciascuno a modo proprio, e il VARK, pur con i suoi limiti, offre agli educatori gli strumenti per annaffiare ciascuna piantina secondo le sue necessità, trasformando la diversità da sfida a ricchezza collettiva. Questa ricerca esplora l'applicazione del modello VARK nelle classi di italiano nelle scuole superiori algerine, un contesto multilingue e multiculturale dove l'italiano è spesso una lingua straniera e gli approcci pedagogici possono differire da quelli occidentali. Concentrandosi sulle scuole secondarie Fatma Zohra a Tebessa e Abd Elkrim Boudergouma a Blida, città con peculiarità socio-culturali uniche, lo studio mira a raccogliere dati specifici per analizzare come gli stili VARK si manifestino e come gli insegnanti li identifichino e li affrontino, tenendo conto delle risorse e delle sfide locali. La scelta di concentrarsi sul secondo anno di studio risponde a precise considerazioni pedagogiche, poiché questa fase rappresenta un vero spartiacque nel percorso di apprendimento linguistico: mentre l'entusiasmo iniziale per la scoperta della nuova lingua comincia inevitabilmente a scemare, gli studenti si trovano ad affrontare le prime vere complessità grammaticali (dalla coniugazione verbale alle strutture sintattiche più articolate), un momento critico in cui, come evidenziano numerose

osservazioni sul campo, molti apprendenti - soprattutto in contesti come quello algerino dove l'italiano deve competere con lingue percepite come più utilitarie - sviluppano frustrazione che può portare all'abbandono o a un approccio puramente strumentale. Eppure, proprio questa crisi rappresenta un'opportunità unica per docenti preparati: attraverso strategie didattiche mirate che affianchino allo studio sistematico attività motivanti (dall'analisi di canzoni contemporanee alla simulazione di interviste a personaggi nativi), utilizzino materiali autentici vicini agli interessi giovanili (social media, pubblicità comparate) e valorizzino i progressi anziché enfatizzare solo gli errori, è possibile trasformare questo momento di difficoltà in una svolta decisiva, accendendo negli studenti non solo una competenza linguistica duratura ma un autentico interesse per la cultura italiana nella sua vitalità contemporanea, superando la percezione dell'italiano come mera materia scolastica per scoprirne invece il valore come ponte interculturale e strumento di crescita personale. La presente ricerca è articolata in due parti principali: una sezione teorica e una metodologica, per un totale complessivo di sei capitoli. La parte teorica, composta da quattro capitoli, si propone di fornire il quadro concettuale e le basi di conoscenza, affrontando nel primo capitolo "gli stili di apprendimento" in cui diamo in modo dettagliato la definizione del concetto e vediamo i diversi modelli che servono ad identificare gli stili di apprendimento. nel secondo "Il funzionamento della mente durante il processo di apprendimento" in cui parliamo di come operare il cervello umano affrontando una situazione che riguarda l'apprendimento. nel terzo "Il Questionario VARK" dove proviamo di fornire informazioni quel modello VARK, la descrizione, le sue origini e i suoi tipi. nel quarto e ultimo capitolo di questa sezione "Metodi e tecniche per insegnare gli stili di apprendimento VARK" che riguarda i diversi approcci, metodi e tecniche impiegati in classe per insegnare l'italiano come lingua straniera secondo

gli stili di apprendimento VARK. La parte metodologica, invece, si compone di due capitoli essenziali per la conduzione dello studio: il primo è dedicato alla "Metodologia e protocollo di ricerca", mentre il secondo si concentra su "L'analisi dei dati" raccolti.

1. Le domande di ricerca che guidano la presente l'indagine sono in seguito: Quali stili di apprendimento VARK adottano le classi secondarie algerine ?
2. Quali sono le strategie adottate per identificare gli stili di apprendimento VARK degli studenti all'interno della classe ?
3. Quali sono i metodi e le tecniche impiegate per affrontare i diversi stili di apprendimento?

Il presente lavoro serve a verificare queste ipotesi:

- I metodi di insegnamento nelle classi di lingua italiana sono applicabili agli stili di apprendimento VARK e includono adeguate strategie di analisi VARK
- I metodi di insegnamento nelle classi di lingua italiana mancano di tecniche praticabili per identificare e affrontare gli stili di apprendimento VARK..

La prima ipotesi suggerisce che, nonostante le potenziali limitazioni, gli insegnanti adottano pratiche che, sebbene non sempre esplicitamente etichettate come "VARK", sono in linea con i principi del modello e che esistono meccanismi per comprendere le preferenze degli studenti. Mentre la seconda -in contrasto con la prima- postula una carenza nelle metodologie didattiche attuali, suggerendo che gli insegnanti potrebbero non disporre degli strumenti o delle conoscenze necessarie per identificare e rispondere efficacemente ai diversi stili di apprendimento.

Questa ricerca vuole quindi essere una luce di speranza: dimostrare che, anche in un contesto difficile come quello algerino, un insegnamento più moderno e personalizzato può trasformare l'italiano da materia noiosa a ponte verso nuove opportunità e scoperte culturali. Perché imparare una lingua non dovrebbe essere un obbligo, ma un'avventura entusiasmante.

Capitolo I

Gli stili di apprendimento

Capitolo I: Gli stili di apprendimento

In questo capitolo, proviamo di mettere in evidenza il concetto dello stile di apprendimento secondo diversi punti di vista che riflettono le opinioni di diversi studiosi e ricercatori, menzionando i modelli creati dagli psicologici e gli specialisti per identificare i vari stili di apprendimento secondo le loro teorie.

1. Apprendimento

1.1. Definizioni

In glottodidattica, la centralità del discente durante il processo di apprendimento è diventato un gran passo verso la rinnovazione dell'insegnamento delle lingue, in cui l'apprendente è diventato un membro attivo durante il processo, perché può partecipare, esprimersi ed essere parte della comunicazione o del dibattito esistente in classe. L'insegnante se stesso prova sempre a fissare un rapporto costruito dal rispetto reciproco tra le due parti, per lo scopo di beneficiare degli altri, creando un'atmosfera adeguata per apprendere e così il processo di apprendimento è stato realizzato con successo.

Che cos'è l'apprendimento ? Tantissimi sono gli studiosi che hanno tentato di trovare la risposta pertinente, per questo sono numerose le definizioni date per il processo da diversi punti di vista. Hurlock (1942) afferma che l'apprendimento è lo sviluppo derivato dall'esercitazione e lo sforzo. Attraverso l'apprendimento, i bambini acquisiscono nuove competenze usando le sue proprie risorse ereditarie.

Hurlock in questa definizione prova a rendere comprensibile il fatto di apprendere. Secondo lui, il processo è uno sviluppo, perché serve ad

accrescere la sapienza dell'individuo e migliorare le sue abilità per analizzare le informazioni rimosse. Questo progresso viene grazie agli esercizi dati da parte del docente e che a loro ruolo chiedono sforzi e risorse ereditarie del discente, vuol dire quelle abilità acquisite prima grazie alle esperienze, all'ambiente che lo circonda, la gente che si incontra e grazie anche alle lezioni imparate dalla vita quotidiana.

Woodworth (1945) afferma che qualsiasi attività può essere chiamata un'apprendimento quando l'individuo si sviluppa imparando cose cattive o buone. L'individuo così acquista nuove competenze e vive nuove esperienze da quelle vissute prima. È possibile dire che l'apprendimento non va solo nel buon contesto, perché qualsiasi persona può apprendere un cattivo fatto dagli altri, ad esempio abitudini, espressioni, comportamenti ... etc. Tutto ciò che è stato imparato recentemente e considerato nuovo per l'apprendente è un apprendimento.

Secondo Smith (1962) l'apprendimento è definito come: “L'acquisizione di nuovi comportamenti, rafforzamenti o debolezze del vecchio comportamento come conseguenza dell'esperienza vissuta.”

La definizione rivela la realtà che l'apprendimento non viene solo con l'acquisizione di nuovi concetti o nuovi comportamenti, può essere anche con il fatto di abbandonare conoscenze o comportamenti esistenti nel cervello umano ed acquisiti prima e rinnovarli mediante le nuove sapienze ricevute dalle situazioni reali.

Fagin (1958) ha proposto un diagramma esplicativo per dare una definizione precisa al concetto di apprendimento, dicendo che questo processo viene attraverso una catena di eventi successi a livello del cervello umano che porta alla fine al cambiamento dei comportamenti e delle

abitudini di un apprendente, abbandonando quelli acquisiti prima. Fagin ha fornito la sua definizione con una digramma esplicativa che serve a spiegare questa sequenza mentale.

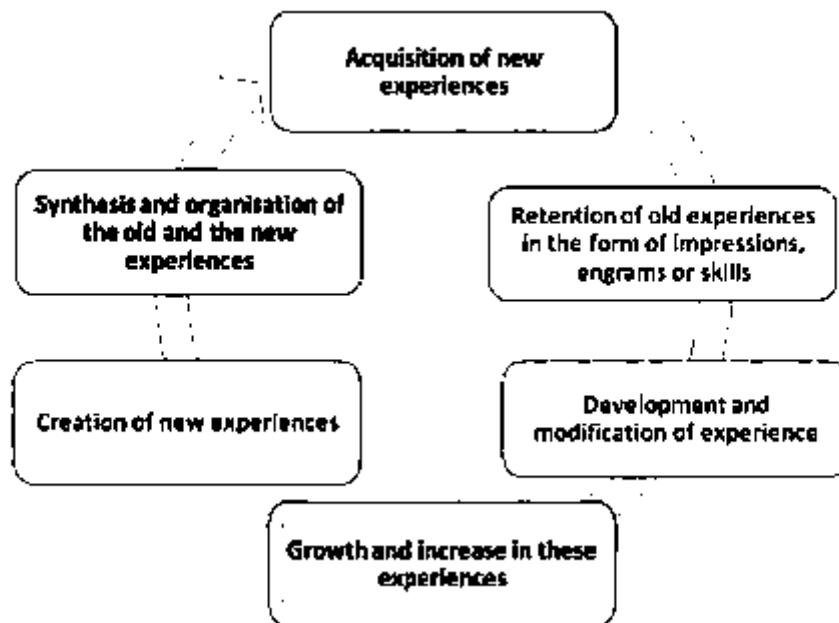


Figura 1 L'apprendimento secondo Fagin (1958)

Il diagramma mostra la serie dei processi successi al livello del cervello dell'essere umano, in cui viene come prima fase il fatto dell'acquisizione delle nuove esperienze attraverso il contatto e lo scambio delle idee e le esperienze con l'ambiente e la gente. Il fatto di dare e ricevere da parte di un individuo gli permette di esprimere la sua opinione per quanto riguarda un certo atteggiamento o argomento basandosi sulle esperienze acquisite prima. La terza fase menzionata rappresenta la rinnovazione e lo sviluppo delle esperienze esistenti già grazie a quelle imparate recentemente dagli altri facendo lo scambio. Questo sviluppo, certamente, viene con la soddisfazione della persona se stessa e che lui realizza la validità delle nuove esperienze senza rifiutare le nuove aggironamenti accurati al livello de suo cervello e senza essere premuto oer memorizzarli. Man mano, l'individuo cresce con essi e prova a espanderle con il tempo fino che il suo cervello crede

nell'autenticità e l'utilità dell'esperienza per finire il processo con l'organizzazione delle nuove e le vecchie conoscenze.

Viene De Landsheere (1992) per sostenere quello detto prima, dichiarando che l'apprendimento:

“ È un processo più o meno sostenibile durante il quale un certo comportamento esistente già nel cervello umano viene modificato grazie all'interazione con l'ambiente che circonda l'apprendente. L'apprendimento coinvolge uno studente di attivare l'uso della sua memoria.” (p125)

È evidente dire che De Landsheere è un sostenitore degli studiosi precedenti, perché secondo lui l'apprendimento è un processo durabile che si svolge non solo in un determinato periodo di tempo, ma può durare più a lungo. Nel corso di questo processo complesso, il cervello dell'essere umano sta imparando nuove sapienze, atteggiamenti ed esperienze facendo il contatto con una moltitudine di persone o con l'ambito che lo attornia. I nuovi dati possono influenzare quei dati disponibili già al livello della mente causando rinnovazione, abbondanamento o sostituzione adattando con questo fatto. Così e in modo automatico, lo studente o qualsiasi individuo che sta imparando trova se stesso attivando la sua memoria per poter ricordare il disponibile ed accogliere il nuovo.

Secondo Schmeck (1988) dal punto di vista fenomenologico l'apprendimento viene definito dagli apprendenti occupati di questo processo, in cui ogni individuo prova a descrivere la sua esperienza vissuta e gli eventi successi durante l'apprendimento di qualsiasi materia. Questa descrizione da parte degli studenti porta alla diversità e la classificazione dell'apprendimento, perché ogni discente ha una storia vissuta e diversa dagli altri. In questo caso l'apprendimento viene definito da alcuni come la conservazione letterale della conoscenza ottenuta attraverso la ripetizione e

la recitazione, mentre altri lo definiscono come un processo in cui viene l'interpretazione della comprensione della realtà.

Dal punto di vista comportamentale, l'apprendimento viene considerato come un cambiamento osservabile nella reazione di una persona esposta ad un stimolo ugualmente osservabile. Nel senso che questo processo è basato sull'osservazione dei mutamenti occorsi con l'apprendente in qualsiasi contesto educativo e le sue reazioni agli esami, testi e ricitazioni. Questo punto di vista è stato sostenuto anche dai ricercatori e psicologi cognitivi, perché trattano il processo di apprendimento nello stesso modo che i comportamentalisti. L'autore americano conclude con la definizione dell'apprendimento dal punto di vista neurologico, che lo definisce come il processo per cui il sistema nervoso cambia grazie alle sue attività, vale a dire che l'apprendimento è il risultato dei trattamenti delle informazioni da parte dei neuroni mentre la sua base è quel cambiamento successo al livello dei neuroni.

La maggior parte delle scuole, laboratori, istituti ed ogni ambiente che favorisce il contesto educativo hanno lo scopo di valutare la richiamazione delle informazioni da parte dell'apprendente e non s'interessano per la comprensione di queste informazioni.

2. Che cos'è uno stili di apprendimento?

Tantissimi sono gli approcci inventati da parte degli studiosi in didattica, in cui ogni approccio si differenzia dall'altro. Le prime ricerche nel campo didattico si sono basati sul docente di più, il personaggio principale non solo nel processo d'insegnamento ma anche in quello dell'apprendimento. Dalla prima parte, l'insegnante viene considerato la fonte principale delle informazioni, il consigliere per i discenti in qualche situazione e il manager della sua classe (Balboni 2012 Sfide di Babele). Dall'altra parte, Il docente

viene considerato il facilitatore del processo di apprendimento, il personaggio che ha lo scopo di semplificare la trasmissione del messaggio per i suoi studenti. Usando l'approccio tradizionale, i specialisti in didattica hanno oppresso lo studente e hanno ommesso il suo ruolo nel suo proprio processo di formazione, riducendolo a quel membro disprezzato durante il processo di apprendimento, perché ha solo il ruolo di ricevere passivamente l'informazione senza chiedere o partecipare in classe. Dopo anni di inferiorità sentita da parte degli studenti, la glottodidattica ha portato delle innovazioni che si basano sugli interessi dell'apprendente e lo mettono al centro del processo di apprendimento. Vale a dire che lo studente in questa situazione fa parte del dibattito in classe, prova ad esprimersi, trasmettere il messaggio, condividere punti di vista e soprattutto scambiare le idee con il suo insegnante e i suoi colleghi creando un rapporto forte e ricco, costruito sul rispetto reciproco.

Per apprendere qualsiasi lingua, ogni individuo usa varie strategie che gli permettono di raggiungere l'obiettivo essenziale dell'apprendimento, quello di poter padroneggiare la lingua imparata. In questo caso l'insegnante è costretto di essere attento a questa varietà e ben scegliere il metodo che si va correttamente con i differenti stili di apprendimento.

Recentemente, tantissimi sono i field che hanno dato molta attenzione per gli stili di apprendimento e le strategie integrate per influenzare il processo di apprendimento e i suoi risultati. Secondo Wang (2008) uno stile di apprendimento è le caratteristiche scelte da un individuo per la raccolta delle informazioni, l'interpretazione dei dati, l'organizzazione delle idee e il modo di pensare durante l'apprendimento. (p. 30). Brown and Brailsford (2006) affermano che lo stile cognitivo è una parte indissolubile del learning style, viene definito come il costrutto psicologico

relativo al modo in cui gli individui elaborano le informazioni ricevute.(p. 327).

Nel processo di apprendimento è evidente dire che ciascun individuo ha il suo modo particolare di trattare le informazioni ricevuti. Questo modo differenzia da un membro ad altro in cui ognuno usa abilità tipiche per ben esaminare ed analizzare durante il processo di apprendimento, in cui esistono membri che basano sui sensi umani per assimilare un messaggio, altra categoria di persone dipendono dalle sue personalità che gli fornisce all'apprendente agevolazioni o ostacoli per poter capire e fissare nella mente l'informazione. Secondo le ricerche, si riferisce a questo svolgimento con il concetto "stile di apprendimento". Alan Pritchard (2018) ha dato la definizione dello stile di apprendimento come il modo particolare in cui l'individuo impara. L'autore nel suo libro ha dato un'altra definizione affermando che lo stile di apprendimento è un modo di imparare, in cui ogni apprendente ha una maniera preferita per pensare e trattare le informazioni. È possibile definire uno stile di apprendimento come il metodo preferito da parte dell'apprendente per acquisire delle conoscenze e delle abilità, usando strategie, comportamenti ed abitudini per realizzare l'apprendimento.

Non è possibile ignorare il fatto che c'è una differenza tra uno stile di apprendimento e uno stile cognitivo, perché il primo si tratta di come viene imparata una certa lingua, quale modo e quali strategie vengono integrati per apprendere. Mentre lo stile cognitivo porta a termine il fatto di come vengono trattate le informazioni e l'efficienza delle abilità per realizzare il processo di apprendimento ...

“ Lo stile cognitivo è “la modalità prevalente con cui la persona elabora l'informazione che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi.”

3. Modelli degli stili di apprendimento

È evidente dire che il campo della ricerca riguardo gli stili di apprendimento ha notato un largo dibattito tra i ricercatori, in cui ogni gruppo o ogni ricercatore prova di affermare il suo punto di vista nel campo portando evidenze per giustificare il suo dire, ma l'esperimento viene presto smentito tramite i difetti estratti da altri ricercatori che provano a loro ruoli di mettere in evidenza le loro ricerche. Lo stile di apprendimento come un concetto ha incontrato difficoltà trovando la sua definizione precisa. Gli stili di apprendimento sono stati identificati dagli anni '20 (Jung, 1921) e continuano ad essere indagati fino ad oggi nel contesto del tradizionale apprendimento in classe (Baykan & Nacaz, 2007; Rogers, 2009 Ozpolat & Akar 2009; Naimie et al., 2010; Dobson, 2010; Roberto et. al., 2011) e nel contesto dell'apprendimento online (Wang et al., 2006; Hu et al., 2007; Sun et al., 2008). Anche se alcuni studiosi come: Boella (2010) e Willingham (2010) tendono ora a pensare che sia inutile prestare attenzione agli stili di apprendimento, l'esperienza della ricercatrice in ambito educativo la porta a ritenere che sia importante non ignorare comprensione offerta dall'identificazione degli stili di apprendimento. Persone diverse lo sono distinti per il modo in cui assorbono informazioni e apprendono. Questo intuitivo approccio del ricercatore è supportato da migliaia di studi relativi a stili di apprendimento e 71 modelli che definiscono e spiegano gli stili di apprendimento (Coffield et al., 2004). Nell'era presente la tecnologia è diventata un sistema facilmente accessibile e strumento familiare con il quale è possibile promuovere l'apprendimento degli alunni e anche lo studio questo numero di stili di apprendimento (Rose & Meyer, 2006; Dede, 2009; Rogers et al., 2009).

Jung (1921) e Tyler (1965) hanno tentato di descrivere diversi tipi di personalità. La loro teoria è servita come base per lo sviluppo di modelli e inventari che classificano le persone in base al modo in cui hanno assorbito l'apprendimento e aiutati così a scegliere i loro studi superiori e occupazioni o per informare l'apprendimento e l'insegnamento a scuola come così questa teoria ha combinato tra due elementi trattati già da altri studiosi, quella di Briggs Myers (Myers & Myers, 1995) e l'altra di Dunn e Dunn (1972, 1993). Molte diverse categorizzazioni hanno portato a ambiguità e mancanza di chiarezza sulla definizione degli stili di apprendimento. Alcuni studiosi hanno provato a creare modelli che includono tutti i tipi di categorizzazione (come il modello Curry's Onion, 1987) mentre Silver et al. (1997) indicano che tutte le categorizzazioni possono essere divise in due tipi, quelli relativi ai diversi tipi di personalità e quelli relativi diversi tipi cognitivi. Le prove e gli sforzi per creare quel modello hanno lo scopo di trovare l'ottima scheda sulla quale un ricercatore può dipendere per categorizzare gli individui coprendo tutti i tipi di apprendenti e tutti gli effetti vicini e lontani, interni ed esterni che hanno un impatto sia diretto o indiretto sullo stile di apprendimento.

3.1. Il modello Junghiano

La teoria di Jung è vista come il precursore di tutta la teoria dello stile di apprendimento. Ha indicato otto tipi di personalità. Questa era una teoria di ampio respiro. Nonostante gli stili di apprendimento non sono esplicitamente citati nella tipologia di Jung, è possibile dedurre questi stili dalle descrizioni dei diversi tipi di personalità. Nonostante lo fosse scritta negli anni '20, fino ad oggi la tipologia di Jung è costantemente referenziata e rianalizzata nel contesto di modelli più recenti (Goodwyn, 2010; Gullatz 2010). Una parte significativa del libro di Jung, *Psychological Types* (1921)

è dedicata alla descrizione dell'introversione e dell'estroversione, che Jung considera la base delle tendenze individuali di ogni essere umano, le base che caratterizzano particolari approcci mentali al mondo e alla realtà che lo circonda. Questi approcci guidano, per alcuni misure in modo inconsciente, la totalità delle esperienze umane, e avere una dominante influenza sui componenti della personalità e sul loro sviluppo. Jung nota che questi due approcci si fondono all'interno di ogni persona; entrambi sono necessari per lo scopo di sopravvivere e funzionare.

Jung ha ragionato sul fatto che il tipo di personalità si sviluppa durante l'infanzia e che entrambi le modalità possono essere trovate in ogni persona, ma la modalità preferita ne sfrutterà la maggior parte il potere dell'individuo diventando così la parte attiva, mentre il modo secondario sarà "una minoranza soppressa". La modalità preferita sarà espressa nella personalità cosciente, riflettendo i suoi obiettivi, desideri e conquisti. Questo lato sarà sempre rivelato spontaneamente, positivamente e costruttivamente. Il modo secondario, in contraddizione con il primo, unico esiste parzialmente nella coscienza, per lo più esiste nell'inconscio ed è suscettibile di assumere un carattere negativo, non sviluppato e primitivo. Quindi, una persona che è consapevolmente estroverso, può essere inconsciamente introverso e viceversa. In linea di principio, ogni persona si adatta in una certa misura alla propria realtà principalmente attraverso una di questi approcci dominanti.

Jung (1921) ha attribuito uguale importanza a entrambi questi approcci, dal momento che lui ha riconosciuto il bisogno dell'uomo di comunicare, sia con il loro mondo interiore che li causa per rivolgere la loro libido verso l'interno, e anche con il mondo esterno, portandoli a esprimere la loro libido verso l'esterno.

Questa energia mentale (libido) è investita in eventi e oggetti nell'esterno ambiente e, a sua volta, ne è influenzato. Secondo Jung (1921) un puro estroverso (come tipo teorico) è uno dei membri che i fatti guidano i loro comportamenti. Questo pensiero, sentimenti e azioni della persona sono direttamente influenzati dagli eventi esistenti nel suo ambiente immediato o più distante, e tendono ad attaccare ognuno al “qui e adesso”. L'estroverso si relaziona con una grande quantità di coscienza e attenzione al mondo esterno. Le decisioni e le azioni sono determinate da condizioni oggettive. L'estroverso è conformista, socievole, facile si adatta alle circostanze e non investe sforzi per uscire da queste confini (Harel, 1995).

Oltre a questi due approcci di base, Jung (1921) ha suddiviso le personalità degli individui in quattro categorie, secondo quattro funzioni mentali, ciascuna viene caratterizzata da uno specifico orientamento alla comprensione degli eventi e esperienze nell'ambiente.

3.1.1. Il tipo di Percepire

Relativo al mondo attraverso i sensi, questa funzione consente alle informazioni di essere assorbite dal mondo, senza organizzazione o valutazione delle informazioni. La sensazione è una forma primitiva e passiva di funzionamento. Una persona con consapevolezza sensoriale si concentrerà sul vedere e l'assorbire dei dettagli concreti delle cose.

3.1.2. Il tipo di Pensare

Relativo al mondo attraverso le idee e l'intelletto. Pensiero è usato per definire cose che vengono assorbite attraverso i sensi, fornendo significato logico all'informazione che è registrata nella coscienza. Il pensiero distingue tra diversi dettagli organizzandoli e classificandoli e creando legami causali tra di loro. Questo tipo che si basa sul pensare è

caratterizzato da coerenza e obiettività, e la capacità di dedurre conclusioni e prendere decisioni attraverso l'analisi e il calcolo di dati e giudizio. Il tipo di pensiero può quindi risolvere i problemi tramite analisi logica.

3.1.3. Il tipo di Sentire

Reagisce al mondo sulla base della qualità affettiva di esperienza individuale. Il tipo di sentimento garantisce valore o giudizio soggettivo a cose che la persona sente, sperimenta o registra nella mente. Questo costituisce una considerazione circa il valore delle informazioni per l'individuale, e anche se è desiderabile o piacevole. Il tipo di sentimento non si concentra sulla risoluzione dei problemi, ma piuttosto sui suoi aspetti umani e sui sentimenti che genera.

3.1.4. Il tipo di Intuire

Al di là di tutte le funzioni cognitive, questo tipo si basa su un profondo senso di comprensione interna, originato nell'inconscio, che non è radicata nella realtà esterna, ma piuttosto legata al fattore tempo. Questa è una percezione spontanea dei fatti, ma in un certo modo questa percezione non può essere spiegata da un'analisi consapevole ed intellettuale, ma dell'idea del momento, intuizioni o un'improvvisa epifania interna. Tutto questo può riguardare anche eventi legati al futuro, l'intuizione rivela le relazioni possibili e significative incarnate nelle cose. Il tipo intuitivo cerca un significato oltre la visione immediata, con sentimenti interiori verso le cose e si interessa nelle loro possibilità potenziali, nella sostanza della questione.

3.2. Tipi di personalità secondo Jung

Jung (1921) divise questi quattro tipi funzionali in due gruppi: le due funzioni percettive, il percepire e l'intuire sono considerate irrazionali, poiché vanno oltre l'area della logica. Le funzioni del pensare e del sentire sono funzioni

razionali, poiché rappresentano due modi per prendere decisioni. Il pensiero collega le idee attraverso concezioni razionali, mentre il sentimento dirige il giudizio attraverso la considerazione di valori personali e sociali. In tutto, Jung (ibid.) si riferisce a otto tipi di personalità poiché i quattro tipi funzionali possono essere associati a un approccio introverso o con un approccio estroverso.

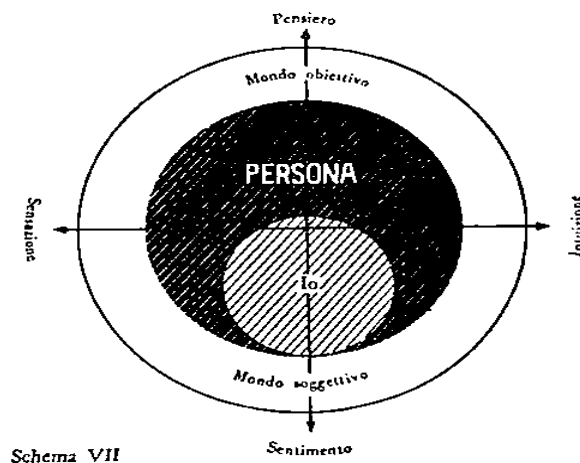


Figura 2 La psicologia Junghiana 1921

Secondo la figura, il ricercatore ha messo l'elemento "persona" come il nucleo del suo modello, in cui l'individuo rappresenta il centro di attenzione su cui si basa la teoria di Carl Jung. La zona che rappresenta "Io" annuncia che Carl crede che la persona fa un segmento dell'io che affronta il mondo esterno. Dal centro si ramificano quattro frecce, in cui ogni freccia raffigura una delle funzioni mentali menzionate precedentemente, passando da due poteri che controllano il mondo: l'oggettività e la soggettività. Il primo potere viene affrontato grazie alla mente e il pensiero dell'essere umano, mentre il secondo, viene sfidato grazie ai sentimenti vivanti all'interno dell'individuo. Senza dimenticare le altre due funzioni, l'intuizione e la sensazione, descritte da Jung (1921) come funzioni irrazionali perché sono costruite fuori la logica e il ragionamento che la mente umana accetta.

3.3. Il modello di Myers-Briggs

L'opinione di Jung nel 1921 e la sua teoria ha costruito la base per il lavoro di ricercatori successivi che si sono interessati all'argomento di "stili di apprendimento". Nel 1940, la concettualizzazione teorica data da Jung ha ispirato Katherine Cook Briggs e sua figlia Isabel Briggs Myers per creare un modello pratico nominato The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). Il MBTI classifica 16 diversi tipi o archetipi di discente, in base ai cui ogni tipo vede il proprio ambiente, prende decisioni, si riflette sul proprio mondo interno delle idee e delle rappresentazioni mentali, pensando anche sul mondo esterno delle persone e anche sulla reazione del discente a una data situazione (Wilson, 1998). Più tardi, Myers-Briggs (1980) e anche Keirsey (1998) hanno utilizzato i risultati della loro ricerca per espandere questa concettualizzazione e hanno formato una galleria di sedici tipologie relative alla dimensione cognitiva, che vanno da percezione a giudizio. I ricercatori credono che questa espansione fosse essenziale, dal momento che la tipologia di Jung era difficile da identificare nel campo di pratica della vita quotidiana. Questo è dovuto al fatto che la sua teoria è nata dalle sue osservazioni sui propri clienti, e anche perché Jung si è focalizzato principalmente sulla descrizione delle funzioni dominanti e degli atteggiamenti preferiti (McCaulley, 1981).

Questo strumento (MBTI) era destinato all'uso con gli adulti ed è stato utilizzato per più di 50 anni. È ancora utilizzato ampiamente nella professione medica per aiutare gli studenti a meglio decidere la loro area di specializzazione nel campo medico (Coffield et al., 2004).

Use the questions on the outside of the chart to determine the four letters of your Myers-Briggs type. For each pair of letters, choose the side that seems most natural to you, even if you don't agree with every description.



La tabella in seguito rappresenta una spiegazione riassuntiva su quello che è stato menzionato nella figura 3

22

ISFP	educativa, aiutante, flessibile, realistico, cerca di creare un ambiente personale così bello e pratico.
INFJ	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: idealistica, organizzata, perspicace, affidabile, compassionevole, gentile, cerca di cooperare con gli altri, godere la stimolazione intellettuale.
INTJ	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: Innovativa, indipendente, strategica, logica, discreta, perspicace, guidata dalle proprie idee per migliorarsi.
INFP	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: sensitiva, idealistica, creativa, percettiva, premurosa, leale, valorizza l'interiorità e l'armonia, focalizza sugli obiettivi e le possibilità.
INTP	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: intellettuale, logica, precisa, discreta, flessibile, ha immaginazione vivante, attiva nella risoluzione e creativo nel problem solving.
ESTP	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: socievole, realistica, curiosa, pragmatica, intelligente nel problem solving.
ESFP	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: entusiasta, spontanea, flessibile, ha un forte senso, ama aiutare le persone in modi tangibili.
ESTJ	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: efficiente, estroversa, analitica, sistematica, affidabile; realistica, piace mettere a punto lo spettacolo e terminare le missioni in modo ordinato.
ESFJ	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: amichevole, estroversa, affidabile, coscienziosa, organizzata, pratica, cerca di aiutare e di compiacere gli altri, ama essere una persona attiva e produttiva.
ENFP	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: entusiasta, creativa, spontanea, ottimista, solidale, giocoso, apprezza l'ispirazione, ama iniziare nuovi progetti.
ENTP	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: inventiva, entusiasta, strategica, intraprendente, curiosa, apprezza le nuove idee e le sfide, apprezza l'ispirazione.
ENFJ	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: premurosa, entusiasta, idealista, organizzata, diplomatica, responsabile, esperto comunicatore che apprezza le connessioni e la relazione con gli altri.

ENTJ	La persona di questa categoria ha queste caratteristiche: organizzatrice strategica, logica, efficiente, estroversa, ambiziosa, indipendente, buon pianificatrice a lungo termine.
------	--

Tabella 1 Tabella riassuntiva sul modello MBTI

3.4. Il modello Mind Styles™ di Gregorc

Anthony Gregorc si è occupato degli stili di apprendimento degli studenti adulti, trascurando quello rivolto agli alunni poiché sentiva l'impossibilità di affidarsi alle proprie auto-relazioni (Gregorc, 2002). Nel 1969, Gregorc suggerisce un modello energetico degli stili basato sulle teorie di Jung (1921) che si riferisce al modo in cui le persone assorbono l'astratto o il concreto delle informazioni e il modo in cui trattano i dati (Gregorc, 1979). Nel 1982 Gregorc ha ipotizzato che le persone differiscano nel modo in cui organizzano il loro spazio e tempo. Successivamente, Gregorc (1984) ha sviluppato il modello Mind Styles™, in cui ha spiegato che i comportamenti delle persone riflettono i loro stili personali di apprendimento e le modalità di accesso che assimilano nel loro ambiente. Vale a dire che l'osservazione degli atteggiamenti e dei comportamenti di una persona consente di diagnosticare il suo stile di apprendimento.

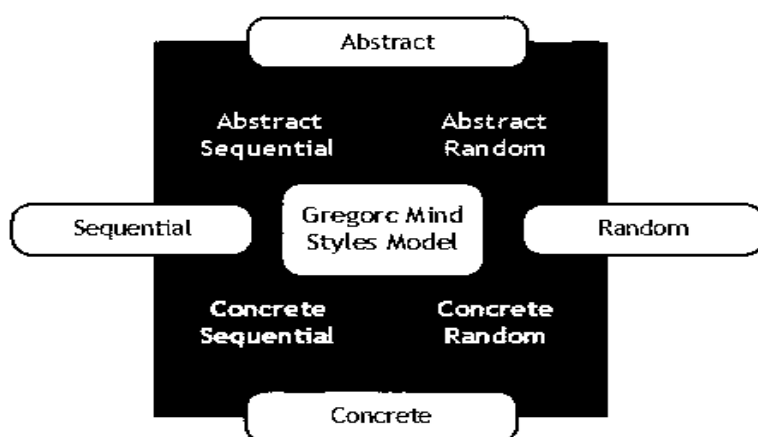


Figura 4 Il modello Mind Styles™ di Gregorc

Secondo il modello di Anthony, è evidente dire che l'individuo ha due tipi significativi di capacità di mediazione:

- Percezione (il modo in cui ricevono le informazioni)
 - La percezione ha due qualità: astratta e concreta
- Ordinazione (il modo in cui le informazioni sono sistematizzate e depositate)

Ci sono due dimensioni di ordinamento: sequenziale e casuale.

Secondo la figura (4), che rappresenta uno schema sul modello di Mind Styles di Gregorc, è possibile estrarre quattro (04) concetti essenziali sugli quali è costruito questo modello: Astratto, Concreto, Sequenziale, casuale. Come è già stato menzionato, le due (02) parole chiave “concreto” e “astratto” vengono sotto l’ombra della percezione o il modo in cui vengono ricevute le informazioni da parte degli apprendenti. Vale a dire che la comprensione e la conoscenza delle informazioni vengono in modo “astratto” o “concreto”. Trattare i dati in modo “concreto” si basa sull’uso dei sensi per percepire l’informazione, cioè in questa fase l’apprendente si limita a immagazzinare le informazioni. La fase di analisi e ragionamento semantico succede ulteriormente. La parola “astratto” significa la comprensione dell’informazione che viene percepita dai sensi grazie all’uso dell’immaginazione e l’intuizione. L’individuo, quindi, analizza, impara usando il ragionamento. Mentre le due (02) altre parole “sequenziale” e “casuale” vengono in parallelo con l’ordinazione, cioè il modo in cui i dati sono messi in ordine al livello del cervello umano. Un apprendente che sta usando la preferenza “sequenziale” gli permette di far l’ordine dei dati al livello del suo cervello e in modo logico. Mentre l’uso dell’abilità “casuale” permette al discente di raccogliere le informazioni in modo casuale senza far ordine di tutto che sta ricevendo. Da quello che è stato menzionato, sono nati 4 tipi di apprendenti secondo il modello Mind Styles: Astratto sequenziale, Astratto casuale, Concreto sequenziale e

Concreto casuale. Parlando dal primo tipo (Astratto sequenziale), Secondo Gregorc l'apprendente piace essere ascoltato dagli altri quando esprime le sue idee. Ha la capacità di analizzare la situazione prima di prendere una decisione finale come soluzione finale. È un individuo logico quando sta cercando soluzioni per qualsiasi problema. Gli apprendenti che appartengono a questa categoria sono capaci di lavorare da soli senza aver aiuto dagli altri, il che li crea ostacoli per mantenere buona relazione con colleghi. Oltre ciò sono capaci di discutere le idee provando di convincere l'altra parte dei loro punti di vista. Il discente (astratto casuale) al contrario del primo tipo, è un membro socievole, prova di stabilire buona relazione con gli altri. Può imparare meglio in gruppo cooperando con altri studenti. È difficile per un astratto casuale di concentrare su un solo argomento e trova ostacoli esprimendo le sue idee. Gregorc parlando del terzo tipo (Concreto sequenziale), l'ho descritto come un membro organizzato, prevedibile e logico chi prova sempre di seguire direzioni. Conta sugli altri per fare esercizi e impara meglio affrontando situazioni prevedibili. È difficile per questa categoria di essere integrato in un lavoro di gruppo, o essere una parte di una discussione che non porta ad un punto specifico. L'ultimo tipo dei apprendenti menzionati da Gregorc è il tipo (Concreto casuale), in cui appartengono i discenti che usano la loro intuizione per risolvere problemi da soli. Adoperare il metodo prova e sbaglia, il discente può imparare meglio e competere con altri membri in classe.

3.5. La Teoria di Kolb

Seguendo le orme dei ricercatori nel campo dell'apprendimento degli adulti, l'educatore statunitense David Kolb ha classificato gli studenti secondo le loro preferenze facendo diverse attività. Questo raggruppamento è stato menzionato per la prima volta nella teoria dell'apprendimento

esperienziale dello stesso ricercatore. Secondo Kolb l'apprendimento esperienziale è un processo continuo che si basa sull'esperienza (Dewey, 1933; Lewin, 1951). David crede che ogni apprendente ha uno stile di apprendimento dominante, ma per realizzare un apprendimento efficace bisogna combinare tra gli stili di apprendimento. Nel 1983, il ricercatore americano ha affermato uno stile di apprendimento che viene rafforzato grazie alla percezione della persona stessa, e ognuno è capace di consolidare le sue abilità secondo il suo stile di apprendimento. La teoria di Kolb (1985) propone due dimensioni relative ai modi in cui le persone imparano. La prima dimensione descrive il modo come viene percepita una nuova informazione. Questo può essere descritto lungo un continuum dal concreto all'astratto, ad esempio, in situazioni sconosciute, c'è chi preferisce intuire la propria ambiente (esperienza concreta) in contrasto con chi preferisce progettare il proprio percorso in modo predeterminato (concettualizzazione astratta). La seconda dimensione descrive come le persone elaborano le informazioni. Queste strategie appaiono lungo un continuum tra (attivo) e attività osservazione (riflessiva). Queste dimensioni sono combinate per formare quattro tipi di stile di apprendimento: esperienza concreta, osservazione riflessiva, astratto Concettualizzazione e sperimentazione attiva. Da questi stili di apprendimento emergono le modalità di apprendimento impiegate nel ciclo di apprendimento esperienziale.

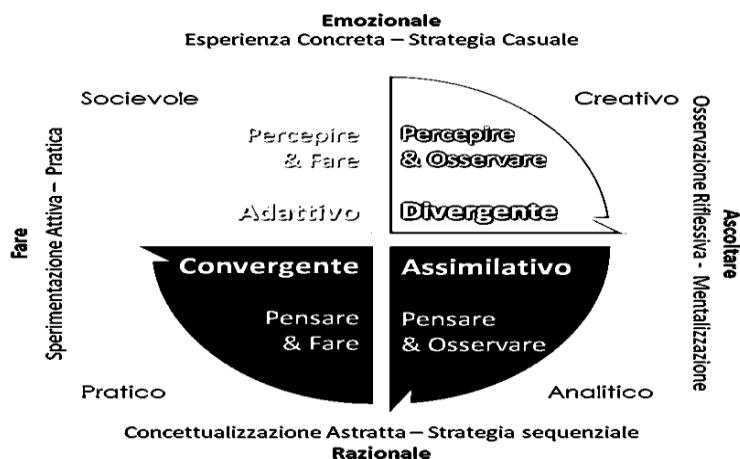


Figura 5 Schema della teoria di Kolb

L'esperienza è una conoscenza catturata durante l'esperienza concreta. Questa conoscenza rappresenta ciò che sappiamo spesso prima di capire. È importante non sottovalutare il valore dell'esperienza. Kolb valuta l'esperienza come la componente principale di apprendimento, controllata dall'emisfero cerebrale destro. E poiché il nostro cervello è apparentemente costruito da due componenti complementari, quindi i due intuizioni si basano sia sulle conclusioni che sull'esperienza. L'emisfero destro e quello sinistro stanno reciprocamente arricchendo il processo di apprendimento, in cui quello astratto concettualizzato si basa sui casi passati ed è costruito su di essi. L'esperienza concreta aiuta a convalidare le conclusioni. Al contrario la direzione, la registrazione e la registrazione dell'esperienza include elementi di astratto concettualizzazione. La combinazione di questi due tipi di processi crea il sinergia che consente allo studente di assorbire correttamente le lezioni, di integrarsi esperienza ed eseguire il vero apprendimento (Kolb, 1984).

Da questi orientamenti, sono derivati i quattro stili di apprendimento proposti dal ricercatore americano. Secondo Kolb, uno stile di apprendimento individuale è una combinazione tra tutte le modalità menzionati dallo stesso ricercatore, in cui ogni categoria ha delle caratteristiche che la differenziano dalle altre. Il primo stile di

apprendimento “Divergente” combina l'osservazione riflessiva con l'esperienza concreta; in cui gli studenti interpretano bene le esperienze pratiche da diversi punti di vista. Il loro approccio alle situazioni tende di più all'osservazione piuttosto che prendere una posizione. Sono felici in situazioni che li consentono uno spazio personale per chiamare la creatività, come il brainstorming. I discenti divergenti preferiscono studiare in gruppo, ascoltare con mente aperta e ricevere feedback dal loro ambiente. Hanno una propensione per le arti, intrattenimenti e i lavori nei servizi. Il secondo stile “Assimilativo” stabilisce una relazione tra la concettualizzazione astratta e osservazione riflessiva. Questi studenti sono in grado di acquisire grandi quantità di conoscenze e riassumerli in modo da formare una struttura logica. Preferiscono trattare le situazioni con idee e concetti astratti piuttosto che con altre persone. Gli assimilativi favoriscono una teoria logicamente stabile piuttosto che avere una pratica valore. Nei loro studi dipendono sulle lezioni, la lettura e l'indagine. Queste persone possono intraprendere efficacemente una ricerca scientifica carriera ed elaborazione dei dati. “Convergenti” unisce la sperimentazione attiva con la concettualizzazione astratta. Gli studenti di questa categoria sanno come trovare soluzioni pratiche per teorie e idee; sono bravi a risolvere i problemi e preferiscono affrontare con problemi tecnologici piuttosto che sociologici. Gli apprendenti convergenti imparano meglio quando eseguono esperimenti, simulazioni e lavoro di laboratorio con nuove idee e promuovere applicazioni pratiche. Essi può intraprendere efficacemente una carriera tecnologica. Lo stile “Adattivo” unisce la sperimentazione attiva al l'esperienza concreta. La persona che appartenga a questo tipo impara meglio dalla sperimentazione attiva, è felice di svolgere nuovi compiti con esperimenti impegnativi ed è motivato dai sentimenti e dalle informazioni delle persone piuttosto che dall'analisi logica. Ha la capacità di imparare dal lavoro con gli altri in qualsiasi

situazione e può efficacemente intraprendere una carriera nel commercio (Kolb & Kolb, 2005).

Secondo la teoria di Kolb, ci si aspetta che gli alunni con diversi stili di apprendimento reagiscono in modi diversi a particolari tipi di metodi di insegnamento. Così Kolb raccomanda di modificare il metodo di insegnamento secondo lo stile di apprendimento dell'allievo, dal momento che, a suo avviso, alcuni alunni hanno certamente percepito concetti astratti diversamente dai loro amici, che avevano bisogno dell'aiuto del concreto immagini per imparare. Ci sono anche prove che gli studenti con lo stile cognitivo guadagnano di più da un modello astratto e viene scoraggiato a causa dei modelli concreti (Kolb, 1985). È stato suggerito che anche nei corsi online gli istruttori dovrebbero considerare la differenza negli stili di apprendimento degli studenti e modificare i materiali didattici e il tempo dedicato alla lettura da parte degli studenti, in altre parole mettere in considerazione i bisogni di ogni stile di apprendimento.

3.6. Il modello di McCarthy

McCarthy (1980) ha anche fatto affidamento sul lavoro di Kolb e altri 18 ricercatori che hanno ipotizzato che tutti abbiano uno stile di apprendimento dominante ma un apprendimento efficace implica una combinazione di stili. Questo punto di vista si riflette nel suo modello che combina tra i diversi stili di apprendimento. Le sue lezioni erano divise in quattro quarti e in ogni quartiere veniva impiegato uno stile di insegnamento diverso. McCarthy ha proposto "Learning around the Learning Cycle" secondo il processo esperienziale descritto da Kolb, nominato il sistema 4MAT. Quando una preferenza per il sentimento o il pensiero è stata combinata con una preferenza per l'osservazione o la pratica, quattro chiare combinazioni si formano le preferenze. Queste

quattro combinazioni compongono il 4MAT. Il sistema 4MAT è stato progettato per aiutare l'insegnante di classe a migliorare insegnare utilizzando otto strategie come parte del ciclo di apprendimento; il sottostante

presupposto è che ci sono quattro stili di apprendimento principali che sono:

- Studenti con immaginazione che vogliono sapere "perché?" Questo tipo di studente si diverte l'apprendimento con l'ascolto, la conversazione, l'interazione e il brainstorming.
- Gli studenti analitici imparano chiedendo "cosa?" Lo trovano più comodo osservare, analizzare e classificare e costruire teorie.
- Gli studenti logici vogliono sapere "come?" al fine di implementare nuovi apprendimenti. Sono più felici quando sperimentano, influenzano, migliorano e ripristinano le cose.
- Gli studenti dinamici sono quelli che chiedono "se? " Si divertono a correggere, modificare, rischiare e creare.

McCarthy (1990) ha composto otto fasi per soddisfare le esigenze di questi diversi studenti e offre una scelta di varie tecniche per il cervello destro e sinistro ed elaborazione per tutte i quattro fasi del ciclo di apprendimento. Così, è diventato possibile impiegare lo stile di apprendimento che era più comodo per un particolare allievo quando toccava a loro e addestrare l'allievo ad agire in situazioni meno confortevoli quando è stato impiegato uno stile non preferito. Secondo Coffield et al. (2004) questo processo corrisponde a un ciclo di apprendimento naturale non è ancora avvenuto dimostrato. McCarthy (1990) considera l'uso di questo sistema come una patto verso il cambiamento, dunque il docente in questo caso è un agente che serve a cambiare, promuovere e facilitare il processo di apprendimento. McCarthy è stato influenzato dagli studi sugli emisferi cerebrali. McCarthy sostiene l'idea che in particolare due risultati di questi studi siano direttamente correlati all'istruzione: il primo è che gli studi sugli emisferi cerebrali mostrano che lobi diversi hanno funzioni diverse. I due lobi hanno abilità diverse aree e reagiscono a stimoli diversi sebbene lavorino sempre insieme. In secondo luogo, McCarthy sostiene che le differenze nell'applicazione del sistema neutro provocano anche l'emergere delle differenze individuali. Inoltre, questi risultati hanno supportato i risultati della ricerca di Gregorc, Jung e Kolb. A seguito della sua ricerca, McCarthy ha classificato gli stili di apprendimento come segue; Tipo 1: Studenti innovativi, Tipo 2: Studenti analitici, Tipo 3: Studenti di buon senso, Tipo 4: Studenti dinamici (Ojura, 1997; Kelly, 1990; McCarthy, 1987)

3.7. Il modello Dunn & Dunn (1978)

Come Maria Ruggi fede che la differenza è il seme della libertà, il modello Dunn & Dunn serve a migliorare il processo di insegnamento e sviluppare quello di apprendimento, ma senza mettere luce sugli stili di

apprendimento come gli altri modelli esistenti già, ma si basa chiaramente sugli elementi e gli stimoli che effettuano l'apprendimento e l'insegnamento. Il modello è stato fondato nel 1978 dalle sorelle Rita e Kenneth Dunn, professori che hanno svolto anni di ricerche e scritti sulle loro osservazioni in classe, e la maggior parte di esse si è manifestata negli anni 70. Quello che hanno visto è che ad alcuni studenti piace imparare da soli, mentre ad altri piace essere sempre guidati nel processo di apprendimento. Il modello Dunn & Dunn invece agli altri modelli, non serve ad identificare gli stili di apprendimento, ma mette tra le mani del docente, delle mamme o qualsiasi persona ha la responsabilità di girare un ambiente educativo un modello che gli aiuta a stabilire e fornire un ambiente ottimo allo studente per apprendere, in cui gli aspetti: ambientale, emozionale, sociale, fisiologico e psicologico dell'individuo per poter classificare in una delle categorie del modello Dunn e Dunn. In altre parole l'invento feda che gli stimoli giocano un ruolo molto importante nella fondazione dell'ambiente perfetto per ogni individuo. Il modello creato delle sorelle Dunn sottolinea la necessità di abbinare lo stile di apprendimento di un individuo con la metodologia didattica adottata per affrontare le esperienze del processo di insegnamento. La corrispondenza di questi due spettri porta a una maggiore motivazione e una maggiore assunzione di conoscenze per lo studente. Rita Dunn, una delle fondatore del modello Dunn & Dunn afferma che il metodo di insegnamento deve essere appaiato con lo stili di apprendimento di del bambino. In altre parole, se il bambino non sta imparando nel modo in cui il docente insegna, quindi l'insegnante deve modificare il modo in cui impartiscono lezioni.

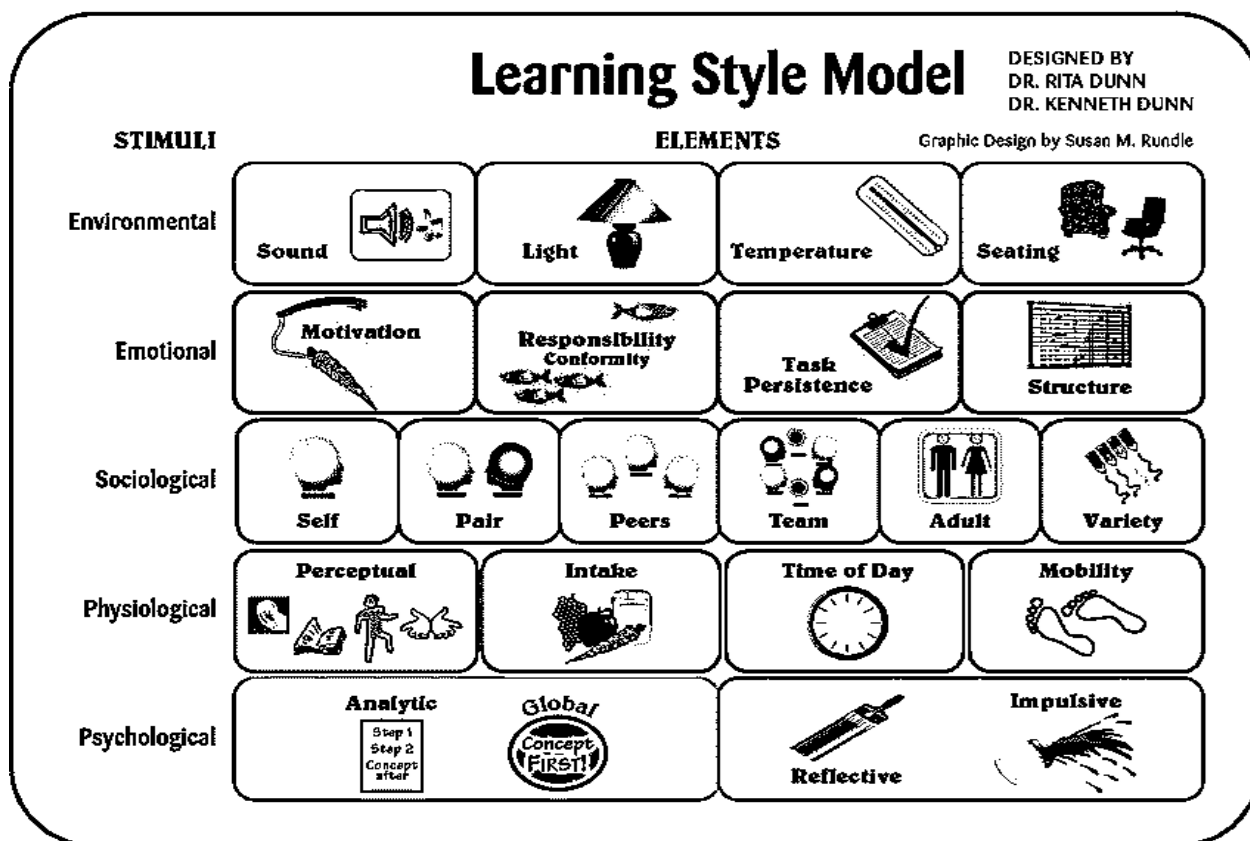


Figura 6 Il modello Dunn & Dunn 1978

La tabella seguente riassume l'idea adottata dal modello plasmato dai professori Dunn (1978) presentato nella figura 6.

Stimoli	Elementi
Ambiente	Audio /Luce /Temperatura /luogo da sedere
Emozione	Motivazione /Resposabilità /Task-list /strutture
Fisiologia	Percettivo /inTake /tempo /mobilità
Sociologia	Solo /in coppia /lavoro in gruppo /adulto/ varie
Psicologia	Analitico /globale /riflessivo /impulsivo

Tabella 2 Tabella riassuntiva del modello Dunn & Dunn 1978

La tabella chiarisce le 2 basi del modello Dunn & Dunn (1978), gli stimoli che influenzano lo studente e il suo apprendimento. Prendere in considerazione gli stimoli ambientali significa porre domande su cose come dove gli studenti preferiscono ottenere l'informazione, in un luogo tranquillo e organizzato oppure in un ambiente con molti cuscini e

illuminato. In questo caso ci sono elementi che il docente deve rispettare scegliendo l'ambiente ottimo, come il livello dei rumori che lo circondano, luci che vivacizzano il luogo in cui si apprende, la temperatura e dove sede lo studente giocano anche un ruolo importante nella buona scelta dell'ambiente da parte dell'insegnante. Per quanto riguarda il lato emotivo, la persona che sta guidando un'ambiente educativo deve essere attento al livello della motivazione e il senso di responsabilità di ogni individuo. La guida in questo caso ha il ruolo di verificare quanto lo studente conforma e persegue un compito, e quali tipi di strutture sono usati per lui. Lo stimolo fisiologico si tratta di come il corpo del discente risponde al compito di apprendimento, e quali sono le sue preferenze percettive, e di quali tipi di studenti è? Attivo che preferisce i movimenti e i gesti o un discente passivo che si limita ad osservare. Il Quarto stimolo che riguarda la sociologia, l'apprendimento non s'interessa al lato socioeconomico dell'apprendente, ma al modo in cui lo studente interagisce meglio. Sotto questo arco, esistono tipi di discenti che preferiscono lavorare da soli, in coppia o in gruppo. Ci sono anche discenti che preferiscono lavorare secondo un certo schema, oppure l'apprendimento meno guidato, come possono essere combinazioni tra le categorie menzionate. L'ultimo stimolo che riguarda la psicologia dello studente non significa solo il mood del bambino oggi che aumenta o diminuisce l'interesse per l'oggetto da apprendere, ma riferisce a come lo studente elabora e risponde alle informazioni e alle idee date. È possibile identificare lo studente analitico che è bravo con i numeri, uno studente globale che preferisce vedere il quadro generale senza approfondire sugli dettagli, uno studente riflessivo che prende tempo per decifrare la risposta o uno studente impulsivo nello sparare le mani in aria per dare la risposta. Tutti questi elementi hanno una relazione con il fattore psichico.

3.8. Lo stile di apprendimento secondo Honey e Mumford (1986)

Come gli altri modelli che trattano il tema degli stili di apprendimento, il modello Honey e Mumford adotta lo stesso obiettivo che riguarda l'identificazione dello stilo di apprendimento dell'apprendente. Il modello è stato creato dai colleghi psicologi Peter Honey e Alan Mumford nel 1986. La teoria afferma che ci sono quattro (04) stili di apprendimento: Attivista, Teorico, Pragmatista, Riflettore.

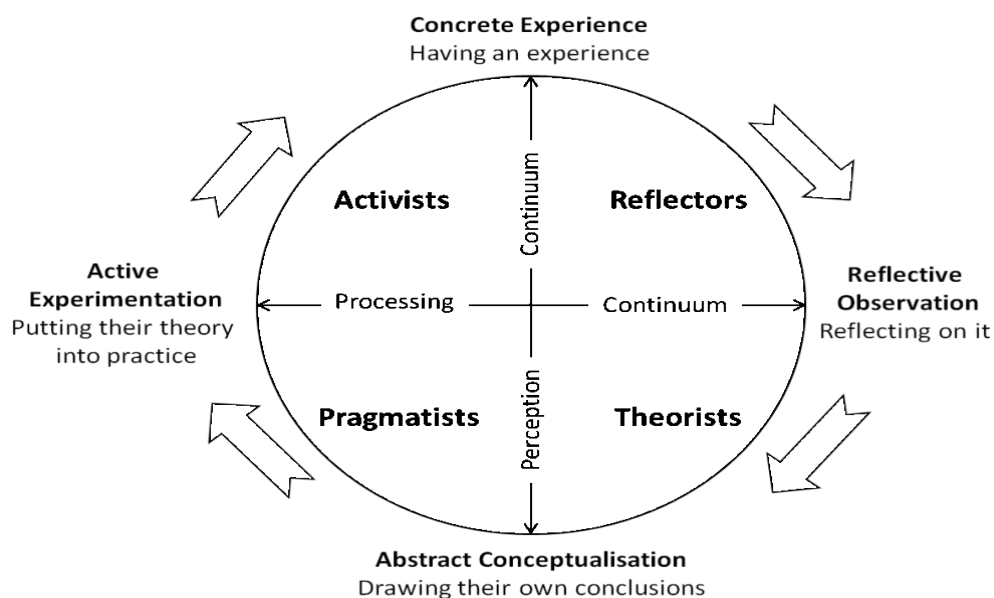


Figura 7 Il modello Honey «e Mumford 1986

Dalla figura, è evidente dire che il modello Honey e Mumford si assomiglia al ciclo di apprendimento che riguarda la teoria di Kolb (1985) perché la base essenziale del modello è stata la teoria di Kolb. Lo schema è tracciato attorno a due assi, il primo asse detto continuum di elaborazione che riguarda come affrontare un tale compito e le preferenze di apprendimento dello studente, mentre il secondo asse chiamato continuum di percezione che riguarda il modo in cui si pensa e si sente affrontando un compito. La teoria suggerisce che gli apprendenti usano uno (01) o al massimo due (02) categorie del modello. Il questionario Honey e Mumford contiene 80

domanda da rispondere, è possibile farlo e ottenere i risultati online e gratis su internet. Il punteggio più alto riflette lo stile di apprendimento principale che l'individuo usa.

3.8.1. Attivista

Le persone attiviste sono quelle che imparano meglio facendo. A loro piace mettersi in gioco e sporcarsi le mani nelle nuove esperienze che attraversano. Le individui che appartengono a questa categoria amano affrontare i problemi usando la tecnica del brainstorming con gli altri arrivando alla comprensione di una certa situazione, in cui si sentono felici di condurre queste sessioni da soli. Quindi la teoria Honey e Mumford suggerisce attività e tecniche che aiutano gli attivisti per imparare meglio, il lavoro in gruppo ad esempio che li aiuta a aumentare il loro entusiasmo, usando il brainstorming per creare soluzioni, ed è meglio integrarli nell'ambiente da cui apprendono, così il docente può creare il contatto diretto tra il discente e l'oggetto di apprendimento. Ma si sembrano assenti nel processo di apprendimento quando si tratta di leggere o pensare ai problemi da soli o ascoltare lezioni, in altre parole tendono ad essere più applicati che teorici. Quindi gli insegnanti in questo caso sono costretti a integrare attività che incoraggino il brainstorming e la discussione in gruppo, anche si ricorre all'uso del puzzle e il roleplay.

3.8.2. Riflettore

Secondo la teoria di Honey e Mumford i riflessivi sono quegli apprendenti cauti, attenti a quello che sta succedendo attorno di essi, si basano sull'osservazione degli altri per poter raggiungere il loro obiettivo. A loro piace considerare tutti gli aspetti prima di intraprendere l'azione finale arrivando alla conclusione. Questo tipo di discente ha sempre bisogno di tempo per prepararsi, per riflettere e investigare prima di agire, per questo

motivo le scadenze per esempio possono disturbare il loro percorso di apprendimento.

3.8.3. Teorico

I teorista sono persone che imparano meglio quando si comprende la teoria che sta dietro al motive per cui un fenomeno o una operazione è fatta così. Hanno sempre bisogno di modelli, concetti per poter apprendere in modo efficace. I teorista amano analizzare e assimilare ile informazioni per formare le loro proprie teorie. A loro piace apprezzare la logica e il pensiero razionale, quindi ciò che imparano deve avere uno scopo logico affinché possano impegnarsi con esso. Le domande chieste per loro sono la base fondamentale dei loro punti di vista. I teoristi possono essere insegnati grazie all'uso delle teorie, i modelli logici che spiegano la verità su come funzionano le cose, in cui possono sintetizzare lo scopo dell'oggetto di cui apprendono. Per questo motivo, le conclusioni in cui c'è confusione o ambiguità, emozioni oppure essere coinvolto nell'esperimento senza spiegazioni, tutti questi condizioni influenzano la loro motivazione.

3.8.4. Pragmatista

Un discente pragmatista è una persona pratica che tende ad applicare piuttosto che fidare negli scritti su carta. A loro piace sempre mettere in pratica nel mondo reale ciò che sta imparando. Sono individui creativi nel modo in cui praticano le toerie, in cui cercano nuovi modi per realizzare ed esercitare le teorie imparate. I pragmatisti sono intelligenti quando si tratta di costruire connecssoni tra teoria e pratica, quidi hanno sempre bisogno di un esemplare pratico da copiare o da seguire nella costruzione delle conclusioni. Il docente può aiutare un individuo pragmatista nel suo processo di apprendimento usando attività adeguate per loro, come i casi di

studio, la tecnica del problem solving o la discussione che porta alla pratica e l'esercitazione delle teorie e le parole scritte.

4. Apprendere tramite i canali sensoriali

L'apprendimento è un processo descritto come un'operazione complicata, perché viene attraverso passi accurati al livello del cervello umano, in cui la memoria gioca un ruolo cruciale per assorbire i messaggi o le informazioni passati e ricevuti tra due o più parlanti. Jung (1921) e Tyler (1965) hanno tentato di descrivere diversi tipi di personalità. La loro teoria è servita come base per lo sviluppo di modelli e inventari che ha classificato le persone in base al modo in cui hanno assorbito l'apprendimento e aiutati così a scegliere i loro studi superiori e occupazioni come Briggs Myers (Myers & Myers, 1995) o per informare l'apprendimento e l'insegnamento a scuola come Dunn e Dunn (1972, 1993). Ogni ricercatore tramite questi nomi menzionati ha basato su un certo lato che riguarda l'apprendimento non solo al livello della scuola ma anche tutti gli individui che entrano sotto l'arco di questo processo.

L'apprendimento tramite i canali sensoriali è stato un'argomento trattato da diversi ricercatori. Recenti studi in psicologia, educazione e semiotica (Shams et Seitz, 2008; Scolari et al., 2018; Ojamaa et al., 2019) evidenziano l'importanza dell'utilizzo di molteplici sensi per un apprendimento efficace. Ciò suggerisce che gli ambienti di apprendimento dovrebbero incorporare una varietà di input sensoriali, come quelli visivi, uditivi e anche olfattivi (Baines, 2008). Comprendere come più sensi lavorano insieme nell'apprendimento richiede l'esame sia della percezione multisensoriale che della rappresentazione multimodale (Kress, 2003). Il primo si concentra su come gli studenti percepiscono le informazioni attraverso i diversi sensi, mentre il secondo esamina come i materiali didattici utilizzano varie modalità e media (Jenkins, 2010).

È importante distinguere tra "modalità" (il modo in cui vengono presentate le informazioni, come verbale o non verbale) e "modalità" (il senso utilizzato, come sentire o vedere). Mentre la "modalità" si riferisce al formato (come scrivere in un libro), la "modalità" si riferisce al modo in cui gli studenti ricevono le informazioni (come leggere o ascoltare)

L'apprendimento multimodale mira a creare materiali didattici diversi utilizzando modalità e media diversi per soddisfare vari stili di apprendimento. In tal modo, cerca di imitare la ricchezza e la complessità delle esperienze di apprendimento del mondo reale.

Neil Fleming è uno dei psicologi che si basano sull'uso di questi sensi per identificare gli stili di apprendimento degli individui, in cui secondo il suo modello VARK, se ne possono distinguere quattro (04) tipi di apprendimento: Visivo, Uditivo, Verbale e Cinestetico. Il primo tipo visivo usa la vista per raccogliere e ricevere l'informazione, l'uditivo che utilizza il senso dell'udito per poter imparare e decifrare il messaggio ricevuto. Il tipo cinestetico basa invece sull'uso degli altri sensi, quello del tatto e dell'olfatto perché l'apprendimento secondo loro viene meglio quando avviene l'interazione diretta tra lo studente e l'ambiente di apprendimento. L'ultimo tipo verbale è stato aggiunto recentemente nel modello, in cui la lettura e l'analisi delle lettere è la base fondamentale dell'apprendente che appartiene a questa categoria per poter analizzare e riassumere la situazione alla quale partecipa. L'adozione di questo modello nel processo di insegnamento permette al docente di mettere in considerazione tutte le categorie esistenti in classe e li aiutano durante il loro apprendimento, scegliendo i metodi e le tecniche adeguati a ciascun stile di apprendimento. Il che porta alla fine ad un ambiente motivante, attivo e dinamico, che promuove l'input e l'output allo stesso tempo.

Conclusioni

In questo capitolo, abbiamo menzionato le ricerche e i modelli che si interessano agli stili di apprendimento, dal primo seme posseduto da Carl Jung fino al modello VARK sviluppato da Neil Fleming, il più adottato durante il processo di insegnamento-apprendimento.

Per riassumere tutto quanto menzionato nel primo capitolo della tesi, vale la pena pronunciare che l'apprendimento è un processo complesso che richiede che il professore sia attento e pienamente consapevole della professione e di come affrontare le differenze che una classe può conoscere. Questa differenza è rappresentata dalla personalità, dallo stile di apprendimento, dalla cultura e da altri criteri che devono essere presi in considerazione. Tutti questi criteri sono stati un argomento tratto dai diversi teorie che toccano gli stili di apprendimento.

È necessario ribadire che i modelli degli stili di apprendimento sono uno strumento efficace e utile per saper affrontare la diversità vissuta in classe, non solo il modello di apprendimento VARK che aiuta un docente a raggiungere questo obiettivo, ma tutti i diversi modelli portano allo stesso fine, l'ottimo metodo per insegnare i diversi stili di apprendimento, mettendo in luce i suoi bisogni ed interessi educativi.

Quando si dice uno stile di apprendimento, si intende il modo in cui viene assorbita una certa informazione, in cui ci sono quelle che vengono trattate grazie ai stimoli intorno dell'apprendente; siano visivi, uditivi o scritti. Il trattamento di queste informazioni occorre sul livello del nostro cervello. È essenzialmente il nostro organo di apprendimento. È dove le informazioni vengono assorbite, elaborate, archiviate e recuperate. Ciascuno stile di apprendimento usa una parte del cervello diversa degli altri stili perché la cura dell'informazione per uno stile visivo non assomiglia a quella di uno

stile verbale, questa differenza nel funzionamento del cervello viene trattata nel capitolo successivo.

Capitolo II

Funzionamento della mente e
il processo di apprendimento

Capitolo II : il Funzionamento della mente e il processo di apprendimento

Introduzione

Ogni esperienza, azione o processo vissuto nella vita quotidiana viene assorbita, archiviata e recuperata al livello del cervello umano, grazie al suo funzionamento complesso ed unico per raggiungere questi obiettivi. L'apprendimento è uno dei processi complessi che l'organo del cervello lo tratta, grazie agli interventi al livello cerebrale per renderlo più semplice, chiaro e organizzato. in questo capitolo vediamo una descrizione che riguarda la mente umana, menzionando i maggior componenti che gli permette di effettuare il processo di apprendimento in modo corretto.

1. Il cervello

Il cervello è un organo complesso che è il centro di controllo del corpo. È responsabile di molte funzioni, tra cui cognizione, percezione, emozioni e movimento. Il cervello è composto da miliardi di neuroni, che sono cellule specializzate nella trasmissione delle informazioni attraverso segnali elettrici e chimici. Questi neuroni sono organizzati in reti, che lavorano insieme per elaborare le informazioni. Questo organo miracoloso contiene diverse regioni in cui ciascuna regione è responsabile di funzioni diverse. Ad esempio, il lobo frontale è coinvolto nel processo decisionale e nella pianificazione. Il cervello elabora le informazioni in vari modi durante l'apprendimento. Uno dei modi principali in cui il cervello apprende è attraverso la formazione di nuove connessioni neurali, chiamate sinapsi, tra

i neuroni. Si pensa che questo processo, chiamato plasticità sinaptica, sottolinea la capacità del cervello di cambiare e adattarsi in risposta a nuove esperienze. Inoltre, il cervello utilizza anche un processo chiamato consolidamento, in cui le informazioni appena acquisite vengono rafforzate e integrate nella conoscenza esistente. La ricerca suggerisce anche che diverse regioni del cervello sono coinvolte in diversi tipi di apprendimento, come l'ippocampo per la formazione della memoria e il contesto prefrontale per il processo decisionale.

David Sousa (2017) afferma che:

“ Il cervello umano è una struttura straordinaria, un universo di infinite possibilità e mistero. Si modella e si rimodella costantemente come risultato dell'esperienza, eppure può decollare da solo senza input dal mondo esterno. Come si forma una mente umana, catturare l'esperienza o fermare il tempo nella memoria? Sebbene non generi abbastanza energia per accendere una semplice lampadina, le sue capacità la rendono la forza più potente sulla Terra.”

Da questa affermazione, è evidente dire che il cervello umano è un organo miracoloso, è la parte più complessa del corpo umano. Questo organo da tre libbre è la sede dell'intelligenza, interprete dei sensi, iniziatore del movimento del corpo e controllore del comportamento. Il cervello è la fonte di tutte le qualità che definiscono la nostra umanità. Il cervello è il gioiello della corona del corpo umano.

2. La struttura del cervello umano

Il cranio abbraccia il cervello con le sue strutture descritte come le più complesse del corpo umano, e il cervello assume compiti a doveri molto importanti che gli consentono di controllare molti processi vitali di cui il corpo ha bisogno per sostenere il suo lavoro come dovrebbe, come ad esempio la respirazione, il pensiero, la temperatura del corpo e altre

sensazioni e reazioni sensoriali che devono essere costantemente controllate.

Il cervello umano viene considerato come l'organo principale del corpo, perché controlla la salute e il funzionamento degli organi, ed è il principale facilitatore di tutti i processi organici che avvengono all'intorno del corpo. Come è noto, il nostro cervello è costituito da due parti, detti emisferi, l'emisfero sinistro e l'emisfero destro e ogni emisfero si occupa di certe funzioni che aiutano al controllo del corpo. Secondo Steinburg (2001) questo controllo viene mediante la divisione dei compiti, in cui l'emisfero sinistro controlla la parte destra del corpo che include la mano destra, il braccio destro e il lato destro del viso umano. Mentre l'emisfero destro controlla il lato sinistro del nostro corpo, è quindi il processo viene su forma di (X). Ogni danno avvenuto su uno degli emisferi colpirà il lato opposto del corpo umano.. Steinburg (2001) afferma che la struttura di questo fenomeno può essere descritta come uno specchio, in cui ogni lato riflette l'altro a causa della sua divisione verticale. La figura seguente spiega la struttura e la divisione del cervello e lo mostra come una noce divisa in due (02) parti, con piccolo spazio tra le due.

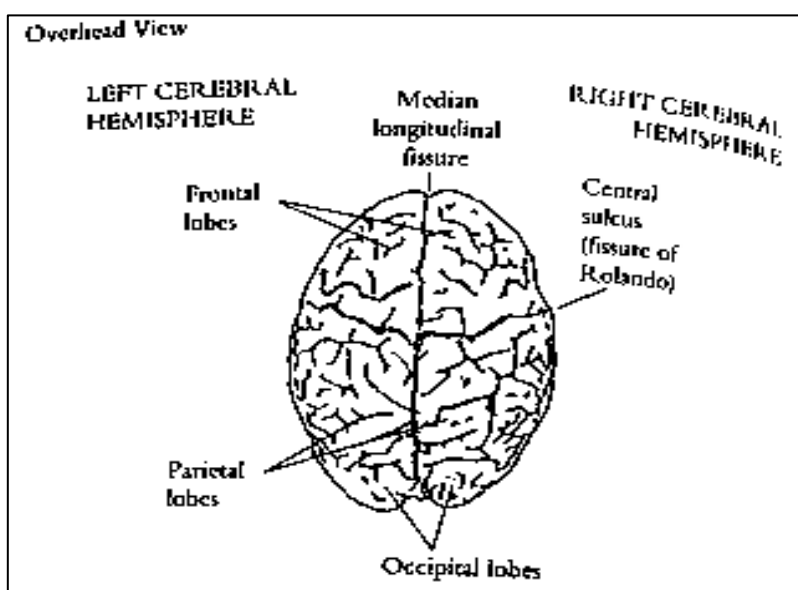


Figura 8 La struttura del cervello umano (vista dall'alto)

Secondo la figura 8, la fessura longitudinale mediale separa il cervello in due emisferi distinti, collegati dal corpo calloso. Come è stato menzionato, il cervello umano costituisce due (02) parti, chiamate emisferi. Uno emisfero situato nella parte sinistra del cervello del nostro corpo, mentre il secondo si trova sul lato opposto della struttura, chiamato l'emisfero destro. Questi due (02) essenziali componenti escono dal tronco encefalico del cervello che ha lo scopo collegare il midollo spinale con il cervello. Grazie al fascio di fibre chiamato corpo calloso, l'emisfero destro può mantenere la connessione con l'emisfero sinistro per il miglior funzionamento del cervello umano. L'insieme del cervello e il midollo spinale forma il sistema nervoso centrale del corpo che controlla in funzionamento di tutti gli organi e prendi responsabilità di tutti i processi organici occorati al livello del nostro corpo. Il solco centrale, noto come solco di Rolando, separa i lobi frontali e parietali, considerato come un solco essenziale perché definisce il confine tra la corteccia motoria primaria e la corteccia somatosensoriale primaria, così come tra i lobi parietali e frontali. McGlichrist (2009) afferma che sebbene la macrostruttura dei due (02) emisferi sembri quasi identica, la diversa composizione delle reti neuroni consente una funzione specializzata diversa in ciascun emisfero. La figura 9 che segue concentra piuttosto sui lobi che un cervello umano contiene.

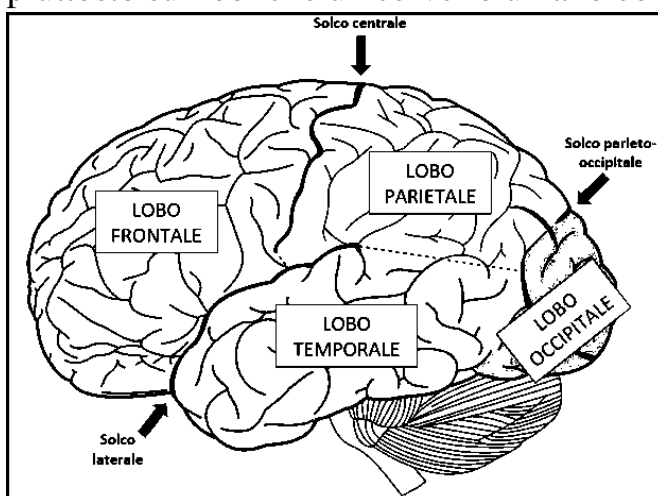


Figura 9 I lobi del cervello umano

La figura 9 rappresenta la struttura del nostro cervello ma di una vista laterale, in cui è possibile identificare i quattro (04) lobi del cervello. Il lobo può essere definito come una chiara devisione anatomica di un organo, non si parla solo del cervello ma anche i polmoni o i reni del corpo. Dal disegno è possibile osservare che ci sono quattro (04) lobi che costituiscono il cervello: Lobo frontale, lobo parentale, lobo occipitale e lobo temporale. Ogni lobo menzioanato ha un obiettivo e dei compiti che fanno il sistema nervoso e la continuità del funzionamento del corpo. Sono grandi aree che sono –nel punto di vista dell’anatomia¹- distinguiscibili e sono anche distinti in una certa misura del modo di funzionamento. Il lobo frontale è il centro delle emozioni, ha un gran ruolo nella costituzione della personalità dell’essere umano e il modo in cui agisce una persona. Questo lobo è il centro responsabile sulle funzioni cognitive come la concentrazione, il pensiero, la memoria, il ragionamento e il linguaggio dell’essere umano. Il lobo parentale s’interessa principalmente nelle sensazioni cutanee e la loro cordinazione con le sensazioni visive e uditive. Il terzo lobo detto occipitale ha una forte relazione con la memoria visiva, perché serve ad interpretare gli stimoli visivi e aiuta all’orientamento visivo del colore verso il cervello per salvarlo nella memoria visiva. L’ultimo lobo è quello temporale, il boss dei processi uditivi, aiuta il cervello nella comrensione della lingua parlata e nella memorizzazione dei suoni e delle parole. Come è stato spigato nella figura 9 per quanto riguarda la funzione del solco centrale, è possibile identificare altri tipi di solco nel nostro cervello seconda la figura 10, tra cui il solco laterale, noto anche come la fessura silviana, è una piega molto profonda osservata sulle superfecie laterale dell’emisfero che funziona dall’anteriore al posteriore del corrente

¹ Anatomia è il campo della scienza che s’interessa nello studio delle strutture fisiche e delle parti che costituiscono gli organi. È considerata una delle scienze mediche più antiche. Esistono diversi rami o tipi di anatomia, tra cui è possibile menzionare l’anatomia macroscopica, l’anatomia microscopica, l’anatomia umana.

del cervello, serve anche a separare il lobo temporale dai lobi frontale e parietale. Il solco parieto-occipitale fornisce un punto di riferimento per definire la corteccia visiva primaria situata nel lobo occipitale, serve a ricevere, segmentare e integrare informazioni visive.

3. I sensi e il cervello

La sensazione nell'essere umano viene grazie ai canali sensoriali che aiutano i sensi a ricevere e integrare le informazioni al livello del nostro cervello,

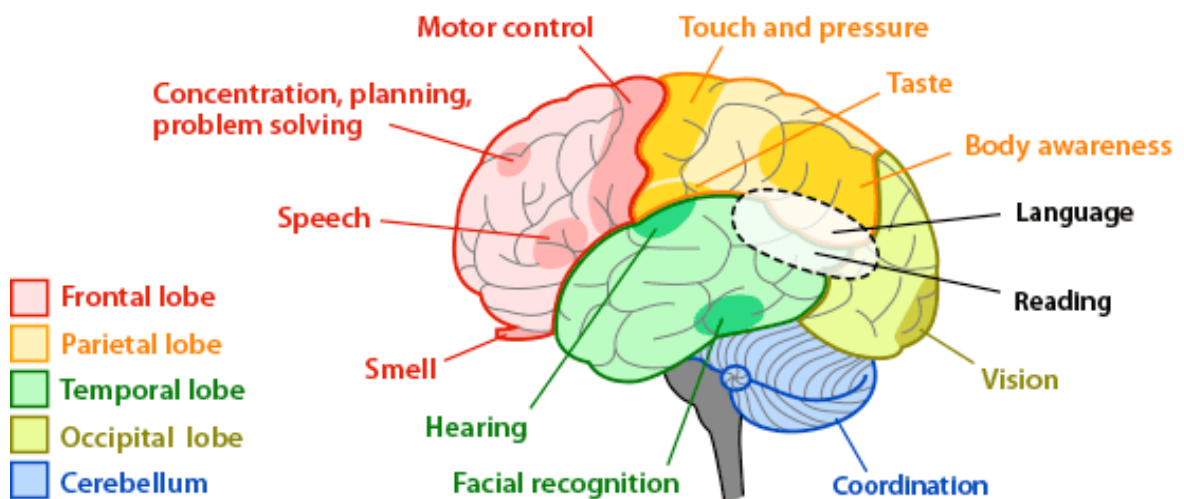


Figura 10 I funzioni dei lobi delcervello umano

Il cervello umano secondo quello presentato nella figura 11 contiene cinque (05) aree. La prima colorata in rosso rappresenta il lobo frontale, il responsabile del controllo motorio, cioè la regolazione del movimento negli organismi che possiedono un sistema nervoso, in altre parole si occupa dei riflessi così come il movimento diretto. Serve anche a controllare la concentrazione, la pianificazione e il problem solving che possono accadere nella vita quotidiana dell'individuo, senza dimenticare la sua responsabilità sul discorso umano e la sensazione olfattiva. La seconda area colorata con arrancione chiamata il lobo parietale il garante principale del

senso del tatto e la pressione, vale a dire che tutto ciò trasmesso al nostro cervello grazie alla mano o la pelle che copre il corpo umano sarà analizzato e collocato in questa area. La zona in verde secondo la figura rappresenta il lobo temporale, il mallevadore della sensazione uditiva che riguarda i suoni ed i rumori che circondano l'essere umano, e il riconoscimento facciale, vale a dire che il lobo temporale serve a ricordare i visi incontrati nella vita quotidiana e salvarli là. Il lobo occipitale in colore giallo ha come responsabilità essenziale la visione, perché gli occhi dell'individuo si trovano al livello di questa zona. Secondo Hodos (2009) la parola cerebellum è una parola latina che significa "il piccolo cervello", è l'ultima area rappresentata della figura, detta anche il cervelletto, fa parte del sistema nervoso centrale. L'obiettivo principale di questa zona è di mantenere l'equilibrio del corpo, grazie ai speciali sensori che rilevano mutamenti di equilibrio e movimento. Vale a dire che è responsabile sul movimento coordinato. Come è notato sulla figura, esiste un'area responsabile sulla comprensione scritta e parlata dell'essere umano, questa zona viene chiamata area di Wernicke che prende in nome del suo scopritore.

4. Neurolinguistica

Prima di trattare il tema del funzionamento del cervello con l'apprendimento delle lingue sia materne o straniere, è necessario toccare la disciplina che si occupa di questo processo e la sua relazione con il cervello. Secondo Gjerlow (1999) la Neurolinguistica è una parola composta da due parti, "neuro" che riguarda la mente e il cervello umano e "linguistica" che riguarda la lingua in generale. In altre parole la disciplina si occupa di come il nostro cervello ci permette di apprendere una lingua, si tratta della relazione che unisce il cervello e la lingua e come le strutture

linguistiche possono essere istanziate al livello del cervello. Obler (1999) afferma che la neurolinguistica è un campo interdisciplinare in cui si contribuiscono altre discipline non solo quelle proclamate dal nome, come la psicologia, la psicolinguistica e la neuropsicologia. Le discipline menzionati si danno una mano dalla neurolinguistica per poter identificare i disturbi causati da un danno cerebrale. Il campo neurolinguistico è stato usato per la prima volta negli anni 90, in cui i fisici hanno creato questa disciplina grazie alle osservazioni e la correlazioni dei danni del cervello che risultano i disturbi nell'apprendimento dell'inividuo, tra questi fisici uno che si chiama Paul Broca.

La neurolinguistica è conosciuta come lo studio della relazione tra cervello e linguaggio. Secondo la figura 11, Il cervello umano è costituito da tre parti principali: prosencefalo (parte cruciale), mesencefalo (la parte più piccola) e rombencefalo (la parte più bassa). Fondamentalmente, il centro del linguaggio umano si trova nel lobo frontale del cervello umano (vedi figura 10), dove si trovano gli emisferi sinistro e destro. L'uso del linguaggio a volte è più dominante nell'emisfero sinistro, sebbene l'emisfero destro funzioni per il linguaggio. Nello specifico, le aree coinvolte nel linguaggio sono il lobo frontale (Broca) e il lobo temporale (Wernicke).

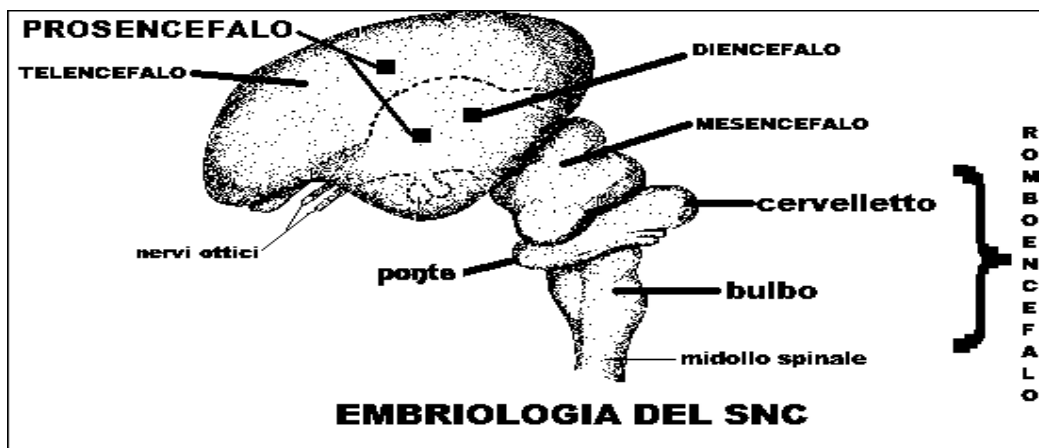


Figura 11 La tre parti principali del cervello

5. Area di Wernicke

In un influente articolo del 1976 intitolato “La regione di Wernicke: dov'è?” Bogen e Bogen hanno definito l'area di Wernicke (comunemente nota come area di Wernicke) inequivocabilmente come l'area in cui una lesione causerà un deficit di comprensione del linguaggio. Secondo L'enciclopedia di Britannica, area di Wernicke, nota anche come l'area posteriore del linguaggio, è una regione del cervello che contiene i motoneuroni coinvolti nella comprensione del parlato. Quest'area viene descritta per la prima volta nel 1874 dal neurologo tedesco Carl Wernicke. L'area di Wernicke si trova nel terzo posteriore della circonvoluzione temporale superiore dell'emisfero sinistro del cervello (vedi figura 12). Pertanto, si trova vicino alla corteccia uditiva. Quest'area sembra essere particolarmente importante per la comprensione dei suoni del parlato ed è considerata il centro del linguaggio recettivo o di comprensione del linguaggio.

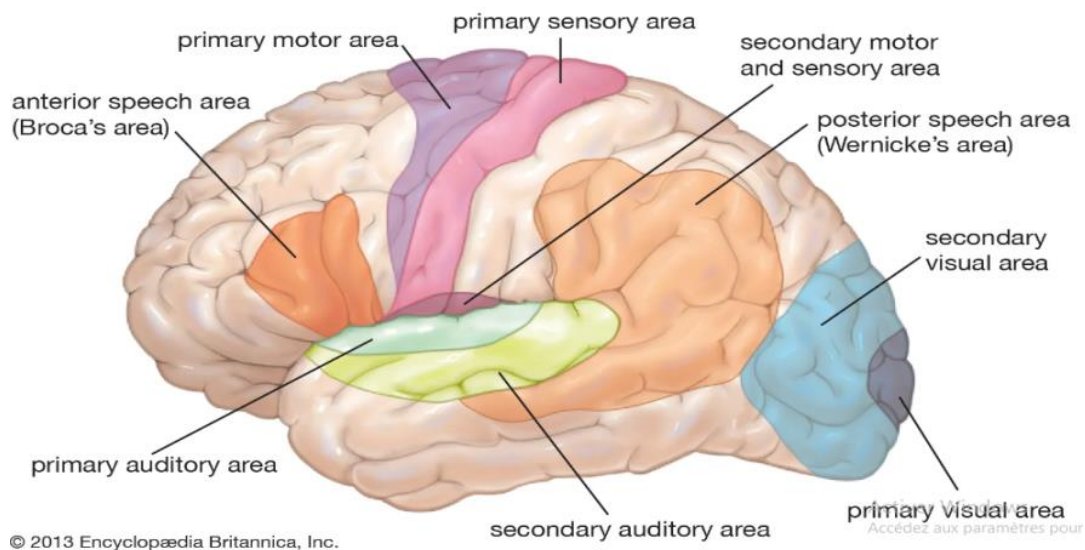


Figura 12 La posizione dell'area Wernicke nel cervello umano

Mesulam (2001) ritiene che l'area di Wernicke sia localizzata nella giunzione temporoparietale sinistra. Ha inoltre affermato:

“ Si può dire che l’area di Wernicke fornisca un passaggio fondamentale per collegare i modelli sensoriali delle parole alle associazioni distribuite che ne codificano il significato. La sua disfunzione interferisce con la comprensione delle parole e con la traduzione dei pensieri in parole.” (p. 426)

L’affermazione infatti dichiara il compito principale svolto nell’area Wernicke, che riguarda non solo il processo della comprensione della lingua ma anche il collegamento tra la parola con la sua immagine al livello del cervello umano. Qualsiasi danno a quest’area potrebbe impedire il processo di connessione corretta della parola al suo significato.

In un articolo più recente (Mesulam, 2013), ha suggerito che il lobo temporale anteriore dell’emisfero sinistro dovrebbe essere incluso nella rete linguistica come un terzo hub principale che svolge un ruolo critico nella comprensione del linguaggio, in particolare nella comprensione delle parole che denotano entità concrete. Una prospettiva simile è stata proposta da Ardila, Bernal e Rosselli (2016a) Wernicke (1970) dichiara che l’area di Wernicke è considerata la zona responsabile dell’elaborazione del linguaggio uditivo. È stata generalmente, ma non sempre, equiparata al primo giro temporale dell’emisfero sinistro. Allo stesso modo, Dejerine (1914) riferisce all’area di Broca con il nome della zona linguistica garante della produzione del linguaggio e alla circonvoluzione angolare che partecipa alla lingua scritta. L’unione tra le due aree aiutano il cervello umano a gestire sia il processo di apprendimento che quello di comprensione.

6. Area di Broca

Secondo Grodzinsky (2006) l’area di Broca viene considerata come uno strumento energico nel processo cognitivo del linguaggio dell’essere umano. L’area di Broca è situata nella metà posteriore del giro frontale inferiore sinistro, è stata tradizionalmente considerata un nodo importante

nella rete di produzione del linguaggio, in altre parole il lavoro fondamentale di Paul Broca nel 1860 attribuiva un ruolo critico nella produzione del linguaggio alla metà posteriore del giro frontale inferiore sinistro. In onore del nuovo contributo di Broca, questa parte del lobo frontale sinistro è da allora conosciuta come area di Broca. Viene comunemente definita come la combinazione della pars triangularis (o area di Brodmann 45) e della pars opercularis (o area di Brodmann 44²). Tuttavia, recenti lavori di risonanza magnetica funzionale (in inglese Magnetic Resonance Image MRI) su individui neurologicamente intatti hanno rivelato che, all'interno dell'area di Broca, solo la pars opercularis, traccia le richieste di produzione del linguaggio.

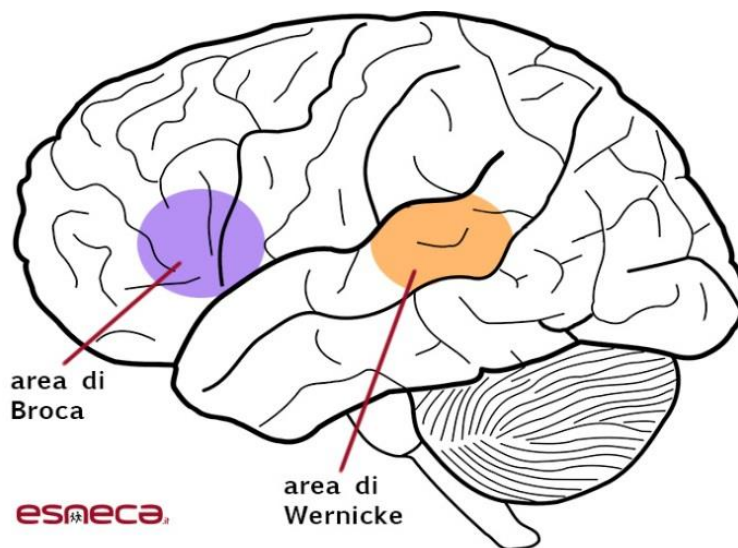


Figura 13 La posizione dell'area Broca nel cervello umano

L'area di Broca fa molto di più che aiutare l'individuo a parlare, perché viene considerato come un elemento fondamentale sia per comprendere che per produrre il linguaggio. Gli scienziati stanno ancora cercando di capire i dettagli esatti di come lo aiuta a parlare, ma probabilmente controlla i movimenti muscolari necessari per formare le parole. Sebbene

² Brodmann 44.45 Pertanto, sebbene entrambe le aree partecipino alla fluidità verbale, lo fanno in modo differenziale. L'area sinistra 45 è maggiormente coinvolta negli aspetti semantici dell'elaborazione del linguaggio, mentre l'area 44 è probabilmente coinvolta negli aspetti di alto livello della programmazione della produzione vocale di per sé.

originariamente si pensasse che servisse solo per parlare, i danni a quest'area a volte possono portare anche a problemi di comprensione del linguaggio. Diverse parti dell'area di Broca hanno diversi lavori legati alla comprensione. La parte anteriore contribuisce a cogliere il significato delle parole, mentre la parte posteriore è coinvolta nel suono delle parole. L'area di Broca è importante anche per ripetere il linguaggio, usare i gesti mentre si parla, mantenere la grammatica fluida e persino capire cosa fanno gli altri con le loro azioni.

7. Elaborazione delle informazioni

La psicologia si concentrava principalmente su ciò che le persone facevano esteriormente (comportamentismo). A metà del 1900, questo era l'approccio principale, utilizzato per comprendere tutto, dalla memoria al linguaggio (Mandler, 2002). Ma il comportamentismo non è riuscito a spiegare come funzionano le nostre menti “dietro le quinte” – cose come l'attenzione, la percezione e la memoria. Ciò ha portato alla diffusione dell'approccio basato sull'elaborazione delle informazioni (Eysenck & Keane, 2015).

L'approccio dell'elaborazione delle informazioni (AEI), detto in inglese Information Processing Approach (IPA) offre una teoria su come le nostre menti acquisiscono, lavorano e ricordano le informazioni (Baddeley & Hitch, 1974). L'approccio di elaborazione delle informazioni (AEI) paragona la mente umana a un computer: riceve informazioni (input), le elabora e genera risposte (output). Questo approccio è stato applicato a diversi ambiti della psicologia cognitiva, come la memoria e il linguaggio (Miller, 1956). Questo approccio paragona la nostra mente ai computer. Raccogliamo informazioni (input), le elaboriamo e quindi rispondiamo o le ricordiamo (output) (Sternberg, 2012). Studiando come le informazioni

fluiscono attraverso il cervello, possiamo capire come pensiamo e ricordiamo (Sternberg, 2012). Questo approccio è stato utile per comprendere varie funzioni mentali, tra cui memoria, linguaggio e memoria di lavoro.

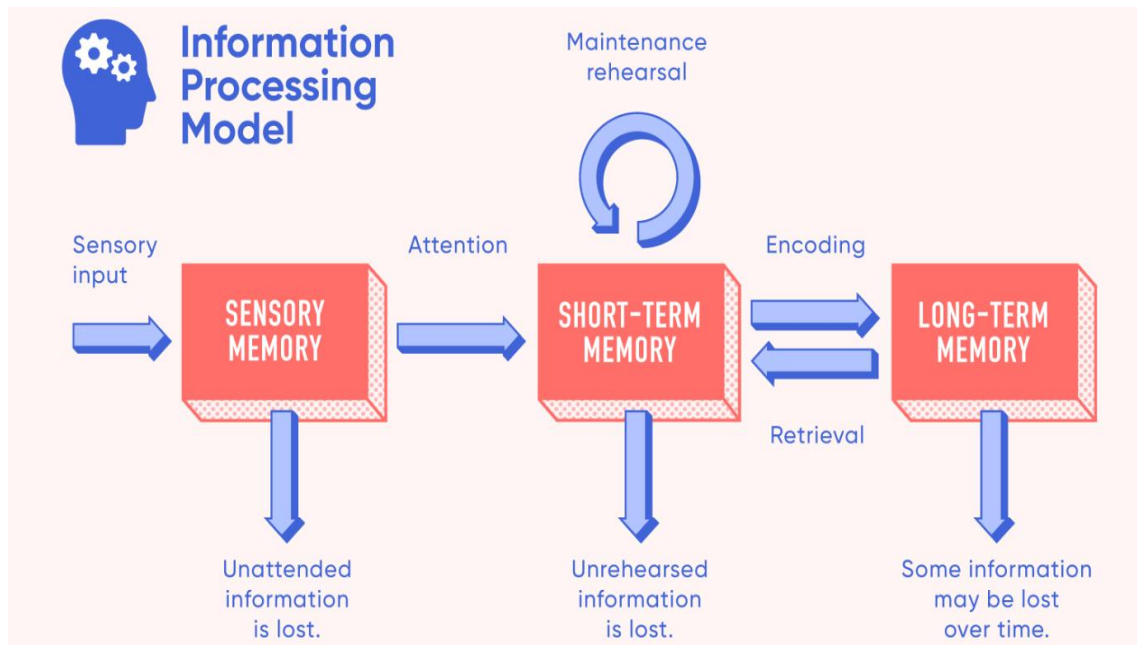


Figura 14 L'approccio dell'elaborazione delle informazioni

L'approccio dell'elaborazione delle informazioni approfondisce il modo in cui ricordiamo le cose. Propone un sistema di memoria a tre fasi: memoria sensoriale, memoria a breve termine e memoria a lungo termine (Atkinson & Shiffrin, 1968). La memoria sensoriale agisce come un'istantanea fugace, conservando le informazioni per un tempo molto breve. Solo una piccola parte di questo viene trasmessa alla memoria a breve termine (Baddeley, 2003). La memoria a breve termine ha dei limiti: può contenere solo poche informazioni per un breve periodo. Per consolidare le cose nella memoria a lungo termine, dobbiamo provarle (ibid, p201). La memoria a lungo termine, invece, sembra avere uno spazio illimitato e può immagazzinare informazioni per periodi prolungati (ibid, pp205-206). L'approccio all'elaborazione delle informazioni non si limita alla memoria; è anche usato per capire il linguaggio. Ciò suggerisce che elaboriamo il linguaggio

in modo simile ad altri tipi di informazioni. Per prima cosa percepiamo la lingua (sentendo o vedendo le parole), poi ne analizziamo il significato e infine formuliamo una risposta. Questo approccio è stato prezioso per studiare il modo in cui comprendiamo, produciamo e persino apprendiamo nuove lingue (Levelt, 1989).

8. La Memoria

La memoria gioca un ruolo vitale nel plasmare chi siamo. Rotello 2012 afferma che è la pietra angolare della nostra vita, riflette accuratamente le nostre esperienze passate e ci permette di attingere ad esse nel presente. Questa capacità di ricordare non solo gli eventi passati ma anche la conoscenza che abbiamo acquisito è cruciale per il nostro sviluppo e successo continui. Quest'ultima non è un semplice archivio di esperienze. È un processo attivo che va oltre la ricezione passiva di informazioni. Il nostro cervello interpreta e ricostruisce attivamente i ricordi, permettendoci di creare connessioni e comprendere il mondo che ci circonda. La memoria ci consente di accedere a un vasto magazzino di informazioni. Dai compleanni e le vacanze alle materie apprese e agli eventi storici, i nostri ricordi modellano la nostra identità e capacità. Facciamo affidamento sulla memoria per riconoscere volti, ricordare conversazioni, rispettare appuntamenti e cogliere nuove idee. È la base per apprendere, ottenere buoni risultati a scuola e affrontare le sfide della vita. L'attenzione e la memoria non possono funzionare l'una senza l'altra. Chun e Turk-Browne 2017 forniscono prove a sostegno di questa interdipendenza. Innanzitutto, la memoria ha una capacità limitata e quindi l'attenzione determina ciò che verrà codificato. La divisione dell'attenzione durante la codifica impedisce la formazione di ricordi consci, sebbene il ruolo dell'attenzione nella formazione dei ricordi inconsci sia più complesso.

Tali ricordi possono essere codificati anche quando c'è un altro compito concomitante, ma gli stimoli da codificare devono essere selezionati tra altri stimoli concorrenti. In secondo luogo, la memoria dell'esperienza passata guida ciò a cui si dovrebbe prestare attenzione. Aree cerebrali importanti per la memoria, come l'ippocampo e le strutture del lobo temporale mediale, vengono reclutate nei compiti di attenzione e la memoria influenza direttamente le reti fronto-parietali coinvolte nell'orientamento spaziale. Pertanto, esplorare le interazioni tra attenzione e memoria può fornire nuove intuizioni su questi argomenti fondamentali delle neuroscienze cognitive.

Neelam 2012 nel suo articolo definisce la memoria come un processo di riflessione attiva, soggettiva e intelligente sulle nostre esperienze precedenti. La memoria è legata all'apprendimento ma non deve essere confusa con l'apprendimento. Qualsiasi sistema di memoria efficace deve fare bene tre cose. Deve essere in grado di codificare (acquisire informazioni), archiviare o conservare tali informazioni fedelmente e per un periodo di tempo significativo, recuperare (essere in grado di accedere) alle informazioni archiviate. La codifica, il primo passo nella formazione della memoria, è come le fondamenta di un edificio: più è efficiente, più forte sarà la memoria. Questo complesso processo è influenzato da diversi fattori:

- **Contenuto:** l'informazione stessa gioca un ruolo. Quantità maggiori di materiale possono essere più complicate da codificare, mentre le informazioni ben organizzate sono più facili da ricordare. Le cose all'inizio e alla fine tendono a restare meglio di quelle nel mezzo. Anche la familiarità con l'argomento e il tipo di informazione influiscono sulla codifica.

- Ambiente: anche ciò che ci circonda è importante. Fattori come la temperatura, il livello di rumore e persino il clima emotivo possono influenzare il modo in cui codifichiamo le informazioni. Un ambiente calmo e confortevole è generalmente più favorevole all'apprendimento.
- Stato dello studente: arriviamo tutti a situazioni di apprendimento in stati diversi. Fattori come stanchezza, salute, motivazione e disposizione generale possono avere un impatto significativo sul modo in cui codifichiamo le informazioni.

La comprensione del processo di codifica delle informazioni è fondamentale per la progettazione di esperienze di apprendimento efficaci. Esistono quattro tipi principali di codifica:

- ❖ Codifica acustica: Comporta l'elaborazione di suoni e parole in cui viene la ripetizione delle informazioni ad alta voce o il collegamento con i suoni può rafforzare le connessioni neurali e migliorare la memoria.
- ❖ Codifica visiva: si concentra sulla codifica di immagini e dettagli visivi. L'uso di diagrammi, illustrazioni e altri ausili visivi può migliorare la memoria degli studenti visivi.
- ❖ Codifica tattile: comporta la codifica delle informazioni tramite il tocco. Le attività pratiche possono essere particolarmente utili per gli studenti tattili.
- ❖ Codifica semantica: si concentra sulla codifica del significato. Collegare nuove informazioni alla conoscenza esistente o ai contesti del mondo reale può renderle più memorabili.

Incorporando queste diverse strategie di codifica nelle esperienze di apprendimento, possiamo soddisfare vari stili di apprendimento e aiutare gli studenti a conservare le informazioni in modo più efficace.

Il secondo passo è l'archiviazione, in cui le informazioni codificate vengono conservate per un successivo recupero. Questa memorizzazione ha due aspetti importanti: per quanto tempo le informazioni vengono conservate (durata) e con quanta precisione vengono ricordate (fedeltà). Il nostro cervello ha tre principali sistemi di memorizzazione: la memoria sensoriale (impressioni fugaci), la memoria a breve termine (conserva le informazioni per un breve periodo) e la memoria a lungo termine (conserva le informazioni per periodi prolungati). Il nostro cervello ha due sistemi di memoria principali, come un computer. La memoria a breve termine (MBT) agisce come la RAM, uno spazio di lavoro temporaneo. Contiene una quantità limitata di informazioni (circa sette elementi) per un breve periodo (3-20 secondi). Distrazioni come il rumore di fondo possono facilmente disturbare la MBT. La memoria a lungo termine (MLT), d'altra parte, è come un disco rigido e permanente. È più complesso e memorizza diversi tipi di informazioni, come le competenze acquisite, le esperienze vissute e le lingue imparate, utilizzando sistemi di archiviazione separati.

8.1. La Memoria Sensoriale

Tradizionalmente, i ricercatori della memoria classificano le memorie a breve termine in due tipi: memoria sensoriale e memoria a breve termine. Il primo tipo, quello della memoria sensoriale è come istantanee fugaci dei sensi umani. Contiene informazioni molto accurate e dettagliata su ciò che abbiamo appena percepito, come una continuazione dell'esperienza stessa (Crowder & Surprenant, 2000).

La memoria sensoriale secondo Tripathy (2018) è una breve memorizzazione di informazioni negli esseri umani in cui le informazioni vengono momentaneamente registrate fino a quando non vengono riconosciute e forse trasferite nella memoria a breve termine.

Ogni senso, poi, ha una propria memoria sensoriale dedicata: la vista crea ricordi visivi, i suoni creano ricordi uditivi e così via. Tuttavia, questi ricordi svaniscono molto rapidamente, durando in genere solo un secondo o due. Si pensa che siano un sottoprodotto naturale della nostra elaborazione sensoriale di base. Questo processo è chiamato filtraggio percettivo o sensoriale. Il registro sensoriale conserva le informazioni sensoriali per un tempo molto breve (di solito meno di un secondo). La maggior parte degli stimoli sensoriali che riceviamo non sono cruciali per la nostra sopravvivenza o il compito immediato. Per questo motivo, il registro sensoriale, una componente del talamo³, funge da filtro, permettendo solo alle informazioni ritenute importanti di passare al sistema di elaborazione cosciente. Si può pensare a quante volte vi è capitato di studiare in una stanza rumorosa, senza nemmeno accorgersi del frastuono circostante. Il registro sensoriale, in questo caso, sta bloccando gli stimoli ripetitivi e non rilevanti, permettendo al cervello di concentrarsi su attività più importanti. Questo processo, noto come filtraggio percettivo o sensoriale, avviene in gran parte in modo inconsapevole. La memoria sensoriale, la fase iniziale del processo di elaborazione delle informazioni, conserva le tracce sensoriali per un tempo molto breve, generalmente meno di un secondo. Un esempio calzante di questo fenomeno è rappresentato da una partita di calcio emozionante. Immaginiamo di essere rapiti dalle ultime fasi del match, quando improvvisamente il nostro partner inizia a parlarci di una questione importante. Poco dopo, ci chiede se lo stiamo ascoltando e, senza esitare, rispondiamo affermativamente, ripetendo parola per parola la sua ultima frase. In questo caso, siamo riusciti a catturare e trattenere per

³ Il talamo è una struttura del sistema nervoso centrale, più precisamente del diencefalo, posto bilateralmente ai margini laterali del terzo ventricolo.

<https://it.wikipedia.org/wiki/Talamo> Visto il 22/07/2024 alle 14:45

qualche istante la traccia sensoriale del discorso del partner, scongiurando un potenziale litigio (Sousa, 2022)

8.2. La Memoria a Breve Termine

La memoria a breve termine riflette la nostra consapevolezza cosciente. Facciamo affidamento sulla MBT mentre svolgiamo attività quotidiane, come ricordare un numero di telefono abbastanza a lungo per chiamarlo, ricordare il gioco segnalato dall'allenatore prima di eseguirlo o pensare alla nostra prossima risposta in una conversazione. Come suggerisce il nome, la memoria a breve termine (MBT) conserva le informazioni solo per un breve periodo. Gli scienziati hanno sviluppato metodi (descritti altrove) per misurare la capacità e quanto contiene una memoria a breve termine. Questi metodi ci dicono che l'adulto medio può tipicamente contenere circa 7 (tra 5 e 9) informazioni separate nel proprio MBT contemporaneamente (Miller, 1956). È interessante notare che la capacità di MBT sembra aumentare con l'età fino alla giovane età adulta (Dempster, 1981; Huttenlocher & Burke, 1976) per poi diminuire con l'avanzare dell'età (Kail & Salthouse, 1994). Per misurare la capacità della memoria a breve termine, gli scienziati adottano metodi per raggiungere non solo questo obiettivo, ma anche per quanto tempo dura la memoria. Il Test Digit Span è uno dei metodi usati per misurare la capacità della memoria, prevede la presentazione di una sequenza di lettere, numeri o parole al ritmo di un secondo di tempo (1s). Il partecipante a questo test ripete la sequenza in ordine oppure all'indietro (Bunting et al., 2006; Wilde & Strauss, 2002). La lunghezza della sequenza aumenta finché la persona riesce a ripeterla correttamente solo per la metà del periodo specificato. Un altro metodo usato per verificare la capacità della memoria a breve termine, chiamata il test di estensione della memoria. Il suo obiettivo principale è di impedire ai

partecipanti di memorizzare un lungo elenco specifico tramite la variazione del numero di elementi per ciascuna sequenza (Pollack et al., 1959).

Memory Span Across Age Level	
Age (in years)	Memory Span (for digits)
2	2
4	3
6	4
8	5
10	6
12	6
18	7

Source: From Dempster, 1981

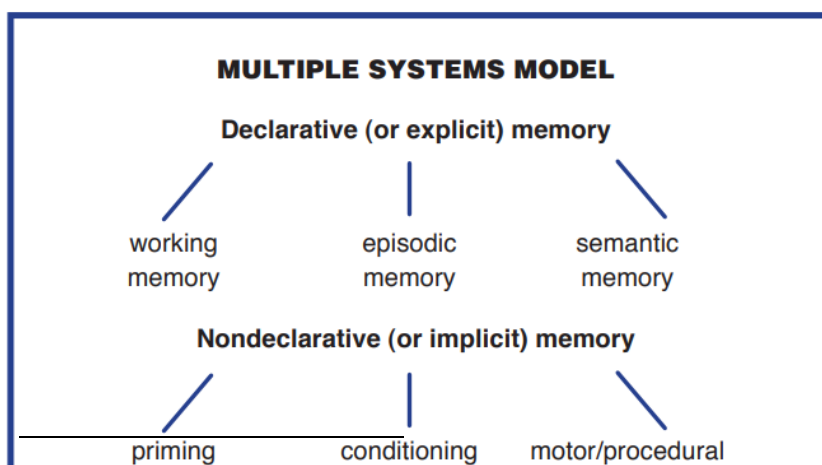
Figura 15 Risultato del Test Digit Span

La tabella nella figura 15 mostra che la capacità della MBTI aumenta con l'età finché, in media, le persone ricordano 7 elementi entro i 18 anni. I ricercatori hanno proposto tre spiegazioni per l'espansione della capacità MBT con l'avanzare dell'età. Una spiegazione è legata allo sviluppo neurologico, un'altra riguarda le strategie che le persone adottano quando invecchiano e la terza è legata a come la codifica delle informazioni cambia con l'età.

8.3. La Memoria Lungo Termine

La memoria a lungo termine è, concettualmente, il processo attraverso il quale eventi, abilità, procedure e concetti vengono immagazzinati nella mente per un tempo indefinito. Ciò non vuol dire che dimenticare sia impossibile, ma solo che non esiste un momento preciso in cui ciò accadrà (Greene 1987). Il modello con cui la maggior parte delle persone ha familiarità prevede lo spostamento dei concetti dalla memoria a breve termine o di lavoro alla memoria a lungo termine con prove o pratica (Atkinson e Shiffrin 1968). Si ritiene che le informazioni che si muovono attraverso la memoria a breve termine siano codificate nella memoria a

lungo termine attraverso un processo chiamato consolidamento sinaptico che porta alla formazione di un cambiamento permanente nel cervello definito engramma⁴ (Dudai 2004; Liu et al. 2012). Schacter e Tulving hanno proposto un modello di memoria più complesso rispetto alle teorie precedenti. Hanno suggerito cinque distinti sistemi di memoria: memoria di lavoro, memoria semantica, memoria episodica, sistema di rappresentazione percettiva e memoria procedurale. Mentre la memoria di lavoro è strettamente legata alla memoria a breve termine, gli altri quattro sistemi sono tutti tipi di memoria a lungo termine. La memoria umana è complessa e può essere classificata in diversi modi. Una distinzione comune è tra memoria dichiarativa (ricordare consapevolmente fatti ed eventi) e memoria non dichiarativa (apprendimento senza consapevolezza cosciente). La memoria dichiarativa può essere ulteriormente suddivisa in memoria semantica (conoscenza generale) e memoria episodica (esperienze personali). D'altro canto, la memoria non dichiarativa comprende la memoria procedurale (capacità e abitudini) e il sistema di rappresentazione percettiva (riconoscimento inconscio di schemi). Questi diversi sistemi di memoria sono supportati da prove provenienti da pazienti con danni cerebrali e da studi di imaging cerebrale



⁴ Secondo Wikipedia Un engramma è un ipotetico elemento neurobiologico che consentirebbe alla [memoria](#) di ricordare fatti e sensazioni immagazzinandoli come variazioni biofisiche o biochimiche nel tessuto del cervello e di altre strutture nervose.

Figura 16 Tipi di memoria lungo termine

Tulving (1972) ha affermato

che la memoria a lungo termine viene soddisfisa in sottocomponenti, in cui la coscienza gioca un ruolo cruciale nella distinzione di questi tipi. La memoria dichiarativa o esplicita è il nostro ricordo cosciente di fatti ed eventi. Comporta un richiamo faticoso e può essere migliorata usando tecniche di memoria. Questo tipo di memoria si basa su aree cerebrali come l'ippocampo e i lobi frontali. Danni a queste regioni possono compromettere la memoria dichiarativa. Misuriamo la memoria dichiarativa attraverso test come il richiamo e il riconoscimento. Di solito diminuisce con l'età. La teoria suggerisce sotto tipi di memoria dichiarativa:

- La memoria di lavoro è a breve termine, conserva informazioni limitate per brevi periodi. È fondamentale per i calcoli mentali, ricordare numeri di telefono ed elaborare nuove informazioni.
- La memoria episodica immagazzina esperienze personali come eventi passati, consentendoci di riviverle nella nostra mente. I ricercatori la studiano mostrando ai partecipanti degli oggetti e poi testando il loro richiamo o riconoscimento.
- La memoria semantica è il nostro deposito di conoscenze generali, che contiene fatti, vocabolario e concetti.

La memoria non dichiarativa, o implicita, opera senza consapevolezza o sforzo cosciente. Viene valutata indirettamente, poiché le persone non sono consapevoli di essere sottoposte a test. Sono coinvolte aree cerebrali come il cervelletto, i gangli della base e la corteccia. Questo tipo di memoria è stato notato per la prima volta nei pazienti affetti da amnesia che potevano apprendere nuove competenze nonostante non formassero nuovi ricordi

coscienti. Il priming è un aspetto fondamentale della memoria non dichiarativa. È quando l'esposizione precedente a qualcosa influenza le risposte successive. Ad esempio, vedere la parola "dottore" ti rende più veloce nel riconoscere la parola "infermiera". La memoria procedurale è un altro tipo, che coinvolge l'apprendimento di competenze come andare in bicicletta o suonare uno strumento. Anche il condizionamento classico fa parte della memoria non dichiarativa, dove impariamo ad associare due stimoli (come il cane di Pavlov). A differenza della memoria dichiarativa, la memoria non dichiarativa è relativamente stabile con l'età.

9. Preferenze Sensoriali

La preferenza sensoriale si riferisce al tipo di cervello che un individuo possiede in relazione agli stimoli sensoriali (visivi, uditivi, cinestetici), compreso il tipo di dati sensoriali che vengono registrati più rapidamente. Le preferenze sensoriali influiscono sul modo in cui raccogli i dati sensoriali, sul tuo livello di comfort in una determinata situazione, sul modo in cui apprendi nuove informazioni più facilmente e sul modo in cui interagisci con gli altri e con l'ambiente. Tendi a sentirti affermato e compreso quando ricevi dati sensoriali nel tuo sistema preferito.

Pensa ai sistemi sensoriali come a porzioni del cervello in cui vengono decodificati gli stimoli sensoriali. Alcuni modelli ritraggono i sistemi sensoriali in combinazione con altri tipi di funzioni cerebrali. Li percepisco come sovrapposizioni separate. All'inizio della vita gli esseri umani tendono a utilizzare i tre sistemi sensoriali quasi allo stesso modo. All'età di 5 o 6 anni il cervello inizia a identificarsi con un sistema sensoriale rispetto agli altri due, anche se non è ben compreso ciò che innesca la selezione. Gli esseri umani integri possono inserire e decodificare l'intera

gamma di stimoli sensoriali. Generalmente, tuttavia, un tipo di stimolo sensoriale viene registrato più rapidamente nel cervello.

I centri di decodificazione della maggior parte degli stimoli sensoriali sono alloggiati nei sei lobi del cervello, tre in ciascun emisfero cerebrale. Possono ricevere e decodificare fino a 10 milioni di bit di dati al secondo, molto più di quanto gli esseri umani siano in grado di elaborare a livello di consapevolezza cosciente. I sei lobi cerebrali sono:

- Due lobi occipitali che decodificano i dati assorbiti attraverso la vista.
- Due lobi temporali che decodificano i dati assorbiti attraverso il suono.
- Due lobi parietali che decodificano i dati cinestetici (ad esempio gusto, tatto, olfatto, posizione, stimoli fisici).

Conclusione

In questo capitolo abbiamo cercato di parlare in modo accurato del cervello umano, della sua struttura complessa, che comprende un gruppo di zone, ciascuna delle quali è responsabile di una o più funzioni specifiche. Come accennato in precedenza, il cervello umano è diviso in due lobi, ciascuno dei quali controlla determinati meccanismi e sistemi. Un lobo ad esempio controlla i movimenti e i gesti del corpo e l'altro analizza le informazioni ricevute grazie alla memoria sensoriale o le altre tipi di memoria già menzionati nel capitolo. È evidente dire che questo organo è considerato come un meraviglia, il suo modo di funzionamento sarà per sempre un argomento di ricerca dai specialisti. Grazie al cervello umano, è stato possibile semplificare tutti i processi complessi e difficile da organizzare. Gli sforzi compiuti da ricercatori e scienziati in questo campo hanno permesso di identificare la struttura del cervello e le sue differenze da persona ad un'altra, come le differenze tra gli individui e il modo in cui affrontano determinate situazioni, e il loro pensiero individuale in una certa situazione. Questa differenza può verificarsi anche durante il processo di apprendimento, poiché ogni studente ha un modo che lo distingue dagli altri nell'organizzare le informazioni, riceverle e gestirle. Uno degli esempi di questa differenza durante il processo di apprendimento, gli stili di apprendimento categorizzati dal modello VARK sviluppato da Neil Flemming 1982.

Capitolo III

Gli stili di

Apprendimento

VARK

Capitolo III Il Modello VARK

Gli stili di apprendimento sono stati un argomento interessante da trattare da parte dei ricercatori, per questo motivo hanno creato modelli che classificano questi stili. In questo capitolo proviamo di focalizzare la ricerca sul modello famoso VARK, creato da Neil Fleming.

Introduzione

Grazie agli sforzi dei ricercatori, il campo della psicologia ha categorizzato più di 30 stili di apprendimento. Per ben organizzare la situazione per gli apprendenti, gli studiosi hanno realizzato modelli che raggruppano gli stili di apprendimento secondo l'ambiente, i canali sensoriale e il processo cognitivo. In cui il primo gruppo identifica gli stili di apprendimento influenzati dall'ambiente che circonda lo studente e gli aiuta ad apprendere, mentre il secondo mostra gli stili di apprendimento che si basano sui canali sensoriali per acquisire nuove abilità. Il terzo gruppo spiega come aiutano i processi cognitivi l'apprendente per memorizzare e apprendere. Tra questi modelli scegliamo di parlare di un modello famoso nominato "VARK"

1. Il Questionario VARK

Prima di dare la definizione al modello VARK, è necessario menzionare che VARK NON è uno stile di apprendimento, in cui quest'ultimo si tratta di categorie più ampie che presumibilmente riflettono una tendenza naturale verso un particolare modo di apprendimento. Alcuni modelli popolari classificano gli studenti come studenti visivi, uditivi, cinestetici o verbali. Si ritiene che questi stili siano in qualche modo fissi e innati. Il

VARK in questo caso rifelette la sezione che approfondisce le modalità percettive, il modo in cui gli studenti assorbono ed esprimono le informazioni. Tutti impariamo in modo diverso e un aspetto chiave degli stili di apprendimento è la preferenza per l'acquisizione e l'output delle informazioni. Alcuni studenti preferiscono le immagini, mentre altri prosperano con le spiegazioni che possono ascoltare. Anche il modo in cui esprimono le informazioni può variare: alcuni preferiscono scrivere e altri eccellono nell'esprimere verbalmente le proprie idee. Murrell e Claxton (1987) hanno classificato gli stili di apprendimento in quattro gruppi che rappresentano modelli incentrati su:

- Caratteristiche della personalità (ad esempio, estroverso vs. introverso)
- Elaborazione delle informazioni (ad esempio, un approccio olistico o sequenziale)
- Interazione sociale, osservando come gli studenti si comportano e interagiscono in classe (ad esempio, orientato all'apprendimento o orientato al voto)
- Preferenza didattica, il mezzo in cui avviene l'apprendimento (ad esempio, rappresentazione grafica, ascolto, lettura o esperienza diretta).

VARK si concentra sulle modalità percettive, rendendolo un sistema di preferenze didattiche. In altre parole, identifica il modo in cui ricevi e comunichi naturalmente le informazioni. Tutti noi abbiamo modi preferiti di accogliere ed esprimere idee (input e output). VARK aiuta a comprendere queste preferenze creando un profilo basato su queste modalità.

1.1.Definizione

Per definire il modello VARK, è evidente fare riferimento ai ricercatori più importanti in questo campo. Neil Fleming (2011) il fondatore del VARK lo definisce come il modello che rientra nella categoria delle preferenze didattiche perché si occupa di modalità percettive, è un acronimo formato dalle lettere iniziali di quattro mezzi di comunicazione detti in inglese (Visual, Auditivo, Reading-Writing and Kinesthetic) tradotti in italiano (Visivo, Uditivo, Verbale e cinestetico) utilizzati nella ricezione e la fornitura delle informazioni. Murphy et al. (2004) hanno aggiunto che il piedistallo di apprendimento sul modello VARK aiuta come mezzo per "la conoscenza di sé e l'esplorazione come esperienza produttiva e piacevole"

1.2. L'uso del questionario

Sperimentiamo il mondo attraverso i nostri sensi: vista, udito, gusto, tatto e olfatto. Ma quando si tratta di apprendere, ci affidiamo principalmente alla vista, alla parola e all'udito. Gli altri sensi svolgono un ruolo meno importante. È importante notare che gli studenti non sono limitati a un solo modo di assorbire ed esprimere le informazioni. Sebbene alcune persone possano avere una forte preferenza per un metodo particolare (visivo, uditivo, ecc.), possono comunque utilizzare e imparare da altre modalità. La bellezza del modello VARK risiede nella sua semplicità e natura intuitiva. Si allinea bene con le esperienze di apprendimento del mondo reale e fornisce un trampolino di lancio per le discussioni su come gli individui apprendono meglio

Il questionario VARK mira a identificare il modo preferito di uno studente di ricevere informazioni. Si concentra su quattro modalità

sensoriali: visiva, uditiva, verbale e cinestetica. Queste informazioni aiutano gli insegnanti a capire come gli studenti apprendono meglio e consentono loro di progettare esperienze di apprendimento più efficaci. Questi questionari sono progettati per valutare le preferenze di apprendimento attraverso una serie di domande situazionali. Analizzando le risposte, è possibile determinare quale tipo di studente è: visivo, uditivo, verbale o cinestetico. Conoscere il proprio stile di apprendimento VARK può avere un profondo impatto sul percorso educativo e per questo motivo diventa uno strumento ampiamente utilizzato in ambito educativo. (ibid)⁵

1.3. Lo sviluppo del questionario

La necessità di comprendere perché uno studente preferisce apprendere con il libro mentre un'altro con le attività pratiche ha portato all'affioramento dei modelli degli stili di apprendimento. Sono strutture che tentano di spiegare come le preferenze individuali nel ricevere ed elaborare le informazioni influenzano il modo in cui apprendiamo meglio. Questi modelli, come il popolare modello VARK (Visivo, Uditivo, Verbale, Cinestesico), classificano gli studenti in base ai loro canali sensoriali preferiti. Tuttavia, il concetto di stili di apprendimento è un argomento dibattuto in ambito educativo. Mentre alcuni educatori trovano questi modelli utili per personalizzare le esperienze di apprendimento, altri sostengono che semplifichino eccessivamente il complesso processo di apprendimento.

⁵ Fleming, N. D. (2011). *Teaching and learning styles: Vark Strategies*. Neil D. Fleming. (P-1)

L'emersione del questionario VARK è stata raccontata dal fondatore Neil Fleming nel suo libro pubblicato nel 2011. Nella seconda metà degli anni '80 Neil Fleming era un ispettore scolastico nel sistema scolastico secondario neozelandese che educava i giovani dai 12 ai 18 anni. In oltre nove anni (1977-87) in quel sistema di ispezione scolastica, ha viaggiato in tutti i 110 scuole superiori che servono la maggior parte dell'Isola del Sud della Nuova Zelanda. Le scuole erano private e statali, miste e dello stesso sesso, rurali e urbane. Avevano un totale di voti da 84 a 2100. Il suo compito era valutare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle sue discipline specialistiche di economia, educazione al consumo, contabilità, tastiera (ora chiamata tecnologia dell'informazione) ed educazione informatica. Prima di sviluppare VARK, l'autore aveva una vasta esperienza come insegnante. Ha insegnato in vari contesti: Samoa occidentali, scuole rurali e urbane in Nuova Zelanda. Ha anche trascorso tre anni formando insegnanti delle scuole superiori al Christchurch College of Education. La sua ispirazione per VARK è nata dalle sue osservazioni. In qualità di formatore e ispettore scolastico, si presentava, per poi assumere un ruolo di secondo piano nelle aule. In nove anni, ha osservato circa 9.000 lezioni (Fleming, 2011. P-27). Questa esperienza lo ha portato a due domande chiave senza risposta che alla fine hanno portato allo sviluppo di VARK:

- ❖ Perché alcuni studenti imparano ancora quando la qualità dell'insegnamento è scarsa?
- ❖ Perché alcuni studenti ancora non imparano quando la qualità dell'insegnamento è eccellente?

Fleming riconosce il legame tra buon insegnamento e apprendimento efficace, ma evidenzia un'osservazione sconcertante. Sebbene un insegnamento efficace possa certamente migliorare l'apprendimento, alcuni

studenti imparano bene anche con un'istruzione scadente. Potrebbero trarre vantaggio da altri studenti, familiari, libri o risorse online. Il vero mistero sta negli studenti che lottano nonostante un insegnamento apparentemente buono. Anche in classi ben gestite con contenuti chiari e attività coinvolgenti, alcuni studenti non riescono a cogliere nemmeno i concetti di base. L'autore non è interessato a esperienze di apprendimento una tantum alimentate da motivazioni temporanee. Con queste due domande in mente, l'autore ha letto un articolo apparso su una rivista neozelandese²³ in cui si indicava che la polizia e le professioni infermieristiche utilizzavano la programmazione neurolinguistica (PNL) per ottenere informazioni dai loro "clienti". Nel 1987 la PNL non era un'idea nuova, ma qualcosa nell'articolo gli ha fatto sorgere altre domande a cui rispondere. Era stato spesso perplesso dall'incapacità di alcune persone di leggere le mappe e dal fatto che questa incapacità rappresentasse una differenza rudimentale tra le persone. Le nozioni popolari che trattano la differenza tra emisfero sinistro e destro suscitavano un certo interesse, ma sembravano troppo dominanti e inflessibili, e sono più simili al mancino e al destrimano. L'apprendimento sembrava essere un'attività molto meno controllabile e non programmata alla nascita. Sembrava anche capace di cambiare. Perciò ha deciso di progettare alcune domande a scelta multipla basandosi sulla sua impressione che gli studenti avessero preferenze per la ricezione e la produzione di informazioni. La sua impressione era che queste preferenze non portano a un insieme di comportamenti rigido e permanente. Erano vere preferenze, come la preferenza per il gelato al lampone un giorno e il cioccolato il giorno dopo. Il questionario VARK ha gradualmente preso forma, in cui l'autore lo ha costantemente perfezionato, aggiungendo nuove domande basate su situazioni quotidiani e reali e scartando quelle meno efficaci. Ha intenzionalmente evitato domande esclusivamente sull'apprendimento e sull'insegnamento, concentrandosi sulle esperienze

quotidiane. Neil Fleming e dopo essere stato nominato responsabile dello sviluppo dei docenti presso la Lincoln University nel 1987, l'autore ha avuto accesso a un ampio pool di studenti (3.000) e docenti (230). Ha testato il questionario su questi studenti per raccogliere esperienze, non solo idee teoriche. Continuò anche a insegnare, compito che gli piaceva. Le valutazioni degli studenti hanno confermato la sua capacità di creare ambienti di apprendimento positivi. Attraverso le interazioni con gli studenti, l'autore ha identificato le preferenze sulla modalità di apprendimento. Molti studenti non avevano considerato come preferivano imparare. Le discussioni facilitate attorno al questionario hanno stimolato gli studenti e anche alcuni dei suoi colleghi.

2. Le radici del modello

Nel 1988, mentre studiava varie teorie dell'apprendimento, il creatore di VARK è stato influenzato dai lavori di Dunn e Dunn, Buzan, Kolb, Myers-Briggs, Kiersey e Bandler e Grinder. La ricerca di Bandler e Grinder sulla PNL stimola la sua curiosità particolarmente, poiché suggeriva che gli individui possiedono stili cognitivi distinti per l'elaborazione delle informazioni. Ciò porta alla consapevolezza che gli studenti non erano limitati a un'unica preferenza di apprendimento. Il creatore sfida la nozione prevalente di un semplice modello di apprendimento sensoriale in tre parti (visivo, uditivo, cinestetico), sostenendo un approccio più sfumato. Osserva che l'input visivo poteva essere ulteriormente suddiviso in preferenze basate sul testo e basate sulle immagini (simboliche e iconiche). Questa distinzione era evidente nell'istruzione informatica, dove gli studenti preferivano icone o comandi di testo. La scoperta di formule matematiche simili che utilizzavano metodi geometrici e algebrici da parte di Student e Fisher rafforza l'idea di diversi approcci alla risoluzione dei problemi.

Queste intuizioni, unite alle osservazioni delle differenze linguistiche tra i kanji e i kana giapponesi, hanno contribuito allo sviluppo del modello VARK. Per sviluppare il modello e rafforzare la sua credibilità sul campo, il creatore Neil Fleming ha basato su ricerche precedenti interessati agli diversi stili di apprendimento, si menzione ad esempio il modello Dunn e la teoria di Kolb –sono stati spiegati nel primo capitolo-. Oltre all’elemento principale di questo lavoro, la teoria di Kolb e il modello di Dunn & Dunn sono *Frameworks* coinvolte nell'identificazione di diversi stili di apprendimento da diverse prospettive, il cui Kolb s’interessa nel processo di apprendimento se stesso. Propone un ciclo in quattro fasi che gli studenti attraversano per acquisire la conoscenza: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Mentre il modello Dunn & Dunn li tratta da altro angolo, in cui si concentra sulle condizioni ambientali che influenzano l'apprendimento. Identifica cinque categorie di preferenze:

- Ambientale: fattori come il livello di rumore, la temperatura e l'illuminazione.
- Emotivo: fattori come motivazione, persistenza e indipendenza.
- Sociologico: preferenze per l'apprendimento da soli, con un partner o in gruppo.
- Fisiologico: preferenze per l'apprendimento al mattino, alla sera, in movimento, ecc.
- Psicologico: preferenze per il pensiero analitico o globale, apprendimento formale o non formale.

Il modello VARK invece, tratta l’argomento degli stili di apprendimento da un altro punto di vista, il punto che tocca le preferenze sensoriale. VARK si concentra sul modo in cui gli studenti preferiscono ricevere informazioni attraverso i loro sensi (visivo, uditivo, cinestetico e verbale). Aiuta a

identificare se qualcuno impara meglio vedendo (visivo), ascoltando (uditivo), facendo (cinestetico) o leggendo/scrivendo. Sebbene non sia direttamente correlato, quest'ultimo può informare la teoria di Kolb. ad esempio, qualcuno che preferisce l'apprendimento visivo (VARK) potrebbe eccellere nella fase "Esperienza concreta" del ciclo di Kolb, dove l'osservazione diretta gioca un ruolo chiave.

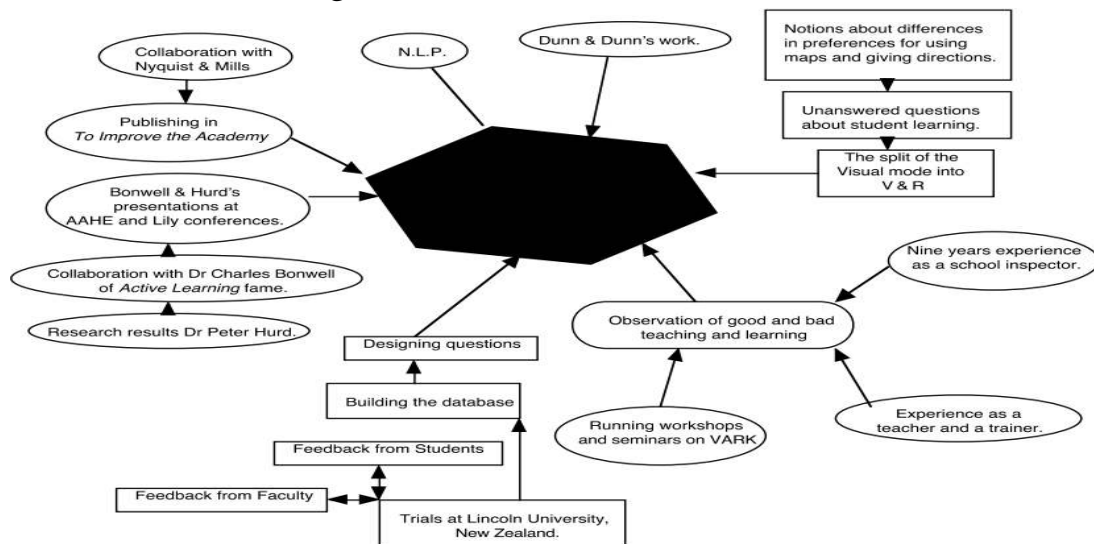


Figura 17 Le radici del modello VARK

Secondo la figura, la nascita del modello VARK viene grazie a ricerche precedenti, vengono considerati come la radice nutriente di questo risultato.

2.1. Teoria di Kolb

Uno dei origini principali del modello VARK è il ciclo di Kolb che riguarda le fasi di apprendimento. Kolb nel suo libro afferma che ci sono quattro fasi essenziali per poter chiamarlo “ Apprendimento”. David Kolb ha introdotto il suo modello di stili di apprendimento nel 1984. Questo modello opera su due livelli: un ciclo di apprendimento in quattro fasi e quattro stili di apprendimento distinti. Kolb si è concentrato principalmente sui processi mentali coinvolti nell'apprendimento. Credeva che l'apprendimento implica l'acquisizione di conoscenze adattabili attraverso esperienze pratiche. Queste esperienze innescano la creazione di nuove

idee e concetti. Come è stato già menzionato nel primo capitolo di questa tesi, la teoria di Kolb dello stile di apprendimento esperienziale è tipicamente rappresentata da un ciclo di apprendimento in quattro fasi in cui l'apprendista "tocca tutte le basi". I termini "Ciclo riflessivo" e "Ciclo di apprendimento esperienziale" sono spesso usati in modo intercambiabile quando ci si riferisce a questo processo di apprendimento in quattro fasi. L'idea principale alla base di entrambi i termini è che l'apprendimento efficace avviene attraverso un ciclo continuo di esperienza, riflessione, concettualizzazione e sperimentazione. Conner sostiene nel 1982 che il sistema educativo umano soddisfa principalmente le esigenze dei pensatori teorici, che costituiscono solo il 22% della popolazione. Ciò significa che gli studenti che eccellono nel pensiero astratto sono spesso favoriti, mentre il restante 78% degli studenti è svantaggiato. Il libro di Kathleen Butler, "Learning and Teaching Styles in Theory and Practice", delinea le caratteristiche di ciascuno dei quattro stili di apprendimento di Kolb. È interessante notare che alcuni di questi tratti corrispondono strettamente alle preferenze di apprendimento identificate nel modello VARK, mentre altri richiedono ulteriori spiegazioni, come notato da Butler.

2.2. Teoria di Dunn & Dunn

Fleming nel suo libro dichiara che Kenneth e Rita Dunn (1978) e i loro colleghi della St. John's University hanno condotto una ricerca approfondita sugli stili di apprendimento, con il supporto della National Association of Secondary School Principals. I loro studi hanno collegato vari elementi dello stile di apprendimento al successo degli studenti. Mentre la loro ricerca ha coperto 18 componenti dello stile di apprendimento, VARK si concentra esclusivamente sulle preferenze sensoriali e si rivolge agli studenti più grandi. Dato l'ambito più ristretto di VARK, solo una parte dei risultati di Dunn può essere presentata qui.

Tuttavia, il loro lavoro ha influenzato in modo significativo lo sviluppo del modello VARK e saranno incluse le loro intuizioni nel campo più ampio degli stili di apprendimento. Dunn e colleghi hanno riferito nel 1989 che numerosi studi hanno dimostrato un forte legame tra metodi di insegnamento che si allineano con gli stili di apprendimento degli studenti e migliori prestazioni accademiche. Hanno evidenziato l'importanza delle preferenze sensoriali, o modalità, nell'apprendimento. La ricerca ha dimostrato che gli studenti hanno ottenuto risultati migliori nei test quando sono stati istruiti utilizzando metodi che corrispondevano al loro stile di apprendimento preferito. Inoltre, la combinazione di più approcci sensoriali, iniziando con lo stile dominante e rafforzando con preferenze secondarie o terziarie, ha portato a punteggi ancora più alti. Gli autori hanno sottolineato che tutti gli stili di apprendimento sono ugualmente preziosi e gli studenti non dovrebbero essere etichettati o giudicati in base al loro stile di apprendimento preferito.

2.3. NLP

Colin Rose (1992) suggerisce un collegamento tra stili di comunicazione e stili di apprendimento. Sostiene che il modo in cui gli studenti si esprimono (verbalmente e per iscritto) può rivelare il loro modo preferito di elaborare le informazioni. Rose identifica tre stili di comunicazione principali: visivo, uditivo e cinestetico (VAK), attingendo al lavoro di Bandler, Grinder, Dilts e Zaner-Bloser (fondatori della Programmazione Neuro-Linguistica o PNL). Rose sottolinea (pagina 152) che le persone usano tutti e tre i sensi (visivo, uditivo, cinestetico) per elaborare le informazioni, ma l'apprendimento è più efficace quando viene presentato in un modo che si allinea allo stile preferito di un individuo. Ciò significa che il modo in cui presenti le informazioni è importante tanto quanto le informazioni stesse. Hunt (1985) si basa su questa idea, affermando che

queste preferenze si estendono oltre la ricezione delle informazioni al modo in cui le rappresentiamo internamente. Potremmo usare immagini mentali (visive), voci interne (uditive) o sensazioni corporee (cinestetiche) per elaborare le esperienze. La PNL suggerisce un "canale guida", il sistema rappresentativo più accessibile per ogni persona. VARK sfrutta questo concetto di "canali guida" aiutando gli studenti a identificare le loro modalità sensoriali preferite. Lo sviluppo di VARK ha radici nel lavoro di Grinder e Bandler, che hanno proposto che utilizziamo i nostri sensi e un sistema linguistico per sperimentare il mondo. Hanno identificato tre canali di input principali: visivo, uditivo e cinestetico. Sebbene le persone utilizzino tutti i loro sensi, hanno delle preferenze per l'acquisizione di informazioni. Tuttavia, Rose sostiene che VARK si concentra maggiormente su queste percezioni e preferenze sensoriali, mentre la NLP approfondisce il modo in cui rappresentiamo le informazioni internamente.

3. I tipi del questionario VARK

Dalla creazione di VARK, sono stati sviluppati vari questionari per soddisfare gruppi diversi. Esiste un questionario specifico per gli individui coinvolti nell'insegnamento e nella formazione, che può rivelare diverse preferenze di apprendimento rispetto ai propri stili di apprendimento. I metodi di insegnamento possono divergere dagli stili di apprendimento personali. Inoltre, è disponibile una versione più giovane del questionario VARK, adattata a individui di età compresa tra 11 e 18 anni. Esiste una versione sportiva per allenatori, atleti e giocatori. Inoltre, i questionari VARK sono accessibili in oltre 30 lingue, con l'elenco in continua espansione. È possibile trovare tutti i tipi del questionario VARK sul sito ufficiale del modello www.vark-learn.com. Mentre il modello originale si concentrava sugli stili di apprendimento individuali, sono state sviluppate

versioni successive per educatori, studenti più giovani, atleti e individui di diversa provenienza culturale e linguistica. Oltre a queste varianti, la ricerca in corso sta approfondendo la nostra comprensione degli stili di apprendimento e del modello VARK. Sviluppi futuri potrebbero includere ulteriori varianti del questionario o esplorazioni dell'interazione tra stili di apprendimento e altri fattori. Nel complesso, il questionario VARK continua a evolversi e ad adattarsi per soddisfare le diverse esigenze di studenti ed educatori, contribuendo ai progressi nel campo degli stili di apprendimento e della valutazione.

3.1. Per gli apprendenti

Il questionario VARK è uno strumento di autovalutazione progettato per identificare gli stili di apprendimento preferiti dagli individui. Visual, Aural, Read/Write e Kinesthetic detti in italiano in seguito: Visivo, Uditivo, Verbale e Cinestetico, rappresentano i quattro stili di apprendimento principali. Gli studenti visivi preferiscono imparare tramite immagini, diagrammi e rappresentazioni visive. Potrebbero trovare più facile ricordare le informazioni presentate visivamente, come diagrammi, grafici o mappe mentali. Gli studenti uditivi preferiscono imparare tramite l'ascolto e la percezione delle informazioni. Potrebbero trovare più facile ricordare le informazioni presentate verbalmente, come lezioni, discussioni o registrazioni audio. Gli studenti verbale preferiscono imparare tramite la lettura e la scrittura di testo. Potrebbero trovare più facile ricordare le informazioni presentate in forma scritta, come libri di testo, appunti o saggi. Gli studenti cinestetici preferiscono imparare tramite esperienze pratiche e movimento. Potrebbero trovare più facile ricordare le informazioni quando possono toccare, sentire o manipolare oggetti. Per identificare il suo stile di apprendimento, è sufficiente rispondere alle 16 domande a risposta multipla, scegliendo una o più di risposta. Alla fine del

questionario ogni membro può farre il cacolo per ottenere il risultato, cioè lo stile di apprendimento a cui appartiene. Fleming (2011) dichiara che le preferenze individuali per le modalità di comunicazione non sono intrinsecamente "normali", proprio come le preferenze personali per cibo, telefoni o film sono soggettive. I dati raccolti da 278.000 utenti di siti Web nel 2018 rivelano la distribuzione delle 17 diverse possibilità VARK. L'autore continua la spiegazione dicendo che è importante notare che questi dati potrebbero essere distorti verso gli utenti di Internet, deviando potenzialmente da una distribuzione "normale" che risulterebbe da un sondaggio più ampio.

Il Questionario VARK (Version 7.0)

Come apprendo meglio?

Scegli le risposte che meglio esemplificano le tue preferenze. Scegli più di una risposta se una sola risposta non ti soddisfa la tua percezione. Lascia in bianco le risposte non pertinenti.

1. Stai aiutando qualcuno che vuole andare all'aeroporto, centro città o stazione ferroviaria. Cosa faresti:
 - a. vai con lei.
 - b. le dai le indicazioni verbalmente.
 - c. gli scrivi le direzioni (senza una mappa).
 - d. le disegni o le dai una mappa.
2. Non sei sicuro se una parola vada scritta "ciroscritto" o "circoscritto". Cosa faresti:
 - a. visualizzi le parole nella tua mente e scegli da come le vedi.
 - b. pensi a come ognuna delle parole suonano e ne scegli una.
 - c. usi il vocabolario.
 - d. scrivi entrambe le parole su carta e ne scegli una.
3. Stai organizzando una vacanza per un gruppo. Vuoi sapere loro cosa pensano del tuo programma. Cosa faresti:
 - a. descrivi loro i punti salienti del viaggio.
 - b. usi una mappa o un sito Web onde mostrare loro i posti.
 - c. dai loro una copia cartacea dell'itinerario.
 - d. telefoni, mandi un testo o invii una Email.
4. devi cucinare qualcosa di speciale per la tua famiglia. Cosa faresti:
 - a. cucini qualcosa che tu sai, senza l'aiuto di istruzioni.
 - b. chiedi suggerimenti agli amici.
 - c. guardi nel libro delle ricette onde avere degli spunti dalle fotografie.
 - d. utilizzi un libro di cucina dove sai che c'è una buona ricetta.
5. Un gruppo di turisti vuole conoscere i parchi e le riserve naturali nella tua area. Cosa faresti:
 - a. ne parli con loro, o organizzi per loro una presentazione inerente ai parchi ed alle riserve naturali.
 - b. fai vedere loro dei disegni da Internet, fotografie e riviste illustrate.
 - c. li porti in un parco o riserva naturale e cammini con loro.
 - d. dai loro un libro o degli opuscoli riguardanti i parchi e le riserve naturali.
6. Stai comprando una camera digitale o un telefonino. Oltre il costo, cosa influenzerà maggiormente la tua decisione?
 - a. maneggiandolo e provandolo.
 - b. leggendo i dettagli delle funzioni.
 - c. e' un disegno all'avanguardia e si presenta bene.
 - d. la/il venditore che mi spiega tutte le funzioni.
7. ricorda una volta che hai appreso come fare qualcosa di nuovo. Cerca di evitare un'abilità pratica, tipo andare in bicicletta. Tu hai appreso meglio attraverso:
 - a. assistendo ad una dimostrazione.
 - b. ascoltando qualcuno che spiega e facendo domande.
 - c. diagrammi e grafici – indizi visivi.
 - d. istruzioni scritte – per esempio un manuale o un libro di testo.

8. hai un problema con il tuo ginocchio. Cosa preferisci che il dottore faccia:
- ti dia il nome di un sito web o qualcosa inerente da leggere.
 - usa un modello plastico del ginocchio per mostrarti che cosa non va'.
 - ti descriva cos'e' che non va.
 - ti mostrasse un diagramma di quello che va male.
9. Hai intenzione di imparare un nuovo programma, un' abilità o un gioco sul computer. Cosa faresti:
- leggere le istruzioni scritte allegate al programma.
 - parlare con persone che conoscono il programma.
 - usare il pannello di controllo o la tastiera del PC.
 - seguire i diagrammi dall'opuscolo allegato.
10. Mi piacciono i Siti Web che hanno:
- delle cose su cui cliccare, spostare, provare.
 - dei immagini e delle caratteristiche visive interessanti.
 - delle interessanti descrizioni, liste e spiegazioni scritte.
 - dei canali audio dove posso ascoltare musica, programmi radiofonici o interviste.
11. oltre al prezzo, cosa più influenza la tua decisione nell'acquisto di un nuovo libro che non sia un romanzo?:
- la copertina e' molto accattivante.
 - sfogliandolo e leggendo degli stralci
 - me ne ha parlato un amico e me lo ha raccomandato.
 - contiene delle storie di vita reale, esperienze vissute ed esempi.
12. Stai usando un libro, un CD o un Sito Web per apprendere a fare delle foto con la tua nuova macchina fotografica digitale. Ti piacerebbe av:
- la possibilità di porre delle domande e discutere della macchina e delle sue caratteristiche.
 - delle chiare istruzioni scritte con sequenza puntualizzata su cosa fare.
 - dei diagrammi che ti mostrano la macchina e le funzioni delle singole parti.
 - molti esempi di fotografie buone e scadenti e di come migliorarle.
13. Preferisci un insegnante o un relatore che usa:
- dimostrazioni, modelli o sessioni pratiche.
 - domande e risposte, conferenze, discussioni di gruppo, o oratori ospiti.
 - cartelle informative, libri o documentazione.
 - dei diagrammi, tabelle o grafici.
14. hai appena finito una gara o un test e vorresti dei commenti in ritorno. Preferisci avere un ritorno:
- con l'uso di esempi da quello che hai fatto.
 - con l'uso di una descrizione scritta dei tuoi risultati.
 - con qualcuno che discute il tuo risultato con te.
 - con uso di grafici che mostrino il tuo risultato.
15. devi scegliere una pietanza in un ristorante o un bar. Cosa faresti:
- scegli qualcosa che hai già mangiato li precedentemente.
 - ascolti il cameriere o domandi agli amici di suggerire delle scelte.
 - scegli dalle descrizioni del menu.
 - guardi cosa mangiano gli altri o guardi le fotografie dei singoli piatti.
16. devi fare un importante discorso ad una conferenza o ad un'occasione speciale. Cosa faresti:
- tracciare dei diagrammi o ottenere dei grafici per meglio spiegare le cose.
 - scrivere alcune parole chiave e praticare ripassando il tuo discorso piu' volte
 - scrivi il tuo discorso e lo impari leggendolo piu' volte.
 - raccogli vari esempi ed aneddoti onde rendere il tuo discorso reale e pratico.

Multiple preferences		Single preferences	
VARK Type Two	22.9%	V	4.0%
VARK Transition	5.1%	A	8.8%
VARK Type One	7.4%	R	9.0%
VRK	2.4%	K	14.2%
VAK	4.1%	Subtotal	36.0%
VAR	1.1%		
ARK	5.2%		
VR	1.2%		
VA	0.8%		
VK	2.9%		
AK	6.2%		
RK	2.5%		
AR	2.2%		
Subtotal	64.00%		

Figura 18 Risultati dei diversi stili di apprendimento VARK

Come è stato già menzionato, il questionario VARK categorizza gli studenti in quattro stili principali: visivo, uditivo, verbale e cinestetico. I risultati principali rivelano che la maggior parte degli studenti (64%) possiede preferenze multiple, dimostrando un apprendimento efficace attraverso varie modalità. Mentre una percentuale minore mostra preferenze dominanti singole (36%), l'apprendimento visivo è il più comune, seguito da quello cinestetico. Gli studenti uditivi e verbali sono meno frequenti. Questi risultati sottolineano l'importanza di riconoscere e affrontare diversi stili di apprendimento in classe. Gli insegnanti dovrebbero adattare la loro istruzione per accogliere diverse preferenze, impiegando un approccio multimodale per soddisfare la maggior parte degli studenti. Inoltre, potrebbe essere necessario un supporto individualizzato per studenti con preferenze singole o specifiche sfide di apprendimento. Riconoscendo e affrontando i diversi stili di apprendimento all'interno delle loro classi, gli insegnanti possono creare un ambiente di apprendimento più inclusivo ed efficace.

3.1.1. Apprendenti di stile Visivo

Secondo Drago e Wagne (2004) gli studenti visivi sono abili nell'apprendere tramite segnali visivi come descrizioni e dimostrazioni. Spesso organizzano i loro pensieri usando elenchi per mantenere una chiara progressione di comprensione. Sebbene siano facilmente distratti dai movimenti fisici, il rumore ha un impatto minimo sulla loro attenzione. Questi studenti sono noti per la loro vivida immaginazione e le loro tendenze creative. Gli studenti visivi prosperano con stimoli visivi, come le espressioni facciali di un insegnante, i gesti e gli aiuti visivi come immagini, grafici, diagrammi e mappe. Questo approccio migliora la loro comprensione e ritenzione delle informazioni. Ad esempio, uno studente visivo potrebbe preferire guardare un film piuttosto che leggere un libro per afferrare un concetto in modo efficace. Come nota opportunamente Sless, citato in Andrew Philominraj (2017), l'apprendimento visivo è un approccio pedagogico che associa concetti, idee e fatti a rappresentazioni visive radicate nel patrimonio culturale. Pritchard (2009) osserva che questi studenti, con la loro eccezionale memoria visiva e la preferenza per le informazioni presentate visivamente, eccellono nell'apprendimento attraverso elementi visivi come diagrammi, grafici, poster e mappe. Inoltre, l'apprendimento visivo dà priorità a componenti visivi, come immagini, diagrammi, grafici, mappe e altro, facilitando un'acquisizione di conoscenze più rapida per coloro che hanno stili di apprendimento visivo. Reid (2005) evidenzia sia i vantaggi che gli svantaggi dell'apprendimento visivo. Il lato positivo è che gli studenti visivi possono visualizzare efficacemente informazioni e dati, portando a una comprensione più profonda. Quando gli ambienti di apprendimento incorporano elementi visivi, possono impegnarsi in discussioni, completare attività e risolvere problemi con facilità. Tuttavia, gli studenti visivi potrebbero richiedere più

tempo per completare le attività a causa del loro approccio immersivo all'apprendimento e concentrarsi sugli elementi visivi piuttosto che sul valore sottostante. Inoltre, la loro attenzione su un singolo aspetto può ostacolare il completamento tempestivo dei compiti.

3.1.2. Apprendenti di stile Uditivo

Gli studenti uditivi acquisiscono conoscenze principalmente tramite l'ascolto. Danno priorità alla parola parlata rispetto alla presa di appunti durante le lezioni e spesso si impegnano in discussioni post-lezione o pongono domande per approfondire la loro comprensione. Il rumore può facilmente interrompere la loro concentrazione (Drago e Wagner, 2004). Come suggerisce Miller, questi studenti conservano le informazioni in modo efficace tramite l'ascolto di registrazioni o la partecipazione a discussioni e conversazioni. La loro capacità di raccontare storie con dettagli vividi, leggere con competenza e imparare e parlare rapidamente lingue straniere come i madrelingua si allinea con la loro preferenza per le informazioni uditive (Peterson, 2009). Secondo Fleming (2011) suggerisce Per gli studenti uditivi che preferiscono imparare ascoltando e parlando, incorporazione di una serie di strategie può migliorare significativamente la loro esperienza di apprendimento. Queste strategie includono il coinvolgimento attivo in discussioni con colleghi e insegnanti, la partecipazione a lezioni e la registrazione per la revisione. È anche fondamentale ascoltare attivamente, concentrandosi sulla voce dell'oratore e catturando i punti chiave mentre si prendono appunti concisi. Per elaborare le informazioni in modo efficace, gli studenti uditivi possono ridurre le note lunghe discutendone con altri studenti uditivi e collaborando con i colleghi per creare riassunti concisi. Anche visualizzare le informazioni descrivendo diagrammi e immagini ad altri può consolidare la comprensione. Quando si tratta di output e valutazione, parlare verbalmente

delle risposte, registrare le spiegazioni per la revisione e dedicare tempo alla riflessione silenziosa può essere utile. Mentre gli esami orali sono l'ideale, esercitarsi a scrivere risposte a domande passate può migliorare le capacità di scrittura. Anche visualizzare le spiegazioni durante la scrittura può aiutare nella comprensione. È importante notare che gli studenti uditivi possono avere difficoltà con la presa di appunti dettagliata. Integrare appunti minimi con discussioni e risorse di libri di testo può aiutare. Inoltre, dare priorità alle spiegazioni orali rispetto al testo scritto e discutere attivamente il materiale con gli altri può approfondire la comprensione. La sensibilità al rumore varia, quindi trovare un ambiente di apprendimento ottimale è essenziale. Per coloro che subvocalizzano durante la lettura, praticare strategie di lettura può migliorare la velocità. Impegnandosi attivamente nelle discussioni, utilizzando registrazioni ed esprimendo verbalmente la comprensione, gli studenti uditivi possono elaborare efficacemente le informazioni e ottimizzare la loro esperienza di apprendimento.

3.1.3. Apprendenti di stile Verbale

Gli studenti verbali sono spesso descritti come "prendenti appunti" (Drago e Wagner, 2004). Eccellono nell'apprendimento prendendo appunti e studiando materiali scritti. Questi individui hanno spesso una profonda affinità per libri, presentazioni PowerPoint, diari e dizionari. Questo stile di apprendimento dà priorità all'input e all'output testuale, comprendendo varie forme di lettura e scrittura, come manuali, relazioni, saggi e compiti (Fleming, 2006). Ad esempio, quando si preparano per gli esami, gli studenti verbali spesso leggono passaggi, estraggono informazioni chiave e le riscrivono per migliorare la memorizzazione e la preparazione all'esame. Gli studenti verbali, come definiti da Pritchard (2009), sono individui che preferiscono imparare da libri di testo, definizioni, relazioni, saggi e letture.

L'autore li caratterizza ulteriormente come coloro che preferiscono un ambiente di studio tranquillo per una lettura concentrata. Le flashcard sono uno strumento popolare tra gli studenti verbali, consentendo uno studio indipendente senza distrazioni. Prosperando in un ambiente tranquillo, gli studenti verbali possono concentrarsi efficacemente sulla comprensione del materiale scritto. Apprezzano un ambiente di studio tranquillo che riduca al minimo le interruzioni. Gli studenti di questo stile presentano sia vantaggi che svantaggi nel loro approccio allo studio. Da un lato, traggono grandi benefici dal prendere appunti, poiché ciò favorisce la memorizzazione. Inoltre, preferiscono ambienti silenziosi che consentano una concentrazione ottimale. La loro passione per la lettura li porta a immergersi profondamente nei testi, approfondendo così la loro comprensione dei concetti. D'altro canto, hanno alcune limitazioni: richiedono un accesso costante a carta e strumenti di scrittura e potrebbero non essere a loro agio nelle attività di gruppo.

3.1.4. Apprendenti di stile Cinestetico

Gli studenti cinestetici sono individui che apprendono in modo più efficace attraverso esperienze pratiche e pratica (Murphy et al., 2004). Drago e Wagner (2004) descrivono questi studenti come coloro che preferiscono interagire con il loro ambiente attraverso il movimento, il tatto e l'interazione. In particolare, gli studenti tattili conservano meglio le informazioni facendo piuttosto che semplicemente osservando, simili agli scienziati che apprendono attraverso la sperimentazione. Fleming (2011) afferma che gli studenti cinestetici eccellono perché interagiscono attivamente con l'ambiente circostante. Imparano in modo più efficace tramite supporti visivi come video e gite scolastiche, attività pratiche come dimostrazioni ed esperimenti, applicando concetti a situazioni del mondo reale e utilizzando tutti i loro sensi per afferrare le informazioni. Per

migliorare il loro apprendimento, gli studenti cinestetici dovrebbero concentrarsi su applicazioni pratiche, collaborare con i pari, convertire gli appunti delle lezioni in esperienze concrete, lasciare spazio alle informazioni concettuali e richiamare attivamente le informazioni. Mentre gli studenti cinestetici possono avere difficoltà a catturare informazioni concettuali dettagliate durante le lezioni, concentrarsi su esempi e applicazioni del mondo reale può aiutare. Possono anche trovare inizialmente difficili i concetti astratti, ma rivisitare le basi teoriche dopo essersi concentrati sulle applicazioni pratiche può essere utile. Inoltre, la loro forte preferenza per l'apprendimento pratico può renderli resistenti a strategie che non implicano un coinvolgimento diretto. Riconoscere il valore di diversi approcci di apprendimento, comprese le basi teoriche, è fondamentale. Gli studenti cinestetici prosperano sperimentando attivamente il mondo. Incorporando queste strategie, possono trasformare il loro apprendimento in un viaggio dinamico e pratico

3.1.5. Apprendenti di stile multimodale

Lo spettro delle preferenze multimodali comprende una vasta gamma di studenti. Sebbene vi sia una varietà intrinseca all'interno di questo gruppo, alcuni studenti bimodali (con forti preferenze per due modalità) condividono somiglianze con gli studenti a preferenza singola. Ad esempio, uno studente VA multimodale con punteggi di (6, 6, 2, 2) potrebbe assomigliare a uno studente visivo a preferenza singola (punteggi: 8, 3, 3, 3) nella sua forte preferenza visiva. Entrambi trarrebbero vantaggio dalle strategie visive, con lo studente multimodale che otterrebbe un valore aggiuntivo dalle strategie uditive. All'estremità opposta dello spettro si trovano gli studenti con uguali preferenze per tutte e quattro le modalità (bimodale, trimodale e tutte e quattro). Questi studenti desiderano informazioni da una vasta gamma di fonti: visiva, uditiva, lettura/scrittura e

cinestetica. Potrebbero adattarsi a vari stili di insegnamento durante il giorno. Questa flessibilità consente loro di adattarsi a diversi ambienti di apprendimento. Le undici distinte preferenze multimodali sono le seguenti: VA, VR, VK, AR, AK, RK, VAR, VAK, VRK, ARK e VARK. Gli individui che mostrano una preferenza uguale per tutte e quattro le modalità possono essere paragonati a commensali di un buffet che affrontano la sfida di scegliere tra numerose opzioni deliziose. Altri all'interno di questa categoria possono avere preferenze e antipatie specifiche, che riflettono tendenze bimodali o trimodali

All'interno della categoria multimodale emergono due approcci distinti:

- Gli studenti multimodali selettivi: chiamati “*VARK Type One*” scelgono strategicamente la modalità migliore per ogni situazione, come studenti con preferenza singola. Potrebbero usare tecniche cinestetiche per abilità fisiche e strategie di lettura/scrittura per concetti complessi. La loro flessibilità consente loro di adattarsi a diversi ambienti di apprendimento.
- Gli studenti multimodali integrativi: chiamati “*VARK Type Two*” danno priorità al rinforzo combinando più modalità. Raccolgono attivamente informazioni da varie fonti e utilizzano supporti visivi per una comprensione più approfondita. Mentre la loro completezza può richiedere molto tempo, porta a una comprensione più completa dell'argomento.

La forza degli studenti multimodali nell'utilizzare più modalità può anche presentare delle sfide. Se limitati a una singola modalità, il loro apprendimento può essere ostacolato. Gli studi indicano che molti studenti multimodali cercano assistenza accademica a causa di una varietà didattica insufficiente. Gli insegnanti dovrebbero offrire esperienze di apprendimento diverse per soddisfare questi studenti.

3.2. Per i docenti

Il questionario VARK è stato inizialmente sviluppato per allievi delle scuole secondarie e gli studenti universitari. Sebbene possa essere utile per gli insegnanti di tutti i livelli educativi comprendere i propri stili di apprendimento, un questionario VARK specifico progettato per gli educatori può fornire informazioni più accurate sulle loro preferenze di insegnamento. Il questionario ha lo stesso principio di quello diretto per gli apprendenti, in cui contiene 16 domande di scelta multipla a rispondere, scegliendo una sola risposta. Alla fine viene la tabella del calcolo per ottenere i risultati. VARK –How do i teach- è disponibile solo in lingua inglese sul sito ufficiale del questionario VARK. Lo sviluppo di questo questionario riconosce il contributo di Marie Hunsinger, infermiera professionista presso il Geisinger Medical Center, Gli Stati Uniti. Il questionario VARK fornisce informazioni sulle preferenze di un individuo per l'uso di strategie visive, uditive, verbali e cinestetiche nell'insegnamento. Un profilo VARK personalizzato offre un'analisi dettagliata di queste preferenze. Per soddisfare efficacemente diversi stili di apprendimento, gli insegnanti dovrebbero implementare una varietà di metodi di insegnamento sia online, nei workshop e nelle aule tradizionali. Superare la resistenza al cambiamento è fondamentale; adattarsi alle esigenze degli studenti è essenziale. Per gli insegnanti che hanno già familiarità con diverse strategie, questo strumento può fungere da prezioso ripasso, rafforzando l'importanza di affrontare diversi stili di apprendimento.

VARK: HOW DO I TEACH

A companion to the VARK FOR LEARNERS QUESTIONNAIRE (in chapter One).

© Neil Fleming and Marie A. Hunsinger
VARK LEARN LTD - Christchurch, New Zealand.
Available online at www.vark-learn.com.

Please choose no more than two options for each of the sixteen (16) questions. It should take no longer than 10 minutes. Please choose options that you currently prefer.

Reminder. Choose only one or two options.

- Q1 My learners need to know why one home for sale is better than another. I would use:
- V plans, maps, graphs and diagrams of its features.
 - A a video of the sales agent describing its features.
 - R written descriptions and lists of its key features.
 - K a walk-through video of the home.
- Q2 My learners need to know why it is summer in the northern hemisphere when it is winter in the southern hemisphere. I would use:
- A a YouTube video of an expert talking about seasons.
 - R a handout and book references with written explanations and definitions for the different seasons.
 - V diagrams showing the impact of the sun's rays on the earth in different seasons.
 - K a demonstration using objects to show the relative positions of the earth and the sun at different times.
- Q3 My learners need to know why they learn in different ways. I would use:
- R text about VARK with descriptions of the methods learners use for each mode.
 - K their VARK results and the strategies each should use for their learning.
 - V pie graphs showing the distribution of VARK preferences.
 - A my own explanation of the ways learners choose to learn.
- Q4 My learners need to know some strategies for a major test in my subject. I would use:
- A my own explanations of what they should do to prepare.
 - V diagrams of the topics to be tested and how they are linked.
 - K examples from previous tests so students can practice.
 - R lists of helpful strategies in a handout or text- message.
- Q5 In my introductory lesson, my learners need to know the structure and content of my course or subject. I would use:
- K examples of the topics and what the learners will need to do to succeed.
 - R a written description about the course including a list of its contents and rules.
 - V an overview diagram showing the topics that I will teach and how they are linked.
 - A an inspiring talk about the importance of the subject and the topics in it.
- Q6 My learners need to know there is a change of rooms for the next five sessions. To help them find the new room I would use a:
- A question and answer session.
 - K physical walk at the end of this class.
 - R list of directions.
 - V map showing the location of the new room.

- Q7 Many of my learners are not using my handouts. I would try to improve them by:
 V adding more interesting visual material using different layouts and formats.
 A adding more YouTube references that contains helpful dialogue.
 R rewriting some of the text to make it more interesting.
 K adding text that relates to their experiences, interests and needs.
- Q8 My learners need to know how the whole class performed in a major test. I would use:
 R textbook answers for some of the difficult parts of the test.
 V bar and pie graphs to show the results and the proportions for each grade.
 K examples of common mistakes made and how to avoid those in future.
 A examples of common mistakes made and how to avoid those in future
- Q9 My learners need to know the dates and times for the course assignments and tests. I would use my course description and:
 K a discussion about how to prepare for each assignment with examples of the types of questions that they will contain.
 R a shorter handout that includes only the assignment information.
 A my explanation of the assignment deadlines to help explain the course description.
 V a calendar for them to schedule their dates and times.
- Q10 My learners want to know about courses in the next semester that connect with my course. I would use:
 A my explanation and discussion with answers to their questions.
 R a handout describing the courses that fit best for different majors.
 V a chart showing pathways that link with learners' majors and the options that best fit.
 K examples of choices that previous learners have found helpful.
- Q11 My learners need to know about how to approach a poster assignment. I would:
 V use examples w emphasizing overall layout, designs and formats that add visual information.
 K show them examples of posters presented by my previous classes that were highly graded.
 R use samples of text indicating the important definitions and other information that needs to be included.
 A use a question and answer session to help learners make choices about what to do and advice about things that don't work well.
- Q12 I am preparing the first session of my course for my learners. For the first ten minutes I would prepare:
 R by reading through the handout of the course outline that the learners have.
 V a diagram showing the importance of my course and an overview diagram showing how it will fit together.
 K examples and applications that have benefitted society and that have come from studying my course.
 A an oral statement that stresses my interest in the first topic and the importance of my course.
- Q13 The technologies/aides I use most in my teaching are:
 V designs, images, and symbols and well laid out handouts.
 A question and answer, emails, webinars and online chat/texting.
 R bullet points on PowerPoint and easy access to my notes and handouts.
 K YouTube demonstrations, laboratories, practical sessions and field visits.
- Q14 I am using groups in my classroom to prepare and present a poster that will summarize a completed topic in my course. I would suggest that they begin by:
 A discussing who will contribute to the various parts of the poster.
 R listing the contents and some useful text and print resources.
 K listing the contents and some useful text and print resources.
 V drafting a first version of their poster to show its layout and ideas for content.
- Q15 My learners need to know how to locate the different resources that will be used in my teaching. I would use a:
 K YouTube video about what my previous classes had found helpful.
 V linked diagram showing the different resources and their usefulness for my course.
 A question and answer session with the students contributing their ideas.
 R handout listing the resources available and where they can be found.
- Q16 My learners need to construct or assemble something as a team or group. I would set that up by:
 R providing them with a handout listing the steps to complete the exercise.
 A describing and explaining the steps to complete the exercise.
 V providing them with diagrams showing the steps to complete the exercise.
 K having them observe me as I completed the exercise.

The next step is to add your scores for each of your V, A R and K chosen options.

Preferences	Visual	Aural	Read/write	Kinesthetic
TOTALS				

3.2.1. Docenti di stile Visuale

Fleming (2011) dichiara che gli insegnanti con una preferenza visiva spesso danno priorità al design, alla disposizione e al layout spaziale. Favoriscono metodi visivi per spiegare i concetti e gravitano verso siti Web con grafica e schemi forti. Diagrammi, diapositive, diagrammi, grafici, frecce, cerchi, caselle e caratteri vari sono i loro strumenti preferiti per presentare le informazioni. Danno priorità all'aspetto visivo, posizionando parole e idee importanti in modo spazialmente interessante piuttosto che allineate a sinistra. Inoltre, investono tempo nella disposizione degli elementi spazialmente e utilizzano libri, dispense e manuali che incorporano diagrammi, grafica, colori e spazi bianchi. Quando insegnano, indirizzano gli studenti a visualizzare, comprendere il punto principale, inviare compiti ordinati e ben organizzati, concentrarsi su formati e stili di presentazione, identificare connessioni, osservare collegamenti, individuare differenze e pianificare su carta prima di scrivere. Questi insegnanti spesso eccellono in materie come economia, fisica, logica, arte, geografia, biologia, fisiologia, geometria, sistemi informatici e marketing, dove layout, posizionamento, collegamenti spaziali e analisi grafica sono cruciali.

3.2.2. Docenti di stile Uditivo

Secondo Fleming (2011) Gli insegnanti con una preferenza uditiva spesso danno priorità alla comunicazione e all'interazione verbale. Amano facilitare dibattiti, argomenti e discussioni e possono utilizzare e-mail, SMS o messaggistica per comunicare. Sebbene i monologhi possano essere efficaci, si affidano principalmente alla loro voce per spiegare i concetti attraverso lezioni e discussioni. Assegnano compiti che richiedono agli

studenti di spiegare, descrivere, discutere o argomentare i propri punti di vista. Inoltre, organizzano formati di discussione online, sia sincroni che asincroni, e incorporano registrazioni, conversazioni di esperti o informazioni trasmesse in live streaming. Utilizzano anche video con dialoghi parlati, come opere teatrali, discorsi, presentazioni o lezioni. Quando insegnano, incoraggiano gli studenti a contribuire attivamente in classe, a porre e rispondere a domande, a leggere ad alta voce copioni e testi, a interagire con l'insegnante e i colleghi, a usare efficacemente le parole parlate e a impegnarsi nell'ascolto, nel parlare e nella discussione. Anche il lavoro di gruppo che implica pianificazione e collaborazione è un approccio comune. Questi insegnanti possono eccellere in materie quali musica, teatro, logopedia, filosofia, canto, oratoria, dialettica, consulenza, audiologia e lingue che privilegiano l'approccio conversazionale.

3.2.3. Docenti di stile Verbale

Gli insegnanti con una preferenza per la lettura e la scrittura spesso danno la priorità ai materiali testuali e ai compiti scritti. Favoriscono letture prefissate, dispense e compiti basati sulla scrittura. Questi insegnanti possono impegnarsi in argomentazioni e usare spiegazioni scritte, impiegando lucidi e dispense prolissi. Incoraggiano gli studenti a leggere ampiamente ed efficacemente, utilizzando riassunti. Inoltre, sottolineano l'importanza di organizzare le informazioni, dare priorità ai concetti e creare elenchi con ordine logico. Il feedback scritto, inclusi commenti su ortografia e grammatica, è una pratica comune. Questi insegnanti usano spesso domande a scelta multipla che richiedono un'attenta discriminazione delle parole e assegnano compiti che includono definizione, sviluppo di casi, giustificazione, scrittura di saggi, analisi e comprensione. Indicano agli studenti di leggere opere teatrali, scrivere saggi, usare definizioni, rivedere appunti, trovare nuove fonti, esplorare siti web prolissi, evitare il

plagio, fare riferimento a citazioni e utilizzare dizionari, bibliografie e thesauri. Le materie insegnate da questi insegnanti includono solitamente programmazione informatica, medicina, storia, sociologia, psicologia, educazione, matematica, composizione musicale, filosofia, fisica teorica, letteratura, materie classiche, storia dell'arte, chimica, scienze politiche, grammatica inglese, etica o teatro (Fleming, 2011).

3.2.4. Docenti di stile Cinestetico

Neil Fleming nel suo libro “*VARK Strategies*” afferma che gli insegnanti con una preferenza cinestesica spesso danno priorità all'apprendimento pratico e alle esperienze del mondo reale. Possono utilizzare l'insegnamento ad altri come strategia di apprendimento, implementare test a libro aperto e impiegare esempi di vita reale per spiegare i concetti. Metafore, esempi e analogie sono spesso incorporati nel loro lavoro scritto. Inoltre, portano oggetti tangibili, come mostre, alle loro sessioni per migliorare la comprensione. Presentatori ospiti, casi di studio, lavoro pratico, visite in loco ed esperienze di laboratorio sono comunemente integrati nel loro insegnamento. Utilizzano materiali stampati ricchi di casi, conversazioni, storie, biografie ed esempi di vita reale. Quando assegnano compiti, spesso usano termini come "fornisci esempi", "applica", "dimostra", "usando il tuo", "dalla tua esperienza", "fai" e "raccogli". Questi insegnanti guidano gli studenti a recitare situazioni, usare tutti i loro sensi, impegnarsi fisicamente, costruire e modellare. Incoraggiano gli studenti a portare oggetti tangibili per la discussione e l'esemplificazione e sottolineano attività pratiche come costruzione, esperienza, dissezione, applicazione, sviluppo e dimostrazione. Giochi di ruolo, dimostrazioni, test pratici, test di laboratorio e relazioni di laboratorio sono componenti integrali del loro insegnamento. Usano frasi come "afferrare il punto", "prendere in mano", "afferrare le idee", "prendere in mano le cose" e

"mettersi al passo con" per guidare gli studenti. Le materie insegnate da questi insegnanti spesso includono teatro, cinema, biologia, chirurgia, direzione d'orchestra, etnografia, arte, tastiera, infermieristica, odontoiatria, fisica e chimica sperimentali, lingue con un approccio situazionale, linguaggio dei segni, aerobica, educazione fisica, atletica, football, tecnologia informatica, agricoltura, scienze vegetali, agronomia, pratica di laboratorio, scultura e gestione.

3.2.5. Docenti di stile multimodale

Fleming (2011) afferma che li insegnanti multimodali costituiscono il 65-70% degli educatori, mostrano una vasta gamma di stili di insegnamento, combinando approcci visivi, uditivi, di lettura/scrittura e cinestetici. Questa eterogeneità crea undici possibili profili VARK, rendendo difficili le generalizzazioni. Mentre VARK si concentra principalmente sugli stili di insegnamento, è essenziale ricordare che si tratta di insegnare, non di imparare. Gli insegnanti multimodali riconoscono le diverse esigenze dei loro studenti e possono adattare di conseguenza le loro strategie didattiche. Il loro approccio equilibrato si traduce in bassi punteggi VARK totali, riflettendo la loro versatilità. All'interno della categoria multimodale, ci sono due sottogruppi distinti: insegnanti multimodali selettivi che scelgono strategicamente la modalità migliore per ogni situazione e insegnanti multimodali integrativi che danno priorità al rinforzo e combinano varie modalità. Mentre la completezza di questi ultimi può portare a una comprensione più profonda, può anche ostacolarli se non hanno accesso a tutte le loro modalità preferite. Gli studi dimostrano che molti studenti multimodali che cercano aiuto lamentano una varietà didattica insufficiente. In conclusione, gli insegnanti multimodali sono un gruppo eterogeneo e adattabile. La loro flessibilità consente loro di soddisfare le diverse esigenze degli studenti, ma è essenziale riconoscere le sfumature

all'interno della categoria multimodale e assicurarsi che abbiano le risorse per sfruttare efficacemente i loro punti di forza.

3.3. VARK per i più giovani

VARK è uno strumento prezioso per comprendere come i bambini imparano meglio. Categorizza gli studenti in quattro stili: visivo, uditivo, verbale e cinestetico. Gli studenti visivi prosperano con elementi visivi come immagini e video, mentre gli studenti uditivi imparano efficacemente ascoltando le informazioni. Gli studenti verbali amano leggere e scrivere e gli studenti cinestetici eccellono nelle attività pratiche. Per identificare lo stile di apprendimento di tuo figlio, osserva le sue preferenze, ad esempio se ricorda meglio le storie, disegna immagini o preferisce le attività pratiche. Adattare l'apprendimento al suo stile può renderlo più efficace e piacevole. Ad esempio, usa flashcard colorate per gli studenti visivi, storie e discussioni per gli studenti uditivi, lettura e scrittura per gli studenti verbali e giochi e attività per gli studenti cinestetici. È necessario mettere in considerazione che ogni bambino è unico e il suo stile di apprendimento può cambiare nel tempo. La chiave è trovare modi che rendano l'apprendimento divertente e coinvolgente per loro. Il questionario VARK e il questionario VARK per studenti più giovani condividono lo stesso scopo di identificare lo stile di apprendimento preferito di uno studente. Tuttavia, la versione più giovane è progettata per essere più accessibile e più facile da comprendere per i bambini. Utilizza un linguaggio più semplice, incorpora più elementi visivi e pone domande che sono più facilmente riconoscibili dai bambini. Questo adattamento garantisce che gli studenti più giovani possano partecipare efficacemente alla valutazione e acquisire informazioni sui loro stili di apprendimento preferiti. Questo strumento ha lo stesso principio che il questionario VARK per gli adulti. La persona interrogata deve essere da una età tra 7 e 12 anni, risponde a 16 domande di

scelta multipla per poter ottenere il risultato, cioè lo stile di apprendimento a cui appartiene. Il questionario è disponibile sul sito ufficiale del modello VARK, ma solo in lingua inglese. È possibile scaricarlo su forma PDF oppure rispondere online.



The VARK Questionnaire – The Younger Version

How Do I Learn Best?

Choose the answer which best explains your preference and circle the letter(s) next to it.
Please circle more than one if a single answer does not match your perception.
Leave blank any question that does not apply.

1. I like websites that have:
 - a. things I can click on and do.
 - b. audio channels for music, chat and discussion.
 - c. interesting information and articles in print.
 - d. interesting design and visual effects.
2. You are not sure whether a word should be spelled 'dependent' or 'dependant'. I would:
 - a. see the words in my mind and choose by how they look.
 - b. hear them in my mind or out loud.
 - c. find them in the dictionary.
 - d. write both words on paper and choose one.
3. You want to plan a surprise party for a friend. I would:
 - a. invite friends and just let it happen.
 - b. imagine the party happening.
 - c. make lists of what to do and what to buy for the party.
 - d. talk about it on the phone or text others.
4. You are going to make something special for your family. I would:
 - a. make something I have made before.
 - b. talk it over with my friends.
 - c. look for ideas and plans in books and magazines.
 - d. find written instructions to make it.
5. You have been selected as a tutor or a leader for a holiday program. This is interesting for your friends. I would:
 - a. describe the activities I will be doing in the program.
 - b. show them the map of where it will be held and photos about it.
 - c. start practising the activities I will be doing in the program.
 - d. show them the list of activities in the program.
6. You are about to buy a new digital camera or mobile phone. Other than price, what would most influence your decision?
 - a. trying it.
 - b. reading the details about its features.
 - c. it is the latest design and looks good.
 - d. the salesperson telling me about it.
7. Remember when you learned how to play a new computer or board game. I learned best by:
 - a. watching others do it first.
 - b. listening to somebody explaining it and asking questions.
 - c. clues from the diagrams in the instructions.
 - d. reading the instructions.

8. After reading a play you need to do a project. Would you prefer to:?
- write about the play.
 - act out a scene from the play.
 - draw or sketch something that happened in the play.
 - read a speech from the play.
9. You are about to hook up your parent's new computer. I would:
- read the instructions that came with it.
 - phone, text or email a friend and ask how to do it.
 - unpack the box and start putting the pieces together.
 - follow the diagrams that show how it is done.
10. You need to give directions to go to a house nearby. I would:
- walk with them.
 - draw a map on a piece of paper or get a map online.
 - write down the directions as a list.
 - tell them the directions.
11. You have a problem with your knee. Would you prefer that the doctor:
- showed you a diagram of what was wrong.
 - gave you an article or brochure that explained knee injuries.
 - described to you what was wrong.
 - demonstrated what was wrong using a model of a knee.
12. A new movie has arrived in town. What would most influence your decision to go (or not go)?
- you hear friends talking about it.
 - you read what others say about it online or in a magazine.
 - you see a preview of it.
 - it is similar to others you have liked.
13. Do you prefer a teacher who likes to use:
- demonstrations, models or practical sessions.
 - class discussions, online discussion, online chat and guest speakers.
 - a textbook and plenty of handouts.
 - an overview diagram, charts, labelled diagrams and maps.
14. You are learning to take photos with your new digital camera or mobile phone. I would like to have:
- examples of good and poor photos and how to improve them.
 - clear written instructions with lists and bullet points.
 - a chance to ask questions and talk about the camera's features.
 - diagrams showing the camera and how to use it.
15. You want some feedback about an event, competition or test. I would like to have feedback:
- that used examples of what I have done.
 - from somebody who discussed it with me.
 - that used a written description or table of my results.
 - that used graphs showing what I achieved.
16. You have to present your ideas to your class. I would:
- make diagrams or get graphs to help explain my ideas.
 - write a few key words and practice what to say again and again.
 - write out my speech and learn it by reading it again and again.
 - gather examples and stories to make it real and practical.

4. Critiche sul modello VARK

Il questionario VARK, un potente strumento per discernere gli stili di apprendimento individuali, ha acquisito notevole importanza nei contesti educativi. Categorizzando gli studenti in quattro stili distinti (Visivo, Uditivo, Verbale e Cinestetico), VARK offre preziosi spunti su come gli individui assorbono ed elaborano le informazioni in modo più efficace. Riconoscere il proprio stile di apprendimento unico consente agli individui di adattare le proprie strategie di studio, migliorando così i risultati di apprendimento. Inoltre, VARK può essere impiegato per identificare i punti di forza e di debolezza personali, consentendo agli studenti di capitalizzare le proprie inclinazioni naturali, affrontando al contempo aree che potrebbero richiedere ulteriore attenzione. Il modello VARK, uno strumento ampiamente utilizzato per distinguere gli stili di apprendimento individuali, ha raccolto sia elogi che critiche sin dal suo inizio. Sebbene offra un valido quadro per categorizzare gli studenti in quattro modalità distinte (visiva, uditiva, verbale e cinestetica), alcuni critici sostengono che la sua semplicità potrebbe essere eccessivamente restrittiva, poiché gli individui spesso sfidano tale rigida categorizzazione. Inoltre, la validità e l'affidabilità del questionario VARK sono state sottoposte a continuo esame, con alcuni studi che ne mettono in dubbio l'accuratezza nel misurare gli stili di apprendimento e la coerenza dei suoi punteggi nel tempo. I critici hanno anche sollevato preoccupazioni circa le limitate prove empiriche a sostegno dell'affermazione secondo cui adattare l'istruzione agli stili di apprendimento VARK porta a miglioramenti dimostrabili nei risultati di apprendimento. Alcune ricerche suggeriscono persino che tale allineamento può essere inefficace o controproducente. Inoltre, il modello VARK

comporta il rischio di essere utilizzato in modo improprio dagli educatori che potrebbero inavvertitamente etichettare gli studenti in base ai loro stili di apprendimento percepiti, portando potenzialmente a conseguenze negative come una diminuzione della motivazione e dell'autostima. Nonostante queste critiche, il modello VARK continua a essere uno strumento popolare per identificare le preferenze di apprendimento e informare le pratiche didattiche. È tuttavia fondamentale prestare attenzione quando si impiega il modello VARK e rimanere consapevoli dei suoi limiti intrinseci. La validità del contenuto del questionario VARK è solida perché si concentra sugli elementi sostanziali delle quattro modalità di apprendimento piuttosto che sulle sfumature semantiche. A differenza degli inventari che si basano sulle scelte delle parole e sui significati, che possono essere suscettibili a cambiamenti culturali e linguistici, la correlazione diretta di VARK con le preferenze autopercepite dagli studenti e le strategie associate ne sottolinea la validità.

Fleming (2011) afferma che lo studio di Hurd e Bonwell presso STLCOP ha ulteriormente convalidato l'efficacia di VARK. Hanno osservato che gli studenti selezionavano costantemente strategie allineate con i loro risultati VARK, dimostrando una forte correlazione tra preferenze e comportamenti. Ad esempio, gli studenti con una forte preferenza per la lettura/scrittura hanno optato per strategie di scrittura e lettura, mentre quelli con una preferenza uditiva hanno favorito la discussione. Questo allineamento tra le preferenze VARK e il comportamento degli studenti rafforza la capacità del modello di identificare e prevedere accuratamente gli stili di apprendimento individuali, fornendo preziose informazioni sia per gli educatori che per gli studenti. L'inventario VARK è stato sottoposto a diverse revisioni per rispondere alle critiche relative al suo linguaggio e alla sua presentazione. Gli esperti di comunicazione hanno notato che

alcune parole o frasi nelle versioni precedenti potrebbero influenzare inavvertitamente le scelte degli intervistati. Ad esempio, l'uso della parola "amico" in una domanda potrebbe aver incoraggiato gli intervistati a selezionare tale opzione a causa di motivazioni sociali piuttosto che delle loro effettive preferenze di apprendimento. Inoltre, il questionario in precedenza violava le regole grammaticali passando dalla seconda alla prima persona all'interno delle domande. Ciò aveva lo scopo di incoraggiare gli intervistati a pensare in generale prima di considerare esempi personali. Tuttavia, questa incoerenza grammaticale ha attirato critiche da parte dei grammatici ed è stata corretta nella versione 7.0. Il questionario VARK ha subito diverse revisioni per ottimizzarne lunghezza e formato. Originariamente composto da 17 domande, è stato ridotto a 13 domande nel 2006 e attualmente ne comprende 16. Il feedback degli studenti universitari e universitari ha rivelato una preferenza per questionari più brevi che possono essere completati in meno di dieci minuti e che rientrano in due pagine. È importante notare che gli studenti potrebbero essere inclini a manipolare le loro risposte se trovano il questionario noioso o percepiscono che determinate risposte potrebbero portare a risultati desiderabili. Per mitigare questo, la progettazione e la formulazione del questionario devono essere attentamente elaborate per evitare di incoraggiare risposte parziali. Il modello VARK è stato sviluppato come strumento di consulenza per studenti e docenti, non come strumento predittivo. Sebbene non abbia validità predittiva, ci sono prove aneddotiche che suggeriscono che gli studenti lo utilizzano per anticipare metodi di studio efficaci. La progettazione del questionario, che consente più scelte per domanda e limita il numero a 16, impedisce l'istituzione di test e norme standardizzati sofisticati per popolazioni diverse. Tuttavia, osservazioni empiriche dimostrano che quando gli studenti comprendono e applicano le loro preferenze VARK, è più probabile che le loro esperienze di

apprendimento siano facilitate. Questa intuizione non è limitata agli studenti; anche gli educatori possono trarre vantaggio dal modello VARK. Sono disponibili questionari online sia per gli studenti che per i docenti per identificare le rispettive preferenze di apprendimento e insegnamento. Le critiche sul modello fede che VARK è un modello eccessivamente semplice perché divide gli studenti in quattro categorie distinte, che potrebbe non riflettere accuratamente la complessità e la diversità dei singoli stili di apprendimento. Il modello VARK è considerato come un mito a causa delle prove empiriche limitate. Mentre alcuni studi hanno suggerito risultati positivi dall'adattamento dell'istruzione alle preferenze VARK, le meta-analisi spesso rivelano risultati incoerenti o trascurabili. Ciò potrebbe essere dovuto a fattori confondenti come la qualità dell'insegnante, l'ambiente della classe e la motivazione degli studenti, che possono anche influenzare i risultati di apprendimento. Inoltre, l'affidabilità del modello VARK è stata messa in discussione, poiché le preferenze individuali possono fluttuare nel tempo ed essere influenzate da fattori contestuali come materia, ambiente e metodi di insegnamento. Questi fattori evidenziano la necessità di cautela e ulteriori ricerche quando si utilizza il modello VARK per informare le pratiche didattiche.

Conclusione

Il modello VARK, uno strumento prezioso per comprendere gli stili di apprendimento individuali, è stato sviluppato da Neil Fleming nel 1987. Categorizza gli studenti in quattro stili distinti: visivo, uditivo, verbale e cinestetico. Identificando il loro stile di apprendimento preferito, gli individui possono adattare le loro strategie di studio per migliorare la loro esperienza di apprendimento. L'obiettivo principale di VARK è fornire agli studenti e agli educatori approfondimenti su come persone diverse apprendono in modo più efficace. Può essere utilizzato in vari contesti educativi, tra cui scuole, università e programmi di sviluppo professionale. Sebbene VARK offra approfondimenti preziosi, è importante notare che ha dei limiti. Alcuni critici sostengono che semplifica eccessivamente gli stili di apprendimento e potrebbe non catturare accuratamente le sfumature delle preferenze di apprendimento individuali. Inoltre, la validità e l'affidabilità del questionario VARK sono state messe in discussione. Nonostante queste critiche, VARK rimane uno strumento ampiamente utilizzato e prezioso per comprendere gli stili di apprendimento e informare le pratiche didattiche. Il modello VARK può essere utilizzato efficacemente dagli insegnanti per adattare la loro istruzione alle diverse esigenze dei loro studenti. Identificando gli stili di apprendimento dei loro studenti, gli insegnanti possono scegliere i metodi e le tecniche più appropriati per facilitare l'apprendimento. Ad esempio, gli insegnanti possono utilizzare supporti visivi per studenti visivi, tecniche uditive per studenti uditivi, attività di lettura e scrittura per studenti verbali e attività pratiche per studenti cinestetici. Rispondendo agli stili di apprendimento individuali dei loro studenti, gli insegnanti possono creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente ed efficace.

Capitolo IV

Metodi e tecniche per insegnare gli stili di apprendimento VARK

Capitolo IV Metodi e tecniche per insegnare gli stili di apprendimento VARK

Introduzione

Grazie al senso di curiosità per sapere tutto ciò che gli circonda, l'essere umano prova sempre a capire, imparare ed acquisire nuove informazioni, abilità o competenze. Questa curiosità raffigura il processo di apprendimento. In questo capitolo, tratterò l'argomento dell'apprendimento.

1. Glottodidattica

Il campo della ricerca che riguarda l'insegnamento delle lingue straniere è stato noto prima con il nome linguistica applicata, perché la procedura tratta come mettere in pratica la linguistica e le sue teorie sul terreno della didattica delle lingue, vale a dire che la glottodidattica serve a passare dalle indicazioni teoriche creati dalla linguistica alle attività e i materiali di pratica sviluppati dalla didattica per poter realizzare il processo di insegnamento-apprendimento. Presto si intuisce che la linguistica costituisce solo una delle numerose discipline a cui deriva la glottodidattica **(Rizzardi & Barsi, 2005)**.

Diadori (2001) nel suo libro afferma che la glottodidattica è una scienza che unisce la teoria e la pratica del processo di insegnamento-apprendimento per lo scopo di risolvere i problemi incontrati quando si

insegna la lingua, quindi la glottodidattica è un sistema epistemologico, basato su principi e permesse nate dalle teorie, metodi e approcci che danno i punti di partenza per realizzare il processo di apprendimento, poi passa dalla teoria alla pratica dove è vissuta una vera situazione per rendere le teorie possibili ad applicare in classe. Questo complesso epistemologico come è stato già menzionato ha lo scopo non di osservare o teorizzare i problemi bensì di risolverli. È da questo punto viene usato il concetto dell'efficacia che misura la concretezza del risultato ottenuto grazie agli obiettivi mirati.

2. Apprendimento

L'apprendimento delle lingue è uno degli apprendimenti che devono essere insegnati e controllati dagli studenti. Quest'apprendimento include quattro (04) capacità: Ascolto, Parlato, Lettura e Scrittura. Ghazali (2010: 18) afferma che ci sono quattro aree di competenza linguistica.

È difficile per dare una definizione unica per il concetto "apprendimento", in cui le definizioni sono varie secondo il contesto in cui viene usato il concetto, ma è ovvio che è l'attività principale delle istituzioni educative e per questo merita un'esplorazione dettagliata. In primo luogo, l'apprendimento non è limitato solo alle scuole, ma infatti inizia molto prima che un entri in classe. In secondo luogo, il concetto fa un componente integrato della vita dell'essere umano. Secondo **Ormrod (2008)**, l'essere umano fa due cose molto bene: sopravvivere ed imparare, in cui ogni giorno impariamo e continuiamo ad **imparare, anche se potremmo non essere completamente coscenti quando sta avvenendo l'apprendimento**. Siamo creati per imparare, nelle giuste condizioni, lo facciamo molto bene attraverso interazioni complesse gli altri tramite vari stimoli ed attività ambientali, attraverso momenti in cui prediamo il

massimo numero di informazioni grazie ai nostri sensi. **Hurlock (1942)** ha dato una definizione per l'apprendimento come lo sviluppo che deriva dall'esercizio e dallo sforzo e attraverso il quale i bambini acquisiscono competenza nell'uso delle proprie risorse ereditarie. L'apprendimento occupa un posto molto importante nella nostra vita. Fornisce una chiave per la struttura della nostra personalità e del nostro comportamento. L'esperienza, diretta o indiretta, gioca un ruolo molto importante e dominante nel modellare e modellare il comportamento dell'individuo fin dall'inizio. Quando un bambino tocca una padella calda e si brucia, ritira subito la mano e impara a toccare con attenzione tali recipienti. Lui/lei conclude che se si tocca un recipiente caldo, ci si brucia. Allo stesso modo da altre esperienze, nella sua vita quotidiana, trae conclusioni diverse e modifica il suo comportamento. Questi cambiamenti nel comportamento determinati dall'esperienza sono comunemente noti come apprendimento e questo processo di acquisire esperienze, trarre conclusioni e cambiare comportamento va dal grembo alla tomba.

Quando imparano una lingua straniera, gli studenti differiscono gli uni dagli altri in base alle caratteristiche interiori dello studente come personalità, attitudine, strategie di apprendimento della lingua, stile cognitivo, motivazione e visione del mondo. L'istruzione ha sempre mirato a insegnare a tutti gli studenti allo stesso modo, nonostante l'approccio differenziato applicato. Sebbene esista una quantità significativa di studi dedicati al modo in cui gli studenti percepiscono le informazioni, esiste ancora il problema dell'educazione multimodale poiché esiste un conflitto tra i metodi di insegnamento e gli stili di apprendimento. La multimodalità è una teoria che indaga il modo in cui le persone comunicano e interagiscono tra loro, non solo attraverso la scrittura ma anche attraverso la parola, i gesti, lo sguardo e le forme visive, cioè attraverso diverse

modalità. Tenere conto degli stili di apprendimento nell'insegnamento delle lingue straniere può migliorare significativamente il livello accademico successo e motivazione degli studenti che studiano lingue straniere. Certamente ciò non significa che gli studenti debbano svolgere solo il tipo di compiti che preferiscono; dovrebbero lavorare anche con coloro che sono meno adatti a loro. Tuttavia, possono verificarsi stress e frustrazione se gli studenti imparano per molto tempo in un modo che non è conforme al loro stile preferito. L'approccio multimodale nell'insegnamento delle lingue straniere suggerisce tutti i canali di percezione delle informazioni, che soddisfano le esigenze dei rappresentanti di diversi stili di apprendimento (**Kress, 2009**)

2.1.Apprendente

Il concetto « **apprendente** » può essere anche chiamato « **discente** » è l'elemento principale e il membro essenziale per realizzare gli obiettivi dell'apprendimento. Uno studente è un individuo chi è disposto a imparare e capire nuove informazioni. Tutti gli esseri umani senza distinzione di età, razza o spazio sono considerati apprendenti poiché c'è l'intenzione di acquisire nuove informazioni e affrontare nuove esperienze. Secondo il dizionario **Britannica**, uno studente è qualcuno che cerca di acquisire conoscenze o competenze in qualcosa studiando, praticando o imparando. in sintesi, uno studente è un individuo attivamente impegnato nel processo di acquisizione di conoscenze, competenze o comprensione. Questa definizione comprende un ampio spettro di individui, dai bambini piccoli agli adulti, in vari contesti educativi e professionali.

2.2.Insegnante

Un insegnante è un professionista qualificato che facilita l'apprendimento, promuove la crescita intellettuale e ispira il pensiero

critico. Questa definizione comprende un ruolo poliedrico che si estende oltre la semplice trasmissione della conoscenza. Il docente è un professionista dedicato a facilitare l'acquisizione di conoscenze, competenze e valori negli altri. Questo ruolo implica interazioni strutturate e sistematiche volte a impartire istruzione. **Ngalim (2003)** sottolinea l'importanza che gli insegnanti comprendano le sfide multiformi che gli studenti affrontano, sia accademiche che personali, che possono ostacolare il loro progresso di apprendimento. Definisce l'apprendimento come un cambiamento relativamente duraturo nel comportamento derivante dalla pratica o dall'esperienza.

2.3. Apprendimento della lingua straniera

Secondo **Eva Eddy (2011)** i bambini acquisiscono le loro lingue materne poco dopo la loro nascita, grazie all'ambiente che li circonda. In altre parole, le persone che parlano la lingua materna, come i genitori ad esempio, i membri della famiglia o i vicini possono aver una grande influenza sull'acquisizione della lingua materna in quest'età. Man a mano, i bambini cominciano a capire ed usare la lingua per comunicare e creare una forte relazione con l'ambiente.. **Eva (2011)** afferma che:

“I bambini quando sono abbastanza maturi, scoprono che l'uso delle parole come biberon o pipì è più efficace per ottenere quello che ciò desiderano rispetto al pianto inarticolato. Questo è un motivo per il quale sviluppano il bisogno e la competenza di esprimere i propri pensieri e idee attraverso la loro lingua materna. Nella nostra vita, desideriamo di articolare messaggi per fornire e ricevere informazioni, proprio quelle che riguardano i nostri bisogni primari. Comunichiamo i nostri sentimenti, idee, opinioni e cerchiamo anche ricevere lo stesso da altri parlanti che usano la nostra lingua madre.” Trad.nostra

Dalla citazione, è evidente dire che il bisogno di acquisire e sviluppare la lingua materna da parte dei bambini è un processo importante per creare e

costruire relazioni che dipendono dalla comunicazione con gli altri. Il che li permette di esprimersi in modo chiaro ed esplicito, parlare dei loro sentimenti, idee e pensieri, trasmettere tutto ciò che viene in mente all'altra parte usando parole in lingua materna. I ricercatori in questo campo come **Piaget (2006)** e **Chomsky (1965)** hanno fatto di tutto per spiegare la complessità dell'acquisizione di un'altra lingua, in cui hanno scoperto che questa operazione richiede una ulteriore e maggiore complessità e sforzi da parte degli individui rispetto all'acquisizione della lingua materna. Le persone, tuttavia, cercano di acquisire più lingue oltre a quella materna, in cui troviamo un miliardo di individui in tutto il mondo parlano fluentemente più di una sola lingua (**Dulay, Burt e Krashen, 1983**). Quando si tratta di una lingua seconda o straniera, l'acquisizione può essere dovuta ad alcuni motivi sociali. Alcuni di loro devono acquisire la lingua di altro gruppo di persone che vivono nel loro stesso paese per poter comunicare, altri sono emigrati in un altro paese, e per lo scopo di sopravvivere ed affrontare le sfide quotidiane, devono acquisire la lingua parlata in quel paese in modo più o meno fluente. Altro tipo di persone desiderano semplicemente utilizzare la lingua nel motivo di capire e comprendere la cultura di altre nazioni quando viaggiano ad esempio.

3. Insegnamento

L'insegnamento è un sistema di azioni che inducono all'apprendimento attraverso la relazione interpersonale. È un'attività sociale e professionale con uno scopo specifico e determinato. L'obiettivo principale dell'insegnamento mira a far emergere lo sviluppo del bambino e le sue capacità educative. Secondo **Gage (1979)**, l'insegnamento è un fenomeno complesso che ha una natura scientifica oltre che artistica. Il ricercatore ha discusso l'insegnamento come scienza per descrivere gli elementi di prevedibilità nell'insegnamento come arte per descrivere ciò che

costituisce un buon insegnamento. Quando l'insegnamento viene considerato come un'arte, è possibile considerarlo come un carico di emozioni, sentimenti, valori e credenze, ma è difficile in questo caso da derivare regole, principi e generalizzazioni. Ma la considerazione dell'insegnamento come una scienza può portare all'idea che la pedagogia è prevedibile nella misura in cui può essere osservata e misurata con una certa accuratezza, lontano dai sentimenti e le emozioni. Infatti, il compito principale dell'insegnamento è quello di fornire al bambino un ambiente favorevole all'apprendimento e aiutarlo ad esplorare le sue potenze e capacità. È per questo motivo, **Joyce, Weil and Calhoun (2009)** hanno affermato che i modelli d'insegnamento sono veramente modelli di apprendimento, in altre parole, saper insegnare è saper poter imparare in modo efficace. Aiutare uno studente ad acquisire informazioni, idee, valori e competenze, modi di pensare e come esprimersi porta alla fine di insegnarlo come apprendere in modo generale, non solo nell'ambito scolastico ma anche nell'ambiente sociale e la vita quotidiana. Vari libri e ricerche sono concordi nella definizione del concetto di insegnamento come una parte integrante nel processo educativo, che s'interessa a importare conoscenza e sviluppare le comprensione e le abilità dell'apprendente.

3.1. Insegnamento di LS

L'insegnamento delle lingue straniere si riferisce al processo di far apprendere una lingua non nativa al di fuori l'ambiente dove se ne parla comunemente. Spessa viene fatta una distinzione tra l'insegnamento della lingua "straniere" e quella "seconda", in cui la seconda implica che lo studente risiede in un ambiente in cui si parla la lingua acquisita, il caso del francese come lingua seconda in Algeria, e l'italiano come lingua straniere

nello stesso paese. L'insegnamento delle lingue straniere hanno subito un significativo cambiamento di paradigma come risultato della ricerca e delle esperienze che hanno ampliato la base di conoscenze scientifiche e teoriche su come gli studenti apprendono e acquisiscono una lingua straniera. Tradizionalmente, si pensava che imparare una lingua straniera fosse una cosa importante attività "mimetica", un processo che prevedeva la ripetizione da parte degli studenti o imitare nuove informazioni. Basandosi sulle teorie comportamentiste dell'apprendimento e sulla linguistica strutturale, la qualità e la quantità del linguaggio e del feedback erano considerati principali determinanti del successo dell'apprendimento linguistico. Un metodo popolare di insegnamento reso negli anni 50, chiamato approccio audio linguistico, detto in inglese *Audio-lingual method* (ALM) promosso un approccio imitativo e pratico allo sviluppo del linguaggio. La figura più importante nell'aula in cui si applica l'approccio ALM era l'insegnante a cui veniva assegnato il ruolo di sergente istruttore. Gli studenti venivano relegati a praticare e imitare schemi fino a un punto di risposta automatica nella convinzione che lo studente dovrebbe quindi semplicemente inserire elementi lessicali adeguati alla situazione conversazionale.

3.2. Insegnamento/apprendimento

Numerosi studi e ricerche sono interessati nella definizione del processo di **insegnamento/apprendimento**, visto che questi due concetti sono indissolubili. Il processo di insegnamento-apprendimento si riferisce al ciclo di attività che si verificano quando conoscenze, abilità o informazioni vengono trasferite da un insegnante o istruttore a uno studente o discente. Questo processo prevede in genere diverse fasi e può variare a seconda dell'argomento, della fascia di età e dello stile di apprendimento delle persone coinvolte. Ecco una panoramica semplificata del processo:

- 3.2.1. Pre-valutazione:** l'insegnante valuta le conoscenze e le abilità esistenti degli studenti per comprenderne i bisogni e le capacità. Questo aiuta a pianificare l'insegnamento e ad adattarlo al livello degli studenti.
- 3.2.2. Pianificazione:** l'insegnante progetta un programma di lezione o un programma di studio, inclusi obiettivi, contenuti, strategie di insegnamento e metodi di valutazione. Questa fase prevede la decisione sui metodi di insegnamento, sulle risorse e sui materiali più appropriati.
- 3.2.3. Istuzioni:** l'insegnante presenta le informazioni o le competenze agli studenti, utilizzando varie tecniche di insegnamento come lezioni frontali, discussioni, dimostrazioni, presentazioni multimediali o attività interattive. Questo passaggio è incentrato sulla distribuzione efficace dei contenuti, sul coinvolgimento degli studenti, sul chiarimento dei concetti e sulla risposta alle domande.
- 3.2.4. Pratica e applicazione:** gli studenti si impegnano in attività o compiti che consentono loro di praticare e applicare ciò che hanno imparato. Ciò può avvenire attraverso lavoro individuale o di gruppo, esercizi di risoluzione dei problemi, simulazioni, studi di casi o attività pratiche. La pratica aiuta a rafforzare l'apprendimento e a sviluppare le competenze.

3.2.5. Valutazione: l'insegnante valuta la comprensione e i progressi degli studenti attraverso valutazioni formative e sommative, come quiz, test, progetti, presentazioni o portfolio. Questo passaggio fornisce un feedback sulle prestazioni degli studenti e aiuta a identificare le aree che necessitano di ulteriori chiarimenti o miglioramenti.

3.2.6. Feedback: l'insegnante fornisce feedback agli studenti sulle loro prestazioni, evidenziando punti di forza e aree di crescita. Il feedback può essere dato verbalmente, attraverso commenti scritti o attraverso rubriche. È essenziale che gli studenti comprendano i propri progressi e come possono migliorare.

3.2.7. Riflessione e aggiustamento: sia l'insegnante che gli studenti riflettono sul processo di apprendimento e apportano le modifiche necessarie. Ciò può includere la rivisitazione di concetti, l'eliminazione di idee sbagliate o l'adattamento di strategie di insegnamento per soddisfare meglio le esigenze degli studenti. La riflessione aiuta ad affinare i metodi di insegnamento e migliora l'esperienza di apprendimento.

3.2.8. Apprendimento continuo: il processo di apprendimento-insegnamento è continuo e ciclico. Gli studenti continuano ad apprendere e ad accrescere le proprie conoscenze e competenze, mentre gli insegnanti migliorano continuamente i propri metodi di insegnamento attraverso lo sviluppo professionale e l'apprendimento dal feedback degli studenti.

Nel complesso, il processo di insegnamento-apprendimento implica un'interazione dinamica tra l'insegnante e gli studenti, in cui le conoscenze

e le abilità vengono attivamente scambiate, praticate e valutate per facilitare un apprendimento efficace. In definitiva, l'insegnamento e l'apprendimento sono processi interconnessi che si influenzano reciprocamente. Un insegnamento di qualità può favorire l'apprendimento efficace degli studenti, mentre uno studente motivato e impegnato può ottimizzare il processo di insegnamento.

4. Docente e discente

Un'istruzione di alta qualità è fondamentale per lo sviluppo personale. Gli ambienti di apprendimento ottimali sono caratterizzati da solidi sistemi di supporto. Le dinamiche collaborative e incoraggianti in classe, caratterizzate da relazioni positive tra insegnante e studente, sono essenziali per la crescita degli studenti. La ricerca sottolinea costantemente il ruolo fondamentale di queste relazioni nello sviluppo degli studenti. Il panorama educativo contemporaneo è caratterizzato da cambiamenti dinamici, che presentano sia sfide che opportunità. Al centro di un apprendimento e di un insegnamento di successo ci sono le relazioni forgiate tra educatori e studenti, così come tra gli studenti stessi. La ricerca evidenzia costantemente il profondo impatto delle relazioni studente-insegnante sul rendimento scolastico e sull'esperienza scolastica complessiva. Interazioni di supporto e positive promuovono un forte senso di appartenenza e incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti (**Maing, 2017**). In altre parole, le buone relazioni insegnante-studente sono collegate a livelli più elevati di partecipazione degli studenti, nonché alla riduzione di comportamenti dirompenti, assenze e abbandoni (**Cornelius-White, 2007, citato in Fosen, 2016**). Una relazione negativa tra insegnante e studente, caratterizzata da conflitti cronici, è invece associata a scarsi risultati (**Spilt et al., 2012a, citato in Fosen, 2016**). Nel complesso, la qualità delle

relazioni insegnante-studente è associata alla motivazione degli studenti ad **apprendere (Roorda et al., 2011, citato in Fosen, 2016)**. Pertanto, è necessario studiare l'importanza delle relazioni studente-insegnante che possono influenzare notevolmente la vita degli studenti durante il loro percorso educativo. La qualità della relazione insegnante-studente influenza significativamente il successo accademico degli studenti. Gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale nel guidare gli studenti verso i loro obiettivi. La ricerca sottolinea la correlazione tra una sostanziale interazione insegnante-studente e risultati accademici positivi. Le relazioni positive promuovono l'eccellenza degli studenti, mentre le interazioni negative possono ostacolare lo sviluppo degli studenti **(Cook et al. 2018)**.

5. Approccio, metodo, tecnica

5.1. Approccio

Un approccio è una teoria sull'apprendimento delle lingue o anche una filosofia su come le persone apprendono in generale. Possono essere focalizzati psicologicamente come il comportamentismo o il cognitivismo. Possono anche basarsi su filosofie più antiche come l'idealismo o il realismo. Gli approcci sono confusi e difficili da definire perché sono di natura ampia. Un esempio di un approccio che porta a un metodo sarebbero le filosofie della scolastica, della facoltà di psicologia o anche del perennialismo⁶. Ognuna di queste filosofie incoraggiava lo sviluppo della mente alla stregua di un muscolo. Allena il cervello e una persona sarà in grado di fare molte cose diverse. Queste filosofie hanno influenzato alcuni metodi di insegnamento delle lingue. **Secondo Balboni (1999):**

⁶ Il perennialismo, o filosofia perenne, è un approccio filosofico che afferma l'esistenza di una verità spirituale universale, condivisa da tutte le grandi religioni del mondo. Il termine "filosofia perenne" fu reso popolare da Aldous Huxley con il suo libro "The Perennial Philosophy" del 1945. Tratto da: <https://www.npensieri.it/chatgpt-filosofiche/lia-filosofia/il-perennialismo-o-filosofia-perenne/>

“L’approccio costituisce la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica. L’approccio valuta e seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell’insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o più metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati all’insegnamento. Nella storia della glottodidattica alcuni approcci sono stati definiti “metodi.”

L’approccio dunque rappresenta il cerchio più ampio e comprensivo del processo di insegnamento, grazie al quale il docente organizza, mira e realizza gli obiettivi finalizzati per insegnare, basando sui rapporti e le teorie di apprendimento esaminate già, si ricorda ad esempio le teorie di apprendimento emerse nel corso del XX secolo che sono state supportate dalla sperimentazione. Le teorie possono essere classificate in quattro principali approcci/facoltà di apprendimento o scuole di pensiero: approcci comportamentali, cognitivi, sociali e umanistici. È proprio difficile dare una definizione precisa per il concetto o differenziarlo chiaramente da altre concetti come “metodo”, perché secondo Balboni ci sono degli approcci nella storia della glottodidattica hanno annunciato il concetto come “metodo”. Gli approcci dell’apprendimento descrivono e spiegano le condizioni in cui l’apprendimento avviene e non avviene. Questo movimento è verso la teorizzazione del processo di apprendimento. Tenta di fornire una coerenza definita a un particolare sottoinsieme di risultati sperimentali nel campo dell'apprendimento. Secondo **BES-123 (2016)** Gli approcci di apprendimento riguardano principalmente il *modus operandi*, la procedura, lo stile o la tecnica di apprendimento. Questi approcci si applicano a tutti i compiti di apprendimento. In generale, ci sono due tipi di approcci prevalenti nel mondo dell’apprendimento. Sono l'approccio superficiale e l'approccio profondo.

- a) Approccio superficiale:** In questo approccio, l’intenzione dello studente è solo quella di completare i requisiti del compito. Invece di

comprendere adeguatamente il contenuto, si limita a memorizzare informazioni/risposte alle domande previste. Questo compito viene trattato come un'imposizione nei suoi confronti

b) Approccio profondo: Qui, l'intenzione dello studente è comprendere il significato dell'oggetto didattico. Interagisce attivamente con i contenuti, collega le nuove idee alle sue conoscenze precedenti e alla sua esperienza quotidiana. Esamina le conclusioni tratte dall'autore o dall'insegnante e talvolta cerca anche soluzioni alternative.

L'insieme dei due approcci di apprendimento citati in precedenza danno origine ad una propaggine nota come approccio strategico. In questo approccio, l'intenzione dello studente è quella di ottenere il punteggio più alto possibile negli esami di fine trimestre. Per raggiungere questo obiettivo, può scegliere uno dei due approcci. Ma le caratteristiche più importanti dell'approccio strategico sono metodi di studio ben pianificati e attentamente organizzati con la gestione sistematica del tempo e degli sforzi.

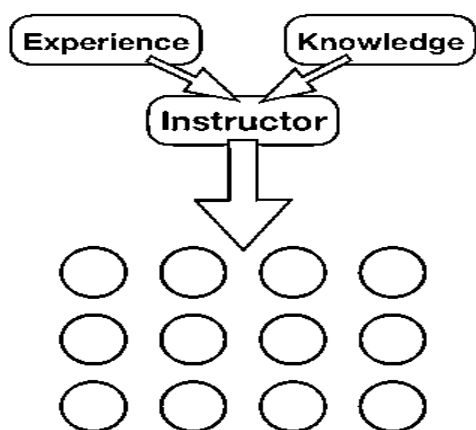
5.1.1. Obiettivo

L'approccio si riferisce alla teoria sulla natura della lingua e dell'insegnamento della lingua che serve da fonte di pratiche e principi nell'insegnamento della lingua. L'approccio è il modo di affrontare qualcosa. Un approccio è un insieme di presupposti correlativi che riguardano la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento di una lingua. Un approccio è assiomatico. Descrive la natura della materia da insegnare. Un approccio è costituito da posizioni e convinzioni teoricamente ben informate sulla natura della lingua, sulla natura dell'apprendimento della lingua e sull'applicabilità di entrambe ai contesti pedagogici. Gli obiettivi

dell'approccio sono apertamente comunicativi e grande enfasi è posta sulla formazione degli studenti all'uso della lingua per la comunicazione. Il compito di un insegnante è quello di garantire che gli studenti ricevano una varietà di attività che favoriscono l'acquisizione e l'apprendimento.

5.1.2. Approccio centrato sull'insegnante

Secondo **Otukile-Mongwaketse (2018)**, gli approcci incentrati sull'insegnante sono caratterizzati dal fatto che l'insegnante ha il controllo completo sulle attività in classe e sul processo decisionale. Questa struttura gerarchica spesso implica l'apprendimento mnemonico e la memorizzazione di contenuti forniti dall'insegnante (**Muganga and Ssenkusu, 2019 p16**). Gli insegnanti si affidano principalmente a lezioni, appunti e dispense per trasmettere informazioni. La valutazione si concentra in genere sulla capacità degli studenti di ricordare le informazioni tramite test standardizzati. La motivazione è spesso estrinseca, basata su ricompense esterne piuttosto che su interessi intrinseci. Questo approccio spesso implica una rigida aderenza ai libri di testo e un'enfasi limitata sul pensiero critico o sull'autonomia degli studenti.



teacher-centred learning

Figura 19 Schema dell'approccio centrato sul docente

Kitiashvili (2020) afferma che "la pedagogia incentrata sull'insegnante è collegata alla pedagogia top-down e gerarchica" (p.553). Secondo lei, gli insegnanti sono come esperti che trasmettono la conoscenza ai novizi. Inoltre, prendono quella conoscenza ciecamente da specifici libri di testo che sono principalmente basati sulla grammatica e che sia gli insegnanti che gli studenti sono costretti a usare. **Toh K. A. (1994)** descrive una tipica classe incentrata sull'insegnante come una in cui l'insegnante domina il discorso, detta il contenuto della lezione in base ai libri di testo e controlla l'ambiente della classe. Gli studenti sono partecipanti passivi, confinati nei loro posti in file di fronte all'insegnante. Gli psicologi educativi hanno studiato a lungo il modo in cui le persone apprendono, portando a varie teorie come il comportamentismo, il costruttivismo e il costruttivismo sociale. Il comportamentismo, prominente all'inizio del XX secolo, si è concentrato sui comportamenti osservabili innescati da stimoli esterni. Ha ignorato i processi di pensiero interni e ha sottolineato il ruolo dell'ambiente nel plasmare l'apprendimento. I comportamentisti hanno sostenuto metodi scientifici basati su dati osservabili, rifiutando lo studio della mente. Questo approccio ha gettato le basi per varie tecniche di misurazione in psicologia. Pavlov, Watson e Skinner sono figure chiave del comportamentismo. L'approccio incentrato sull'insegnante posiziona gli educatori come figure di autorità primarie, secondo **Mascolo (2009)**. Gli studenti sono spesso visti come ricettacoli passivi di informazioni, il loro apprendimento valutato principalmente attraverso test standardizzati. Questa prospettiva, come delineato da **Murray e Hourigan (2008)**, riduce gli studenti ad assorbitori passivi di conoscenza piuttosto che a costruttori attivi di significato.

5.1.3. Approccio centrato sullo studente

Il lavoro pionieristico di Noam Chomsky negli anni '50 ha rivoluzionato l'insegnamento della seconda lingua postulando una capacità umana innata di acquisizione linguistica, sfidando il modello comportamentista prevalente. Questo cambiamento ha riconcettualizzato gli studenti come partecipanti attivi piuttosto che come destinatari passivi di input linguistici. Di conseguenza, l'apprendimento della seconda lingua è stato ripensato come un processo cognitivo autonomo. Questo cambiamento di paradigma incentrato sullo studente, come articolato da Rebecca Oxford nel 1990, ha reindirizzato l'attenzione pedagogica dal miglioramento incentrato sull'insegnante alla comprensione e al supporto delle strategie dello studente. La filosofia centrata sullo studente è emersa come conseguenza diretta del movimento di insegnamento comunicativo delle lingue, secondo David Nunan. La transizione da un focus strutturale a uno comunicativo ha coinciso con uno spostamento dalla pedagogia centrata sull'insegnante a quella centrata sullo studente. **Kaplan (1985)** ha identificato diversi metodi, tra cui Total Physical Response, Suggestopedia, Community Language Learning, Silent Way e Natural Approach, come esempi chiave di questo paradigma incentrato sullo studente.

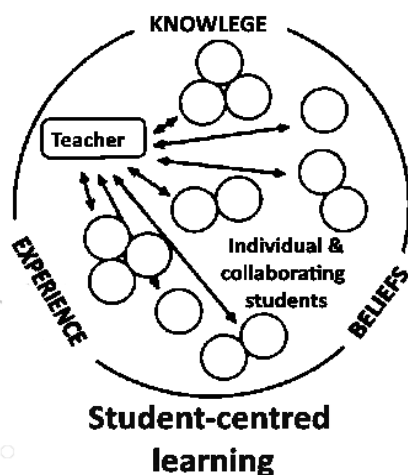


Figura 20 Approccio centrato sullo studente

Questi approcci danno priorità all'esperienza dello studente e facilitano il suo percorso verso la competenza comunicativa. L'approccio umanistico, radicato nel lavoro di Maslow e Rogers, ha influenzato significativamente lo sviluppo dell'insegnamento incentrato sullo studente. Sottolineando il ruolo della motivazione dello studente e dei fattori affettivi, l'umanesimo ha sfidato i metodi di insegnamento tradizionali. Rogers ha sostenuto un passaggio dall'istruzione dominata dall'insegnante a un ruolo di facilitatore, sottolineando lo sviluppo olistico dello studente. Community Language Learning, profondamente influenzato dalle idee di Rogers, esemplifica i principi dell'istruzione incentrata sullo studente (**Underhill (1989:251)**). L'insegnamento incentrato sullo studente è particolarmente adatto all'acquisizione di una seconda lingua, che è principalmente basata sulle competenze piuttosto che orientata alla conoscenza. Questo approccio vede l'apprendimento della lingua come un processo di sviluppo delle competenze, non semplicemente di accumulo di conoscenze. Spesso vengono impiegate attività di apprendimento collaborativo, ma il principio fondamentale è creare opportunità per una comunicazione autentica. Viene incoraggiato l'apprendimento induttivo, consentendo agli studenti di dedurre le regole della lingua attraverso l'uso piuttosto che tramite istruzioni esplicite. Gli insegnanti che adottano questo approccio si concentrano sulla costruzione di ambienti di apprendimento che promuovano un coinvolgimento attivo e un'esplorazione basata sui compiti. (**Nunan. 1990:21**)

5.2. Approccio formalistico

Nella metà del 1700 è nato un tipo di approccio nel terreno dell'insegnamento delle lingue straniere. In questo periodo il latino comincia a perdere il suo valore come una lingua potente e dominante come strumento di comunicazione, lo scambio letterale e commerciale.

Infatti il latino in questa epoca diventa una materia scolastica sur forma di esercizi per nutrire il cervello, senza legare le regole grammaticali imparate con la realtà viva. Lo studio della grammatica rappresenta il pilastro portante dell'approccio formalistico, in quanto fornisce agli studenti gli strumenti per comprendere e utilizzare correttamente i vari elementi linguistici, dalla pronuncia alla formazione delle frasi (**fonologia, morfologia, sintassi, lessico**). Attraverso l'analisi delle regole grammaticali, gli studenti sviluppano una solida base che permette loro di esplorare la lingua in modo consapevole e preciso. **Le sue prime applicazioni si concentrarono sulle lingue "morte" come il latino e il greco, considerate discipline accademiche piuttosto che strumenti di comunicazione (Danesi, 2005).** Il metodo grammaticale-traduttivo dominante della scena didattica fino agli anni 70 è un metodo deduttivo che lavora permanentemente con approccio formalistico, con il quale si danno le regole e poi se ne deducono i comportamenti linguistici. Questo metodo si ispirava ai classici metodi di insegnamento delle lingue antiche. Il suo scopo principale era quello di permettere agli studenti di leggere le opere letterarie nella loro lingua originale, senza bisogno di traduzioni. Questo approccio all'insegnamento delle lingue è definito "formalistico" perché poneva come obiettivo principale lo sviluppo di una solida competenza linguistica e una forte padronanza della lingua (**Vignozzi 2001**). Pur efficiente nell'insegnamento delle regole grammaticali, non favoriva la padronanza linguistica dello studente, che risultava incapace di utilizzare la lingua in modo naturale e spontaneo in situazioni di comunicazione reale, ma la dimensione orale appare solo con la presentazione delle regole di pronuncia, in cui il docente costringe lo studente di leggere i testi e certamente senza comprendere nulla perché la dimensione scritta lo interessa di più. Secondo **Koceva (2018)** questo metodo mirava a sviluppare una solida conoscenza della grammatica e delle regole di

traduzione, ispirato ai metodi utilizzati per l'insegnamento del latino, con l'obiettivo di formare studenti capaci di comprendere e analizzare testi letterari. Il discente insegnato è una TABULA-RASA⁷, cioè un membro passivo nel processo di apprendimento perché lo studio per lui é un dovere indiscutibile, è perciò non mette in discussione sul contenuto, il metodo o l'obiettivo di studio. Il docente o la persona che trasmette e crea il processo di insegnamento è generalmente un sacerdote, viene considerato come la fonte principale dell'informazione e il modello ideale da seguire. L'insegnante usa manuali a stampa come strumento o materiale didattico per concretizzare l'attività didattica. Le attività didattiche consistevano principalmente in esercizi di traduzione, analisi grammaticale e completamento di frasi, con una scarsa enfasi sulla comunicazione orale e sull'uso pratico della lingua. Tuttavia, con l'emergere di nuovi approcci didattici più focalizzati sulla comunicazione e sull'uso pratico della lingua, il metodo grammaticale-traduttivo ha perso gradualmente il suo ruolo dominante.

5.3. Approccio naturale

La lingua parlata gioca un ruolo vitale nel processo di insegnamento-apprendimento, è possibile menzionare il suo ruolo come potenziatore delle abilità comunicative per consentire agli studenti di mettere in pratica ciò che imparano, ad esempio la grammatica o il vocabolario. Migliora anche il processo di insegnamento-apprendimento, grazie a discussioni e dibattiti all'interno della classe che coinvolgono attivamente gli studenti nel materiale appreso. Pertanto lo studente acquisisce quello che viene

⁷ a) Espressione con cui era designata in origine la tavoletta cerata usata dai Romani per la scrittura, quando ne era stato raso ogni segno ed era quindi completamente cancellata e pronta perché vi si potesse scrivere di nuovo b) fig. *Essere una tabula rasa*, essere del tutto privo di cognizioni, di preparazione in un dato campo, o anche avere la testa vuota.

<https://www.treccani.it/vocabolario/tabula-rasa/> accesso: 08-05-2024 alle 17:26

chiamato pensiero critico, che gli fa formulare e difendere verbalmente le idee dopo averle analizzate e organizzate per presentarle logicamente. La capacità di parlare in modo chiaro e sicuro di fronte agli altri è una preziosa abilità di vita e crea fiducia nello studente stesso, grazie alle discussioni in classe che forniscono uno spazio sicuro per esercitarsi e superare qualsiasi paura di parlare in pubblico. È evidente dire che la lingua parlata è il fondamento della scrittura. Esprimendosi chiaramente nel parlato, gli studenti sviluppano le capacità di tradurre quei pensieri in una comunicazione scritta ben strutturata. Krashen and Terrell affermano che:

“Gli studenti saranno in grado di funzionare adeguatamente nella situazione target. Comprendranno chi parla la lingua target (magari con richieste di chiarimenti), e saranno in grado di trasmettere (in modo non offensivo) le loro richieste e idee. Non è necessario che conoscano ogni parola in un particolare dominio semantico, né è necessario che la sintassi e il vocabolario siano impeccabili, ma la loro produzione deve essere compresa. Dovrebbero essere in grado di rendere chiaro il significato ma non necessariamente essere accurati in tutti i dettagli grammaticali.” (Krashen e Terrell, 1983: 71)

Secondo Krashen e Terrell gli studenti non devono essere linguisti esperti per comunicare e scambiare idee con gli altri, ma devono essere soltanto in grado di adoperare la lingua in modo efficace per poter raggiungere gli obiettivi della comunicazione nella situazione target. In altre parole, i discenti saranno in grado di comprendere chi parla usando la lingua target e comunicare le proprie richieste e idee in modo opportuno anche se la loro sintassi e vocabolario non sono assai perfetti, si menziona ad esempio la situazione del viaggio ad un paese straniero che richiede l'abilità dello studente di comunicare con stranieri per ordinare cibo ad esempio, chiedere indicazioni e fare semplici conversazioni per esprimere bisogni. L'approccio naturale si colloca all'interno degli approcci tradizionali all'insegnamento delle lingue, tradizionale nel senso di naturale che Krashen e Terrell riconoscono esplicitamente. Nel 1977, Tracy Terrell,

delinea "una proposta per una 'nuova' filosofia dell'insegnamento della lingua viene chiamata da lui "Approccio Naturale" (**Terrell 1977; 1982: 121**). Si tratta di un tentativo di sviluppare una proposta di insegnamento della lingua che incorpora i principi "naturalistici" che i ricercatori avevano identificato negli studi sull'acquisizione della seconda lingua. L'Approccio Naturale è nato dalle esperienze di Terrell nell'insegnamento dello spagnolo, sebbene sia stato utilizzato anche nelle classi di livello elementare e avanzato e con molte altre lingue. Allo stesso tempo, ha unito le forze con Stephen Krashen, un linguista presso l'Università di California del Sud, nell'elaborare una base teorica per l'Approccio Naturale, prendendo all'influente teoria di Krashen sull'acquisizione della seconda lingua. L'affermazione combinata di Krashen e Terrell dei principi e delle pratiche dell'Approccio Naturale è apparsa nel loro libro *The Natural Approach*, pubblicato nel 1983. Il libro di Krashen e Terrell contiene sezioni teoriche preparate da Krashen che delineano le sue opinioni sull'acquisizione della seconda lingua (**Krashen 1981; 1982**) e sezioni sull'implementazione e sulle procedure in classe, preparate in gran parte da Terrell. Krashen e Terrell identificano l'Approccio Naturale con quelli che definiscono approcci "tradizionali" all'insegnamento delle lingue. Questi ultimi sono definiti come "basati sull'uso della lingua in situazioni comunicative senza ricorrere alla lingua madre" - e, forse, senza riferimento all'analisi grammaticale, agli esercizi grammaticali o a una particolare teoria grammaticale. Krashen e Terrell notano che tali "approcci sono stati chiamati naturali, psicologici, fonetici, nuovi, di riforma, diretti, analitici, imitativi e così via" (**Krashen e Terrell 1983:9**). Il fatto che gli autori dell'Approccio Naturale accostino il loro metodo al Metodo Naturale ha portato alcuni a pensare che Approccio Naturale e Metodo Naturale siano termini sinonimi. Sebbene la tradizione sia comune, esistono importanti differenze tra l'Approccio Naturale e il più vecchio Metodo

Naturale. L'approccio Naturale e il Metodo Diretto condividono un obiettivo comune, quello di favorire l'acquisizione del linguaggio naturale in classe. Tuttavia, differiscono nella loro enfasi e approccio e questa differenza può essere ricapitolata in questa tabella:

Approccio Naturale	Metodo Diretto
Si concentra sull'input comprensibile	Si concentra sul parlato e l'ascolto
De-enfatizza l'istruzione grammaticale	Spiegazione della grammatica è limitata
Dà priorità ad un ambiente a bassa ansia	Non è il suo obiettivo primario
Pratica meno strutturata	Pratica più strutturata
Evita l'uso della lingua madre	Evita l'uso della lingua madre

Tabella 3 Tabella riassuntiva sulla differenza tra approccio Naturale e Metodo Diretto

Secondo la tabella, l'Approccio Naturale si concentra sull'input comprensibile che significa l'esposizione degli studenti a un linguaggio un po' più avanzato rispetto alla loro comprensione attuale, ma comunque comprensibile. Questo è spesso chiamato **i+1**, dove "i" rappresenta il livello attuale dello studente e "+1" indica il livello leggermente più avanzato. L'idea è che incontrando una lingua appena oltre la loro portata, gli studenti vengono stimolati in un modo che promuove l'acquisizione naturale. Possono elaborare le nuove informazioni in base a ciò che già sanno, capire la nuova informazione attraverso il contesto ed eventualmente interiorizzare il nuovo vocabolario e la nuova grammatica. Mentre il Metodo Diretto si concentra sul parlato e l'ascolto, dunque mira alla comunicazione orale immediata nella lingua target. Per quanto riguarda l'elemento della Grammatica, l'Approccio Naturale diminuisce la sapienza della grammatica in classe, in cui quest'ultima viene appresa implicitamente attraverso l'esposizione e l'uso, piuttosto che attraverso regole ed esercizi espliciti, mentre il Metodo diretto limita la spiegazione di questo elemento in cui le regole grammaticali potrebbero essere introdotte indirettamente attraverso esempi e contesto. L'approccio Naturale dà priorità ad un ambiente a bassa ansia grazie all'idea di incoraggiare la

comunicazione e riduce la paura di commettere errori. La riduzione dell'uso della lingua madre aumenta l'ansia nello studente ma il metodo diretto non considera questo punto tra gli obiettivi primari da mettere in considerazione o da raggiungere. La pratica secondo l'Approccio Naturale viene grazie all'acquisizione del linguaggio che avviene attraverso interazioni e attività significative, come il role-play, il dibattito in classe e Storytelling. Mentre la pratica secondo il Metodo Diretto è più strutturata e viene attraverso esercizi e attività che possono essere utilizzati per esercitarsi la pronuncia e le strutture di base, ad esempio l'uso del scioglilingua come esercizio di pronuncia, e l'uso del role-playing come un tipo di attività per esercitare sulla grammatica. Le due approcci scoraggiano l'uso della lingua madre in classe per promuovere il processo di apprendimento-insegnamento.

5.4. Approccio comunicativo

L'insegnamento comunicativo delle lingue, chiamato in inglese *Communicative Language Teaching* (CLT), è un approccio ampio all'educazione linguistica delle lingue, piuttosto che un metodo specifico. Il suo obiettivo principale è fornire gli studenti delle competenze linguistiche e pratiche per realizzare una comunicazione efficace. Il CLT si concentra sullo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche (parlare, ascoltare, leggere e scrivere) riconoscendo che la lingua e la comunicazione sono interconnesse. L'approccio comunicativo è un metodo moderno per insegnare l'inglese. Esperti come **H.G. Widdowson (1978)** e **C. Brumfit (1979)** sottolineano che la lingua è usata principalmente per comunicare e dovrebbe essere un obiettivo fondamentale nell'istruzione scolastica. Credono che padroneggiare la lingua in modo efficace consenta alle persone di comunicare con successo. **Hymes (1972)** afferma che l'insegnamento dell'uso efficace della lingua si prende cura dell'uso e non c'è bisogno di insegnare la grammatica separatamente, ciò che l'approccio

comunicativo nell'insegnamento delle lingue dà priorità alle esigenze e agli interessi degli studenti. Mentre **Dr. Sheikh Mowla (2012)** dichiara:

“ L'approccio comunicativo è un approccio incentrato sullo studente che lo fornisce non solo competenza grammaticale ma anche un'abilità sociale su cosa dire, come dire, quando dire e dove, al fine di soddisfare i suoi bisogni quotidiani o obiettivi più ampi.”

Secondo la sua affermazione, l'obiettivo principale dell'approccio comunicativo è di prendere cura degli interessi del discente che riguardano la comunicazione efficace. L'insegnante in questo caso serve ad equipaggiare gli studenti non solo con la competenza comunicativa ma anche quella grammaticale e sociale per poter raggiungere la comunicazione efficiente. **Nunan (1987)** conferma l'idea sull'approccio comunicativo dicendo che:

“ L'approccio comunicativo è fondamentalmente un approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue e non è semplicemente un sistema di regole, ma è un sistema di interazione umana attraverso vari comportamenti ed espressioni sia nel parlato che nella scrittura.”

L'approccio comunicativo va oltre le regole grammaticali e si focalizza sullo sviluppo delle abilità comunicative attraverso l'interazione reale tra gli studenti. Questo approccio pone l'accento sulla pratica della lingua in contesti autentici, promuovendo l'uso spontaneo del linguaggio sia nella produzione che nella comprensione. Diversamente dai metodi tradizionali, l'approccio comunicativo considera la lingua come un mezzo per esprimere idee, sentimenti e bisogni in modo efficace. L'approccio comunicativo, nato negli anni '60, è considerato il metodo più efficace per insegnare le lingue straniere. L'obiettivo non è solo insegnare le regole grammaticali, ma sviluppare la capacità di comunicare in modo efficace in tutte le sue sfaccettature. Questa capacità, detta competenza comunicativa, comprende:

- **Competenza linguistica:** la conoscenza delle regole grammaticali, del vocabolario e della struttura delle frasi.
- **Competenza sociolinguistica:** la capacità di adattare il linguaggio a diverse situazioni sociali e culturali.
- **Competenza paralinguistica:** l'uso di elementi non verbali come il tono della voce e i gesti per comunicare.
- **Competenza extralinguistica:** la comprensione dei significati nascosti dietro le parole, come i gesti e le espressioni facciali.

Inoltre, l'approccio comunicativo sottolinea l'importanza della pragmatica, ovvero la capacità di utilizzare il linguaggio per raggiungere specifici obiettivi comunicativi. Infine, si riconosce che la lingua e la cultura sono strettamente legate e che una completa comprensione di una lingua richiede anche una conoscenza della cultura del paese in cui viene parlata. L'approccio comunicativo pone una forte enfasi sul coinvolgimento attivo degli studenti. Per poter essere utile ed efficace, ci sono dei principi su cui viene nato questo approccio:

- **Apprendimento incentrato sullo studente:** questo approccio dà priorità alle esigenze linguistiche degli studenti e fornisce esperienze di apprendimento su misura per i loro interessi. Gli insegnanti supportano i progressi e lo sviluppo degli studenti.
- **Fluenza prima dell'accuratezza:** l'obiettivo principale è sviluppare la capacità di usare la lingua in modo spontaneo ed efficace, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sulla correttezza grammaticale. Si incoraggia la pratica nell'uso libero della lingua prima di accentuare l'accuratezza.
- **Lingua nel contesto:** la lingua viene insegnata in blocchi significativi attraverso attività e situazioni di vita reale. Questo

approccio facilita l'apprendimento graduale della lingua e aiuta gli studenti a collegare la nuova lingua alle loro conoscenze esistenti.

- **Comunicazione orale:** parlare è considerata un'abilità cruciale e riceve molta attenzione. Agli studenti vengono fornite ampie opportunità per esprimere verbalmente i propri pensieri e idee.
- **Grammatica funzionale:** la grammatica viene insegnata attraverso contesti di vita reale e uso della lingua. Gli insegnanti identificano le esigenze grammaticali degli studenti e le affrontano in modo naturale durante le lezioni.
- **Insegnante come facilitatore:** il ruolo dell'insegnante si sposta da figura di autorità tradizionale a sostenitore dell'apprendimento degli studenti. Crea un ambiente di apprendimento in cui gli studenti si sentono a loro agio per prendere rischi e sperimentare con la lingua.
- **Valutazione autentica:** i test formali vengono de-enfatizzati in favore di metodi di valutazione continua come osservazione, autovalutazione degli studenti e feedback dell'insegnante. Questo approccio fornisce informazioni immediate sui progressi degli studenti.

5.5. Approccio umanistico-affettivo

Un insegnamento efficace richiede la partecipazione attiva degli studenti, promossa attraverso interazioni varie. Ciò crea relazioni dinamiche tra insegnanti e studenti. Data la natura comunicativa dell'apprendimento delle lingue, le aule dovrebbero essere piene di opportunità di interazione. Tuttavia, nonostante un'attenta pianificazione delle lezioni, gli insegnanti spesso scoprono che gli studenti imparano in modo diverso da quanto previsto. **Stevick (1990)** sostiene che individuare i fattori esatti per il successo nell'apprendimento delle lingue straniere è difficile perché le

dinamiche in classe sono cruciali. L'atmosfera generale in classe ha un impatto significativo sulle relazioni insegnante-studente e studente-studente, così come sull'autopercezione degli studenti. Per promuovere uno sviluppo olistico degli studenti, **Stevick (ibid)** sottolinea l'importanza di incorporare elementi emotivi ed estetici nell'apprendimento delle lingue. Costruire relazioni solide, promuovere la responsabilità e coltivare una profonda comprensione della materia sono essenziali affinché gli studenti raggiungano un senso di realizzazione. L'approccio umanistico sottolinea che gli insegnanti devono comprendere profondamente i propri studenti. Ciò implica vedere gli studenti come individui unici con potenziale piuttosto che imporre loro opinioni personali. **Rogers (Rogers, 1983)** sostiene che accettare gli studenti significa percepirli come esseri imperfetti con un grande potenziale. **Williams & Burden, (1997)** affermano che l'educazione umanistica si basa sull'idea che gli studenti sono diversi e che devono essere incoraggiati a essere il più possibile specifici con se stessi e a non cercare di assomigliare agli altri. Le azioni degli studenti sono motivate da ragioni specifiche e gli insegnanti dovrebbero sforzarsi di comprendere queste motivazioni sottostanti. Inoltre, gli insegnanti devono riconoscere che gli studenti possono avere blocchi emotivi o mentali che ostacolano il loro apprendimento e creare un ambiente di classe sopportabile per aiutare gli studenti a superare queste sfide. Un approccio umanistico incoraggia il dialogo aperto e l'auto-riflessione tra gli studenti, favorendo un ambiente di classe positivo. Comprendendo i loro studenti, gli insegnanti possono adattare l'insegnamento per soddisfare le esigenze e gli interessi individuali (**Freeman, 1996**). Gli insegnanti analizzano costantemente i loro metodi di insegnamento, le dinamiche della classe e il comportamento degli studenti. La classe non è solo un luogo in cui implementare piani, ma un ambiente complesso in cui gli insegnanti devono continuamente prendere decisioni basate sulla loro conoscenza e

comprensione. L'approccio umanistico è un metodo di insegnamento delle lingue che sottolinea l'umanesimo come l'elemento più significativo nel processo di insegnamento (**Stevick, 1990**). Quest'ultimo pone l'allievo al centro del processo educativo, sottolineando la crescita e lo sviluppo personali. Questo approccio si concentra sulla coltivazione di valori umani, autoconsapevolezza, empatia e partecipazione attiva degli studenti. Earl Stevick è una figura chiave nell'insegnamento umanistico delle lingue. Ha sottolineato l'importanza delle dinamiche in classe rispetto ai materiali e alle tecniche di insegnamento. Da questo approccio sono emersi metodi umanistici, come Silent Way, Community Language Learning (CLL) e Suggestopedia. Silent Way si concentra sulla scoperta dell'apprendimento attraverso l'osservazione e la risoluzione dei problemi, con un contributo minimo dell'insegnante (**Caleb Gattegno, 1972**). CLL si basa su un modello di consulenza, in cui gli studenti decidono cosa dire e l'insegnante fornisce supporto (**Richards, J.C. and Rodgers, T.S., 2001, p.90**). Suggestopedia mira a creare un ambiente di apprendimento rilassato attraverso l'ambiente fisico, la musica e l'autorità dell'insegnante (**Ibid p. 100**). In definitiva, l'istruzione umanistica riconosce le differenze individuali e mira ad aiutare gli studenti a sviluppare il loro pieno potenziale. Comporta un coinvolgimento emotivo e intellettuale, che va oltre l'acquisizione della lingua alla crescita personale. La collaborazione e la comunicazione tra studenti favoriscono sia la crescita individuale che il senso di comunità. L'apprendimento prospera in un ambiente in cui gli studenti interagiscono attivamente tra loro. L'interazione sociale è essenziale nelle classi, offrendo opportunità di apprendimento sia formale che informale. Le relazioni forti tra studenti e insegnanti sono cruciali per un apprendimento di successo. Un senso di comunità all'interno di un gruppo aumenta il coinvolgimento e la motivazione degli studenti. Comprendere le differenze individuali è la chiave per un insegnamento

efficace e per lo sviluppo degli studenti. Insomma, l'educazione umanistica riconosce che ogni studente è unico e mira ad aiutare gli studenti a sviluppare il loro potenziale individuale. Questo approccio si concentra sulla persona nel suo complesso, considerando sia gli aspetti emotivi che quelli intellettuali dell'apprendimento, piuttosto che solo le competenze linguistiche (**Ibid, 2001**).

6. Metodo

La terminologia utilizzata nell'insegnamento delle lingue può essere fonte di confusione, soprattutto quando si fa riferimento ad approcci, metodi, procedure, tecniche, stili e strategie. Molti insegnanti di lingue non sono sicuri delle differenze esatte tra questi termini. Mentre alcuni insegnanti li usano in modo intercambiabile, altri hanno una comprensione più chiara. È fondamentale per gli insegnanti di lingue avere una chiara comprensione del significato specifico di ogni termine. I metodi di insegnamento sono approcci sistematici per strutturare e guidare il processo di apprendimento. **Klafki (2014)** ha sottolineato il loro ruolo nel dare forma all'indagine scientifica degli studenti. Danilov ha evidenziato l'interazione dinamica tra insegnante e studente come centrale per un'implementazione efficace del metodo (**Ahmed, 2005**). **Knuchel (2004)** si è concentrato sui metodi come strumenti per facilitare il coinvolgimento degli studenti con i contenuti delle lezioni e il raggiungimento degli obiettivi. **Al Qaisi (2015)** dichiara che i metodi di insegnamento sono gli strumenti che gli insegnanti usano per influenzare il comportamento degli studenti. Sono una parte cruciale del curriculum, ma richiedono un'attenta selezione. Un insegnamento efficace implica più della semplice conoscenza dei metodi; richiede anche la comprensione della psicologia e del linguaggio. Sebbene i metodi siano importanti, l'atteggiamento di un insegnante nei confronti degli studenti e

del loro lavoro è ugualmente cruciale per il successo. Le visioni moderne suggeriscono che i metodi di insegnamento dovrebbero strutturare l'ambiente di apprendimento per stimolare l'impegno e l'apprendimento degli studenti. Gli insegnanti dovrebbero creare condizioni che incoraggino gli studenti a interagire con l'ambiente circostante e ad apprendere attraverso l'esperienza.

In sostanza, queste definizioni convergono sull'idea che i metodi di insegnamento siano strategie mirate che orchestrano l'ambiente di apprendimento per promuovere la comprensione e lo sviluppo delle competenze degli studenti.

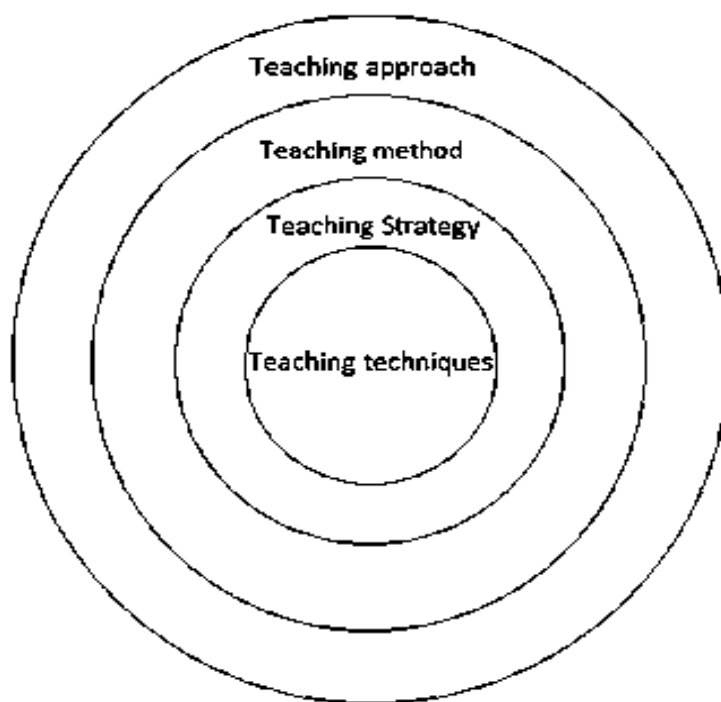


Figura 21 Relazione tra approccio, metodo, strategia e tecnica

La figura presenta un modello a cerchi concentrici che illustra la relazione tra approccio didattico, metodo, strategia e tecnica. Questa rappresentazione visiva trasmette efficacemente la natura gerarchica di queste componenti, con l'approccio didattico che forma lo strato esterno più

ampio e le tecniche che risiedono nel nucleo. L'approccio è la filosofia o convinzione generale sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue. Fornisce un quadro generale per l'intero processo di insegnamento. Come l'approccio comunicativo, approccio umanistico. Successivamente viene il metodo, viene considerato come una procedura sistematica per insegnare una lingua basata su un approccio particolare. Fornisce un piano strutturato per le attività in classe. Viene menzionato ad esempio l'uso del metodo diretto sotto l'arco dell'approccio comunicativo, o il metodo grammaticale-traduttivo come un metodo che si discosta dall'approccio tradizionale. La strategia secondo la figura è un piano o una tecnica generale per raggiungere un obiettivo specifico. È più flessibile di un metodo e può essere utilizzato in vari contesti, come l'apprendimento cooperativo. Alla fine viene la tecnica, viene considerato come un'attività o procedura specifica in classe utilizzata per implementare una strategia. È il livello più dettagliato della gerarchia. È possibile menzionare il role playing, attività di riempimento degli spazi vuoti

Vediamo in seguito la definizione del concetto "metodo", uno dei concetti di base quando si fa riferimento all'insegnamento delle lingue.

6.1. Definizione

Un metodo è un piano generale per la presentazione sistematica del linguaggio: un insieme di procedure basate su un approccio selezionato. Un metodo di insegnamento è un piano attentamente strutturato, progettato per ottimizzare l'apprendimento degli studenti. Si basa su principi psicologici che considerano le capacità, le esigenze e gli interessi degli studenti. I metodi vengono utilizzati per raggiungere obiettivi di apprendimento specifici in modo efficiente ed efficace. Fanno risparmiare tempo ed energia sia agli insegnanti che agli studenti, fornendo al contempo una

guida chiara per le attività in classe. Secondo **Dictionary.com**, un metodo è un piano o un approccio ben definito per portare a termine un compito. Sottolinea un modo logico, ordinato e sistematico di fare qualcosa, come l'istruzione o l'indagine ad esempio. Pensalo come una ricetta con passaggi chiari per raggiungere un risultato desiderato. Possono esserci più metodi per raggiungere lo stesso obiettivo, proprio come ci sono diversi modi per coltivare i raccolti.

6.2. Il *reading method*

Nel 1945, la lingua smette di essere viva, e diventa solo un mezzo per leggere i testi al posto di usarla oralmente per lo scopo della comunicazione. Così è nato il ***reading method***, notato con il nome “metodo di lettura” in italiano, venuto alla luce negli Stati Uniti tra le due guerre mondiali, questo approccio all'insegnamento delle lingue straniere si basa sull'utilizzo di testi scritti, principalmente di natura scientifica, professionale o letteraria. A differenza del metodo grammaticale-traduttivo, da cui prende spunto, il Reading Method pone come focus principale lo sviluppo delle **abilità di lettura (Balboni 2002)**. La comprensione del testo scritto diventa così l'unica abilità linguistica presa in considerazione, trascurando altri aspetti come la produzione orale o la conversazione. L'approccio di lettura viene come percorso quello induttivo che si tratta di un approccio "dal basso verso l'alto", in cui la conoscenza viene costruita gradualmente partendo da esperienze concrete. Il ruolo del docente in questo metodo diminuisce rispetto al metodo grammaticale-traduttivo, perché prende l'incarico di un facilitatore per gli studenti che li guida nella decodificazione e la decifrazione dei testi letterari scritti in lingua straniera, e quindi lo studente acquista una certa percentuale di autonomia nel suo apprendimento. Il processo di insegnamento-apprendimento in questo sentiero dipende principalmente da semplici materiali intuitivamente

graduate secondo il livello del discente, e poi la lettura da manuali autentici che permette agli studenti di entrare in contatto con il linguaggio in uso reale e di migliorare le loro capacità di lettura e comprensione.

6.3. Metodi diretti

All'inizio del Novecento, insoddisfatti dei risultati ottenuti con il metodo grammaticale-traduttivo, in particolare per quanto riguarda la comunicazione orale, gli insegnanti di lingue straniere iniziarono a esplorare nuovi approcci didattici. Per superare i limiti del metodo grammaticale-traduttivo, in particolare la sua incapacità di insegnare la lingua parlata, vennero sviluppati nuovi approcci didattici, i cosiddetti "metodi diretti". Questi metodi, basati sul principio dell'apprendimento naturale, ponevano l'accento sull'uso diretto della lingua straniera durante le lezioni, senza passare per la traduzione (**Piva, 2000: 182**). Già nel XIX secolo, sia in Europa che negli Stati Uniti, si assiste alle prime reazioni ai metodi tradizionali di insegnamento delle lingue, dando vita al cosiddetto Metodo diretto, che conosce un grande successo tra la fine dell'Ottocento e gli anni Quaranta del Novecento. Questo approccio, reso celebre dalle scuole Berlitz, si basava sull'idea che apprendere una lingua straniera significasse pensare in quella lingua, proprio come si fa con la lingua madre. Di conseguenza, si proponeva di ricreare in classe un ambiente linguistico naturale, dove la lingua straniera fosse utilizzata esclusivamente, senza ricorrere alla traduzione o all'analisi grammaticale esplicita. Sebbene alcuni principi del metodo diretto siano ancora validi, oggi appare evidente l'impossibilità di riprodurre in modo completo il processo di acquisizione della lingua materna. Secondo **Palmer (1921)**, il metodo diretto postula una correlazione diretta tra pensiero, espressione ed esperienza nell'apprendimento linguistico. Cerca di replicare l'acquisizione della lingua madre immergendo gli studenti nella lingua di destinazione

senza ricorrere alla traduzione. La grammatica viene appresa implicitamente tramite esposizione piuttosto che tramite istruzione esplicita. Questo approccio coltiva un senso linguistico istintivo analogo alla competenza nella lingua madre, dando priorità all'associazione diretta tra esperienza ed espressione rispetto alle regole formali.

6.4. Metodologie di insegnamento

Secondo **Afolabi and Adesope (2010)**, un metodo di insegnamento è un approccio didattico unico caratterizzato da procedure e attività distinte. La selezione di un metodo appropriato influenza significativamente i risultati di apprendimento degli studenti. Metodi efficaci possono accelerare l'acquisizione di conoscenze. È ampiamente riconosciuto che la qualità di un sistema educativo è direttamente correlata alla qualità dei suoi insegnanti. La metodologia di insegnamento comprende un'ampia gamma di tecniche progettate per facilitare l'apprendimento. L'insegnamento stesso è un campo sistematico con componenti osservabili, misurabili e addestrabili. Metodi di insegnamento efficaci sono essenziali per implementare piani didattici e ottimizzare i risultati di apprendimento degli studenti. In altre parole, i metodi di insegnamento sono quadri strutturati che guidano le pratiche didattiche. La selezione di un metodo è influenzata da fattori quali la filosofia dell'insegnante, la demografia degli studenti, la materia e gli obiettivi istituzionali. In generale, gli approcci di insegnamento possono essere categorizzati come incentrati sull'insegnante o incentrati sullo studente. Sebbene l'insegnamento possa essere considerato sia un'arte che una scienza, il suo nucleo riguarda la distribuzione strategica della materia. I metodi rappresentano strumenti specifici all'interno di questa strategia più ampia. L'insegnamento efficace richiede un'attenta considerazione della presentazione dei contenuti.

6.4.1. Lezione Frontale

Il metodo della lezione frontale, un approccio pedagogico di lunga data, prevede che l'insegnante trasmetta informazioni agli studenti. L'insegnamento stesso è essenzialmente la comunicazione di conoscenze, competenze o idee. Che sia attraverso mezzi verbali, visivi o esperienziali, l'atto fondamentale dell'insegnamento prevede la trasmissione di informazioni dall'insegnante allo studente, modellando la sua comprensione di un argomento specifico. Il metodo della lezione frontale è un approccio didattico tradizionale caratterizzato da una comunicazione unidirezionale incentrata sull'insegnante. Consente un'efficace distribuzione dei contenuti a grandi gruppi, ma spesso favorisce il coinvolgimento passivo degli studenti. Sebbene economica e apparentemente semplice, una lezione efficace richiede un'attenta pianificazione, organizzazione e una presentazione abile. Questo metodo, sebbene spesso criticato per la sua natura passiva, offre diversi vantaggi. Consente una trasmissione efficiente delle informazioni, fornendo una struttura chiara e coerenza. Inoltre, consente agli insegnanti di condividere la propria competenza direttamente con gli studenti, fungendo da solida base per nuovi concetti. Le lezioni sono generalmente convenienti e possono essere facilmente adattate a vari stili di apprendimento. Tuttavia, per soddisfare esigenze diverse e promuovere un coinvolgimento attivo, il metodo della lezione è spesso più efficace se combinato con tecniche di insegnamento più interattive. Il metodo della lezione, pur essendo utile in certi contesti, ha diversi svantaggi. Può portare a un apprendimento passivo, limitare l'interazione degli studenti e soddisfare un singolo stile di apprendimento. Inoltre, le lezioni possono diventare monotone, rendendo difficili da comprendere argomenti complessi. Possono anche non riuscire a soddisfare esigenze e interessi individuali. Per superare queste limitazioni, gli insegnanti spesso

integrano le lezioni con metodi di insegnamento più interattivi come discussioni, lavoro di gruppo e attività pratiche. Gli insegnanti devono considerare il livello di conoscenza del pubblico, scandire le informazioni in modo appropriato e impiegare tecniche di distribuzione coinvolgenti per mantenere l'interesse degli studenti (**Dececco and Grawford, 1977**). **Good e Merkel (1959)**, come è stato citato da **Kaur (2011)**, suggeriscono la lezione frontale come metodo di insegnamento in cui l'istruttore fornisce una presentazione orale di fatti o principi agli studenti e la classe, essendo solitamente responsabile della presa di appunti, di solito implica poca o nessuna partecipazione della classe tramite mezzi come domande o discussioni durante il periodo di lezione. **Howe (1980)** ha dato la stessa definizione in quanto la lezione frontale si verifica ogni volta che un insegnante parla e gli studenti ascoltano.

7. Tecnica

Una tecnica è un'implementazione tangibile dell'insegnamento o dell'apprendimento delle lingue all'interno di un contesto scolastico. Tutte le attività intraprese in una classe di lingue costituiscono tecniche. Una tecnica di insegnamento è una strategia, un metodo o un approccio specifico utilizzato dagli educatori per facilitare l'apprendimento e raggiungere obiettivi educativi (**Richards and Rodgers, 2001: 28**). È l'applicazione pratica di teorie e metodi di insegnamento più ampi. Le tecniche possono variare ampiamente, da semplici attività come l'interrogazione o l'uso di supporti visivi a strategie più complesse come l'apprendimento cooperativo o l'istruzione differenziata. Sono spesso adattate alle esigenze specifiche degli studenti, all'argomento e ai risultati di apprendimento desiderati. Esempi di tecniche di insegnamento includono l'interrogazione, la discussione, la dimostrazione, il *Role-playing*, gli studi

di casi e i giochi. L'efficacia di una tecnica dipende dal suo allineamento con gli obiettivi di apprendimento, il contesto della classe e le esigenze individuali degli studenti. **Larsen-Freeman (2000, p. 1)** postula che le tecniche sono le manifestazioni tangibili o le operazionalizzazioni dei principi sottostanti dei metodi di insegnamento delle lingue. Per illustrare, nell'insegnamento comunicativo delle lingue, un principio fondamentale è l'uso del "linguaggio autentico". Una tecnica corrispondente sarebbe quella dell'insegnante che distribuisce un volantino contenente materiali autentici. Mentre tutti gli insegnanti sono vincolati dalle linee guida curriculari, le loro implementazioni in classe possono presentare delle variazioni. Le tecniche sono manifestazioni concrete dei principi di insegnamento delle lingue all'interno dell'ambiente scolastico (**Anthony, 1963, citato in Richards & Rodgers, 2001, p. 19**). Le tecniche specifiche impiegate possono fungere da indicatori del metodo di insegnamento delle lingue sottostante. Ad esempio, l'uso di giochi linguistici suggerisce un approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue. Le tecniche sono strategie o procedure deliberate progettate per raggiungere risultati particolari. Sono approcci pianificati alla risoluzione dei problemi o al completamento dei compiti. Nell'insegnamento comunicativo delle lingue, **Larsen-Freeman (2000)** sottolinea l'importanza di fornire agli studenti opportunità di esprimere le proprie idee. Per facilitare ciò, gli insegnanti utilizzano spesso i *Role-playing* come tecnica, poiché consentono agli studenti di praticare la comunicazione in diversi contesti e ruoli sociali.

7.1. *Role-Playing*

Il gioco di ruolo può essere definito e implementato in diversi modi (**Rao e Stupans, 2012**). Un filo conduttore comune è che i partecipanti adottano ruoli distinti, consentendo l'osservazione e l'analisi di comportamenti ed eventi in vari contesti. **Sogunro (2004, p. 356)** definisce il gioco di ruolo come un'attività di apprendimento in cui i partecipanti interpretano ruoli predeterminati per acquisire esperienze specifiche. La comprensione migliorata facilitata dal gioco di ruolo deriva in gran parte dal maggior numero di prospettive che incoraggia (**Ibid p. 358**). **Yardley-Matwiejczuk (1997)** caratterizza il gioco di ruolo come attività che coinvolgono scenari "come se", simulando azioni e circostanze. Ci si aspetta che i partecipanti si comportino come se esistessero condizioni e situazioni specifiche, assumendo ruoli diversi con comportamenti, obiettivi e argomenti variabili. Il lavoro preparatorio per il gioco di ruolo comporta la definizione di descrizioni di ruolo distinte e prerequisiti per i partecipanti (**Grysell e Winka, 2010a**). **Alkin e Christie (2002)** caratterizzano il gioco di ruolo come un approccio pedagogico che promuove l'apprendimento collaborativo tra studenti e docenti. Si riferiscono agli studenti come partecipanti e agli istruttori come facilitatori, evidenziando la natura esperienziale del gioco di ruolo all'interno di un ambiente di classe di supporto. Mentre il gioco di ruolo può richiedere una preparazione aggiuntiva da parte degli insegnanti, l'impatto positivo sull'apprendimento degli studenti spesso supera lo sforzo (**Howell, 1991, p. 75**). Per massimizzare i benefici del gioco di ruolo, gli insegnanti devono avere una strategia ben definita e obiettivi chiari quando selezionano il tipo appropriato di gioco di ruolo (**Rao e Stupans, 2012**).

7.2.Jigsaw

La tecnica Jigsaw è in linea come l'approccio di apprendimento cooperativo che promuove la collaborazione in piccoli gruppi. Gli studenti sono autorizzati a diventare esperti in argomenti specifici e successivamente a condividere le proprie conoscenze con i pari. Questa tecnica incoraggia sia l'apprendimento autodiretto che quello diretto dai pari, richiedendo una comprensione più approfondita del materiale e facilitando l'impegno nella discussione, nella risoluzione dei problemi e nell'apprendimento collaborativo. La tecnica Jigsaw consente agli studenti di sviluppare competenze in un concetto, argomento o principio specifico. Diventando esperti nell'area assegnata, gli studenti possono applicare efficacemente il linguaggio disciplinare pertinente e impegnarsi sia nell'auto-insegnamento che nell'insegnamento tra pari, promuovendo una comprensione più profonda e un apprendimento collaborativo. La tecnica Jigsaw promuove l'apprendimento cooperativo suddividendo gli studenti in due tipi di gruppi: gruppi domestici e gruppi di esperti. Innanzitutto, gli studenti vengono inseriti in piccoli "gruppi domestici" numerati. Quindi, gli studenti trovano altri con lo stesso numero, formando "gruppi di esperti". Ogni gruppo di esperti approfondisce un concetto, una struttura o una teoria specifici, elaborando modi per spiegarli agli altri. Infine, gli studenti tornano ai loro gruppi domestici come "esperti" per insegnare ai loro pari, assicurandosi che tutti comprendano il materiale. Insieme, il gruppo domestico discute e collega i vari pezzi, formando una comprensione completa dell'intero "puzzle". Prendiamo ad esempio l'argomento del cambiamento climatico, la tecnica Jigsaw prevede di dividere gli studenti in piccoli "gruppi domestici" e poi formare "gruppi di esperti" in base ai numeri assegnati. Ogni gruppo di esperti approfondisce un aspetto

specifico del cambiamento climatico (ad esempio, cause, effetti, soluzioni, accordi internazionali), diventando esperti dell'argomento assegnato tramite i materiali forniti. Gli studenti tornano quindi ai loro gruppi domestici per condividere le loro nuove conoscenze, impegnandosi in discussioni per collegare le varie componenti del cambiamento climatico. Promuovendo la collaborazione e incoraggiando gli studenti a diventare esperti, così la tecnica migliora la comprensione di argomenti complessi come il cambiamento climatico, promuove l'apprendimento tra pari e sviluppa il pensiero critico e le capacità di risoluzione dei problemi.

8. Insegnare gli stili di apprendimento VARK

La comprensione delle differenze individuali è fondamentale per comprendere la teoria degli stili di apprendimento. Le differenze individuali sono le caratteristiche uniche che distinguono gli individui gli uni dagli altri. L'evoluzione storica degli stili di apprendimento è strettamente intrecciata con lo studio delle differenze individuali. Il termine "stile di apprendimento" potrebbe aver avuto origine dal concetto di "differenze individuali". Di conseguenza, la teoria delle differenze individuali può essere considerata il fondamento per la comprensione contemporanea degli stili di apprendimento. Entro il 1885, le differenze individuali furono riconosciute, portando al successivo sviluppo del concetto di differenza di stile di apprendimento cognitivo, che ci porta ai diversi modelli che identificano i diversi stili di apprendimento, citiamo ad esempio quello del VARK. Per quanto riguarda la consapevolezza e l'implementazione di stili di apprendimento diversi nelle classi di seconda e lingua straniera, sono state proposte varie raccomandazioni. Si consiglia agli insegnanti di lingua straniera di promuovere un ambiente di apprendimento motivante, bilanciare approcci e attività didattiche e

utilizzare una varietà di supporti didattici. Inoltre, si raccomanda che i metodi e i materiali didattici siano in linea con le preferenze individuali degli studenti. Gli insegnanti dovrebbero possedere una chiara comprensione degli stili di apprendimento dei loro studenti e incoraggiare gli studenti a prendere coscienza delle proprie preferenze di apprendimento.

8.1. Insegnare lo stile visivo

Lo stile di apprendimento visivo, identificato dal modello **VARK** con la lettera (**V**), si riferisce a una preferenza per l'apprendimento tramite segnali e rappresentazioni visive. Gli individui con questo stile tendono a elaborare meglio le informazioni quando sono presentate visivamente, come tramite immagini, diagrammi, grafici o dimostrazioni. Potrebbero trovare più facile ricordare le informazioni quando sono presentate in un formato visivo o quando possono creare immagini mentali. L'alfabetizzazione visiva non è un concetto nuovo. Fin dall'infanzia, assorbiamo grandi quantità di informazioni visivamente e iniziamo rapidamente ad apprendere attraverso segnali visivi. Prima di padroneggiare il linguaggio scritto e parlato, la maggior parte di noi si affida agli elementi visivi per esprimere le proprie idee e desideri. Nel tempo, le nostre capacità visive, come l'osservazione, l'esame ravvicinato, l'analisi, l'immaginazione e il disegno, possono diminuire man mano che diamo priorità ad altre forme di comunicazione. Tuttavia, le esigenze del 21° secolo e i progressi tecnologici evidenziano la necessità di integrare l'apprendimento, l'insegnamento e l'interazione visivi in contesti educativi.

8.1.1. Istruzione basata sul concetto visivo

L'istruzione basata sul contenuto (IBC) sostiene un approccio in cui l'acquisizione della lingua è incentrata su contenuti significativi. **Richards**

e **Rodgers (2001)** definiscono la IBC come un metodo di insegnamento della seconda lingua che dà priorità al contenuto rispetto ai programmi linguistici o di altro tipo. Il contenuto in genere si riferisce alla materia trasmessa o appresa attraverso la lingua (**Ibid**) La IBC è essenzialmente "insegnamento della lingua tramite esposizione a contenuti interessanti e pertinenti" (**Brinton, 2003**). Radicato nei principi di insegnamento comunicativo della lingua, il IBC enfatizza la partecipazione attiva degli studenti nello scambio di contenuti. **Richards e Rodgers (2001)** evidenziano due principi fondamentali:

- a) **L'acquisizione della lingua è più efficace quando la lingua viene utilizzata per l'acquisizione di informazioni piuttosto che imparare la lingua se stessa.**
- b) **Il metodo IBC si allinea meglio alle esigenze di apprendimento della lingua degli studenti. Le situazioni di vita reale e le esigenze quotidiane possono facilitare l'acquisizione e l'uso della lingua di destinazione come strumento pratico.**

Brinton (2003) integra i principi di Richards e Rodgers con linee di guida aggiuntive per gli insegnanti di lingue che implementano il IBC. Questi principi includono:

- **Istruzione basata sui contenuti:** dare priorità ai contenuti rispetto ai criteri linguistici. A differenza dei tradizionali libri di testo di lingua, il CBI consente agli insegnanti di selezionare e adattare i materiali in base al contenuto, garantendo pertinenza e allineamento con gli obiettivi didattici.
- **Abilità integrate:** adottare un approccio di competenze integrate all'insegnamento della lingua, rispecchiando l'uso della lingua nel mondo reale.

- **Coinvolgimento attivo degli studenti:** creare un'aula incentrata sullo studente in cui gli studenti partecipano attivamente alla costruzione della conoscenza e al feedback dei pari.
- **Contenuto pertinente:** scegli contenuti che siano in linea con la vita, gli interessi e gli obiettivi accademici degli studenti. In contesti educativi, i contenuti IBC spesso sono paralleli alle materie esistenti, ma con una prospettiva e un focus didattico diversi.
- **Materiali autentici:** incorpora testi e attività autentici dal mondo reale. Mentre l'autenticità può essere modificata nel contesto della classe, promuove l'apprendimento culturale e l'uso della lingua nel mondo reale.

8.1.2. Esempio

Come è stato già menzionato, Gli studenti visivi traggono vantaggio dall'uso di supporti e rappresentazioni visive. Mappe, diagrammi, diagrammi, simboli, diagrammi, brochure, sottolineature, diagrammi di flusso, evidenziatori, colori diversi, libri di testo con diagrammi, layout e design di poster e slide, immagini di parole e disposizioni spaziali sulla pagina possono essere tutti strumenti utili per gli studenti visivi. Inoltre, ascoltare gli insegnanti che usano gesti e linguaggio pittoresco può migliorare ulteriormente l'apprendimento per gli individui che preferiscono segnali visivi. Infine, creare spazi vuoti rendendo più significative le aree vuote attorno al testo e ai diagrammi può migliorare la leggibilità e la chiarezza visiva. L'istruzione basata sulla visualizzazione è un metodo efficace per insegnare il corpo umano per esempio. Incorporando diagrammi evidenziando i principali organi e sistemi, modelli, presentazioni multimediali e attività pratiche su quello stato evidenziato. Gli insegnanti possono creare un'esperienza di apprendimento più coinvolgente e memorabile. Gli studenti possono esplorare la complessità

del corpo umano attraverso diagrammi etichettati, modelli tridimensionali, dissezioni virtuali e rappresentazioni animate delle funzioni degli organi. Inoltre, la creazione di modelli del corpo umano può favorire un apprezzamento più profondo per la struttura e le funzioni del corpo. Questi metodi visivi contribuiscono a una comprensione completa del corpo umano, promuovendo l'apprendimento della salute e il benessere del corpo umano.

8.2. Insegnare lo stile uditivo

Lo stile uditivo identificato dal modello **VARK** con la lettera **(A)** rispetto alla parola inglese “*Aural*”. Gli studenti uditivi traggono vantaggio da metodi che coinvolgono l'ascolto e la conversazione. Possono migliorare il loro apprendimento spiegando nuove idee ad altri, discutendo argomenti con colleghi o insegnanti, usando un registratore per l'ascolto ripetuto, frequentando lezioni e sessioni di insegnamento, lasciando spazi negli appunti per un richiamo successivo, partecipando a gruppi di discussione, descrivendo supporti visivi ad altri e ricordando esempi interessanti, storie o barzellette usate dagli insegnanti. Queste strategie soddisfano il loro stile di apprendimento uditivo e promuovono un apprendimento efficace (**Fleming, 2011**). Gli studenti uditivi si relazionano in modo più efficace con la parola parlata. Tenderanno ad ascoltare una lezione e poi a prendere appunti in seguito, o a fare affidamento su appunti stampati. Spesso le informazioni scritte avranno poco significato finché non saranno state ascoltate. Potrebbe essere utile per gli studenti uditivi leggere ad alta voce le informazioni scritte. Gli studenti uditivi potrebbero essere oratori sofisticati.

Gli studenti uditivi danno priorità all'ascolto come strumento primario per acquisire informazioni. A differenza degli studenti visivi, che si affidano

molto agli spunti visivi, gli studenti uditivi eccellono nel comprendere e ricordare le informazioni presentate verbalmente tramite discussioni, lezioni, dibattiti o altri formati parlati (**De Porter, Reardon e Singer-Nourie, 1999; Nilson, 2010**). Potrebbero trovare difficile assorbire le informazioni da fonti scritte e spesso hanno difficoltà con la lettura e la scrittura.

Le caratteristiche comuni degli studenti uditivi includono:

- **Forte memoria uditiva:** possono ricordare facilmente le informazioni presentate verbalmente.
- **Ampia conoscenza delle canzoni:** spesso hanno un vasto repertorio di canzoni.
- **Natura loquace:** amano parlare e impegnarsi in conversazioni.
- **Difficoltà di lettura:** possono trovare difficile la lettura e avere difficoltà a ricordare le informazioni scritte.
- **Capacità di scrittura limitate:** possono avere difficoltà con la composizione e la scrittura.
- **Ridotta consapevolezza dell'ambiente circostante:** possono essere meno attenti al loro ambiente, in particolare agli spunti visivi.

8.2.1. Discussioni in classe

Il metodo di discussione è un metodo didattico che promuove la partecipazione attiva e la collaborazione degli studenti. Incoraggia gli studenti a condividere idee, fare domande e impegnarsi nel pensiero critico. Le caratteristiche principali del metodo di discussione includono l'essere incentrato sullo studente, interattivo, collaborativo e aperto. I vantaggi di questo approccio includono una migliore comprensione, un coinvolgimento attivo, migliori capacità di comunicazione, lo sviluppo di capacità di

pensiero critico e apprendimento collaborativo. Le tecniche di discussione efficaci implicano porre domande aperte, ascoltare attivamente, promuovere un dialogo rispettoso, riassumere i punti chiave e differenziare per soddisfare diverse esigenze di apprendimento. Incorporando il metodo di discussione nel tuo insegnamento, puoi creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente ed efficace. Il metodo di discussione è uno strumento prezioso per facilitare lo scambio di esperienze, idee e atteggiamenti tra individui. Questo approccio incoraggia uno scambio verbale organizzato e fornisce una piattaforma per esprimere pensieri su un argomento particolare. A differenza delle lezioni, che sono principalmente comunicazioni unidirezionali, le discussioni implicano uno scambio bidirezionale tra i partecipanti. In un contesto di classe, sia gli insegnanti che gli studenti partecipano attivamente alle discussioni. Mentre l'insegnante può trascorrere del tempo ad ascoltare, gli studenti hanno ampie opportunità di parlare e condividere le loro prospettive. Ciò rende le discussioni un'esperienza di apprendimento più attiva e coinvolgente per gli studenti rispetto alle lezioni tradizionali (Aggarwal, 2001).

8.2.2. Esempio

Secondo il modello **VAR**K, Gli studenti uditivi sono individui che eccellono nell'apprendimento tramite segnali uditivi. Spesso hanno una forte preferenza per le spiegazioni verbali, possiedono una memoria uditiva eccezionale e amano la musica e i suoni. Al contrario, potrebbero trovare difficile elaborare le informazioni presentate visivamente. Per insegnare in modo efficace agli studenti uditivi, incorpora una varietà di strategie basate sull'udito. Ciò include tenere lezioni e discussioni, utilizzare registrazioni audio e recitazioni, incorporare musica e filastrocche e coinvolgere gli studenti nell'ascolto attivo e nella presa di appunti. Implementando questi metodi, puoi creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente ed

efficace per gli studenti uditivi. Abbiamo preso lo stesso esempio citato prima sull'insegnamento del corpo umano allo stile visivo. Per insegnare in modo efficace il corpo umano agli studenti uditivi, incorpora una varietà di strategie verbali e uditive. Fornisci lezioni dettagliate, facilita le discussioni e incoraggia le presentazioni degli studenti su argomenti specifici. Utilizza recitazione, canzoni, filastrocche e registrazioni audio per rafforzare l'apprendimento. Coinvolgi gli studenti in *Role-playing* e simulazioni per migliorare la comprensione dei sistemi e delle funzioni del corpo umano. Promuovi l'ascolto attivo e la presa di appunti per supportare la memoria e la comprensione. Implementando questi metodi, puoi creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente ed efficace per gli studenti uditivi.

8.3. Insegnare lo stile verbale

Gli studenti di stile verbale identificato dal modello **VARK** con la lettera **(R)** rispetto alla parola inglese “*read/write*” ottengono vantaggio dall'uso di varie risorse testuali. Elenchi, appunti, saggi, relazioni, contratti, libri di testo, glossari, definizioni, citazioni, dizionari, dispense stampate, letture in biblioteca, manuali di laboratorio, siti Web e pagine Web sono tutti strumenti preziosi per questo stile di apprendimento. Inoltre, collocare significati nelle intestazioni, prendere appunti letterali delle lezioni, usare manuali di computer e meccanica e ascoltare insegnanti che utilizzano un linguaggio efficace e forniscono informazioni dettagliate può migliorare ulteriormente l'apprendimento per gli studenti di lettura e scrittura **(Fleming, 2011. P 61)**. In altre parole, i discenti di stile verbale sono individui che eccellono nell'apprendimento tramite materiali scritti e testuali. Spesso hanno una forte preferenza per le risorse scritte, dimostrano eccezionali capacità di comprensione della lettura e possiedono efficaci capacità di scrittura. Inoltre, trovano piacere nella lettura per divertimento e apprendimento. Sebbene possano trovare difficile elaborare le informazioni

presentate verbalmente, prosperano in ambienti che enfatizzano i formati scritti e testuali.

La fase iniziale della raccolta di informazioni per l'apprendimento prevede la presa di appunti, che comporta la raccolta di appunti da varie fonti come insegnanti, libri di testo, amici e risorse online. Per rendere questi appunti più gestibili, è essenziale condensarli in un formato conciso. Questo processo è noto come presa di appunti, che richiede di riassumere e ridurre la quantità di parole raccolte. Coloro che hanno una preferenza per la lettura e la scrittura spesso si sforzano di catturare ogni parola, valorizzando la lingua e la sua importanza. Tuttavia, è fondamentale scartare le informazioni non necessarie per evitare di sopraffare il cervello. Anche organizzare gli appunti in elenchi o punti elenco può essere utile, poiché questi studenti spesso danno la priorità all'ordine delle informazioni. Il mondo dell'apprendimento è spesso su misura per coloro che hanno una preferenza verbale. Gli insegnanti con forti capacità di lettura e scrittura sono adatti a supportare gli studenti con questo stile. Gli esami e le qualifiche si basano spesso su test scritti, favorendo coloro che eccellono nella lettura e nella scrittura. Le parole hanno un'importanza significativa per questi studenti, che potrebbero essere eccessivamente concentrati sulla scelta e l'ordine delle parole. Potrebbero avere difficoltà a comprendere le persone che sottovalutano il valore dei testi e dei libri. Gli studenti di stile verbale spesso fanno sottili distinzioni tra le parole e sono meticolosi riguardo all'ordine delle parole e alla struttura delle frasi. Tendono a fare riferimento a fonti scritte autorevoli per ogni cosa (**Ibid, 2011. P 62**)

8.3.1. Presa di appunti

Prendere appunti è un'abilità di apprendimento fondamentale per gli studenti universitari, sia durante che fuori dalla lezione. Gli appunti presi durante le lezioni dovrebbero racchiudere i fatti e le idee salienti presentati dal professore. L'implementazione di un sistema strutturato per prendere appunti è essenziale per diversi motivi. In primo luogo, i membri della facoltà possono introdurre materiale supplementare non trattato nei libri di testo, il che è fondamentale per collegare le conoscenze pregresse o introdurre nuovi concetti. In secondo luogo, il contenuto delle lezioni può essere valutato tramite quiz, esami o documenti riflessivi. In terzo luogo, prendere appunti in modo efficace è una strategia di studio preziosa. L'ascolto attivo e la presa di appunti durante le lezioni migliorano la memorizzazione del materiale. Rivedere gli appunti subito dopo la lezione per aggiungere dettagli o generare domande facilita un'ulteriore comprensione e memorizzazione. In definitiva, le competenze di prendere appunti competenti contribuiscono alla preparazione agli esami e a una solida base di conoscenze. Sebbene la presa di appunti sia spesso associata all'archiviazione delle informazioni, il suo ruolo nella riflessione è altrettanto significativo. La presa di appunti è uno strumento prezioso per l'elaborazione delle informazioni, ampiamente utilizzato sia in contesti personali che professionali (**Hartley, 2002**). Facilita processi intellettuali come giudizio, risoluzione dei problemi e processo decisionale. Le note possono aiutare nei processi di pensiero che richiedono molto tempo e in tempo reale, come la risoluzione di problemi matematici. Similmente a una bozza, le note consentono di codificare le informazioni, riducendo così il carico cognitivo e supportando lo sviluppo di soluzioni (**Cary & Carlson, 1999**).

8.3.2. Esempio

Prendiamo lo stesso esempio menzionati nei due primi esempi con lo stile visivo e lo stile uditivo. Per insegnare in modo efficace il corpo umano a chi memorizza le informazioni leggendo e scrivendo, incorpora una varietà di attività basate su testo e scrittura. Leggere ad alta voce storie o libri sul corpo umano, offrire opportunità di lettura guidata e incoraggiare la lettura indipendente può migliorare lo sviluppo del vocabolario e la comprensione. Attività di scrittura come la scrittura descrittiva, saggi di confronto e contrasto, scrittura creativa e diagrammi di etichettatura possono consolidare ulteriormente la comprensione e promuovere il pensiero critico, come il fatto di chiedere agli studenti di scrivere saggi informativi sull'apparato respiratorio il sistema nervoso per promuovere la loro comprensione. L'adozione del metodo integrato può aumentare la loro curiosità e motivazione per il soggetto insegnando, come il fatto di Integrare lettura e scrittura con altre materie, scienza o salute ad esempio, può fornire un'esperienza di apprendimento più contestualizzata e significativa. Inoltre, offrire attività differenziate può soddisfare le diverse esigenze e interessi degli studenti di lettura e scrittura, creando un ambiente di apprendimento più coinvolgente ed efficace.

8.4. Insegnare lo stile cinestetico

Lo stile cinestetico identificato dal modello **VAR**K con la lettera **(K)** rispetto alla parola inglese **“Kinesthetic”**. Gli studenti cinestetici traggono vantaggio da esperienze pratiche e coinvolgimento attivo. Possono migliorare il loro apprendimento utilizzando video, gite scolastiche, tentativi ed errori, insegnando ad altri, dimostrazioni, prove d'esame precedenti, esempi di principi, opportunità applicate, attività pratiche, mostre, campioni, fotografie, sessioni di laboratorio, ricette, soluzioni,

esempi di vita reale, approcci pratici, esperienze sensoriali, raccolte e ascolto di esempi. Queste strategie soddisfano il loro stile di apprendimento cinestetico e promuovono una comprensione e una memorizzazione più profonde (**Fleming, 2011. PP 65-66**). Secondo Fleming, la fase iniziale della raccolta di informazioni per l'apprendimento prevede la presa di appunti, che comporta la raccolta di appunti da varie fonti. Sebbene la presa di appunti sia essenziale, è altrettanto importante condensare questi appunti in un formato più gestibile. Questo processo di riduzione degli appunti è noto come creazione di appunti. Per prendere appunti in modo efficace, gli studenti cinestetici dovrebbero ampliare le loro storie ed esperienze raccolte, creando appunti più completi da elaborare per il loro cervello. Gli studenti cinestetici spesso producono appunti succinti o disorganizzati, perdendo l'apprendimento concettuale essenziale presentato all'inizio delle lezioni o dei libri di testo. Possono essere distratti dagli aspetti teorici e attendere con ansia le applicazioni pratiche. Per risolvere questo problema, considera di lasciare uno spazio vuoto all'inizio di ogni argomento da riempire in seguito. Concentrati sulla cattura di esempi, casi e problemi presentati verso la fine della sessione. Utilizza libri di testo e idee di altri per completare gli appunti. Gli studenti cinestetici credono nel proverbio "la pratica rende perfetti" e possono essere scettici sulle strategie che mancano di elementi pratici. Prosperano in ambienti di apprendimento che offrono opportunità pratiche, come laboratori, sessioni pratiche, cliniche, esercitazioni, lavoro sul campo, contatti industriali, casi di studio e risoluzione di problemi. A differenza del tradizionale formato di lezione, gli studenti cinestetici spesso preferiscono sperimentare qualcosa in prima persona prima di addentrarsi nei concetti teorici. Per ottenere una comprensione completa, desiderano vedere, toccare, assaggiare, calciare e annusare le cose, coinvolgendo efficacemente tutti i loro sensi.

8.4.1. Dimostrazione

Il metodo dimostrativo prevede che un insegnante fornisca un esempio mentre gli studenti osservano con l'intento di imitare. Il suo scopo principale è facilitare l'apprendimento attraverso l'osservazione e l'imitazione. Il metodo dimostrativo può migliorare efficacemente l'apprendimento guidando gli studenti direttamente attraverso il processo e rendendolo più facile da comprendere (**Thahir, 2019**). Per definire la dimostrazione, è possibile dire che la dimostrazione è un metodo di insegnamento che trasmette efficacemente competenze o concetti tramite esempi visivi. Comporta la suddivisione dei compiti in passaggi gestibili, la modellazione dei comportamenti desiderati e la fornitura di opportunità di osservazione e pratica. Questo metodo migliora la chiarezza, l'impegno, lo sviluppo delle competenze, la coerenza e il feedback. Per implementare efficacemente il metodo di dimostrazione, utilizzare passaggi chiari e concisi, incorporare supporti visivi, ripetere le informazioni chiave, coinvolgere attivamente gli studenti e fornire un feedback costruttivo. Utilizzando queste tecniche, gli insegnanti possono creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente ed efficace.

8.4.2. Esempio

Come è stato preso come esempio con gli altri stili di apprendimento precedentemente, il corpo umano è il soggetto scelto come esempio per spiegare il metodo per insegnare lo stile cinestetico. Per insegnare in modo efficace il corpo umano agli studenti cinestetici, incorpora una varietà di attività pratiche ed esperienziali. Ciò include la costruzione di modelli del corpo umano usando argilla o cartoncino, l'uso di puzzle, la simulazione di sistemi corporei, l'impegno in attività basate sul movimento come yoga o danza come mezzi per far insegnare agli studenti i diversi

movimenti del corpo umano. L'insegnante può anche fornire opportunità per gite scolastiche per gli ospedali o i laboratori di anatomia ad esempio. È possibile anche collegare lo studio del corpo umano ad applicazioni del mondo reale, come la salute, il benessere, lo sport e le carriere sanitarie, mostrando ai discenti per esempio gli esercizi fisici o la prevenzione dalle diverse malattie, con costante riferimento al modello che mostra il corpo umano. Offrendo queste esperienze coinvolgenti e interattive, puoi creare un ambiente di apprendimento più efficace per gli studenti cinestetici. Il docente può incorporare dimostrazioni che coinvolgono esperienze visive e tattili. Dimostra azioni fisiche, usa modelli del corpo umano, coinvolgi gli studenti in dimostrazioni interattive, scomponi processi complessi in passaggi gestibili e fornisci esempi del mondo reale. Utilizzando dimostrazioni, puoi creare un'esperienza di apprendimento più coinvolgente e memorabile per gli studenti cinestetici, aiutandoli a comprendere il corpo umano in modo tangibile e pratico.

Conclusione

Alla fine di questo capitolo, siamo stati in grado di comprendere tutti gli aspetti relativi al processo di insegnamento e apprendimento in generale. In cui abbiamo fatto riferimento ai componenti principali e le figure di spicco, come l'insegnante e lo studente, che devono essere presenti e su cui si basano l'insegnamento e l'apprendimento, con la spiegazione dello stretto rapporto che lega ciascuna delle due parti.

Attraverso questo capitolo siamo stati anche in grado di chiarire i termini più importanti che vengono menzionati quando si parla del processo di insegnamento, menzionando i punti più importanti che differenziano tra questi termini. Citiamo, ad esempio, la confusione che si verifica tra l'uso dei termini approccio, metodo e tecnica, che la maggior parte delle persone integrati in questo processo credono che siano sinonimi.

Questo capitolo è stato anche un approfondimento scientifico sugli stili di apprendimento identificati dal modello VARK in particolare, in cui è stato possibile dare definizione a ciascun dei diversi stili di apprendimento Visivo, Uditivo, Verbale e Cinestetico dal punto di vista del fondatore del modello e altri specialisti. L'insegnamento costringe al docente di integrare non solo un metodo specifico per poter trattare la diversità esistente in classe a causa dei diversi stili di apprendimento, e per questo abbiamo scelto di menzionare un esempio del metodo efficace per ciascun stile, dando un esempio in comune per i quattro stili quello di insegnare il corpo umano.

La parte metodologica

Capitolo V:

Metodologia e
protocollo di ricerca

Premessa

Wood (2000) sostiene che, sebbene tutti gli esseri umani siano anatomicamente dotati di due occhi, due orecchie e un naso, ciascun individuo presenta un'unicità sia esteriore che interiore. L'identificazione delle proprie modalità di apprendimento ottimali può avvenire attraverso l'analisi delle preferenze nelle attività quotidiane. Ogni discente sviluppa strategie cognitive distintive, manifestando naturale predisposizione verso specifiche tipologie di attività che risultano particolarmente efficaci in quanto coerenti con il proprio profilo apprenditivo. **Harmer (2007)** evidenzia come gli stili di apprendimento riflettano la diversa reattività degli studenti agli stimoli didattici (visivi, uditivi, cinestetici, etc.), con una prevalenza di un canale sensoriale dominante che facilita l'acquisizione e la ritenzione mnemonica.

La presente ricerca si propone di esaminare il fenomeno della trascuratezza degli stili di apprendimento nella prassi didattica, elemento purtroppo marginalizzato nella progettazione educativa. L'approccio student-centered, sebbene mirato al potenziamento del coinvolgimento, dell'autonomia e del clima di apprendimento, trascura sistematicamente l'integrazione delle preferenze cognitive individuali, fondamentali per l'elaborazione delle informazioni.

Alla luce del quadro teorico di riferimento, emerge con urgenza la necessità di considerare la pluralità degli stili apprenditivi nella selezione delle metodologie didattiche, non solo nell'insegnamento dell'italiano L2 ma in tutto il contesto educativo. Tale esigenza viene frequentemente elusa poiché i docenti, pressati dagli obiettivi curriculari, privilegiano la trasmissione dei contenuti a scapito di un'analisi approfondita delle

diversità cognitive, che richiederebbe un impegno progettuale oneroso in termini temporali e risorse.

Questo studio indaga il fenomeno della negligenza verso i profili VARK nelle classi algerine, dove prevalgono obiettivi didattici non inclusivi, e si propone di rispondere a tre interrogativi fondamentali:

- **Quali stili di apprendimento VARK adottano le classi secondarie algerine ?**
- **Quali sono le strategie adottare per identificare gli stili di apprendimento VARK degli studenti all'interno della classe ?**
- **Quali sono i metodi e le tecniche impiegate per affrontare i diversi stili di apprendimento?**

La presente ricerca serve a dimostrare o confutare le seguenti ipotesi:

- **I metodi di insegnamento nelle classe di lingua italiana sono applicabili agli stili di apprendimento VARK e includono adeguate strategie di analisi VARK?**
- **I metodi di insegnamento nelle classe di lingua italiana mancano di tecniche praticabili per identificare e affrontare gli stili di apprendimento VARK?**

La ricerca sperimentale si concentra su due istituti secondari (Bouderghouma a Blida e Fatma Zohra a Tébessa), analizzando attraverso tre strumenti:

- Il questionario VARK (v.7.0 italiana) per gli alunni di seconda
- Due griglie osservative (docenti e discenti)
- Un questionario digitale per docenti di italiano L2

L'analisi si articola in due sezioni: la prima descrive il disegno di ricerca (campione, contesto, strumenti), la seconda presenta i dati raccolti, approfondendo:

- La distribuzione dei profili VARK
- Le strategie didattiche osservate
- L'appropriatezza metodologica nell'insegnamento dell'italiano L2

Lo studio rappresenta un contributo significativo alla comprensione delle dinamiche apprenditive nelle classi algerine e alla promozione di una didattica realmente inclusiva.

Capitolo V: Metodologia e protocollo di ricerca

I. Prima sezione: La descrizione del campione e degli strumenti di ricerca

1. Il campione della ricerca

Poiché il caso di studio è definito come un processo o una registrazione della ricerca sullo sviluppo di una particolare persona, gruppo o situazione in un periodo di tempo, ho scelto gli allievi del secondo anno della scuola secondaria per costruire il mio caso di studio. Questa scelta viene per due motivi:

- **Il primo contatto con la terza lingua straniera:** Nel contesto del sistema scolastico algerino, gli alunni del secondo anno delle scuole secondarie superiori si trovano di fronte a un bivio cruciale, dovendo optare per una specializzazione che determinerà il loro percorso di studi e l'esito dell'esame di maturità. Tale scelta spazia dalle lingue straniere, per coloro che aspirano a un futuro in ambito linguistico, alle discipline scientifiche, matematiche o filosofiche, per chi intende proseguire gli studi in tali settori.

La mia indagine si è focalizzata sui discenti del secondo anno specializzati in lingue straniere, un gruppo particolarmente interessante in quanto obbligato a confrontarsi con l'apprendimento di una terza lingua straniera, in aggiunta al francese e all'inglese. È degno di nota il fatto che, in Algeria, la terza lingua straniera non sia uniforme a livello nazionale, ma vari a seconda delle regioni. Ad esempio, nell'Algeria orientale, l'italiano riveste

un ruolo preminente, mentre lo spagnolo e il tedesco sono ampiamente diffusi nelle regioni centrali e occidentali.

La scelta di questo campione è stata motivata dal momento del primo contatto con la terza lingua straniera, un'esperienza che suscita un elevato grado di curiosità negli studenti. Tale curiosità, se opportunamente alimentata da un docente capace di catturare l'attenzione fin dal primo incontro, sia attraverso la presenza fisica che attraverso modalità di comunicazione efficaci, può tradursi in un tasso di apprendimento significativamente superiore rispetto ad altre discipline.

- **Rigore disciplinare e presenzialità:** L'applicazione di un rigore disciplinare e l'osservanza scrupolosa della frequenza, elementi cardine del sistema scolastico algerino, il quale, attraverso i suoi tre cicli di istruzione (primaria, media e secondaria), impone un controllo severo sulle assenze, con l'obbligo per ogni discente di giustificare formalmente le proprie assenze mediante attestazione del tutore legale, contribuisce in modo significativo a promuovere un ambiente scolastico dinamico e partecipativo, garantendo al contempo la continuità del processo di insegnamento-apprendimento e agevolando l'attività didattica del docente. In virtù di tali considerazioni, la scelta del Ministero dell'Istruzione Nazionale Algerino si è rivelata strategica per assicurare la solidità della dimensione applicativa della ricerca e prevenire distorsioni nell'osservazione dei dati, a differenza del contesto universitario, caratterizzato da un'incidenza elevata di assenze in prossimità di periodi di vacanza e festività, il sistema scolastico in esame manifesta una notevole stabilità della frequenza studentesca, fattore determinante per la validità dei risultati ottenuti.

1.1. Il campione di ricerca a Blida

Numero di alunni	13 F: 10 / M: 03
Età	16-18 anni
Livello	2° anno scuola secondaria
Luogo	Scuola secondaria Abd Elkrim Bouderghouma
Periodo	Trimestre scolastico

Tabella 4 Statistiche del campione di Blida

1.2. Commento

È notevole che il numero degli allievi che frequentano i loro studi come alunni di lingue straniere nella scuola secondaria di Abd Elkrim Bouderghouma è basso rispetto agli altri specialità e l'altro campione di ricerca a Tébessa, perché gli allievi hanno la libertà di scegliere la terza lingua preferita, in cui c'è lo spagnolo e l'italiano come scelte disponibili.

1.3. Il campione di ricerca a Tébessa

Numero di alunni	32 F: 23 / M: 09
Età	16-18 anni
Livello	2° anno scuola secondaria
Luogo	Scuola secondaria Fatma Zohra
Periodo	Trimestre scolastico

Tabella 5 Statistiche del campione di Tébessa

1.4. Commento

Rispetto al numero degli allievi a Blida, il campione scelto a Tébessa è numeroso perché nella regione dell'Est algerino la lingua italiana è la terza e unica lingua imposta come materia base per l'insegnamento nelle scuole secondarie per la branca di Lingue Straniere. Così, invece agli allievi di Blida, gli alunni non hanno la libertà di scegliere la terza lingua da studiare.

2. Il luogo di ricerca

L'utilizzo della griglia di osservazione come strumento per la raccolta dei dati richiede un lavoro sul campo nelle istituzioni che adottano attività di insegnamento e apprendimento come le scuole, le istituzioni e le università.

Il sistema di istruzione secondaria in Algeria viene insegnato nelle scuole secondaria per un periodo di tre anni, dove la fascia di età varia tra 16 e 18 anni, e culmina alla fine con un certificato di maturità chiamato baccalaureato dell'istruzione secondaria. Ho scelto di realizzare la parte pratica di questa tesi in due scuole secondarie; la prima scuola secondaria è situata all'Est Algerino, nella città di Tébessa, chiamata la scuola secondaria di Fatma Zohra, dovè ho frequentato il mio periodo dell'istruzione secondaria lì. Mentre la seconda scuola è localizzata al centro dell'Algeria, nella città di Blida, la città di appartenenza dell'università di questa dissertazione, chiamato Abdelkrim Boudelghouma.

L'ambiente in cui si è svolto l'esperiment; in entrambe le scuole secondarie scelte, era tutt'altro che ideale per l'apprendimento. L'aula era spoglia e minimale, con pareti nude e prive di qualsiasi materiale didattico come mappe o fotografie. L'atmosfera era poco accogliente e la

disposizione dei banchi in fila favorisce la competizione e l'insegnamento frontale, ostacolando la collaborazione e il lavoro di gruppo. La cattedra posizionata frontalmente rafforzava ulteriormente questo modello didattico tradizionale. L'aspetto che porta ottimismo è la possibilità di spostare le sedie degli alunni, la cosa che permette successivamente di favorire la cooperazione e il lavoro in gruppo nell'apprendimento dell'italiano.

3. La metodologia applicata

Siccome la ricerca tocca l'aspetto didattico e prova di dare risposte affidabili alla problematica, ho scelto di applicare una metodologia quantitativa qualitativa.

3.1. Metodologia quantitativa

Per ottenere risultati garantiti basati sulla metodologia quantitativa, ho adottato due griglia di osservazioni; una griglia centrata sui docenti dell'italiano nelle due scuole secondarie scelti, e una altra griglia di osservazione centrata sugli alievi scelti come campione della mia tesi.

3.2. Metodologia qualitativa

Il conseguimento della parte pratica secondo una metodologia qualitativa richiede l'uso di strumenti di ricerca, perciò adotto due questionari come strumenti: Il primo questionario online è diretto per i docenti dell'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie algerine; realizzato e inviato via Google Forms. Mentre il secondo questionario è il questionario VARK versione (7.0) in lingua italiana diretto per gli alunni del secondo anno che frequentano le due scuole secondarie scelte per lo scopo di identificare gli stili di apprendimento presenti nelle classe del campione. Il questionario è disponibile online sul sito <https://vark-learn.com/wp->

<content/uploads/2014/08/The-VARK-Questionnaire-Italian.pdf> , ma sono stata costretta di fare delle fotocopie per gli alunni delle due scuole per due motivi:

- Il primo motivo è fare in modo che si ottengano risposte complete per tutti gli alunni senza ricorrere a scuse per non rispondere, come ad esempio ho dimenticato, non ho internet a casa, non ho capito il contenuto, ecc.
- Il secondo motivo è per spiegare le domande da rispondere per gli alunni sul posto in caso di ambiguità nella scelta delle risposte, in cui ho letto le domande e la risposte ad alta voce con la spiegazione.

4. Strumenti di ricerca

4.1. Questionario VARK: In questa sperimentazione scientifica, ho scelto di impiegare due questionari. Il primo questionario quello del VARK è stato diretto per gli alunni del secondo anno delle lingue straniere presso le due scuole secondarie scelte a Tébessa e a Blida. Il secondo questionario è stato online e indirizzato per i docenti dell'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie algerine via la piattaforma di Google Forms.

4.2. Griglia di osservazione: Al fine di fornire una guida passo passo per garantire che tutte le variabili rilevanti siano state attentamente considerate e valutate, la parte metodologica di questa tesi ha usato una griglia di osservazioni per poter raggiungere l'obiettivo richiamato prima. Lo strumento di ricerca considera l'insegnante come un centro di focalizzazione, in cui si osserva il loro metodo di insegnamento dell'italiano ai diversi stili di apprendimento VARK.

4.3. Questionario dei docenti: Il questionario è strutturato in tre sezioni principali:

- **Prima sezione:** Raccoglie informazioni di base sul docente, quali genere, istituzione di appartenenza, esperienza professionale e livello scolastico insegnato.
- **Seconda sezione:** Composta da quattro domande a risposta chiusa (Sì/No), esplora l'utilizzo di specifiche tecniche e metodi didattici volti a soddisfare i diversi stili di apprendimento VARK (visivo, uditivo, lettura/scrittura, cinestesico) all'interno della classe.

- **Terza sezione:** Approfondisce la conoscenza del modello VARK, invitando i docenti a definire ciascuno stile di apprendimento secondo la loro prospettiva. In conclusione, viene richiesta l'indicazione del metodo didattico ritenuto più efficace per insegnare agli studenti con diversi stili di apprendimento.

5. Descrizione della fase di sperimentazione

In questa sede, desidero illustrare dettagliatamente lo svolgimento e il percorso seguito nel corso del presente studio. Come si è già menzionato prima, il periodo della pratica si è protratta per due trimestre scolastici. Si sono verificati alcuni disturbi nella compilazione, per cui tale disturbo è stato compensato da giornate eccedenti la durata del semestre, tenendo conto dei giorni in cui il questionario è stato compilato e inviato ai docenti interessati a rispondervi.

5.1. La prima fase

- **Procedure amministrative**

Affinché il ricercatore possa essere nel quadro della legge, l'istituzione che accoglie i tirocinanti richiede che il ricercatore abbia una lettera di benvenuto oppure una licenza da parte della Direzione dell'Istruzione presso la città di destinazione ad uno studente tirocinante per consentirgli di completare il suo tirocinio sul campo. Poi la lettera o la licenza deve essere firmata dal direttore della scuola secondaria. La procedura si è evoluta per un mese nella città di Blida, mentre a Tébessa è durata per una sola settimana.

5.2. La seconda fase

- **Il questionario VARK**

Dopo aver ottenuto la licenza del tirocinio, il giorno successivo e in accordo con l'insegnante di lingua italiana nella scuola secondaria Abd Elkrim Boudergouma a Blida, ho cominciato l'uso del primo strumento di ricerca, cioè il questionario VARK. Ho stampato quindici fotocopie del questionario VARK e gli dato agli alunni del secondo anno presso la stessa scuola secondaria. Le 13 fotocopie sono state recuperate nella stessa ora in cui sono state distribuite, perché le risposte sono state completate entro un massimo di mezz'ora. Questo recupero aveva lo scopo di analizzare le risposte degli allievi e identificare i loro stili di apprendimento. La stessa fase è stata fatta con successo presso la scuola secondaria Fatma Zohra a Tébessa, solo che le fotocopie erano numerosi rispetto alla prima scuola, in cui c'erano 32 risposte da 40 fotocopie stampate.

5.3. La terza fase

- **La griglia di osservazione**

La griglia di osservazione è stata preparata già e accordata dal mio relatore. La settimana successiva e dopo le procedure amministrative, ho cominciato l'osservazione con la professoressa dell'italiano nella scuola secondaria di Abd Elkrim Boudergouma, in cui ogni giorno ha una griglia di osservazione perché ogni lezione differisce dall'altra e tratta un elemento differente dell'elemento insegnato precedentemente. Dopo aver analizzato le risposte degli allievi e aver identificato gli stili di apprendimento VARK presenti nella classe prevista per l'esperienza, **ho iniziato a osservare i loro comportamenti in classe attraverso la lente teorica del modello VARK sviluppato da Neil Fleming. Ho analizzato le loro reazioni e movimenti quando vengono esposti ai diversi stimoli didattici,**

studiando l'interazione sia con i contenuti di apprendimento che con gli strumenti didattici inseriti dall'insegnante nella metodologia. Allo stesso tempo uso la griglia di osservazione centrata sull'insegnante osservando il suo metodo di insegnamento dell'italiano per gli alunni con diversi stili di apprendimento VARK. Questa fase è stata una delle più difficili e faticose fase di questa ricerca scientifica.

5.4. La quarta fase

- **Il questionario dei docenti**

Contemporaneamente con le fase della parte pratica, ho preparato un questionario diretto per i docenti dell'italiano come lingua straniera nelle scuola secondarie algerine, in cui mi sono rifugiata a Google Forms come soluzione pratica a causa della distanza tra di me e i professori coinvolti per rispondere al questionario dei docenti di italiano in tutta l'Algeria. Dunque ho organizzato le domande sulla piattaforma Google Forms con l'accordo del mio relatore e le invio via mail agli insegnanti. Questa fase mi ha richiesto molto tempo a causa della lentezza nel ricevere le risposte del questionario da parte degli interessati, se non ignorandolo ovviamente.

Siccome la pratica della tesi è stata articolata in quattro fase essenziali, si può considerare questo schema come un riassunto a tutto ciò stato fatto durante due trimestre scolastici per raggiungere l'obiettivo principale; quello di raccogliere i dati e trovare risposte alle domande, confermare o negare le ipotesi e risolvere la problematica di questo lavoro scientifico.

II. Seconda sezione: La raccolta dei dati

1. Abd Elkrim Boudergouma –Blida-

1.1. Il Questionario VARK

Mi preme di piegare che gli alunni del 2° anno che frequentano la scuola secondaria Abd Elkrim Boudergouma e che hanno scelto le lingue straniere come specialità non erano assai numerosi, perché hanno la libertà totale di scegliere la terza lingua straniera inoltre il Francese e l'Inglese. Quindi, dall'inizio dell'esperimento fino alla sua fine, c'è stata interazione e comunicazione con tredici allievi. L'ingresso alla scuola secondaria era facile grazie alla lettera data dalla direzione.

Sono state stampate 15 fotocopie del questionario VARK dal sito suo ufficiale <https://vark-learn.com/home-italian/> e sono state portate nel primo giorno della sperimentazione. I questionario sono stati distribuiti per gli alunni

1.2. La griglia di osservazione

Il secondo strumento di ricerca era già fatto e preparato con l'approvazione del relatore. Dopo l'analisi dei dati legati al Questionario VARK distribuito nel primo girone di sperimentazione, viene l'uso di questo strumento. La viariazione trovata dopo l'analisi del Questionario mi costringe di usare la griglia per l'osservazione in classe centrata sul docente per il motivo di indagare la consapevolezza dell'uso del modello VARK in classe, e quali metodi e tecniche usati per insegnare questa variazione. Come è stato già menzionato, la griglia centrata sul docente adottata come uno stumento di ricerca ho l'obiettivo di:

- Raccogliere i dati legati all'uso di metodo/i e tecnica o tecniche giusto/i per insegnare la lingua italiana come lingua straniera.
- Indagare l'uso di questo/i metodi o tecniche se abbiano toccato tutte le categorie identificate del questionario VARK usato come primo strumento di ricerca.

2. Fatma Zohra –Tébessa-

2.1. Il Questionario VARK

Come già sperimentato con il campione di ricerca presso l'istituto secondario di Blida, i medesimi parametri metodologici sono stati applicati al fine di raccogliere i dati pertinenti all'indagine. La fase sperimentale ha previsto l'utilizzo di 32 copie del questionario VARK, scaricate dal sito ufficiale (<https://vark-learn.com/home-italian/>), strumento fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo primario dello studio: l'identificazione dei profili di apprendimento VARK presenti nella classe seconda della scuola secondaria.

L'accesso all'istituto Fatma Zohra è stato garantito previa autorizzazione formale rilasciata dalla dirigenza scolastica. La prima giornata della sperimentazione è stata interamente dedicata alla somministrazione di tale strumento diagnostico.

2.2. La griglia di osservazione

La fase osservativa, come è emerso in modo significativo, adotta una griglia di osservazione strutturata per il perseguimento degli obiettivi prefissati. Questo strumento metodologico è finalizzato a monitorare

l'insegnamento della lingua italiana nelle classi secondarie algerine, impiegando metodologie e tecniche didattiche mirate a coinvolgere simultaneamente i diversi stili di apprendimento VARK (Visivo, Uditivo, Verbale e Cinestetico) e a gestire efficacemente la diversità emersa dal questionario somministrato in fase preliminare. La griglia d'osservazione implementata nel presente studio si compone di 9 sezioni tabellari, che integrano in maniera bilanciata indicatori focalizzati sul discente e parametri centrati sulla figura docente. Ciascuna delle quali focalizzata su un specifico elemento oggetto di analisi. La rilevazione si basa su un sistema dicotomico ("Sì"/"No") attraverso il quale l'osservatore attesta la presenza o l'assenza degli indicatori prefissati in ciascuna tabella, apponendo un segno di spunta nell'apposita casella. Per garantire una documentazione esaustiva, è prevista un'ulteriore sezione aperta dedicata ad annotazioni integrative, qualora emergano aspetti osservativi non contemplati negli item strutturati, consentendo così all'osservatore di registrare considerazioni qualitative aggiuntive. La griglia di osservazione centrata sul docente è stata adottata per raggiungere l'obiettivo finalizzato, quello di osservare il processo di insegnamento dell'italiano agli stili di apprendimento VARK nelle scuole secondarie.

3. Il questionario dei docenti dell'italiano

Il questionario adottato come strumento per la raccolta dei dati in questa ricerca è stato mandato via **Google Forms** per gli insegnanti di Italiano come LS nelle scuole secondarie algerine in tutta l'Algeria. Fin'ora le risposte ricevute sono **33** risposta.

Lo strumento usato contiene tre sezioni:

- **Prima sezione:** riguarda informazioni generali sul campione scelto per rispondere al questionario, rispondendo a domande come il

genere, l'istituzione, l'esperienza di lavoro, il livello insegnato, qualche domanda che toccano come insegnare le categorie VARK senza menzionarli, cioè in modo generale.

- **Seconda sezione:** tratta l'argomento del Questionario VARK per verificare la consapevolezza del campione dell'esistenza di questa variazione in classe. La sezione contiene domande apperte come la definizione degli stili di apprendimento VARK secondo il punto di vista di ciascun elemento interessato a rispondere al presente questionario.
- **Terza e ultima sezione:** Contiene domande apperte da rispondere, per indagare sui metodi e tecniche usati dai docenti per insegnare gli stili di apprendimento VARK.

Capitolo VI:

L'analisi dei dati

6. Introduzione

Questo capitolo spiega come ho analizzato i dati provenienti dalla griglia di osservazione e del questionario, due strumenti importanti per misurare e valutare i risultati di apprendimento. Le griglie di osservazioni mi hanno aiutato a monitorare il modo in cui vengono integrati i diversistili di apprendimento VARK in modo chiaro e strutturato, fornendoci principalmente dati numerici. Il questionario, invece, ha acquisito dettagli più approfonditi, che riguarda le opinioni degli insegnanti dell'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie algerine e la loro consapevolezza dell'esistenza del questionario VARK e le loro categorie. Più avanti nel capitolo, descriveremo i metodi passo passo che abbiamo utilizzato per trasformare questi dati grezzi in informazioni utili. L'obiettivo è indagare l'esistenza del modello VARK nelle classe secondarie algerine e come vengono insegnati

7. L'analisi dei dati

Tramite questo titolo analizzo dati usando metodi statistici e qualitativi per ottenere informazioni utili. Spiegherò nel dettaglio come abbiamo studiato le risposte delle griglie di osservazioni adottati, trasformando numeri ed osservazioni in risultati chiari.

7.1. Abd Elkrim Boudergouma –Blida-

La prima osservazione per la raccolta dei dati è stata condotta presso l'istituto scolastico superiore Abd Elkrim Boudergouma a Blida, con la professoressa d'italiano e gli alunni del secondo anno lingue straniere.

7.1.1. Il Questionario VARK

Il questionario adottato come strumento di ricerca nel presente studio ha l'obiettivo di identificare gli stili di apprendimento VARK presenti nella classe del 2° anno della scuola secondaria di Abd Elkrim Boudergouma a Blida.

Per ottimizzare i tempi, il questionario è stato distribuito già nel primo giorno di osservazione, senza includere inizialmente la tabella di punteggio. In questo modo, gli alunni hanno potuto rispondere alle domande, lasciando all'osservatore il compito di calcolare i risultati e individuare i profili VARK presenti nel campione analizzato.

Dopo l'applicazione della griglia di valutazione per l'elaborazione dei dati, il calcolo dei punteggi ottenuti dal questionario ha restituito le seguenti statistiche:

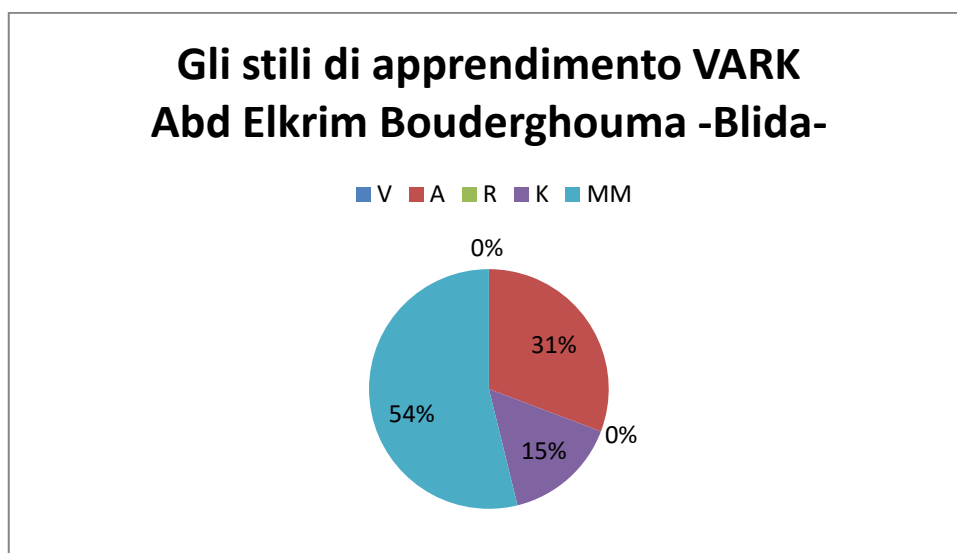


Figura 22 Statistiche degli alunni secondo il modello VARK –Campione di Blida--

Gli alunni appartenenti alla categoria 'V' (stile Visivo) rappresentano il 0% del campione. Quelli classificati nella seconda categoria 'A' (stile Uditivo) costituiscono il 31% della classe, con una media di 4 membri. La categoria

evidenziata in verde si riferisce allo stile di apprendimento Verbale ('R'), che copre 0% del gruppo. Il 15%, rappresentato graficamente, indica i membri appartenenti allo stile Cinestetico ('K'), con una media di 2 alunni. L'ultima categoria, illustrata nel grafico, è quella dello stile Multimodale ('MM'), che rappresenta la maggioranza del campione analizzato, con il 54% degli alunni del secondo anno, corrispondente a 7 membri della classe.

Nel campione analizzato, i 7 membri multimodali sono così distribuiti: le tabelle seguenti illustrano le percentuali di ciascuna sottocategoria presente in classe.

Statistiche		
Stile	AK	AR
Frequenze	5	2

Categoria	Percentuale	Totale
AK	71,43%	7 membri 100%
AR	28,57%	

Tabella 6 Prevalenza dello stile di apprendimento multimodale –Campione di Blida-

7.1.2. La griglia di osservazione

L'adozione della griglia di osservazione come strumento di ricerca ha l'obiettivo di analizzare l'utilizzo di **metodologie e tecniche didattiche appropriate** per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera agli alunni del **2° anno della scuola secondaria**.

La griglia è strutturata in **9 sezioni**, organizzate in forma tabellare, ciascuna delle quali esamina un aspetto specifico della dinamica didattica:

1. Preparazione della lezione

- Valuta il **livello di preparazione del docente**, la definizione degli obiettivi didattici e l'appropriatezza delle metodologie scelte.

2. Fase di motivazione

- Analizza il **grado di coinvolgimento degli alunni**, gli stimoli positivi forniti dall'insegnante e la promozione del **lavoro cooperativo**.

3. Gestione del tempo

- Esamina l'efficacia nella **suddivisione dei tempi didattici** e la capacità del docente di rispettare le fasi della lezione.

4. Gestione della classe

- Osserva le **strategie di conduzione della classe**, il comportamento degli alunni e il loro livello di partecipazione attiva.

5. Categoria A (Stile Visivo – *Visual*)

- Verifica l'efficacia delle **strategie didattiche visive**, in linea con i risultati emersi dal questionario VARK.

6. Categoria B (Stile Uditivo – *Aural*)

- Valuta la **competenza del docente** nell'adattare la lezione alle esigenze degli alunni con preferenza uditiva.

7. Categoria C (Stile Verbale – *Reading/Writing*)

- Misura la **padronanza del docente** nell'utilizzo di metodologie orientate allo stile verbale.

8. Categoria D (Stile Cinestetico – *Kinesthetic*)

- Analizza la **capacità di integrare attività cinestetiche** nella lezione, favorendo il coinvolgimento degli alunni con questo stile.

9. Categoria E (Stile Multimodale – *Multimodal*)

- Esamina la **flessibilità del docente** nell'adottare approcci diversificati per rispondere alle esigenze degli alunni multimodali.

7.1.2.1. Prima giornata di osservazione

L'organizzazione La preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	83%
	No	1	16%
	Totale	6	100%

Tabella 7 L'organizzazione e la preparazione per la lezione -Blida- (1° giorno)

Commento

L'insegnante dimostra buone capacità organizzative e preparatorie: gli obiettivi didattici sono chiari, le lezioni ben strutturate, i materiali pronti e le strategie pedagogiche varie. Tuttavia, c'è una difficoltà nel rispettare i tempi previsti per ogni attività, il che a volte rallenta il ritmo della lezione. Sarebbe utile lavorare su questo aspetto per garantire che tutto il programma venga coperto nei tempi stabiliti.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 8 La fase di motivazione -Blida- (1° giorno)

Commento

Nella fase di motivazione della lezione, l'insegnante riesce bene a coinvolgere gli studenti: li fa partecipare attivamente, stimola la loro curiosità, spiega chiaramente gli obiettivi, mostra entusiasmo, dà rinforzi positivi e crea un clima rispettoso, collegando anche la lezione alla realtà. L'unico aspetto da migliorare è l'inizio: a volte mancano attività introduttive più coinvolgenti per catturare subito l'attenzione della classe.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	5	100%

Tabella 9 La gestione del tempo -Blida- (1° giorno)

Commento

Il livello degli studenti gioca un ruolo importante nelle difficoltà di gestire il tempo. Gli alunni con una preparazione più bassa potrebbero aver bisogno di più tempo per capire le spiegazioni, svolgere i compiti e partecipare alle discussioni, costringendo l'insegnante a ripetere più volte i concetti e a dare supporto individuale. Questo rende le lezioni più lunghe del previsto. Inoltre, il ritmo della lezione potrebbe cambiare continuamente perché alcuni membri imparano più velocemente di altri, rendendo difficile organizzare il tempo in modo efficace. Infine, i passaggi tra un'attività e l'altra potrebbero essere meno fluidi perché alcuni allievi hanno bisogno di indicazioni molto precise e si distraggono facilmente, senza contare i problemi tecnici che possono sorgere. Insomma, il livello della classe sembra influenzare molto la capacità dell'insegnante di gestire il tempo in modo efficiente.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 10 La gestione della classe -Blida- (1° giorno)

Commento

Dalla tabella si vede che la gestione della classe funziona molto bene sotto tutti gli aspetti principali. Gli allievi partecipano attivamente alle lezioni e mostrano interesse, segno che l'ambiente di apprendimento è stimolante. Le regole di comportamento sono chiare e applicate in modo coerente, creando un clima sicuro e ordinato. In più, c'è un rapporto di rispetto reciproco tra insegnante e alunni, che favorisce un buon lavoro in classe. Infine, l'insegnante sa prevenire i possibili problemi disciplinari prima che si presentino, dimostrando grande capacità nel mantenere un'atmosfera positiva per l'apprendimento.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 11 Lo stile visivo -Blida- (1° giorno)

Commento

In questa lezione di grammatica, l'insegnante usa molti strumenti visivi che aiutano gli studenti a capire meglio: diagrammi, tabelle, immagini, ma anche gesti, espressioni facciali, esempi concreti e colori per organizzare le informazioni. L'unica cosa che manca sono le presentazioni con slide, che potrebbero essere utili. Per il resto, l'uso dei supporti visivi è davvero completo ed efficace per l'apprendimento.

Lo stile uditivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 12 Lo stile uditivo -Blida- (1° giorno)

Commento

Dalle osservazioni fatte, si nota che durante la lezione di grammatica vengono usate diverse strategie per aiutare chi impara meglio ascoltando: per esempio letture ad alta voce, discussioni, spiegazioni chiare e ripetizione dei concetti importanti. Gli allievi hanno anche la possibilità di fare presentazioni orali. Per migliorare ancora, sarebbe utile registrare le lezioni o creare materiali audio che gli apprendenti possano riascoltare per poter memorizzare. Così si aiuterebbe ancora di più chi ha una memoria uditiva.

Lo stile verbale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 13 Lo stile verbale -Blida- (1° giorno)

Commento

Per insegnare grammatica si fa leggere e scrivere gli apprendenti, con spiegazioni semplici, e si cerca di abituarli a leggere da soli. Però c'è poco spazio per scrivere cose più creative, come temi o storie come tipo di esercitazione, e soprattutto mancano correzioni dettagliate che aiutino davvero a capire gli errori. Se si dessero più occasioni per scrivere in modo diverso e si facessero correzioni più complete, gli studenti imparerebbero meglio.

Lo stile cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 14 Lo stile cinestetico -Blida- (1° giorno)

Commento

Purtroppo a la grammatica si insegna solo con libri e spiegazioni, senza attività pratiche. Niente giochi, movimento, materiali da manipolare o esperienze concrete. Così facendo, gli studenti che imparano meglio 'facendo' restano indietro.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	75%
	No	1	25%
	Totale	4	100%

Tabella 15 Lo stile multimodale -Blida- (1° giorno)

Commento

L'insegnante usa diversi metodi - immagini, spiegazioni orali- per insegnare la grammatica, e cerca di aiutare ogni studente nel modo più adatto. Tuttavia, fatica ancora a combinare bene tutte queste tecniche per chi impara meglio quando può vedere, ascoltare e scrivere allo stesso tempo.

7.1.2.2. Seconda giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	50%
	No	3	50%
	Totale	6	100%

Tabella 16 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (2° giorno)

Commento

L'insegnante mostra di avere alcuni punti di forza: prepara bene i materiali, ha obiettivi chiari e conosce bene la materia. Però ci sono aspetti da migliorare: a volte la lezione non è ben strutturata, non rispetta i tempi previsti e non usa abbastanza strategie diverse per coinvolgere tutti gli studenti.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 17 La fase di motivazione (2° giorno)

Commento

Il docente sa davvero motivare gli appren all'inizio della lezione. Si vede che i ragazzi partecipano con interesse, fanno domande e mostrano curiosità. L'insegnante spiega bene cosa si imparerà, è entusiasta, incoraggia spesso la classe e crea un'atmosfera positiva. Le attività introduttive sono coinvolgenti e collegano sempre l'argomento alla vita reale.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	2	40%
	No	3	60%
	Totale	5	100%

Tabella 18 La gestione del tempo (2° giorno)

Commento

L'insegnante pur avendo il buon senso di preparare piani alternativi per le lezioni, incontra diverse difficoltà pratiche nella gestione del tempo: i passaggi tra un'attività e l'altra risultano spesso lunghi e disorganizzati.

Inoltre, a volte si dilunga troppo in discussioni o attività oltre i tempi previsti.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 19 la gestione della classe (2° giorno)

Commento

Dalle osservazioni in classe si nota che il docente prepara con attenzione le lezioni, ma durante le attività ha difficoltà a gestire il tempo. I passaggi tra un esercizio e l'altro spesso sono lunghi e poco organizzati. Inoltre, a volte dedica troppo tempo a certe spiegazioni o discussioni. Tutto questo fa perdere minuti preziosi agli apprendenti, che potrebbero usarli per imparare meglio.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 20 Lo stile visivo (2° giorno)

Commento

Per insegnare il presente dell'indicativo, l'insegnante usa diverse strategie visive che funzionano bene: diagrammi, tabelle e grafici per spiegare le regole, ma anche gesti, espressioni del viso e colori per organizzare le informazioni. Questi strumenti aiutano molto gli allievi che imparano meglio con le immagini. Però c'è margine per migliorare: a volte mancano esempi concreti che mostrino come si usano questi verbi nella vita reale, e non vengono usate presentazioni con slide.

Lo stile uditivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 21 Lo stile uditivo (2° giorno)

Commento

Durante le lezioni sul presente dell'indicativo, l'insegnante usa qualche tecnica per gli alunni che imparano meglio ascoltando: fa spiegazioni chiare a voce e ripete i concetti importanti. Però si potrebbero fare più attività come letture ad alta voce, discussioni in classe e presentazioni orali.

Lo stile verbale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 22 Lo stile verbale (2° giorno)

Commento

I dati rivelano che nella lezione sul presente dell'indicativo il docente utilizza con grande efficacia lettura e scrittura. Gli apprendenti lavorano regolarmente su esercizi scritti e di lettura, ricevono spiegazioni grammaticali chiare per iscritto e sono costantemente incoraggiati alla lettura autonoma. Ogni compito viene restituito con osservazioni dettagliate e suggerimenti utili per migliorare.

Lo stile cinestetico		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 23 Lo stile cinestetico (2° giorno)

Commento

Dalle osservazioni emerge che l'insegnamento del presente dell'indicativo non prevede mai attività pratiche o fisiche: mancano completamente esercizi con movimento, strumenti da manipolare, esperienze sensoriali o giochi didattici. Questo approccio rischia di lasciare indietro quegli studenti che imparano meglio facendo, toccando e muovendosi.

Lo stile multimodale			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	2	50%
	No	2	50%
	Totale	4	100%

Tabella 24 Lo stile multimodale (2° giorno)

Commento

L'insegnante cerca di variare i metodi per spiegare il presente indicativo italiano, usando sia lezioni tradizionali che attività più creative come progetti e presentazioni. Tuttavia, si nota che manca un supporto più personalizzato per gli alunni che hanno stili di apprendimento diversi, e non sempre i materiali o le spiegazioni vengono adattati a chi impara meglio attraverso più canali sensoriali insieme.

7.1.2.3. Terza giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	83,3%
	No	1	16,7%
	Totale	6	100%

Tabella 25 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (3° giorno)

Commento

L'insegnante dimostra buone capacità organizzative e una preparazione solida: definisce obiettivi chiari, struttura lezioni logiche e utilizza materiali

didattici completi. Inoltre, sa variare le strategie per coinvolgere gli studenti e ha una profonda conoscenza della materia. Tuttavia, un punto debole è la gestione del tempo: spesso non rispetta i tempi previsti per le attività, il che a volte crea un po' di confusione o ritardi. Nonostante questo, la sua competenza generale contribuisce comunque a lezioni efficaci e a un buon apprendimento degli studenti.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 26 La fase di motivazione (3° giorno)

Commento

La fase iniziale delle lezioni, quella che serve a motivare gli studenti, funziona molto bene. L'insegnante riesce a coinvolgere la classe fin dall'inizio: i ragazzi partecipano attivamente, mostrano interesse e capiscono subito gli obiettivi della lezione. L'entusiasmo dell'insegnante, i suoi incoraggiamenti e il clima positivo in aula fanno la differenza. In più, le attività introduttive sono coinvolgenti e il collegamento con situazioni reali aiuta gli studenti a capire l'utilità di ciò che studiano.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 27 La gestione del tempo (3° giorno)

Commento

Nella gestione del tempo durante le lezioni, l'insegnante dimostra buone capacità, in cui riduce al minimo le pause tra un'attività. Però, ci sono margini di miglioramento: a volte non è preparato/a per imprevisti (es. se

un'attività finisce in anticipo o in ritardo) e il passaggio tra una parte della lezione e l'altra non sempre è fluido.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 28 La gestione della classe (3° giorno)

Commento

La gestione della disciplina e dell'atmosfera in aula funziona bene: gli alunni partecipano attivamente, le regole sono chiare e rispettate, e il rapporto tra insegnante e alunni è sereno e collaborativo. Il docente riesce anche a prevenire molti problemi prima che si presentino. Tuttavia, c'è un aspetto da migliorare: spesso i ragazzi non sembrano molto entusiasti o motivati nello studio. Sarebbe utile trovare strategie per accendere il loro interesse e farli appassionare di più a quello che imparano.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 29 Lo stile visivo (3° giorno)

Commento

L'insegnante usa bene diverse strategie visive per aiutare gli studenti a capire meglio: inserisce spesso diagrammi, tabelle, grafici e immagini, accompagna le spiegazioni con gesti ed espressioni facciali efficaci, porta esempi concreti e usa colori per organizzare le informazioni in modo chiaro. Un aspetto che potrebbe migliorare è l'uso delle presentazioni

digitali (come Powerpoint): al momento non vengono preparate slide, ma introdurle potrebbe essere un ottimo modo per rendere le lezioni ancora più chiare e coinvolgenti per la classe.

Lo stile uditivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 30 Lo stile uditivo (3° giorno)

Commento

Il docente usa diverse tecniche utili per gli studenti che imparano meglio ascoltando: fa spesso leggere, discutere e presentare oralmente, spiega in modo chiaro e ripete i concetti importanti per fissarli meglio. Inoltre, dà spazio agli studenti per esporre oralmente ciò che hanno imparato.

Lo stile verbale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 31 Lo stile verbale (3° giorno)

Commento

In questa sessione l'insegnante usa diverse attività di lettura e scrittura che funzionano bene per gli studenti che imparano meglio con le parole: assegna regolarmente compiti scritti, spiega i concetti in modo chiaro, incoraggia la lettura autonoma e corregge con attenzione i lavori degli studenti.

Lo stile cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 32 Lo stile cinestetico (3° giorno)

Commento

Purtroppo, l'insegnante non usa quasi mai attività pratiche o movimenti durante le lezioni. Non ci sono esperimenti, giochi didattici, esercizi con oggetti da manipolare o attività che coinvolgano i sensi.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	100%

Tabella 33 Lo stile multimodale (3° giorno)

Commento

Il docente fa un ottimo lavoro nel coinvolgere tutti gli studenti, usando metodi diversi per chi impara meglio ascoltando, guardando o leggendo. Spiega le cose in più modi, usa immagini e esempi, e si adatta alle esigenze di ciascuno. Inoltre, non valuta solo con i voti delle verifiche, ma anche attraverso lavori di gruppo e presentazioni.

7.1.2.4. Quarta giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	83,3%
	No	1	16,7%
	Totale	6	100%

Tabella 34 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (4° giorno)

Commento

Per quanto riguarda la preparazione, l'insegnante dimostra una buona organizzazione, si vede quando prepara lezioni con obiettivi chiari, attività ben strutturate e materiali pronti per l'uso, oltre a usare metodi diversi per coinvolgere gli studenti. Si vede che conosce bene la materia. L'unico aspetto da migliorare è la gestione del tempo durante la lezione: a volte non rispetta i tempi previsti per ogni attività, e questo potrebbe influire sull'efficacia dell'insegnamento.

La fase motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 35 la fase di motivazione (4° giorno)

Commento

Il docente ha un vero talento nel creare interesse fin dai primi minuti di lezione. I ragazzi arrivano a partecipare attivamente, fanno domande e si mostrano curiosi, grazie agli obiettivi chiari che mostrano subito il legame con la realtà, un'insegnante che trasmette genuino entusiasmo, attività iniziali accattivanti e un ambiente dove tutti si sentono valorizzati. I complimenti quando un discente si impegna non mancano mai.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 36 La gestione del tempo (4° giorno)

Commento

In questa sessione, l'insegnante gestisce il tempo delle lezioni con alcuni punti di forza e altri da migliorare. Sa adattarsi bene quando un'attività richiede più o meno tempo del previsto e risolve velocemente eventuali problemi senza far perdere tempo alla classe. Tuttavia, potrebbe ottimizzare meglio i passaggi tra un'attività e l'altra, usare la tecnologia in modo più strategico per rendere le spiegazioni più efficaci, e rendere più fluidi i cambi tra le varie parti della lezione.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 37 La gestione della classe (4° giorno)

Commento

L'insegnante ha davvero il dono di creare un'atmosfera speciale in classe. I ragazzi sono sempre entusiasti e partecipano attivamente, dimostrando quanto si trovino bene in questo ambiente di apprendimento. Le regole, stabilite con chiarezza e applicate con coerenza, non vengono vissute come imposizioni ma come basi condivise per lavorare meglio. Quello che colpisce di più è il rapporto di stima reciproca che si è creato tra docente e studenti, dove nasce una relazione autentica che rende ogni lezione un'esperienza piacevole e significativa.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 38 Lo stile visivo (4° giorno)

Commento

Durante le lezioni di espressione orale, l'insegnante usa tanti strumenti visivi per aiutare gli studenti a parlare meglio. Schemi, tabelle e immagini servono come spunti per le discussioni e danno una struttura ai discorsi. Quando spiega, accompagna le parole con gesti ed espressioni facciali, così i ragazzi capiscono meglio e imparano anche il linguaggio non verbale. Gli esempi concreti e le storie vere aiutano a contestualizzare, mentre l'uso dei colori insegna a organizzare meglio le idee prima di parlare.

Lo stile uditivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 39 Lo stile uditivo (4° giorno)

Commento

Il docente punta molto sulle attività orali per aiutare gli apprendenti a comunicare meglio. Leggere testi ad alta voce, discutere in classe e fare presentazioni sono all'ordine del giorno. Le spiegazioni chiare e la ripetizione dei concetti chiave aiutano i ragazzi a capire e ricordare meglio. Anche le presentazioni orali sono un'ottima occasione per esercitarsi a parlare in pubblico.

Lo stile verbale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 40 Lo stile verbale (4° giorno)

Commento

L'uso della lettura e la scrittura per migliorare l'abilità orale degli studenti in modo intelligente è un punto di forza per integrare gli alunni verbali da parte del docente. Assegna regolarmente compiti scritti e di lettura, spiega i concetti in modo chiaro per iscritto, incoraggia a leggere autonomamente e fornisce feedback dettagliati sui lavori. Il che aiuta indirettamente a parlare meglio, perché arricchisce il vocabolario, rafforza la grammatica e insegna a organizzare meglio i pensieri prima di esprimersi.

Lo stile cinestetico		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 41 Lo stile cinestetico (4° giorno)

Commento

Nel corso di espressione orale, c'è un chiaro divario in termini di apprendimento pratico. Al momento, le lezioni non includono attività fisiche, esperimenti, movimenti o strumenti per aiutare gli studenti a interagire con il proprio corpo: tutto rimane molto statico.

Lo stile multimodale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	100%

Tabella 42 Lo stile multimodale (4° giorno)

Commento

Questa tabella evidenzia come l'insegnante utilizza un approccio intelligente e completo per migliorare la competenze orale. Combina elementi visivi, attività di ascolto e discussione per adattarsi ai diversi stili di apprendimento, assicurandosi che tutti ricevano il supporto di cui hanno

bisogno. La cosa fantastica è come adattano i loro metodi a ogni studente, che si tratti di cambiare materiali o provare nuovi esercizi.

7.1.2.5. Quinta giornata di osserazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	66,7%
	No	2	33,3%
	Totale	6	100%

Tabella 43 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (5° giorno)

Commento

L'insegnante dimostra ottime capacità organizzative nella pianificazione delle lezioni. Stabilisce obiettivi chiari per ogni lezione, prepara con cura i materiali e utilizza metodi di insegnamento diversi per adattarsi ai diversi stili di apprendimento, il tutto dimostrando una profonda conoscenza della materia. Tuttavia, c'è margine di miglioramento nella sequenza delle attività per rendere le lezioni più fluide, e una migliore gestione del tempo in classe aiuterebbe gli studenti a seguire più facilmente.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 44 La fase di motivazione (5° giorno)

Commento

La tabella mostra chiaramente che c'è una grande attenzione alla motivazione degli studenti all'inizio delle lezioni, in cui l'insegnante ottiene risultati positivi nella fase iniziale. Questo dimostra un approccio proattivo nel rendere l'apprendimento interessante e rilevante fin dai primi minuti. Coinvolgendo attivamente gli studenti con attività stimolanti e domande

che suscitano curiosità, l'insegnante crea un ambiente dinamico. In più, stabilire obiettivi chiari e significativi, insieme all'entusiasmo dell'insegnante, sembra aumentare l'interesse dei ragazzi. Il rinforzo positivo e un clima di rispetto in classe contribuiscono a creare un contesto favorevole all'apprendimento.

La gestione del tempo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 45 La gestione del tempo (5° giorno)

Commento

Dalla tabella si vede che il docente gestisce bene il tempo durante le lezioni. Riesce a evitare inutili perdite di tempo e ha sempre un piano alternativo pronto se un'attività finisce prima o dopo il previsto. L'unico aspetto da migliorare è il passaggio tra un'attività e l'altra: rendere queste transizioni più fluide aiuterebbe a mantenere l'attenzione degli studenti e a far scorrere la lezione in modo più naturale.

La gestione della classe		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 46 La gestione del tempo (5° giorno)

Commento

In questa classe a Tebessa, l'insegnante ha creato un ambiente dove si impara con gioia ed efficacia. I ragazzi sono sempre attenti e partecipano volentieri, dimostrando che il clima è davvero stimolante. Le poche regole essenziali, chiare e condivise da tutti, aiutano a mantenere un buon ritmo di lavoro. Quello che colpisce di più è il rapporto di fiducia tra docente e

studenti: c'è un rispetto reciproco che rende ogni lezione piacevole. E quando qualche problema sta per nascere, l'insegnante lo coglie subito e lo risolve con tatto, senza mai creare tensioni.

Lo stile visivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 47 Lo stile visivo (5° giorno)

Commento

Dai dati si vede che l'insegnante di Tebessa usa tantissimi supporti visivi per aiutare gli studenti a imparare meglio. Schemi, tabelle, grafici e immagini sono presenti durante la lezione, il che è perfetto per chi apprende più facilmente con le immagini. Inoltre, il docente accompagna le spiegazioni con gesti ed espressioni facciali che catturano l'attenzione, porta esempi concreti e integra la tecnologia in modo ben organizzato. Anche l'uso dei colori per organizzare le informazioni rende tutto più semplice da capire e ricordare.

Lo stile uditivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 48 Lo stile uditivo (5° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge che l'insegnante usa tantissime strategie per aiutare chi impara meglio ascoltando. Le lezioni sono ricche di discussioni, presentazioni orali e spiegazioni chiare, con i concetti importanti che vengono ripetuti per fissarli bene. In più, gli alunni possono accedere a registrazioni audio per studiare con i propri tempi e hanno spesso l'opportunità di esporre oralmente ciò che hanno imparato.

Lo stile verbale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 49 Lo stile verbale (5° giorno)

Commento

L'insegnante svolge un ottimo lavoro nel supportare gli studenti che apprendono meglio attraverso la lettura e la scrittura. Assegna regolarmente compiti di lettura, fornisce spiegazioni scritte chiare, incoraggia gli studenti a leggere da soli e fornisce feedback utili sui lavori scritti, il che aiuta davvero chi impara a parlare.

Lo stile cinestetico		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 50 Lo stile cinestetico (5° giorno)

Commento

Osservando il processo della lezione, c'è una cosa importante che manca, quella de l'apprendimento pratico. Al momento, gli studenti non possono fare esperimenti, muoversi durante le attività o lavorare con oggetti fisici. L'aula rimane completamente immobile, senza nulla da toccare, costruire o esplorare. Questo significa che gli studenti che imparano meglio facendo – attraverso il movimento e l'interazione fisica – non stanno ottenendo l'esperienza di cui hanno bisogno. Le loro lezioni rimangono teoriche, quando potrebbero essere molto più coinvolgenti e memorabili con l'aggiunta di elementi pratici.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	100%

Tabella 51 Lo stile multimodale (5° giorno)

Commento

Dai dati si vede che l'insegnante usa un metodo davvero completo, che tiene conto di tutti i modi di apprendere. Combina spiegazioni scritte e orali e usa immagini e schemi e si adatta alle esigenze di ogni studente.

7.1.2.6. Sesta giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	6	100%

Tabella 52 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (6° giorno)

Commento

L'insegnante si dimostra molto organizzato e preparato: prima di ogni lezione, definisce chiaramente gli obiettivi da raggiungere, prepara attività ben strutturate e in sequenza logica, e raccoglie con cura tutto il materiale necessario. Durante la lezione, rispetta i tempi previsti, usa metodi diversi per coinvolgere tutti gli studenti e mostra una grande conoscenza della materia. Questa attenta preparazione crea le basi per lezioni efficaci e risultati migliori per i ragazzi.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 53 La fase di motivazione (6° giorno)

Commento

In questa fase, l'insegnante sa davvero come motivare gli apprendenti fin dall'inizio della lezione: i ragazzi partecipano attivamente, fanno domande e mostrano curiosità. Gli obiettivi sono sempre chiari e legati alla realtà, il docente trasmette entusiasmo per quello che spiega, crea un ambiente positivo e usa attività coinvolgenti per introdurre i nuovi argomenti. In più, non mancano mai i rinforzi positivi quando gli allievi si impegnano. Tutto questo crea un clima perfetto per apprendere e fa sì che la classe sia sempre pronta e motivata a imparare.

La gestione del tempo			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 54 La gestione del tempo (6° giorno)

Commento

Nella gestione del tempo durante la lezione, l'insegnante mostra sia punti di forza che aspetti da migliorare. Sa adattarsi bene se un'attività richiede più o meno tempo del previsto, passa senza problemi da un esercizio all'altro e risolve velocemente eventuali problemi. Per rendere le lezioni ancora più efficaci, potrebbe però ottimizzare meglio i momenti di passaggio tra un'attività e l'altra.

La gestione della classe			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 55 La gestione della classe (6° giorno)

Commento

L'insegnante gestisce la classe in modo esemplare, creando un ambiente perfetto per imparare. Gli alunni partecipano attivamente alle lezioni e mostrano entusiasmo per quello che studiano, segno che si trovano bene e sono motivati. Le regole sono chiare e applicate con costanza, dando sicurezza a tutta la classe. In più, c'è un rapporto di rispetto reciproco tra insegnante e alunni, che favorisce un clima sereno e collaborativo. Infine, il docente previene con intelligenza i possibili problemi disciplinari, dimostrando grande capacità nel mantenere l'attenzione e l'ordine senza bisogno di interventi.

		Lo stile visivo	
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 56 Lo stile visivo (6° giorno)

Commento

la professoressa ha capito che una buona immagine vale più di mille parole. Usa grafici, colori ed esempi pratici che aiutano tutti a seguire meglio. Se aggiungesse qualche slide ben fatta, sarebbe proprio perfetto per catturare l'attenzione degli studenti più visivi.

		Lo stile uditivo	
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 57 Lo stile uditivo (6° giorno)

Commento

Il docente usa alcune strategie che aiutano i discenti che imparano meglio ascoltando: le spiegazioni sono chiare, ripete i concetti chiave e fa fare esposizioni orali. Però potenzialmente potrebbe fare di più - per esempio, leggere più spesso brani ad alta voce o organizzare discussioni in classe.

Lo stile verbale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 58 Lo stile verbale (6° giorno)

Commento

Per poter integrare la categoria verbale nell'apprendimento, il docente sa che leggere e scrivere sono fondamentali: assegna sempre bei compiti scritti, spiega in modo chiaro e corregge con cura. Per variare un po', potrebbe aggiungere qualche tema libero o testo creativo – sarebbe un bel modo per far sbizzarrire la fantasia dei discenti verbali mentre imparano.

Lo stile cinestetico		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 59 Lo stile cinestetico (6° giorno)

Commento

La lezione non prevede quasi mai attività pratiche o movimento. Non si fanno esperimenti, non si usano materiali da manipolare, né giochi o esercizi che coinvolgano il corpo.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	75%
	No	1	25%
	Totale	4	100%

Tabella 60 Lo stile multimodale (6° giorno)

Commento

L'insegnante cerca di usare diversi metodi per coinvolgere tutti gli studenti: combina spiegazioni orali, materiali visivi e supporto personalizzato. Valuta anche i ragazzi in modi diversi, non solo con le verifiche scritte. Però, potrebbe migliorare nell'adattare le lezioni alle esigenze specifiche di chi impara meglio quando i diversi approcci sono ben integrati tra loro.

7.1.2.7. Settima giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	6	100%

Tabella 61 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (7° giorno)

Commento

Dal tavolo emerge un'elevata organizzazione e preparazione da parte dell'insegnante. Le osservazioni evidenziano l'impegno nel definire obiettivi didattici chiari, strutturare lezioni ben articolate con una progressione logica, assicurarsi che i materiali necessari siano pronti, gestire il tempo in modo efficace, adottare strategie diversificate per coinvolgere alunni con stili di apprendimento diversi e dimostrare una solida padronanza della materia.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 62 La fase di motivazione (7° giorno)

Commento

Dai dati emerge che l'insegnante sa davvero motivare gli apprendenti durante la lezione. Si vede come riesca a coinvolgere attivamente la classe e a stimolare la loro curiosità. Stabilisce obiettivi chiari e significativi, trasmettendo entusiasmo per ciò che insegna. I complimenti quando serve, un clima di rispetto, attività introduttive coinvolgenti e collegamenti alla vita reale creano un ambiente dove i ragazzi si sentono motivati ad apprendere.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 63 La gestione del tempo (7° giorno)

Commento

La tabella indica una gestione del tempo generalmente efficace da parte dell'insegnante, che riduce al minimo gli sprechi, dispone di piani di emergenza per la durata della lezione, gestisce efficacemente i problemi tecnici e garantisce transizioni fluide tra le attività. Tuttavia, un aspetto che potrebbe essere migliorato è l'uso efficace della tecnologia per ottimizzare ulteriormente i tempi delle lezioni e migliorare l'apprendimento degli allievi.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 64 La gestione della classe (7° giorno)

Commento

Dalla tabella si capisce che la professoressa crea un ottimo clima in classe. I ragazzi sono sempre coinvolti e interessati, dimostrando che si trovano bene in questo ambiente di apprendimento. Le regole sono poche ma chiare, e tutti le seguono senza problemi perché sono state spiegate bene. Tra studenti e insegnante c'è un rapporto basato sul rispetto reciproco, che rende le lezioni piacevoli per tutti. Inoltre, il docente ha un occhio attento e sa intervenire tempestivamente quando serve, mantenendo sempre un'atmosfera tranquilla e produttiva dove ognuno può dare il meglio.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 65 Lo stile visivo (7° giorno)

Commento

Dai dati si vede che l'insegnante usa molti strumenti visivi per aiutare gli studenti a capire e memorizzare meglio. Durante le lezioni non mancano mai schemi, tabelle, grafici e immagini utili. In più, accompagna le spiegazioni con gesti ed espressioni facciali efficaci, e porta sempre esempi concreti presi dalla vita reale. Organizza anche le informazioni con colori diversi, così i ragazzi riescono a memorizzare più facilmente.

Lo stile uditivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 66 Lo stile uditivo (7° giorno)

Commento

Dai dati si vede che l'insegnante usa molto il canale uditivo per far apprendere i discenti. In classe si legge ad alta voce, si discute e si fanno presentazioni orali, con spiegazioni chiare e ripetizioni dei concetti chiave per fissarli meglio. I ragazzi hanno anche la possibilità di esercitarsi nel parlare.

Lo stile verbale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 67 Lo stile verbale (7° giorno)

Commento

L'insegnante lavora ottimamente sulla lettura e la scrittura. Assegna regolarmente esercizi scritti e di lettura, dà spiegazioni chiare per iscritto e incoraggia i ragazzi a leggere anche da soli. In più, corregge i loro scritti con attenzione, dando consigli utili per migliorare. Offre anche tanti tipi diversi di attività di scrittura. Il che mostra il suo interesse per la categoria dei discenti verbali.

Lo stile cinestetico		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 68 Lo stile cinestetico (7° giorno)

Commento

L'approccio didattico sembra concentrarsi principalmente sull'apprendimento seduto, non fisico. Le lezioni non includono esperimenti pratici o l'uso di materiali tattili. Gli allievi cinestetici rimangono ai loro banchi per tutta la lezione, senza opportunità di apprendere attraverso l'interazione fisica o esperienze sensoriali.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	100%

Tabella 69 Lo stile multimodale (7° giorno)

Commento

L'insegnante utilizza diversi metodi per aiutare tutti gli alunni ad apprendere. Includono immagini e supporti visivi per chi impara guardando, discussioni e registrazioni per chi impara ascoltando e compiti di lettura/scrittura per chi impara attraverso le parole. Offrono anche supporto personale quando necessario, modificano il loro stile di insegnamento quando necessario e verificano la comprensione degli studenti in diversi modi.

7.1.2.8. Ottava giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	83,3%
	No	1	16,7%
	Totale	6	100%

Tabella 70 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (8° giorno)

Commento

L'insegnante arriva ben preparato per la lezione. Sa esattamente cosa devono imparare gli studenti, ha tutto il materiale pronto, rispetta i tempi, usa diversi metodi di insegnamento per adattarsi a tutti gli studenti e comprende a fondo la materia. Un aspetto su cui potrebbero lavorare è rendere le attività didattiche più fluide, in modo che gli studenti possano seguire più facilmente.

La fase di motivazione			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	7	87,5%
	No	1	12,5%
	Totale	8	100%

Tabella 71 La fase di motivazione (8° giorno)

Commento

Dai dati si vede che il docente sa motivare bene gli studenti all'inizio della lezione: li fa partecipare attivamente, spiega chiaramente cosa impareranno, mostra entusiasmo, incoraggia con complimenti, crea un clima rispettoso e usa introduzioni coinvolgenti con esempi pratici. L'unico aspetto da migliorare è stimolare maggiormente la curiosità e le domande spontanee degli studenti durante la lezione, che sembrano un po' troppo passive in questa sessione.

La gestione del tempo			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 72 La gestione del tempo (8° giorno)

Commento

La tabella presenta una visione piuttosto eterogenea della gestione del tempo durante la lezione. Di positivo c'è che l'insegnante riduce al minimo gli sprechi di tempo e garantisce transizioni fluide tra le attività, gestendo al contempo in modo efficiente le problematiche tecniche. Tuttavia, l'assenza di un piano di emergenza per le variazioni di durata delle lezioni suggerisce una potenziale mancanza di preparazione a cambiamenti di orario imprevisti.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 73 La gestione della classe (8° giorno)

Commento

L'insegnante crea un'aula ben gestita, dove gli alunni apprezzano chiaramente l'apprendimento. Si può notare quanto siano coinvolti e positivi: è evidente che si sentono a loro agio e motivati. La lezione procede senza intoppi perché tutti comprendono le regole e le routine. Ciò che è davvero speciale è il rispetto reciproco tra insegnante e studenti, che crea un'atmosfera di apprendimento ottimale. L'insegnante ha anche un occhio di riguardo per individuare tempestivamente potenziali problemi e gestirli con calma. Tutto ciò contribuisce a creare un ambiente di classe in cui gli studenti possono davvero concentrarsi e dare il massimo.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 74 Lo stile visivo (8° giorno)

Commento

Dai dati si vede che l'insegnante usa varie strumenti visivi per aiutare gli studenti a capire meglio. L'insegnamento è supportato da schemi, tabelle, grafici e immagini efficaci, e reso dinamico da gesti ed espressioni facciali esplicative. Porta anche esempi concreti della vita quotidiana e usa colori diversi per organizzare le informazioni in modo logico.

		Lo stile uditivo	
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 75 Lo stile uditivo (8° giorno)

Commento

La tabella mostra come il docente utilizza le attività di ascolto e conversazione in classe. L'aspetto positivo è che includono regolarmente letture, discussioni di gruppo e spiegazioni orali chiare, ripetendo i punti chiave per aiutare gli studenti a ricordare. Tuttavia, non ci sono registrazioni delle lezioni che gli studenti possano rivedere in seguito e le presentazioni orali non fanno parte del lavoro in classe.

		Lo stile verbale	
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 76 Lo stile verbale (8° giorno)

Commento

L'insegnante attribuisce chiaramente importanza alla lettura e alla scrittura come elementi chiave dell'apprendimento. Gli allievi lavorano

regolarmente su diversi tipi di compiti di scrittura, da esercizi strutturati a elaborati creativi, e l'insegnante fornisce feedback utili e dettagliati per aiutarli a migliorare. Le lezioni includono spiegazioni chiare e scritte dei concetti e gli apprendenti sono incoraggiati a leggere autonomamente.

Lo stile cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 77 Lo stile cinestetico (8° giorno)

Commento

La tabella mostra che la lezione non include attualmente attività di apprendimento pratico. Gli apprendenti rimangono seduti per tutta la lezione: non ci sono esperimenti, pause per il movimento o oggetti fisici con cui lavorare. In classe non vengono utilizzate attività che coinvolgano il tatto o altri sensi.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	3	75%
	No	1	25%
	Totale	4	100%

Tabella 78 Lo stile multimodale (8° giorno)

Commento

L'insegnante fa un ottimo lavoro nel combinare diversi stili di insegnamento, utilizzando elementi visivi, discussioni e attività di lettura/scrittura per raggiungere ogni tipo di studente. Adattano inoltre i loro metodi per aiutare gli alunni individualmente, il che dimostra una reale flessibilità.

7.1.2.9. Nona giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	6	100%

Tabella 79 L'organizzazione e la preparazione per la lezione (9° giorno)

Commento

L'insegnante è chiaramente ben organizzato e preparato: inizia ogni lezione con obiettivi chiari, pianifica le attività in modo logico e ha sempre il materiale pronto. La gestione del tempo è eccellente e utilizza un mix di metodi didattici per coinvolgere tutti gli studenti, dimostrando una profonda conoscenza della materia.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	8	100%

Tabella 80 La fase di motivazione (9° giorno)

Commento

Fin dall'inizio della lezione, l'insegnante sa come catturare l'attenzione degli apprendenti e stimolare il loro entusiasmo per l'apprendimento. Lo fa rendendo le attività interattive, ponendo domande stimolanti e mostrando un genuino entusiasmo per la materia. Vengono definiti obiettivi chiari in modo che gli studenti capiscano a cosa mirano, mentre elogi e un'atmosfera di classe positiva mantengono tutti motivati. Attività di riscaldamento creative ed esempi concreti rendono il materiale pertinente.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 81 La gestione del tempo (9° giorno)

Commento

L'insegnante gestisce la lezione efficacemente, in cui il tempo viene usato saggiamente, senza ritardi inutili. Sono preparati con piani di riserva se le attività si protraggono troppo. Le transizioni tra le attività sono fluide e persino i problemi tecnologici non rallentano la lezione.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 82 La gestione della classe (9° giorno)

Commento

L'aula è un luogo ideale per imparare. Gli allievi sono chiaramente coinvolti e felici di partecipare, dimostrando quanto apprezzino l'ambiente accogliente. Regole semplici e coerenti aiutano tutti a sapere cosa aspettarsi, creando uno spazio calmo e organizzato. Ciò che colpisce davvero è il rispetto reciproco tra insegnante e studenti, che si nota dal modo in cui interagiscono.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	2	40%
	No	3	60%
	Totale	5	100%

Tabella 83 Lo stile visivo (9° giorno)

Commento

L'insegnante utilizza alcuni utili strumenti visivi, come esempi concreti e la codifica a colori, per organizzare le informazioni, il che aiuta davvero gli apprendenti che apprendono meglio guardando.

Lo stile uditivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 84 Lo stile uditivo (9° giorno)

Commento

La tabella mostra che l'insegnante si concentra molto sull'apprendimento attraverso l'ascolto. le osservazioni affermano che il docente utilizza spesso letture, discussioni e presentazioni orali, spiega le cose in modo chiaro, ripete i punti importanti e li lascia presentare ad alta voce. Ciò significa che l'aula è adatta agli allievi che apprendono meglio ascoltando e parlando.

Lo stile verbale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	5	100%

Tabella 85 Lo stile verbale (9° giorno)

Commento

La tabella mostra che il docente usa molto spesso attività basate sulla lettura e la scrittura, in cui assegna regolarmente compiti scritti, offre diverse opportunità per esercitarsi nella scrittura, spiega i concetti in modo chiaro e logico, incoraggia la lettura autonoma e fornisce feedback dettagliati sui loro elaborati.

Lo stile cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 86 Lo stile cinestetico (9° giorno)

Commento

L'esaminazione rileva che purtroppo gli alunni non hanno la possibilità di impegnarsi in attività pratiche, di muoversi durante le lezioni o di utilizzare strumenti tattili come modelli o oggetti sensoriali.

Lo stile multimodale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Si	4	100%

Tabella 87 Lo stile multimodale (9° giorno)

Commento

La tabella mostra che l'insegnante si impegna davvero a raggiungere ogni studente utilizzando diversi stili di insegnamento, come elementi visivi, sonori e discussioni. In questo modo, che uno studente impari meglio guardando, ascoltando o leggendo, ha comunque la possibilità di capire.

7.2. Fatma Zohra –Tébessa-

La seconda osservazione per la raccolta dei dati è stata condotta presso l'istituto scolastico superiore Fatma Zohra a Tebessa, con la professoressa d'italiano e gli alunni del secondo anno lingue straniere.

7.2.1. Il Questionario VARK

Il questionario adottato come strumento di ricerca nel presente studio ha l'obiettivo di identificare gli stili di apprendimento VARK presenti nella classe del 2° anno della scuola secondaria di Fatma Zohra a Tébéssa.

Per ottimizzare i tempi, il questionario è stato distribuito già nel primo giorno di osservazione, senza includere inizialmente la tabella di punteggio. In questo modo, gli alunni hanno potuto rispondere alle domande,

lasciando all'osservatore il compito di calcolare i risultati e individuare i profili VARK presenti nel campione analizzato.

Dopo l'applicazione della griglia di valutazione per l'elaborazione dei dati, il calcolo dei punteggi ottenuti dal questionario ha restituito le seguenti statistiche:

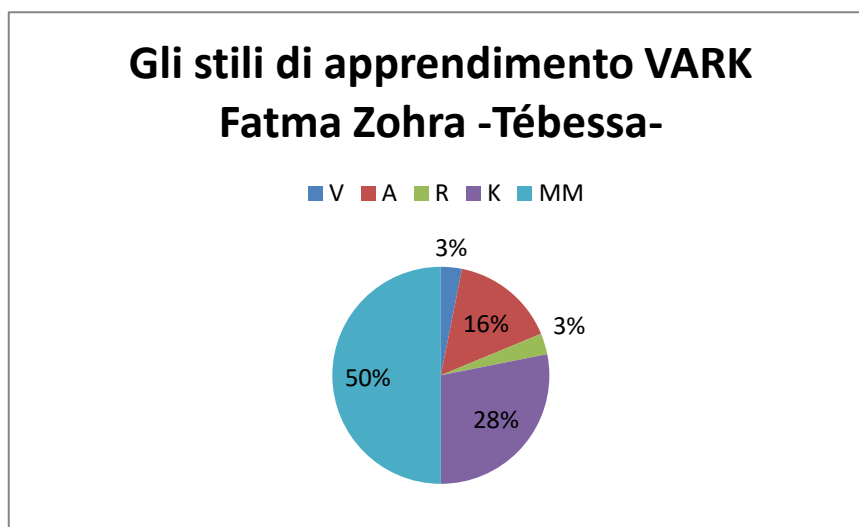


Figura 23 Statistiche degli alunni secondo il modello VARK –Campione di Tebessa-

Gli alunni appartenenti alla categoria 'V' (stile Visivo) rappresentano soltanto il 3% del campione, corrispondente a un unico membro. Quelli classificati nella seconda categoria 'A' (stile Uditivo) costituiscono il 13% della classe, con una media di 5 membri. La categoria evidenziata in verde si riferisce allo stile di apprendimento Verbale ('R'), che copre il 3% del gruppo, ovvero un solo alunno. Il 28%, rappresentato graficamente, indica i membri appartenenti allo stile Cinestetico ('K'), con una media di 9 alunni. L'ultima categoria, illustrata nel grafico, è quella dello stile Multimodale ('MM'), che rappresenta la maggioranza del campione analizzato, con il 50% degli alunni del secondo anno, corrispondente a 16 membri della classe.

Secondo Neil Fleming (2011), gli studenti con uno stile di apprendimento multimodale possono essere suddivisi in due tipologie: il *VARK Type*

One (detti anche "selettivi"), ovvero coloro che riescono a passare agevolmente da una modalità all'altra, e il *VARK Type Two* (definiti "integrativi"), alunni che necessitano di maggior tempo per elaborare informazioni provenienti da diverse modalità. Nel campione analizzato, i 16 membri multimodali sono così distribuiti: le tabelle seguenti illustrano le percentuali di ciascuna sottocategoria presente in classe.

Statistiche								
Stile	VR	AK	AV	AR	RK	VAK	ARK	VARK
Frequenza	1	4	2	3	1	3	1	1

Categoria	Percentuale	Totale
VR	6,2%	16 membri 100%
AK	25%	
VA	12,5%	
AR	18,8%	
RK	6,2%	
VAK	18,8%	
ARK	6,2%	
VARK	6,2%	

Tabella 88 Statistiche dello stile di apprendimento multimodale –Campione di Tebessa-

7.2.2. La griglia di osservazione

L'adozione della griglia di osservazione come strumento di ricerca ha l'obiettivo di analizzare l'utilizzo di **metodologie e tecniche didattiche appropriate** per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera agli alunni del **2° anno della scuola secondaria**.

La griglia è strutturata in **9 sezioni**, organizzate in forma tabellare, ciascuna delle quali esamina un aspetto specifico della dinamica didattica:

1. Preparazione della lezione

- Valuta il **livello di preparazione del docente**, la definizione degli obiettivi didattici e l'appropriatezza delle metodologie scelte.

2. Fase di motivazione

- Analizza il **grado di coinvolgimento degli alunni**, gli stimoli positivi forniti dall'insegnante e la promozione del **lavoro cooperativo**.

3. Gestione del tempo

- Esamina l'efficacia nella **suddivisione dei tempi didattici** e la capacità del docente di rispettare le fasi della lezione.

4. Gestione della classe

- Osserva le **strategie di conduzione della classe**, il comportamento degli alunni e il loro livello di partecipazione attiva.

5. Categoria A (Stile Visivo – *Visual*)

- Verifica l'efficacia delle **strategie didattiche visive**, in linea con i risultati emersi dal questionario VARK.

6. Categoria B (Stile Uditivo – *Aural*)

- Valuta la **competenza del docente** nell'adattare la lezione alle esigenze degli alunni con preferenza uditiva.

7. Categoria C (Stile Verbale – *Reading/Writing*)

- Misura la **padronanza del docente** nell'utilizzo di metodologie orientate allo stile verbale.

8. Categoria D (Stile Cinestetico – *Kinesthetic*)

- Analizza la **capacità di integrare attività cinestetiche** nella lezione, favorendo il coinvolgimento degli alunni con questo stile.

9. Categoria E (Stile Multimodale – *Multimodal*)

- Esamina la **flessibilità del docente** nell'adottare approcci diversificati per rispondere alle esigenze degli alunni multimodali.

7.2.2.1. Prima giornata di osservazione

La prima sessione di osservazione si è focalizzata sull'insegnamento di strutture grammaticali complesse, con particolare attenzione all'imperativo diretto e all'articolo partitivo. I dati emersi dall'analisi osservativa hanno evidenziato alcune interazioni docente-discenti.

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

	Frequenza	Percentuale
Sì	6	100%

Tabella 89 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa –(1° giorno)

Commento

I dati nella tabella parlano chiaro: l'insegnante dimostra una straordinaria capacità organizzativa e una preparazione impeccabile. Il fatto che non ci sia nemmeno una risposta negativa sottolinea l'attenzione ai dettagli e la pianificazione accurata, elementi chiave per creare un ambiente di apprendimento efficace. Un punteggio del 100% nelle valutazioni non è un caso: questa dedizione si traduce direttamente in lezioni più coinvolgenti e produttive per gli studenti. Dall'analisi emerge un insegnante che lavora con professionalità e passione. Gli obiettivi di apprendimento sono sempre chiari, le lezioni ben strutturate e le risorse utilizzate in modo intelligente. La gestione del tempo è ottimale, e la varietà di strategie didattiche adottate tiene conto dei diversi stili di apprendimento, mantenendo gli alunni attivi e

partecipi. Questa solida organizzazione non solo migliora i risultati, ma crea anche un clima positivo in classe, dove discenti e insegnante collaborano al meglio.

La fase di motivazione

	Frequenza	Percentuale
No	2	25%
Sì	6	75%
Totale	8	100%

Tabella 90 La fase di motivazione –Tebessa- (1°giorno)

Commento

Dai dati raccolti emerge un quadro interessante sulla gestione della motivazione durante la lezione: se il 75% delle osservazioni conferma l'efficacia delle strategie nel coinvolgere gli allievi, il restante 25% indica comunque margini di miglioramento, probabilmente legati all'approccio didattico, alla personalizzazione delle strategie o all'affinamento di alcune tecniche. La motivazione resta comunque un pilastro fondamentale dell'apprendimento, e per potenziarla sarebbe utile sperimentare approcci più diversificati e mantenere una valutazione continua, accompagnata da formazione. Del resto, la griglia di osservazione evidenzia i punti di forza dell'insegnante: una capacità motivazionale solida, la creazione di un ambiente stimolante, obiettivi chiari, collegamenti con la realtà e l'uso variato di tecniche. Tutto ciò ha favorito una partecipazione attiva degli apprendenti, un apprendimento efficace e un clima di classe positivo, dimostrando quanto una fase motivazionale ben curata possa influenzare positivamente l'intero processo didattico

La gestione del tempo

	Frequenza	Percentuale
No	2	40%
Sì	3	60%
Totale	5	100%

Tabella 91 La gestione del tempo –Tebessa- (1°giorno)

Commento

I dati testimoniano un andamento prevalentemente positivo nella corretta gestione del tempo in classe : dal Sessanta per cento degli accertamenti si rileva infatti una destinazione efficace del tempo, donde si arguisce l'insegnante essere abile a programmare ed a svolgere con efficienza ed economia il lavoro scolastico. Il restante Quaranta per cento designa determinate aree in cui è suscettibile di miglioramento la gestione del tempo. A tali dati converrà accomunare concausi, quali l'insufficienza della tecnologia che può salvare dispendio di tempo e di fatica, la variabilità degli argomenti e le distrazioni. Ma il merito dell'insegnante, il quale riesce a richiamare e a tenere l'attenzione degli alunni e sa disporre con sicurezza tutta l'attività alacremente svolta, non si può troppo elogiare. Egli sa ridurre a grado minimo gli intervalli morti fra scuotimenti e fra attività, per orientare alla massima resa il tempo di insegnamento. Approfitta della elasticità che le circostanze del caso gli offrono, prevede possibili contrattempi, si fa forte di numeriche conoscenze tecniche per migliorare il lavoro profelico. Il passaggio uniforme tra le fasi del lavoro e l'efficiente risoluzione dei problemi tecnici, concorrono inoltre ad accertare un ambiente di apprendimento proficuo; la cui adozione non solo economizza il tempo metodo, ma fomenta un apprendimento attivo e gioviale, dovunque assicura agli scolari maggior risultato.

La gestione della classe

	Frequenza	Percentuale
Sì	5	100%

Tabella 92 La gestione della classe -Tebessa (1°giorno)

Commento

Dai dati emerge un insegnante che trasforma la classe in un ambiente dove l'apprendimento fiorisce naturalmente. Con una gestione attenta e rispettosa, non solo mantiene l'ordine ma crea uno spazio in cui ogni studente si sente coinvolto e valorizzato. Un mix vincente di regole chiare, sostegno costante e quella capacità speciale di trasformare le lezioni in esperienze coinvolgenti è il segreto per questa eccellenza.

I numeri parlano da soli: gli alunni partecipano con entusiasmo, dimostrando quanto un approccio strutturato ma empatico possa fare la differenza. Non si tratta semplicemente di "tenere la classe in ordine", ma di costruire giorno dopo giorno un clima di fiducia reciproca - dove le aspettative sono trasparenti e gli errori diventano opportunità di crescita.

Questo caso è un esempio concreto di come una gestione efficace della classe ponga le basi non solo per il successo scolastico, ma per sviluppare nei discenti un autentico piacere di imparare. Una lezione preziosa per tutti gli educatori: quando la guida è ferma ma incoraggiante, gli alunni non solo seguono le regole... ma volano verso i loro obiettivi

Categoria A: Visivo

	Frequenza	Percentuale
No	3	60%
Sì	2	40%
Totale	5	100%

Tabella 93 Lo stile visivo- Tebessa (1° giorno)

Commento

I dati raccolti indicano che, sebbene l'approccio dell'insegnante all'apprendimento visivo incorpori alcuni elementi rilevanti, necessita ancora di essere perfezionato. Una parte significativa delle osservazioni (60%) ha rivelato un ricorso a metodi didattici che escludono ampiamente l'applicazione dell'insegnamento visivo in senso lato. Pertanto, è necessario un approccio complessivo più vario per garantire che gli allievi assimilino efficacemente le conoscenze. In particolare, un maggiore utilizzo di supporti e rappresentazioni visive, come diagrammi, grafici ed esempi concreti, potrebbe rendere le lezioni più coinvolgenti e utili. Tuttavia, è importante riconoscere che anche la materia stessa gioca un ruolo, soprattutto nei casi in cui manca una chiara coerenza didattica (40% dei casi). I risultati della griglia di osservazione suggeriscono un'intenzione deliberata di migliorare l'aspetto visivo delle lezioni. Tuttavia, la prevalenza di colonne vuote nelle registrazioni delle osservazioni relative agli elementi visivi indica che questo obiettivo ha avuto un successo in gran parte limitato. Mancano componenti visive come diagrammi, grafici e immagini, essenziali per una dimostrazione chiara e per stimolare efficacemente l'intelletto degli apprendenti. Questa non è l'unica lacuna. Il sottoutilizzo di segnali non verbali, inclusi gesti, espressioni facciali e variazioni di tono di voce – tutti elementi chiave di un metodo di insegnamento intuitivo – sminuisce l'efficacia dell'insegnamento, nonostante alcuni tentativi di incorporarli. Sebbene a volte si utilizzino spiegazioni concrete per rendere più tangibili concetti astratti attraverso esempi comprensibili, questa pratica non viene applicata in modo coerente. Inoltre, oltre al contenuto didattico in sé, anche il modo in cui viene presentato è cruciale. L'uso di tecnologie, come slide e strumenti

organizzativi, offre modalità alternative per la trasmissione delle informazioni che possono essere più accattivanti ed efficaci per i discenti.

Categoria B: Uditivo

	Frequenza	Percentuale
No	2	40%
Sì	3	60%
Totale	5	100%

Tabella 94 Lo stile uditivo –Tebessa- (1° giorno)

Commento

Dai dati emerge che l'insegnante ha fatto uno sforzo consapevole per includere strategie di apprendimento uditivo, raggiungendo circa il 60% del potenziale con risultati promettenti, sebbene rimanga un 40% di margine per miglioramenti. L'uso efficace di lezioni frontali, discussioni e spiegazioni chiare crea già una solida base per gli studenti auditivi, ma per ottimizzare ulteriormente questo approccio sarebbe prezioso sperimentare storytelling didattico, giochi di ruolo, esercizi di ascolto attivo e un supporto più personalizzato, soprattutto dove si notano lacune come la mancanza di materiali audio registrati o spiegazioni a volte troppo prolungate. D'altro canto, i punti di forza – come la ripetizione strategica dei concetti chiave e le attività che stimolano l'espressione orale – stanno già contribuendo a sviluppare non solo le competenze comunicative degli studenti, ma anche la loro sicurezza, dimostrando un impegno reale che, con qualche aggiustamento mirato, potrebbe trasformarsi in un'eccellenza didattica a tutto tondo.

Categoria C: Verbale

	Frequenza	Percentuale
No	3	60%
Sì	2	40%
Totale	5	100%

Tabella 95 Lo stile verbale -Tebessa- (1° giorno)

Commento

I dati mostrano che l'insegnante include attività di lettura e scrittura, ma per sviluppare pienamente queste competenze negli alunni servirebbe un approccio più strutturato. Attualmente, solo il 40% del tempo è dedicato all'istruzione esplicita di lettura/scrittura, un indicatore che queste abilità fondamentali potrebbero non ricevere abbastanza attenzione. Se da un lato l'insegnante assegna regolarmente compiti scritti e fornisce spiegazioni chiare, dall'altro mancano strategie più mirate, come la promozione della lettura indipendente o l'uso sistematico di feedback costruttivi e scrittura creativa. Per coinvolgere davvero gli studenti, sarebbe utile introdurre attività più diversificate: compiti autentici (es. scrivere lettere o recensioni), momenti di peer feedback, e soprattutto un'istruzione più personalizzata che risponda ai bisogni individuali. Non meno importante, creare un ambiente dove gli alunni possano discutere attivamente, prendere appunti significativi e sperimentare con il linguaggio potrebbe trasformare la lettura e la scrittura da obblighi scolastici a vere passioni.

Categoria D: Cinestetico

	Frequenza	Percentuale
No	4	100%

Tabella 96 Lo stile cinestetico –Tebessa (1° giorno)

Commento

Dai dati emerge che l'insegnante non sta attualmente utilizzando strategie cinestetiche (0%), privando così quegli alunni che apprendono meglio attraverso il movimento di opportunità preziosi per coinvolgersi e comprendere a pieno. Questa mancanza di attività pratiche - come esperimenti, simulazioni o giochi di ruolo - limita l'efficacia didattica per questi studenti, suggerendo un approccio ancora troppo legato a metodi

tradizionali e passivi. Introdurre regolarmente momenti di apprendimento basati sul movimento non solo aiuterebbe i cinestetici, ma renderebbe le lezioni più dinamiche e inclusive per tutta la classe, trasformando concetti astratti in esperienze concrete attraverso il fare.

Categoria E: Multimodale

	Frequenza	Percentuale
No	3	60%
Sì	2	40%
Totale	5	100%

Tabella 97 Lo stile multimodale –Tebessa- (1° giorno))

Commento

I dati riportati nella tabella ricordano che l'approccio dell'insegnante all'apprendimento multimodale è tutt'al più moderato; soltanto il 40% delle osservazioni riferiscono infatti lo sfruttamento di strategie multimodali. Questa immaturità, questa quasi esclusiva adesione ai metodi tradizionali non sarà però motivo di soddisfazione per tutti gli alunni . L'insegnante, secondo la griglia d'osservazione, palesa un modesto accennare a ciò che si potrebbe chiamare insegnamento multimodale, mediante l'impiego d'una molteplicità di metodi adattata a soddisfare le esigenze complementari degli allievi. Attuando un miscuglio di tecniche visive, uditive e verbali, egli crea esperienze d'insegnamento interessanti ed efficaci.

7.2.2.2. Seconda giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

	Frequenza	Percentuale
No	5	16,7%
Sì	1	83,3%
Totale	6	100%

Tabella 98 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (2° giorno)

Commento

La docente spicca per la sua abilità nello svolgere lezioni stimolanti e ben strutturate, come testimoniano i 5/6 degli studenti che gli danno un giudizio favorevole. Il segreto del successo? Una combinazione vincente di obiettivi chiari, varietà di materiali, e la capacità di gestire bene i tempi. Ma, soprattutto per la cura nel migliorare ogni volta il proprio insegnamento, e per la dedizione con cui rispetta le diverse esigenze degli studenti. Grazie a questa attenzione al dettaglio nella preparazione delle lezioni e grazie alla profonda conoscenza della sua disciplina, lei riesce a creare un clima di lezione dinamico dove gli studenti non solo imparano, ma si appassionano. Ogni sua lezione è un momento ben calibrato, tra la chiarezza della spiegazione, la creatività che mette in campo, ciò che si propongono per dimostrare quanto una lezione pianificata meticolosamente sia per graduale, per riuscire davvero ad insegnare efficacemente.

La fase di motivazione

	Frequenza	Percentuale
No	1	12,5%
Sì	7	87,5%
Totale	8	100%

Tabella 99 La fase di motivazione –Tebessa- (2° giorno)

Commento

I dati rivelano una pratica incoraggiante: l'87,5% delle lezioni osservate inizia con strategie motivazionali mirate, una scelta didattica che la ricerca conferma essere cruciale per coinvolgere gli studenti e migliorare i loro risultati. Gli insegnanti stanno sperimentando un ricco ventaglio di approcci - dalle domande stimolanti alle attività interattive, dai collegamenti con la vita reale al potere coinvolgente delle storie - dimostrando così una reale attenzione ai diversi modi di apprendere degli

studenti. L'entusiasmo contagioso degli insegnanti, unito a un costante rinforzo positivo, crea un'atmosfera di classe dove fioriscono la curiosità e la sicurezza di sé. Obiettivi chiari, introduzioni accattivanti e un'abile connessione tra contenuti e esperienze reali si rivelano ingredienti vincenti per trasformare le lezioni in esperienze memorabili. Questi risultati, pur promettenti, aprono nuove domande: come funzionano esattamente questi meccanismi motivazionali? Quanto dovrebbe durare la fase di 'accensione' dell'interesse? E come adattare queste strategie a contesti diversi? Una sfida aperta per rendere sempre più efficace questo aspetto chiave dell'insegnamento.

Gestione del tempo

	Frequenza	Percentuale
No	1	20%
Sì	4	80%
Totale	5	100%

Tabella 100 La gestione del tempo –Tebessa- (2° giorno)

Commento

Il materiale della tabella è chiaro e porta a dimostrare che la docente ha saputo gestire il suo tempo efficacemente. L'84% di "sì"; dimostra la piena consapevolezza dell'efficace gestione del tempo in 'classe', sono certa si tratti di un'abitudine molto amata. Quando si è in grado di gestire il tempo in modo corretto è facile poter essere sicuri che tutto quello che avevamo pianificato è stato trattato in maniera adeguata e gli studenti sono rimasti coinvolti. E' probabile che l'insegnante abbia preparato le lezioni con estrema perizia e di conseguenza avrà deciso quanto tempo dedicare ad ognuna, così da continuare con un ritmo costante e con un'adeguata gestione del tempo. Non di meno, se pur la tabella non parli esplicitamente di flessibilità, molto probabilmente se vedete l'86% dei 'sì'; si tratta di un insegnante davvero bravo a saper reinventare alcune parti del suo piano in

caso qualche imprevisto sopraggiunga. I vantaggi che un corretto uso del tempo in classe e porta a tutta una serie di vantaggi come l'aver coperto molto più ampiamente l'interesse degli studenti, l'aver ricevuto con ogni probabilità un giudizio di maggior soddisfazione, l'aver spedito con ogni probabilità all'insegnante meno stress e l'averci infine procurato con ogni probabilità meno stress. L'insegnante introduce in aule un'importante gestione del tempo e non spreca mai un minuto di lezione ed ha sempre voglia di dare un altro pezzo di informazione in più. E' un bel segnale a dire il vero, il fatto che l'insegnante abbia avuto l'onestà di ammettere che qualora gli avesse accaduto un imprevisto il piano di studio da una parte e tutto gli impegni in classe dall'altra non sarebbero andati del tutto come pensati. Il corretto uso dell' e dell'insegnamento poi vi aggiungerei a questo amplifica notevolmente il risparmio di tempo ed il rendimento studentesco. La capacità della docente di passare da un'altra attività ed avere la giusta strategie di recupero aiuta molto in questo senso e vi racconto di trovarvi in un ambiente di apprendimento ben progettato, quell'ambiente di studio che ha tutte le caratteristiche per farvi sentire a loro agio.

Gestione della classe

	Frequenza	Percentuale
No	0	0%
Sì	5	100%
Totale	5	100%

Tabella 101 La gestione della classe –Tebessa- (2° giorno)

Commento

I dati forniscono prove convincenti che l'insegnante è stato in classe col valore di 100%. Questo successo può essere dovuto a molteplici fattori, tra cui la lunga esperienza pedagogica dell'insegnante, una coerente cultura della scuola e la contemporanea situazione complessiva. L'insegnante è

molto bravo nell'impostare i comportamenti in classe, così come confermano sempre le sue valutazioni in termini di risultati. Valutando e supportando l'attività degli studenti, garantendo un ambiente di apprendimento positivo e trasmettendo in maniera affidabile le proprie aspettative, l'insegnante assicura ai docenti e agli studenti un ambiente supportivo e molto organizzato. Esortando i propri studenti ed avendo relazioni rispettose con loro, l'insegnante opera apporti nella classe scolastica.

Categoria A: Visivo

	Frequenza	Percentuale
No	1	20%
Sì	4	80%
Totale	5	100%

Tabella 102 Lo stile visivo –Tebessa- (2° giorno)

Commento

Dalle informazioni numeriche riportate nella tabella emerge come il ruolo dell'insegnante sia sempre più orientato verso una didattica visiva (l'80% delle lezioni osservate prevede l'uso di strumenti grafici o di immagini). Ed è una scelta che, per le sue ripercussioni pratiche, vale la pena sottolineare: l'uso delle mappe concettuali, delle infografiche, dei richiami a esperienze reali, sviluppa, che diciamo?, la capacità di concentrazione, la chiarezza dell'intendimento, la saldezza della memoria: e, inoltre, un'applicazione attenta di mezzi tecnici e di segni non verbali dà alle spiegazioni sapore d'azione, e quasi d'intuizione: si prepara così un ambiente di lavoro che può richiamare alla provetta l'Stelle e Strisce più frettolosamente che non sappiano sperarlo.

Categoria B: Uditivo

	Frequenza	Percentuale
No	2	40%
Sì	3	60%
Totale	5	100%

Tabella 103 Lo stile uditivo –Tebessa – (2° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge che l'insegnante dedica un'attenzione discreta ma efficace all'apprendimento uditivo, utilizzando questo approccio nel 60% delle lezioni osservate attraverso lezioni frontali, discussioni guidate e presentazioni orali che garantiscono una trasmissione chiara dei contenuti. Già ora, la ripetizione strategica dei concetti chiave, i momenti dedicati all'espressione orale e le spiegazioni ben strutturate stanno producendo ottimi risultati in termini di memorizzazione e sviluppo delle capacità comunicative. Per potenziare ulteriormente questo approccio, si potrebbero integrare registrazioni audio, sperimentare storytelling didattico, giochi di ruolo e attività di ascolto attivo - accorgimenti che, affiancati alle già valide strategie in uso, potrebbero trasformare il buon lavoro attuale in una risorsa ancora più preziosa per il successo formativo di tutti gli studenti.

Categoria C: Verbale

	Frequenza	Percentuale
No	4	80%
Sì	1	20%
Totale	5	100%

Tabella 104 Lo stile verbale –Tebessa- (2° giorno)

Commento

Dai dati emerge che attualmente solo il 20% del tempo didattico è dedicato a lettura e scrittura, concentrato principalmente sulla spiegazione scritta dei termini - una situazione che, sebbene possa dipendere dal contenuto specifico del giorno osservato, suggerisce un'importante opportunità di

crescita. Potenziare queste competenze fondamentali attraverso l'analisi di diversi testi, esercizi di scrittura creativa e momenti di peer feedback potrebbe portare benefici significativi: dagli studenti svilupperanno meglio il pensiero critico e le capacità espressive, fino al miglioramento dei risultati accademici. Sebbene l'attuale limitata proposta di compiti scritti e occasioni di lettura autonoma rappresenti un'area di miglioramento, l'integrazione regolare di queste attività - accompagnata da indicazioni chiare e feedback costruttivi - potrebbe davvero fare la differenza nel percorso formativo dei ragazzi.

Categoria D: Cinestetico

	Frequenza	Percentuale
No	4	100%

Tabella 105 Lo stile cinestetico –Tebessa- (2° giorno)

Commento

Dall'analisi emerge che l'insegnante non sta attualmente utilizzando strategie cinestetiche, il che potrebbe limitare le opportunità di apprendimento per quegli studenti che assimilano meglio attraverso il movimento e l'esperienza pratica. Sebbene questo possa essere legato agli specifici obiettivi della lezione osservata, integrare occasionalmente attività come esperimenti hands-on, simulazioni o giochi di ruolo potrebbe offrire preziosi canali alternativi per coinvolgere tutti gli stili di apprendimento. Piccoli aggiustamenti in questa direzione potrebbero rendere le lezioni ancora più inclusive ed efficaci, trasformando concetti astratti in esperienze concrete senza stravolgere la struttura didattica esistente.

Categoria E: Multimodale

	Frequenza	Percentuale
No	2	50%
Sì	2	50%
Totale	4	100%

Tabella 106 Lo stile multimodale –Tebessa- (2° giorno)

Commento

Dai dati raccolti emerge che l'insegnante utilizza approcci multimodali nel 40% delle attività, combinando con buoni risultati elementi visivi, uditivi e verbali. Questo è già un ottimo punto di partenza! Per rendere l'apprendimento ancora più coinvolgente ed efficace per tutti gli studenti, potrebbe valer la pena sperimentare l'integrazione di qualche attività cinestetica - come brevi esercizi pratici o simulazioni - e diversificare le modalità di valutazione. Questi piccoli aggiustamenti, affiancati alle già valide strategie in uso, potrebbero aiutare a raggiungere ancora più studenti, valorizzando i diversi modi in cui ciascuno apprende meglio. Del resto, anche i metodi tradizionali, quando arricchiti con qualche elemento innovativo, possono diventare ancora più potenti.

7.2.2.3. Terza giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

	Frequenza	Percentuale
Sì	6	100%

Tabella 107 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (3° giorno)

Commento

L'insegnante ha ricevuto un voto massimo in tutte le categorie di giudizio. La sua preparazione e l'impegno si traducono in una didattica efficace e di alto livello. Si dedica ai dettagli, infatti è in grado di comunicare fin dal primo minuto agli studenti gli obiettivi dell'ora e di utilizzare materiali diversificati; gestisce il tempo della lezione in modo appropriato così da non sprecare alcuna occasione utile di apprendimento. Ma soprattutto sa unire in modo perfetto rigore ed elasticità - ascolta in modo costante gli studenti, adatta il piano di lavoro alle esigenze di apprendimento di ciascuno

e trova il modo più appropriato di rendere accessibili anche gli argomenti più complessi. Nella sua aula c'è un equilibrio perfetto fra la chiarezza delle spiegazioni, l'originalità e la freschezza delle tante attività proposte e l'attenzione personalizzata per ciascun allievo/ragazzo/ragazza, creandoun clima di apprendimento sicuro ed entusiasmante, in cui ognuno può esplorare e esprimere le proprie potenzialità - non è organizzazione, ma arte della scuola.

La fase di motivazione

	Frequenza	Percentuale
No	1	12,5%
Sì	7	87,5%
Totale	8	100%

Tabella 108 La fase motivazione –Tebessa- (3° giorno)

Commento

La pratica più efficace è molto semplice: in ben l'87,5% della lezione osservata, l'insegnante provoca e cura la motivazione sin dal primo minuto. È un inizio ricercato e programmato. Non un'entrata casuale, bensì un tocco di qualità che esprime il senso di tutta la successiva recitazione. Infatti, quando gli allievi sono attirati e toccati fin dai primi minuti, apprendono meglio e più a lungo. Un approccio che spiega come l'insegnante non solo conosca il "vocabolario" educativo più recente e significativo dei diversi linguaggi scolastici, ma sappia per di più tradurlo in azioni e attività significative, realmente orientate ai discenti. Grazie a tale inizio, le prestazioni scolastiche migliorano, indicano le occhiate e ancor di più, un ulteriore importante risultato viene alla luce: nella lezione si parla di più, si ride più spesso e tutti hanno desiderio di cimentarsi e di apprendere.

Gestione del tempo

	Frequenza	Percentuale
No	1	20%
Sì	4	80%
Totale	5	100%

Tabella 109 La gestione del tempo –Tebessa- (3° giorno)

Commento

I dati rivelano che l'insegnante possiede un'eccezionale capacità di gestire il tempo della lezione (80% di valutazioni positive), competenza che va ben oltre il semplice calcolo dei minuti e si traduce in lezioni perfettamente strutturate dove ogni attività trova il suo spazio ideale - senza far sentire gli studenti né sotto pressione né annoiati - e dove gli imprevisti vengono gestiti con una flessibilità che mantiene sempre intatto il filo didattico. L'uso misurato della tecnologia e di altri strumenti contribuisce a ottimizzare i tempi senza diventare fine a se stesso, creando un'aula dall'atmosfera serena e produttiva in cui gli studenti mantengono alta l'attenzione e l'apprendimento procede senza intoppi: questa capacità di 'danzare con il tempo', bilanciando sapientemente struttura e adattabilità, è uno degli elementi chiave che rendono le sue lezioni così efficaci e piacevoli per tutti.

Gestione della classe

	Frequenza	Percentuale
No	0	0%
Sì	5	100%
Totale	5	100%

Tabella 110 La gestione della classe –Tebessa- (3° giorno)

Commento

I dati mostrano che l'insegnante possiede elevate capacità di gestione della classe. Ottiene il 100% in ogni valutazione. È riuscito a mantenere un controllo positivo, a gestire gli studenti con facilità e a creare un ambiente accogliente e rispettoso. Le stesse lezioni vengono insegnate a ogni studente e tutti sono stimolati e coinvolti ogni volta che l'insegnante è in classe. Questi successi sono fondamentali per supportare gli studenti e creare un tipo di classe in cui tutti eccellono. L'insegnante gestisce anche bene il proprio tempo ed è chiaro che ogni secondo è sfruttato come un'opportunità per imparare, conducendo lezioni coinvolgenti e mirate. Piani di lezione dettagliati costituiscono la struttura portante dell'insegnamento, ma sono sufficientemente flessibili da adattarsi rapidamente ai cambiamenti. Questa combinazione di competenze consente agli studenti di imparare di più e di apprezzare di più l'esperienza.

Categoria A: Visivo

	Frequenza	Percentuale
No	2	40%
Sì	3	60%
Totale	5	100%

Tabella 111 Lo stile visivo –Tebessa- (3° giorno)

Commento

I dati mostrano una solida enfasi sulle strategie di apprendimento visivo, con il 60% delle osservazioni che evidenzia l'uso di supporti e tecniche visive. Ciò suggerisce che l'insegnante comprende il potere degli elementi visivi e li integra intenzionalmente nelle lezioni. Incorporando diagrammi, grafici e altri strumenti visivi, questi aiutano gli studenti ad afferrare i concetti più facilmente, a rimanere coinvolti e a soddisfare diversi stili di apprendimento. L'impegno dell'insegnante per l'apprendimento visivo è

chiaro: che si tratti di organizzatori grafici, esempi concreti o semplici segnali non verbali, crea un'aula dinamica in cui le idee prendono vita. Non si tratta solo di decorazione; queste strategie rendono l'apprendimento più accessibile e memorabile per ogni studente.

Categoria B: Uditivo

	Frequenza	Percentuale
No	0	0%
Sì	5	100%
Totale	5	100%

Tabella 112 Lo stile uditivo –Tebessa- (3° giorno)

Commento

La tabella indica una forte enfasi sulle strategie di apprendimento uditivo. L'insegnante impiega costantemente una varietà di tecniche uditive, tra cui lezioni, discussioni e presentazioni orali, per trasmettere informazioni in modo efficace. Fornendo risorse audio e spiegazioni chiare, l'insegnante assicura che gli studenti comprendano il contenuto e possano accedervi in modo flessibile. L'uso della ripetizione e delle opportunità di espressione orale migliora ulteriormente l'apprendimento rafforzando i punti chiave e sviluppando le capacità comunicative. L'insegnante dimostra una forte enfasi sull'apprendimento uditivo, impiegando efficacemente una varietà di strategie per coinvolgere gli studenti. Attraverso l'uso costante di lezioni, discussioni e presentazioni orali, l'insegnante assicura una trasmissione chiara e concisa delle informazioni. La fornitura di risorse audio migliora l'accessibilità e la flessibilità per gli studenti. L'uso da parte dell'insegnante della ripetizione e delle opportunità di espressione orale rafforza ulteriormente la comprensione e le capacità comunicative degli studenti. Queste strategie contribuiscono a un ambiente di apprendimento positivo ed efficace.

Categoria C: Verbale

	Frequenza	Percentuale
No	0	0%
Sì	5	100%
Totale	5	100%

Tabella 113 Lo stile verbale –Tebessa- (3° gionro)

Commento

L'insegnante dimostra solide competenze nell'insegnamento dello stile di apprendimento verbale. Un'osservazione condotta utilizzando un semplice sistema "sì" o "no" per diverse pratiche didattiche ha prodotto risultati costantemente positivi. Ciò indica che l'insegnante assegna regolarmente compiti di lettura e scrittura, offre agli studenti diverse opportunità di scrittura come storie e relazioni, fornisce spiegazioni chiare e scritte dei concetti, incoraggia la lettura indipendente e fornisce feedback utili per migliorare la scrittura degli studenti. Questo approccio coerente evidenzia una significativa attenzione allo sviluppo efficace delle competenze di alfabetizzazione degli studenti.

Categoria D: Cinestetico

	Frequenza	Percentuale
No	4	100%
Sì	0	0%
Totale	4	100%

Tabella 114 Lo stile cinestetico –Tebessa- (3° giorno)

Commento

La valutazione di come l'insegnante utilizza metodi di insegnamento cinestetico, incentrati sull'apprendimento pratico e sull'attività fisica, ha mostrato un risultato completamente negativo. Ciò significa che l'insegnante non utilizza attività pratiche o esperimenti, non permette agli

studenti di muoversi o svolgere attività fisiche in classe, non utilizza strumenti come oggetti o modelli per aiutarli ad apprendere e non utilizza attività che coinvolgono il tatto, l'olfatto o il gusto per aiutarli ad apprendere o a esercitarsi. Questo risultato coerente suggerisce fortemente che il metodo di insegnamento dell'insegnante non dia priorità o non includa metodi di apprendimento cinestetico. Questi risultati evidenziano che l'insegnante potrebbe ignorare l'importanza dell'apprendimento pratico, che gli studenti non svolgono sufficiente attività fisica in classe e che gli studenti potrebbero non essere interessati, soprattutto quelli che apprendono meglio facendo.

Categoria E: Multimodale

	Frequenza	Percentuale
No	1	25%
Sì	3	75%
Totale	4	100%

Tabella 115 La stile multimodale –Tebessa- (3° gionro)

Commento

L'approccio didattico multisensoriale dell'insegnante è stato valutato con una semplice griglia di osservazione basata su "sì/no" che, in ogni occasione, ha restituito solo risposte "sì", grazie all'uso di strategie visive, uditive e verbali. Non solo combinano i materiali, ma sono anche in grado di personalizzare i propri interventi in base ai diversi stili di apprendimento che devono affrontare, di riciclare e adattare materiali e didattica e di diversificare la valutazione. Questi risultati costanti, solidi e positivi, indicano la loro capacità di manipolare e rispondere a una didattica intenzionalmente più inclusiva, progettata per aiutare ogni studente a imparare meglio.

7.2.2.4. Quarta giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	6	100%

Tabella 116 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (4° giorno)

Commento

La valutazione rivela un insegnante che eccelle in tutti e sei i parametri di organizzazione e preparazione didattica: definisce con chiarezza gli obiettivi di apprendimento, struttura meticolosamente i piani di lezione, prepara in anticipo tutti i materiali necessari, gestisce il tempo in modo efficace, adotta strategie didattiche diversificate e dimostra solida padronanza della propria disciplina. Questa performance costantemente positiva dipinge il ritratto di un professionista competente e preparato, che combina precisione organizzativa con flessibilità metodologica per garantire un insegnamento sempre efficace e stimolante.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	8	100%

Tabella 117 La fase di motivazione –Tebessa- (4° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge con chiarezza il ritratto di un insegnante che, con ottimi risultati in tutti e otto gli indicatori valutati, dimostra una straordinaria capacità di motivare la classe: sa coinvolgere attivamente gli studenti nelle attività, stimolare la loro curiosità con domande pertinenti, presentare obiettivi didattici chiari e significativi, trasmettere genuino entusiasmo per la materia, offrire incoraggiamenti costruttivi, mantenere un clima di rispetto reciproco, introdurre le lezioni con attività coinvolgenti e ancorare i contenuti a esempi concreti - un approccio didattico completo

che trasforma ogni lezione in un'esperienza stimolante dove gli studenti apprendono con partecipazione attiva e significativa.

Gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 118 La gestione del tempo –Tebessa- (4°giorno)

Commento

La tabella valuta l'efficacia della gestione del tempo da parte dell'insegnante durante una lezione utilizzando un framework binario "Sì" e "No", rivelando una valutazione generalmente positiva, sebbene un criterio richieda ulteriori approfondimenti. Elementi contrassegnati con "Sì", indicano che l'insegnante riduce al minimo gli sprechi di tempo, utilizza efficacemente la tecnologia, garantisce transizioni fluide e gestisce in modo efficiente le difficoltà tecniche, dimostrando solide capacità organizzative e slancio didattico. Nel complesso, le risposte affermative evidenziano l'efficienza e l'integrazione tecnologica, mentre la risposta ambigua solleva preoccupazioni sulla flessibilità dell'insegnante nel gestire vincoli di tempo imprevisti, sottolineando che una gestione efficace del tempo include una pianificazione proattiva delle emergenze.

Gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 119 La gestione della classe –Tebessa- (4°giorno)

Commento

L'efficacia nella gestione della classe da parte dell'insegnante è stata valutata utilizzando una scala binaria "Sì" e "No", e i risultati sono stati uniformemente positivi. Tutti e cinque i criteri valutati hanno ricevuto un

"Sì", a dimostrazione del successo dell'insegnante nel promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti nell'apprendimento e nelle discussioni, coltivare un atteggiamento positivo ed entusiasta verso l'apprendimento, stabilire aspettative comportamentali chiare e costantemente applicate, promuovere il rispetto reciproco e impiegare strategie proattive per affrontare potenziali problemi comportamentali. Questa conclusione coerente suggerisce un ambiente di apprendimento ben gestito e positivo, caratterizzato da coinvolgimento attivo, affetti positivi, aspettative chiare, un clima rispettoso e una gestione proattiva del comportamento.

Categoria A: Visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 120 Lo stile visivo –Tebessa- (4° girono)

Commento

Una valutazione "Sì" e "No" delle strategie di insegnamento visivo dell'insegnante, fondamentali per gli studenti visivi, è stata prevalentemente positiva. L'insegnante utilizza efficacemente vari supporti visivi (diagrammi, gesti, esempi, suggerimenti), ma non utilizza presentazioni con slideshow. Ciò suggerisce solide competenze di insegnamento visivo, con la possibilità di integrare software di presentazione per migliorare ulteriormente il proprio approccio.

Categoria B: Uditivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 121 Lo stile uditivo –Tebessa- (4° giorno)

Commento

La valutazione delle strategie didattiche implicati in classe dall'insegnante – fondamentali per accogliere gli studenti uditivi – ha prodotto risultati prevalentemente positivi. L'insegnante dimostra un utilizzo competente di diverse metodologie uditive, tra cui lezioni frontali didattiche, discussioni interattive, chiarimenti verbali espliciti, rinforzo tramite ripetizione e presentazioni orali guidate dagli studenti. Tuttavia, l'assenza di materiali audio registrati indica una potenziale via per migliorare l'erogazione didattica. Questi risultati sottolineano sia l'efficacia delle tecniche uditive esistenti sia l'opportunità di affinare l'inclusività pedagogica attraverso risorse audio supplementari.

Categoria C: Verbale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 122 Lo stile verbale –Tebessa- (4°giorno)

Commento

L'insegnante dimostra una solida capacità nell'integrare lo stile di apprendimento verbale - basato sulla lettura e la scrittura- nella didattica quotidiana, assegnando regolarmente compiti scritti, spiegando i concetti con chiarezza e promuovendo la lettura autonoma, oltre a fornire feedback utili sul lavoro degli studenti - anche se con una certa prevalenza sul legame tra scrittura e capacità di lettura. Per migliorare ulteriormente, sarebbe prezioso diversificare le tipologie di scrittura proposta (ad esempio introducendo temi brevi o esercizi creativi) e ampliare i commenti valutativi oltre la sola dimensione della comprensione testuale. Nel complesso, si tratta di un approccio già valido che, con qualche aggiustamento mirato, potrebbe offrire ai studenti un'esperienza formativa ancora più completa e stimolante.

Categoria D: Cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 123 Lo stile cinestetico –Tebessa- (4° giorno)

Commento

L'osservazione didattica ha rilevato che l'insegnante al momento non incorpora strategie cinestetiche nelle proprie lezioni - nello specifico, non sono presenti attività pratiche o sperimentali, occasioni per muoversi in classe, materiali manipolativi né esercizi che coinvolgano i sensi (come tatto, olfatto o gusto). Questa assenza potrebbe ridurre le opportunità di apprendimento per quegli studenti che apprendono meglio "facendo", mentre l'introduzione di qualche elemento cinestetico - anche semplice - potrebbe portare benefici concreti: aumentare la partecipazione attiva, offrire modalità alternative di comprensione e rendere le lezioni più vive e coinvolgenti. Si apre così un'interessante possibilità di arricchimento della didattica, da valutare in base al contesto specifico.

Categoria E: Multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	3	75%
	No	1	25%
	Totale	4	100%

Tabella 124 Lo stile multimodale –Tebessa- (4° giorno)

Commento

La maestra dimostra una buona capacità di variare i metodi didattici, combinando approcci visivi, uditivi e verbali per adattarsi ai diversi stili di apprendimento degli alunni. Utilizza tecniche efficaci come progetti, presentazioni e compiti pratici, mostrando attenzione alle preferenze individuali.

7.2.2.5. Quinta giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	6	100%

Tabella 125 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (5° giorno)

Commento

Dai dati emerge il ritratto di un insegnante attento e preparato che parte sempre da obiettivi chiari per guidare gli studenti, costruisce lezioni ben strutturate dove ogni elemento ha un senso logico, arriva in classe con tutto il materiale pronto senza improvvisare, gestisce il tempo con cura alternando diverse attività didattiche per rispondere ai vari stili di apprendimento, e tutto questo poggia su una solida padronanza della materia. Questo mix vincente di organizzazione, flessibilità e competenza crea l'ambiente ideale dove l'apprendimento fiorisce naturalmente: lezioni coinvolgenti che trasformano i concetti in conoscenza duratura, dimostrando come preparazione e passione siano gli ingredienti magici per un insegnamento che davvero lascia il segno.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	8	100%

Tabella 126 La fase di motivazione –Tebessa- (5° giorno)

Commento

Dai dati emerge il ritratto di un insegnante attento e preparato che parte sempre da obiettivi chiari per guidare gli studenti, costruisce lezioni ben strutturate dove ogni elemento ha un senso logico, arriva in classe con tutto il materiale pronto senza improvvisare, gestisce il tempo con cura alternando diverse attività didattiche per rispondere ai vari stili di apprendimento, e tutto questo poggia su una solida padronanza della

materia. Questo mix vincente di organizzazione, flessibilità e competenza crea l'ambiente ideale dove l'apprendimento fiorisce naturalmente: lezioni coinvolgenti che trasformano i concetti in conoscenza duratura, dimostrando come preparazione e passione siano gli ingredienti magici per un insegnamento che davvero lascia il segno

Gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 127 La gestione del tempo –Tebessa- (5° giorno)

Commento

Dalla valutazione emerge un insegnante che padroneggia con maestria l'arte della gestione del tempo: transizioni rapide e ben oliate tra le attività evitano sprechi, un piano di lezione flessibile si adatta perfettamente alle diverse durate delle lezioni, e l'uso sapiente della tecnologia - con soluzioni pronte per ogni imprevisto tecnico - dimostra grande competenza. Sebbene manchi solo l'integrazione della tecnologia nei piani di riserva (un piccolo accorgimento che perfezionerebbe ulteriormente il metodo), le lezioni scorrono con fluidità esemplare grazie a questa capacità di gestire ritmi e imprevisti con un mix vincente di preparazione e prontezza. Il risultato? Un ambiente di apprendimento dinamico dove ogni minuto viene valorizzato, gli studenti rimangono costantemente coinvolti, e la tecnologia viene utilizzata con sicurezza e criterio - il segreto per trasformare il tempo di lezione in un'opportunità di crescita efficace.

Gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 128 La gestione della classe –Tebessa- (5° giorno)

Commento

I risultati della valutazione rivelano un'insegnante che ha saputo creare un ambiente didattico straordinariamente efficace, dove gli studenti dimostrano un coinvolgimento autentico e un entusiasmo contagioso per l'apprendimento. Le regole chiare e condivise vengono rispettate da tutti, mentre un clima di fiducia reciproca e rispetto tra docente e alunni fa da cornice a strategie preventive che anticipano e risolvono le difficoltà prima che diventino problemi. Questo mix ben bilanciato di ingredienti pedagogici crea le condizioni ideali per apprendere: un'aula serena e sicura, con poche interruzioni, dove l'attenzione può focalizzarsi completamente sulla crescita didattica ed emotiva degli studenti - non per magia, ma grazie a una gestione competente, attenta e sapientemente preventiva che trasforma lo spazio-classe in un vero ecosistema di apprendimento.

Categoria A: Visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 129 Lo stile visivo –Tebessa- (5° giorno)

Commento

La tabella rivela un insegnante maestro nel trasformare concetti astratti in rappresentazioni visive efficaci: utilizza con sapienza mappe, grafici e diagrammi che danno struttura logica alle informazioni; crea slide chiare e mirate, mai sovraccariche; accompagna le spiegazioni con gesti espressivi e una mimica facciale che cattura l'attenzione; organizza i contenuti attraverso colori e segnali visivi che guidano naturalmente l'occhio e la comprensione; e soprattutto sa ancorare la teoria alla realtà con esempi concreti e tangibili. Questo ricco repertorio didattico, che va ben oltre la semplice tecnica, dimostra una genuina attenzione verso gli studenti che apprendono meglio visivamente: sotto i loro occhi le idee prendono forma

viva, i concetti si fissano nella memoria grazie a potenti associazioni visive, e la lezione si trasforma in un'esperienza di apprendimento coinvolgente che fa davvero la differenza tra il semplice sentire e il comprendere profondamente.

Categoria B: Uditivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 130 Lo stile uditivo –Tebessa- (5° giorno)

Commento

La tabella analizza come l'insegnante integra le strategie didattiche uditive, utilizzando una valutazione binaria (sì/no). Emerge che, mentre l'insegnante fa spesso ricorso a metodi orali come lezioni frontali, discussioni e presentazioni, raramente propone risorse audio registrate. Le sue spiegazioni sono chiare ed efficaci, ripete i concetti chiave per rinforzarne l'apprendimento e incoraggia gli studenti a esprimersi oralmente. Queste tecniche favoriscono gli alunni con uno stile di apprendimento uditivo, valorizzando la comunicazione verbale e la partecipazione attiva. Tuttavia, la scarsità di materiale audio registrato potrebbe limitare la possibilità di ripassare in autonomia. Nonostante questo, la chiarezza espositiva dell'insegnante, l'uso mirato della ripetizione e le attività di presentazione orale contribuiscono a migliorare sia le capacità comunicative degli studenti sia la loro comprensione dei contenuti.

Categoria C: Verbale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 131 Lo stile verbale –Tebessa- (5° giorno)

Commento

Secondo la tabella, l'insegnante ha ben usato le strategie didattiche dedicate per integrare lo stile di apprendimento verbale, in cui emerge un quadro positivo che dimostra il suo approccio ben strutturato. Il docente propone regolarmente materiali da leggere, come i testi e le domande delle attività. Per lo scopo di incoraggiare le loro presenza in classe, li assegna diversi tipologie di scrittura, come produzioni scritte o preparare sceneggiature per giochi di ruolo (role-play). Per facilitare la comprensione, prova di fornisce spiegazioni scritte chiare e ben organizzate. Inoltre, l'insegnante stimola gli alunni a leggere in autonomia, e dedica grande attenzione alla correzione offrendo un feedback dettagliato con consigli per migliorare l'argomentazione, la sintassi e lo stile.

Categoria D: Cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 132 Lo stile cinestetico –Tebessa- (5° giorno)

Commento

La modalità in cui l'insegnante ha coinvolto il corpo e ha fatto fare agli studenti qualche attività è stata diversa rispetto alle solite lezioni di comunicazione? Assolutamente no: ha ottenuto un "No" su quattro aspetti su quattro che abbiamo esaminato: fare delle attività, muoversi, usare degli oggetti e utilizzare il tatto, l'olfatto, il gusto. Significa che l'insegnante non ha fatto uso del corpo per aiutare gli studenti a parlare con più chiarezza. E invece, è un fatto: far muovere e fare aiuta i parlanti di lingua a conoscere più parole e grammatica, ricordarle più facilmente, a farlo senza paura, in più offre a loro esperienze tangibili da paragonare, li aiuta a capire l'apprendimento con i sensi. Così facendo è veramente peccato che pur

avvalendosi di altri metodi, l'insegnante non abbia sfruttato tutta la ricchezza che poteva offrire e non abbia aiutato gli allievi con stile di apprendimento cinestetico a parlare con il corpo.

Categoria E: Multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	3	75%
	No	1	25%
	Totale	4	100%

Tabella 133 Lo stile multimodale –Tebessa- (5° giorno)

Commento

L'insegnante combina diverse strategie - visive, uditive e verbali - creando un approccio che aiuta davvero gli studenti a migliorare nel parlato. Grazie a questa varietà, ogni studente può trovare il modo che preferisce per imparare e fare pratica con la lingua. Le lezioni sono sempre vivaci perché l'insegnante sa variare attività e materiali. Quando arrivano le verifiche, come le presentazioni, i ragazzi hanno la possibilità di mostrare quanto sono migliorati nel parlare. Qualche studente che fa più fatica a parlare o capire potrebbe aver bisogno di un sostegno più mirato. Nel complesso, il metodo funziona bene, ma con un po' più di attenzione ai singoli bisogni, potrebbe davvero fare la differenza.

7.2.2.6. Sesta giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	6	100%

Tabella 134 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (6° giorno)

Commento

La valutazione sull'organizzazione della lezione restituisce risultati completamente positivi, dimostrando come l'insegnante prepari le lezioni con grande professionalità e dedizione. Tutti i criteri valutati - obiettivi chiari, pianificazione logica, materiali pronti in anticipo, rispetto dei tempi, varietà di approcci didattici e solida padronanza della materia - sono pienamente soddisfatti, rivelando un impegno costante nella preparazione. Questo lavoro accurato si traduce in lezioni ben strutturate e di facile comprensione, dove tutto scorre senza intoppi: il tempo è utilizzato in modo efficiente, le diverse metodologie mantengono alta l'attenzione e i contenuti, sempre approfonditi e autorevoli, vengono presentati in modo chiaro. Tutto questo promuove l'ambiente di apprendimento e renderlo davvero efficace dove gli studenti possono assimilare al meglio le conoscenze.

La fase di motivazione

	Frequenza	Percentuale valida
Valido Sì	8	100%

Tabella 135 La fase di motivazione –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dall'analisi emerge chiaramente che l'insegnante è molto bravo a motivare gli studenti all'inizio delle lezioni, come dimostrano tutti i "Sì" ottenuti. Con il suo approccio coinvolgente, riesce a creare interesse e partecipazione: spiega sempre in modo chiaro gli obiettivi della lezione, trasmette entusiasmo per la materia, incoraggia i ragazzi con complimenti e rispetto, parte con attività stimolanti che catturano subito l'attenzione e collega gli argomenti a esempi concreti della vita reale. Tutto questo contribuisce a creare un'atmosfera positiva in classe dove gli studenti sono

più concentrati, coinvolti e consapevoli dell'importanza di ciò che stanno imparando.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 136 La gestione del tempo –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dai risultati della tabella si capisce che l'insegnante è bravissimo a gestire il tempo in classe. Non spreca nemmeno un minuto, organizza tutto alla perfezione e sa adattarsi se le cose non vanno come previsto. Quando un'attività finisce, passa subito alla successiva senza intoppi, e ha sempre qualche idea extra in tasca per riempire il tempo se avanza o se la lezione si prolunga.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 137 La gestione della classe –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dalla tabella si capisce che l'insegnante gestisce la classe molto bene, perché tutti i voti sono "Sì". Gli alunni lavorano con piacere e attenzione, seguono le regole chiare che ci sono, e c'è rispetto sia tra compagni che con l'insegnante. Un'altra cosa importante è che l'insegnante riesce a prevenire i problemi prima che succedano. Grazie a tutto questo, la lezione si svolge sempre in modo tranquillo e ordinato, così tutti imparano più facilmente e volentieri.

Lo stile visivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 138 Lo stile visivo –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dalla tabella si vede che l'insegnante è bravissima a usare metodi visivi per insegnare il lessico, come dimostrano tutti i "Sì" ottenuti. Durante le lezioni, utilizza in modo intelligente schemi, disegni che aiutano gli studenti a memorizzare le parole collegandole a figure concrete. Non solo: con gesti espressivi e mimica facciale riesce a rendere più chiari i termini importanti, e porta sempre esempi pratici per far capire meglio il significato delle parole. Anche quando non usa presentazioni digitali, sa organizzare efficacemente il nuovo lessico usando colori ed evidenziatori.

Lo stile uditivo		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 139 Lo stile uditivo –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dalla tabella si vede che l'insegnante lavora molto sull'apprendimento "uditivo" del lessico, come dimostrano i tanti "Sì". Utilizza tecniche efficaci come la lettura ad alta voce, le discussioni in classe e spiegazioni chiare, senza dimenticare di ripetere i termini chiavi e far fare presentazioni agli studenti. Questi metodi funzionano bene perché permettono ai ragazzi di imparare la pronuncia corretta, capire come usare le parole nel contesto e esercitarsi a parlare in modo attivo. C'è però un piccolo margine di

miglioramento, dove il docente può aggiungere registrazioni audio delle parole nuove, così sarebbe utile per permettere agli studenti di riascoltarle a casa e memorizzarle meglio.

Lo stile verbale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 140 Lo stile verbale –Tebessa- (6° giorno)

Commento

La tabella dimostra che l'insegnante è particolarmente abile nell'uso di tecniche basate sul linguaggio scritto e orale per insegnare il lessico agli alunni verbali. Nella sua didattica combina efficacemente diverse attività: propone regolarmente letture di vario genere (dalla narrativa ai testi specialistici), fornisce spiegazioni chiare sia oralmente che per iscritto, stimola la lettura autonoma e offre feedback dettagliati con suggerimenti personalizzati per il miglioramento. Questo approccio strutturato permette agli studenti di apprendere nuove parole nel loro contesto d'uso, metterle immediatamente in pratica attraverso la scrittura, comprenderne a fondo il significato, rincontrarle più volte in diversi testi e perfezionarne l'uso grazie a correzioni mirate.

Lo stile cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 141 Lo stile cinestetico –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Purtroppo la valutazione mostra che nelle lezioni di lessico mancano completamente attività pratiche che dependono sul movimento fisico e incoraggiano l'integrazione della categoria coinvolta. Non si usano attività

manuali come ordinare carte o oggetti, non ci sono giochi di ruolo che facciano "vivere" il lessico, né esperienze multisensoriali.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	100%

Tabella 142 Lo stile multimodale –Tebessa- (6° giorno)

Commento

La matrice di valutazione per le strategie didattiche multimodali in una lezione di competenza lessicale rivela un'implementazione prevalentemente positiva. L'insegnante lavora bene combinando diversi approcci: usa immagini e schemi per i visivi, propone ascolti e discussioni per chi impara con l'udito e non dimentica gli esercizi scritti e orali tradizionali. Questo metodo intelligente, che attiva più sensi contemporaneamente, permette a ogni studente di trovare la strada che preferisce per memorizzare meglio le parole e capirne a fondo il significato grazie a contesti diversi. Inoltre, sa adattare le lezioni quando serve e valuta in modo originale con progetti e presentazioni.

7.2.2.7. Settima giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	6	100%

Tabella 143 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (7° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge che l'insegnante prepara lezioni davvero ben strutturate. Spiega sempre in modo chiaro gli obiettivi della lezione, organizza i contenuti con un filo logico preciso, arriva in classe con tutto il materiale già pronto, gestisce il tempo in modo intelligente alternando diverse attività e dimostra di conoscere la materia in profondità. Tutto

questo dimostra che dedica tempo ed energie a pianificare con cura, creando lezioni efficaci che sanno coinvolgere gli studenti e farli apprendere davvero.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	8	100%

Tabella 144 La fase di motivazione –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Questa tabella valuta quanto bene i docenti riescono a motivare gli studenti all'inizio della lezione. I risultati mostrano una chiara tendenza: le strategie usate funzionano in modo efficace, segno che l'insegnante non lascia nulla al caso. Gli studenti non solo partecipano attivamente—facendo domande, mostrando curiosità—ma percepiscono anche gli obiettivi della lezione come chiari e rilevanti. E questo è già metà dell'opera! L'entusiasmo del docente fa la differenza: quando l'insegnante è appassionato, gli studenti rispondono con lo stesso interesse. Piccoli gesti—come incoraggiamenti, un clima rispettoso e attività introduttive accattivanti—creano un ambiente dove sperimentare e imparare diventa naturale. Collegare la lezione alla realtà, poi, è il tocco finale: dimostra agli studenti perché ciò che imparano conta.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 145 La gestione del tempo –Tebessa- (6° giorno)

Commento

l'insegnante gestisce in modo fluido i passaggi tra un'attività e l'altra, le discussioni e i lavori di gruppo, senza perdere minuti preziosi. In più, ha

sempre un piano B pronto per adattarsi agli imprevisti, perché in classe può succedere di tutto.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 146 La gestione della classe- Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge un quadro perfetto sulla gestione della classe, dimostrando che questo insegnante è un vero esperto nel gestire la classe. Gli alunni si mostrano coinvolti e motivati, partecipano con entusiasmo e affrontano l'apprendimento con un atteggiamento positivo. Le regole sono chiare e applicate con costanza, così tutti sanno bene come comportarsi e l'ambiente rimane ordinato e tranquillo. Tra insegnante e alunni c'è un rapporto di rispetto reciproco: ci si ascolta, si collabora e l'atmosfera è sempre serena. In più, il docente ha un occhio attento e previene i problemi prima che nascano, evitando gran parte delle situazioni che potrebbero disturbare la lezione. Una classe dove non ci si annoia, si impara con piacere e tutti riescono a dare il meglio grazie a un insegnante che sa davvero il fatto suo.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 147 Lo stile visivo –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge che l'insegnante utilizza già alcuni efficaci strumenti visivi come gesti, espressioni facciali ed esempi concreti per rendere la

grammatica più chiara, oltre a organizzare le informazioni con colori per aiutare la memorizzazione. Tuttavia, potrebbe potenziare il suo metodo incorporando più materiali visivi strutturati come tabelle, grafici, diagrammi e presentazioni con slide, che sarebbero particolarmente utili per gli studenti con uno stile di apprendimento visivo.

Lo stile uditivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	2	40%
	No	3	60%
	Totale	5	100%

Tabella 148 Lo stile uditivo –Tebessa- (6° giorno)

Commento

La tabella mostra che l'insegnante usa alcune tecniche utili per chi impara ascoltando, come spiegazioni chiare e ripetizioni dei concetti importanti. Però, potrebbe arricchire le lezioni con più attività come letture ad alta voce, discussioni in classe o presentazioni orali degli studenti, e magari aggiungere anche registrazioni audio da ascoltare.

Lo stile verbale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	2	40%
	No	3	60%
	Totale	5	100%

Tabella 149 Lo stile verbale –Tebeesa- (6° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge un approccio misto all'uso della lettura e scrittura nelle lezioni di grammatica. Da un lato, l'insegnante spiega bene i concetti grammaticali in forma scritta e incoraggia gli studenti a leggere in autonomia - due aspetti molto positivi che aiutano nell'apprendimento.

Dall'altro, ci sono alcune lacune, perché non propone diverse tipologie di produzione scritta (come temi o testi creativi) e non fornisce feedback dettagliati sui lavori degli alunni.

Lo stile cinestetico		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 150 Lo stile cinestetico –Tebessa- (6° giorno)

Commento

Dall'analisi della tabella emerge che nell'insegnamento della grammatica non vengono adottate metodologie cinestetiche. Questa totale assenza suggerisce un approccio didattico che ignora completamente il coinvolgimento corporeo e tattile nell'apprendimento grammaticale. Di conseguenza, gli studenti che beneficiano di un apprendimento attivo e basato sul movimento potrebbero trovarsi in svantaggio.

Lo stile multimodale		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	3	75%
	No	1	25%
	Totale	4	100%

Tabella 151 Lo stile multimodale –Tebessa- (6° giorno)

Commento

L'insegnante adotta con efficacia un approccio multimodale all'insegnamento della grammatica, combinando in modo equilibrato stimoli visivi, uditivi e verbali per rispondere alle diverse esigenze della classe. Oltre a variare continuamente le metodologie, personalizza il supporto e adatta i materiali per garantire che ogni studente possa seguire al meglio. Anche le verifiche riflettono questa flessibilità: accanto alle prove

tradizionali, spazio a progetti creativi e presentazioni che valorizzano i diversi talenti.

7.2.2.8. Ottava giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	6	100%

Tabella 152 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (8° giorno)

Commento

Dai dati raccolti si vede chiaramente che l'insegnante prepara le lezioni con grande cura e professionalità. Ogni dettaglio è curato: dagli obiettivi di apprendimento ben definiti alla struttura logica delle lezioni, senza dimenticare i materiali didattici sempre organizzati per tempo. La capacità di gestire il tempo in classe e di usare metodi diversi, che tengono conto delle varie esigenze degli studenti, dimostra una notevole competenza.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	8	100%

Tabella 153 La fase di motivazione –Tebessa- (8° giorno)

Commento

Dalla tabella si vede che la fase motivazionale della lezione è eccellente. L'insegnante coinvolge attivamente gli studenti, stimolando la loro curiosità con domande interessanti e obiettivi chiari. Si nota subito l'entusiasmo e la passione per la materia, che trasmette attraverso rinforzi positivi e un clima sereno in classe. Le attività iniziali sono sempre accattivanti e mostrano il legame tra ciò che si studia e la vita reale.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 154 La gestione del tempo –Tebessa- (8° giorno)

Commento

Dalla tabella emerge che l'insegnante gestisce il tempo in classe in modo impeccabile. Sa organizzare ogni momento della lezione senza sprechi di tempo: i passaggi tra un'attività e l'altra sono fluidi, le discussioni restano focalizzate e ha sempre un piano B pronto per eventuali imprevisti.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 155 La gestione della classe –Tebessa (8° giorno)

Commento

La classe è un vero esempio di buona gestione. Qui l'apprendimento prende vita: i ragazzi sono coinvolti, fanno domande e mostrano un autentico interesse per la lezione. Le regole, semplici ma ben definite, vengono rispettate naturalmente, creando quell'equilibrio perfetto tra libertà e ordine che tutti apprezzano. Ma ciò che colpisce di più è il clima di rispetto reciproco che l'insegnante ha saputo costruire - non un'imposizione, ma una conquista quotidiana. E quando serve, sa anticipare le situazioni difficili con quel mix di fermezza e comprensione che trasforma una classe in una vera comunità di apprendimento.

Lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 156 Lo stile visivo –Tebessa- (8° giorno)

Commento

Dalla tabella si nota un uso parziale delle strategie visive nell'insegnamento della grammatica. Da un lato, l'insegnante usa bene i gesti, le espressioni del viso e gli esempi concreti, oltre a colori diversi per organizzare meglio i concetti. Dall'altro però, mancano supporti visivi più strutturati come schemi, grafici o presentazioni chiare.

Lo stile uditivo		Frekuensi	Percentuale valida
Valido	Sì	3	60%
	No	2	40%
	Totale	5	100%

Tabella 157 Lo stile uditivo –Tebessa- (8° giorno)

Commento

Analizzando i dati, è notato che l'insegnante utilizza le spiegazioni orali in modo efficace - le sue parole sono precise e i concetti chiave vengono ripresi più volte per fissarli bene. Peccato però che altre preziose opportunità di apprendimento uditivo restino inutilizzate come l'ascolto dei testi letti ad alta voce, dialogare in modo più vivace sulla grammatica, o permettere agli studenti di esporre oralmente ciò che hanno imparato. Anche semplici registrazioni audio, utili per ripassare, brillano per la loro assenza.

Lo stile verbale		Frekuensi	Percentuale valida
Valido	Sì	4	80%
	No	1	20%
	Totale	5	100%

Tabella 158 Lo stile verbale –Tebessa- (8° giorno)

Commento

Dai dati raccolti si vede che l'insegnante potrebbe sfruttare meglio le potenzialità della lingua scritta per insegnare la grammatica. È vero che prepara ottime spiegazioni scritte e invoglia i ragazzi a leggere da soli, ma poi non dà abbastanza spazio alla pratica. Scrittura creativa, riassunti, esercizi più articolati - tutte occasioni perse per far usare attivamente la lingua. Anche i commenti sui lavori scritti, quando ci sono, potrebbero essere più frequenti e costruttivi.

Lo stile cinestetico

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 159 Lo stile cinestetico –Tebessa- (8° giorno)

Commento

La grammatica resta confinata ai libri, senza mai scendere in campo con il corpo e i sensi siano assenti. Per molti studenti, però, imparare significa agire: costruire frasi con cartoncini colorati, mimare i verbi, ordinare parole camminando tra i banchi. Limitarsi alla spiegazione frontale è come insegnare a nuotare senza mai entrare in piscina. Eppure basterebbe poco: un angolo con puzzle grammaticali o semplicemente permettere di scrivere alla lavagna in movimento.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	3	75%
	No	1	25%
	Totale	4	100%

Tabella 160 Lo stile multimodale –Tebessa- (8° giorno)

Commento

L'analisi dei dati evidenzia un approccio didattico alla grammatica di tipo olistico e inclusivo, che integra sistematicamente i principali stili di apprendimento. L'insegnante adotta una gamma bilanciata di metodologie visive, uditive, verbali, operando un'accurata selezione e adattamento dei materiali didattici in base alle specifiche esigenze cognitive degli studenti. Oltre a ciò, viene garantito un sostegno individualizzato attraverso strategie differenziate e interventi flessibili, che dimostrano una notevole capacità di adattamento pedagogico. Il sistema valutativo, caratterizzato da un'articolata varietà di strumenti (dalle tradizionali prove scritte a modalità alternative come progetti e presentazioni), consente a ciascun discente di esibire le proprie competenze grammaticali attraverso i canali espressivi più congeniali.

7.2.2.9. Nona giornata di osservazione

L'organizzazione e la preparazione per la lezione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	6	100%

Tabella 161 L'organizzazione e la preparazione per la lezione –Tebessa- (9° giorno)

Commento

I dati ci mostrano un insegnante che sa organizzare il lavoro con grande professionalità. Colpisce soprattutto la chiarezza degli obiettivi che comunica ai ragazzi, il modo logico con cui costruisce ogni lezione, e l'attenzione nel preparare materiali su misura. In classe, poi, sa dosare bene i tempi e alternare diverse attività, grazie a una conoscenza approfondita della materia.

La fase di motivazione

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	8	100%

Tabella 162 La fase di motivazione –Tebessa- (9° giorno)

Commento

Dalla tabella si vede che l'insegnante sa motivare gli studenti in modo eccezionale, come dimostrano gli otto indicatori tutti positivi. Fin dall'inizio della lezione a Tebessa, riesce a coinvolgere attivamente la classe, stimolando curiosità e interesse per gli argomenti. Spiega con chiarezza cosa si imparerà, mostra entusiasmo contagioso e incoraggia tutti con rinforzi positivi. Crea un'atmosfera rispettosa dove tutti si sentono a proprio agio, usando attività iniziali accattivanti e collegando sempre la lezione alla vita reale. Così i ragazzi affrontano lo studio con partecipazione e mente aperta.

La gestione del tempo

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 163 La gestione del tempo –Tebessa- (9° giorno)

Commento

La tabella mostra che l'insegnante sa gestire il tempo in classe in modo eccellente. Si vede che organizza le lezioni con grande efficienza: non perde tempo nei passaggi tra un'attività e l'altra, sa adattare il ritmo se necessario.. Anche le transizioni tra i vari momenti della lezione risultano fluide, e quando capitano imprevisti tecnici li risolve rapidamente. Insomma, ha una grande capacità di pianificazione e sa tenere alta l'attenzione senza far perdere tempo prezioso agli alunni.

La gestione della classe

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 164 La gestione della classe –Tebessa- (9° giorno)

Commento

Come si vede dalla tabella, la gestione della classe ottiene valutazioni eccellenti, segno che l'insegnante lavora molto bene per creare un ambiente dove si impara con facilità. I ragazzi sono coinvolti e partecipano attivamente alle lezioni, dimostrando curiosità e voglia di imparare, il che indica un clima scolastico positivo. Le regole sono spiegate in modo chiaro e applicate con coerenza, così da garantire un ambiente tranquillo e sicuro. In più, il rispetto reciproco tra studenti e docenti crea un rapporto sereno, che aiuta molto nell'apprendimento. Infine, il docente mostra una grande attenzione nel prevenire eventuali problemi disciplinari, gestendo la classe con competenza e anticipando le situazioni critiche, per mantenere sempre un'atmosfera favorevole allo studio.

		Lo stile visivo	
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	2	40%
	No	3	60%
	Totale	5	100%

Tabella 165 Lo stile visivo –Tebessa- (9° giorno)

Commento

Nell'insegnamento della produzione scritta, il docente usa alcune strategie visive ma in modo non completo. Da un lato, sa sfruttare bene i gesti, le espressioni facciali e gli esempi concreti per spiegare i concetti importanti, e usa anche i colori per organizzare le idee. Dall'altro però, manca un uso regolare di strumenti più strutturati come schemi, tabelle, grafici o presentazioni. Questo significa che, pur facendo un buon lavoro, potrebbe aiutare ancora di più gli studenti - soprattutto quelli che imparano meglio con supporti visivi chiari - introducendo mappe concettuali, diagrammi o slide per rendere più efficace l'apprendimento della scrittura.

Lo stile uditivo			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 166 Lo stile uditivo –Tebessa- (9° giorno)

Commento

Durante le correzioni delle produzioni scritte, la professoressa usa varie attività che coinvolgono l'udito e il parlato, e funziona efficacemente. Legge i testi insieme agli student e fa discussioni vivaci. Poi lascia spazio ai ragazzi per esporre le loro idee ad alta voce e fornisce un feedback dettagliato degli errori grammaticali, lessicali e fonetici.

Lo stile verbale			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	5	100%

Tabella 167 Lo stile verbale –Tebessa- (9° giorno)

Commento

Nella classe il docente usa un metodo efficace per migliorare la scrittura : spiega le regole in modo chiaro con esempi pratici e incoraggia la lettura autonoma. La parte più importante sono le correzioni dettagliate, che indicano concretamente come migliorare. Grazie a questa combinazione di pratica costante e feedback preciso, gli allievi imparano a riconoscere i propri errori, sviluppano uno stile più corretto e personale e diventano progressivamente più autonomi.

Lo stile cinestetico			
		Frequenza	Percentuale valida
Valido	No	4	100%

Tabella 168 Lo stile cinestetico –Tebessa (9° giorno)

Commento

Dai dati risulta che in classe non si usano praticamente mai metodi di insegnamento che coinvolgano il movimento o il tatto, non fa attività pratiche, esperimenti, giochi didattici o esercizi che permettano agli studenti di muoversi o usare le mani per imparare.

Lo stile multimodale

		Frequenza	Percentuale valida
Valido	Sì	4	100%

Tabella 169 Lo stile multimodale –Tebessa- (9° giorno)

Commento

L'insegnante della scuola ha sviluppato un metodo particolarmente efficace per correggere i compiti scritti degli studenti, adattandosi ai diversi stili di apprendimento. Non si limita a segnalare gli errori verbalmente, ma li spiega anche attraverso supporti visivi come schemi e colori ed dimostrazioni pratiche. Inoltre, ascolta attentamente le difficoltà di ogni alunno e modifica il suo approccio didattico in base alle esigenze individuali. Per valutare la comprensione, oltre ai tradizionali compiti scritti utilizza progetti creativi e presentazioni orali.

3. Il Questionario dei docenti di italiano

Il terzo strumento usato per raggiungere gli obiettivi del presente lavoro è il questionario. è stato diretto per gli insegnanti dell'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie algerine. L'obiettivo principale del questionario è la raccolta di dati esaustivi e specifici riguardanti l'inserimento dell'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie algerine rivolti agli alunni di nazionalità algerina, direttamente da coloro

coinvolti nel processo, cioè i docenti dell'italiano nelle scuole secondarie, al fine di comprendere le attuali pratiche, le sfide, le risorse disponibili, le motivazioni degli apprendenti e le eventuali problematiche riscontrate, fornendo così una base informativa solida per la pianificazione strategica, lo sviluppo curricolare e la valutazione dell'efficacia di tale iniziativa linguistica, in risposta al crescente interesse per la lingua e la cultura italiana in Algeria e alla sua potenziale importanza nel contesto socio-economico.

3.1. L'obiettivo del questionario

Il questionario è stato somministrato con l'obiettivo di:

- **Accertare il livello di conoscenza** degli insegnanti riguardo al modello VARK degli stili di apprendimento.
- **Raccogliere informazioni** sulle pratiche didattiche adottate per rispondere alle diverse esigenze degli studenti, in particolare in relazione ai quattro stili di apprendimento identificati dal modello VARK.

3.2. Analisi e interpretazioni dei dati

3.2.1. La prima sezione

Sesso

		Frequenza	Percentuale
Valido	M	10	30,3%
	F	23	69,7%
	Totale	33	100%

Tabella 170 Sesso dei docenti d'italiano

Ho ricevuto 33 risposte da docenti di italiano nelle scuole secondarie algerine. La maggior parte degli intervistati, il 69,7%, è costituita da donne, mentre il restante 30,3% è rappresentato da uomini

Istituzione

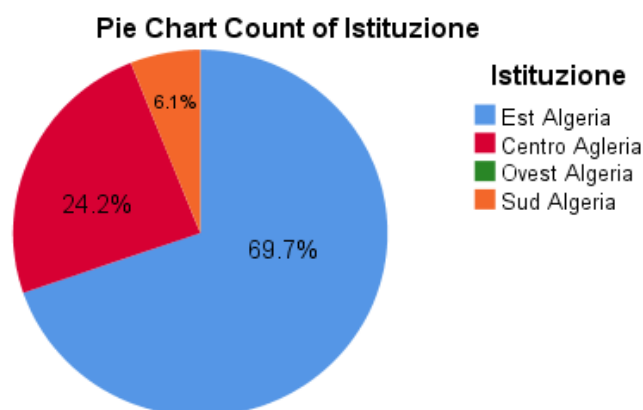


Figura 24 Distribuzione degli insegnanti in Algeria per regione

Commento

Questo grafico mostra una panoramica interessante della distribuzione geografica degli insegnanti nelle istituzioni algerine. La maggioranza dei docenti, quasi il 70%, si concentra nella zona Centro Algeria, mentre il restante 24% è suddiviso tra Est, Ovest e Sud.

Esperienza di lavoro

		Frequenza	Percentuale
Valido	0-5 anni	10	30,4%
	5-10 anni	11	33,3%
	10-15 anni	11	33,3%
	+15 anni	1	3%

Totale	33	100%
--------	----	------

Tabella 171 L'esperienza di lavoro dei docenti d'italiano

Commento

Per quanto riguarda l'esperienza lavorativa dei docenti, è evidente che la maggior parte dei partecipanti al questionario vanta una lunga esperienza nel settore. Il 33,3% degli insegnanti ha un'esperienza compresa tra 5 e 10 anni, mentre un'altra fetta del 33,3% ha tra 10 e 15 anni di servizio. Gli insegnanti con un'esperienza inferiore a 5 anni rappresentano il 30,4% del campione. Solo il 3% dei docenti intervistati ha più di 15 anni di esperienza nell'insegnamento secondario.

Livello da insegnare

		Frequenza	Percentuale
Valido	2 anno scuola secondaria	4	12,1%
	3 anno scuola secondaria	29	87,9%
	Totale	33	100%

Tabella 172 Livello da insegnare scelto dai docenti

Commento

Le risposte ricevute che coprono il 87,9% rivelano che la maggioranza degli insegnanti partecipati per rispondere al questionario insegnano gli alunni del terzo anno scuola secondaria – gli studenti che hanno l'esame di maturità-, mentre il resto che rappresentano il 12,1% insegnano gli allievi del secondo anno scuola secondaria, cioè quelli che imparano l'italiano come lingua straniera al liceo.

Approccio adottato in classe

		Frequenza	Percentuale
Valido	Approccio comunicativo	26	78,8%
	Altro	7	21,2%

Totale	33	100%
--------	----	------

Tabella 173 Approccio adottato in classe dai docenti d'italiano

Commento

La maggior parte dei docenti preferiscono l'approccio comunicativo, con 26 su 33 coprono il 78,8%, Ciò evidenzia una forte propensione verso metodi di insegnamento che danno priorità alla conversazione e all'interazione nel mondo reale in italiano, piuttosto che alle sole regole grammaticali. Dopotutto, l'obiettivo è aiutare gli studenti a usare effettivamente la lingua in modo significativo. Un gruppo più piccolo ma comunque significativo – 7 insegnanti (21,2%) – ha scelto "Altro", il che significa che si affidano a metodi diversi o aggiuntivi.

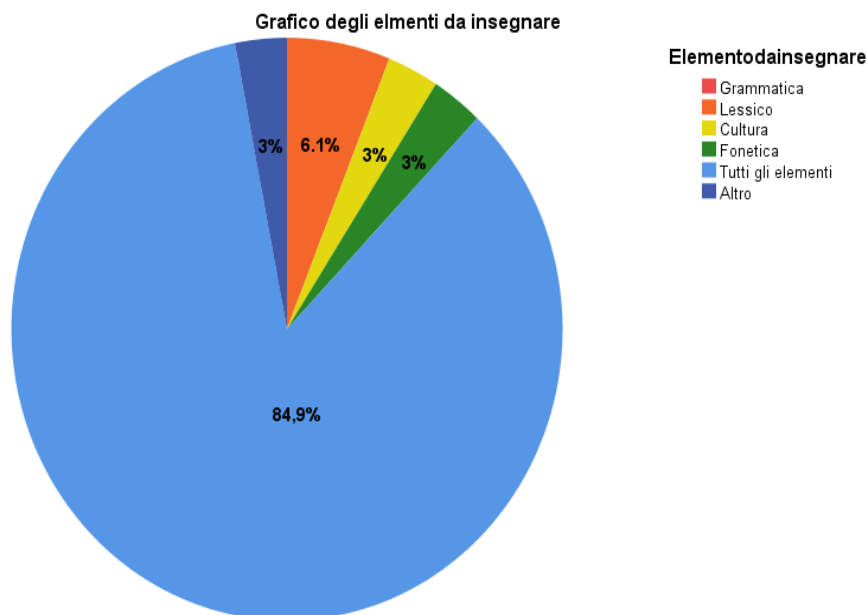


Figura 25 Statistiche degli elementi da insegnare secondo gli insegnanti interrogati

Il grafico rivela una forte enfasi su un approccio globale all'insegnamento, con "Tutti gli elementi" che costituiscono la maggioranza della messa a

fuoco. Ciò suggerisce che un curriculum a base ampia, che comprende vari aspetti dell'apprendimento delle lingue, è prioritario. Al contrario, elementi specifici come grammatica, vocabolario, cultura e fonetici ricevono relativamente meno attenzione, indicando potenzialmente che sono integrati nella struttura più ampia di "tutti gli elementi". Il grafico fornisce una panoramica avvincente dell'importanza percepita di vari elementi didattici nell'insegnamento della lingua italiana, come indicato da un gruppo di intervistati. Una sostanziale maggioranza (84,9%) sottolinea l'importanza di insegnare tutti gli elementi della lingua in modo completo, evidenziando un crescente riconoscimento di un approccio olistico (interdisciplinare) all'apprendimento della lingua. Mentre singoli elementi come grammatica, vocabolario, cultura e fonetica sono anch'essi considerati importanti, ricevono meno enfasi rispetto all'approccio olistico. Ciò suggerisce che gli insegnanti diano priorità a un approccio equilibrato che comprenda tutti gli aspetti dell'acquisizione della lingua. Questa comprensione richiede progetti di curriculum che si sforzino di coprire in modo equilibrato tutti gli elementi essenziali e programmi di formazione degli insegnanti che sottolineino l'importanza di un approccio olistico e forniscano agli educatori le competenze necessarie per integrare efficacemente tutti gli elementi nella loro istruzione.

Dare l'opportunità di lettura

		Frequenza	Percentuale
Valido	Sì	33	100%

Tabella 174 Dare l'opportunità di lettura

È stato chiesto ai docenti di italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie algerine se offrano agli alunni l'opportunità di leggere testi in classe. La tabella presenta dati sulla frequenza con cui gli insegnanti in un contesto particolare offrono opportunità di lettura ai loro studenti.

Un'osservazione sorprendente è che il 100% degli intervistati ha indicato di fornire tali opportunità. Questa risposta unanime sottolinea il riconoscimento diffuso della lettura come abilità fondamentale nell'acquisizione della lingua, con gli insegnanti che ne comprendono il ruolo cruciale nello sviluppo del vocabolario, della grammatica e della competenza linguistica complessiva. Questa elevata frequenza di opportunità di lettura suggerisce un ambiente di apprendimento positivo in cui gli studenti sono attivamente coinvolti con la parola scritta, il che probabilmente contribuisce a migliorare le competenze linguistiche e ad aumentare la motivazione all'apprendimento.

Scrivere sulla lavagna

		Frequenza	Percentuale
Valido	Sì	33	100%

Tabella 175 Scrivere sulla lavagna

La tabella presenta dati sulla frequenza con cui gli insegnanti in un contesto particolare utilizzano la lavagna come strumento didattico nelle loro lezioni di lingua italiana. Un'osservazione sorprendente è il tasso di utilizzo del 100%, che dimostra inequivocabilmente che tutti i 33 insegnanti intervistati incorporano la lavagna nella loro istruzione. Questa adozione universale suggerisce un forte riconoscimento del suo valore pedagogico, con gli insegnanti che la vedono come uno strumento efficace per trasmettere informazioni, facilitare il coinvolgimento degli studenti e supportare l'apprendimento. L'uso persistente della lavagna nonostante i progressi della tecnologia indica la sua versatilità e adattabilità per vari scopi didattici, come la presentazione di nuovo vocabolario, la scrittura di regole grammaticali e la dimostrazione di esercizi. Inoltre, l'elevato tasso di utilizzo riflette probabilmente la sicurezza e la familiarità degli insegnanti

con la lavagna, suggerendo che si sentono a loro agio ed efficaci nell'utilizzarla per supportare i loro obiettivi didattici.

Usare la tecnologia

		Frequenza	Percentuale
Valido	Sì	33	100%

Tabella 176 L'uso della tecnologia

La tecnologia permette di creare modi nuovi e più interessanti per imparare, sia per gli insegnanti che per gli studenti. È per questo motivo i docenti sono chieste sull'adozione della tecnologia in classe. La tabella presenta dati sulla frequenza con cui gli insegnanti in un contesto particolare utilizzano la tecnologia nelle loro lezioni di lingua italiana. Un'osservazione sorprendente è il tasso di utilizzo del 100%, che dimostra senza dubbio che tutti i 33 insegnanti partecipanti nel questionario incorporano la tecnologia nella loro istruzione. Questa adozione mostra che gli insegnanti la vedono come uno strumento essenziale per migliorare l'apprendimento della lingua e coinvolgere gli studenti. L'elevato tasso di utilizzo indica che gli insegnanti si stanno adattando attivamente al mutevole panorama tecnologico, incorporando metodi di insegnamento innovativi e dimostrando la volontà di abbracciare nuovi strumenti e strategie per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti. Inoltre, questo uso diffuso riflette probabilmente la sicurezza e la familiarità degli insegnanti con vari strumenti e piattaforme tecnologiche, suggerendo che sono a loro agio ed efficaci nell'integrare la tecnologia per supportare i loro obiettivi di insegnamento.

Esperimenti

		Frequenza	Percentuale
Valido	Sì	19	57,6%
	No	14	42,4%

	Totale	33	100%
--	--------	----	------

Tabella 177 L'esperimenti in classe

Lo stile di apprendimento cinestetico è caratterizzato da una forte preferenza per l'apprendimento attivo, che si realizza attraverso il movimento e l'interazione con l'ambiente. Il questionario ha dedicato una domanda che riguarda questa affermazione, la maggioranza delle risposte ricevute mostrano che i docenti accompagnano gli alunni fuori la classe per metterli in vari contesti di apprendimento, con una percentuale di 57,6%. Mentre il resto delle risposte vanno con la risposta “NO” e non accompagnano i loro studenti fuori la classe.

3.2.2. La seconda sezione

Il presente studio mira a indagare l'implementazione del modello VARK nelle classi secondarie algerine e ad analizzarne l'adozione da parte dei docenti partecipati nel questionario.

Ha un'idea sul VARK?

		Frequenza	Percentuale
Valid o	Sì	20	60,6%
	No	13	39,4%
	Totale	33	100%

Tabella 178 La consapevolezza del VARK

Commento

La tabella presentata qui fornisce un'istantanea concisa della consapevolezza del modello di stili di apprendimento VARK tra gli insegnanti di italiano nelle scuole secondarie algerine. I dati rivelano che una significativa maggioranza di intervistati (60,6%) ha indicato familiarità con il modello VARK, suggerendo un livello moderato di diffusione e adozione all'interno di questa particolare comunità di insegnanti. Tuttavia,

una quota notevole (39,4%) ha espresso scarsa familiarità con il modello, evidenziando un potenziale divario nelle opportunità di sviluppo professionale relative all'istruzione differenziata e alla soddisfazione di stili di apprendimento diversi. L'elevato livello di consapevolezza tra gli insegnanti riguardo al modello VARK suggerisce una tendenza positiva verso un approccio all'insegnamento più inclusivo e incentrato sullo studente. Ciò indica un crescente riconoscimento dell'importanza di affrontare stili di apprendimento diversi. Tuttavia, una percentuale significativa di insegnanti non ha familiarità con il modello, evidenziando un'esigenza cruciale di iniziative di sviluppo professionale mirate. Queste iniziative dovrebbero concentrarsi sulla sensibilizzazione sul modello VARK, spiegandone i principi chiave e fornendo strategie pratiche per la sua implementazione in classe. Migliorando la comprensione e l'applicazione del modello VARK da parte degli insegnanti, gli educatori possono soddisfare meglio le diverse esigenze di apprendimento dei loro studenti, portando a un migliore coinvolgimento degli studenti, motivazione e, in definitiva, migliori risultati di apprendimento.

Applicazione del modello VARK in classe

		Frequenza	Percentuale
Valido	Sì	23	69,7%
	No	10	30,3%
	Totale	33	100%

Tabella 179 L'applicazione del modello VARK in classe

Commento

La tabella presentata qui fornisce un'istantanea concisa dell'applicazione del modello di stili di apprendimento VARK all'interno delle classi secondarie algerine. I dati mostrano che la maggioranza di intervistati (69,7%) ha indicato di utilizzare il modello VARK nella propria pratica di

insegnamento. Mentre una notevole percentuale (30,3%) ha riferito di non implementare il modello VARK nelle proprie classi. Questi dati evidenziano un promettente livello di consapevolezza e implementazione del modello VARK all'interno di questa particolare comunità di insegnanti. L'alto tasso di adozione suggerisce che molti insegnanti riconoscono il valore della comprensione e dell'affrontamento delle preferenze di apprendimento individuali. Tuttavia, la presenza di una considerevole porzione di insegnanti che non utilizzano il modello VARK indica un potenziale divario nello sviluppo professionale e nel supporto in quest'area.

Come definisce lo stile visivo?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	rappresentazioni visive	5	15,2%	20%
	Video	4	12,1%	16%
	colori e tabelle	6	18,2%	24%
	schemi e grafici	5	15,2%	20%
	immagini	5	15,2%	20%
	Totale	25	75,8%	100%
Mancante		8	24,2%	
Totale		33	100%	

Tabella 180 Punti di vista dei docenti sullo stile visivo

Commento

La tabella rivela una vasta gamma di prospettive su cosa costituisca uno stile di apprendimento visivo tra gli intervistati. Mentre la maggioranza lo associa a vari elementi visivi come rappresentazioni (20%), video (16%), colori e tabelle (24%), schemi e grafici (20%) e immagini (20%), nessuna definizione singola è emersa come dominante. Ciò evidenzia la natura soggettiva delle definizioni di stile di apprendimento, influenzate da esperienze e comprensioni individuali. La mancanza di consenso sottolinea la necessità di definizioni chiare e coerenti per facilitare una

comunicazione e una comprensione efficaci tra educatori e studenti. Inoltre, la significativa percentuale di dati mancanti indica una potenziale mancanza di chiarezza o comprensione riguardo a questo concetto, sottolineando la necessità di ulteriori esplorazioni e chiarimenti sugli stili di apprendimento visivo.

Come definisce lo stile uditivo ?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	ascolto	13	39,4 %	59,1 %
	audio e video	4	12,1 %	18,2 %
	suono	1	3 %	4,5 %
	ripetizione	4	12,1 %	18,2 %
	Totale	22	66,7 %	100 %
Mancante		11	33,3 %	
Totale		33	100 %	

Tabella 181Punti di vista dei docenti sullo stile uditivo

Commento

La tabella presenta dati su come gli individui definiscono lo "stile uditivo" (stile di apprendimento uditivo), rivelando una diversità di prospettive. Mentre "ascolto" è emerso come la definizione dominante (59,1%), altri elementi come "audio e video", "suono" e "ripetizione" sono stati associati a questo stile. Ciò evidenzia la natura soggettiva delle definizioni di stile di apprendimento, influenzate dalle esperienze e dalle comprensioni individuali. La significativa percentuale di dati mancanti e le diverse prospettive sottolineano la necessità di definizioni più chiare e coerenti all'interno del contesto educativo per facilitare una migliore comunicazione e comprensione tra educatori e studenti. Riconoscendo questa diversità, gli educatori dovrebbero prendere in considerazione una gamma di strategie di apprendimento uditivo, come lezioni, discussioni e registrazioni audio, per soddisfare le diverse esigenze degli studenti uditivi.

Come definisce lo stile verbale?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	lettura e scrittura	11	33,3 %	57,9 %
	parole scritte	2	6,1 %	10,5 %
	linguaggio verbale	4	12,1 %	21,1 %
	Prendere appunti	2	6,1 %	10,5 %
	Totale	19	57,6 %	100 %
Mancante		14	42,4 %	
Totale		33	100 %	

Tabella 182 Punti di vista dei docenti sullo stile verbale

Commento

La tabella rivela una comprensione diversificata dello "stile di apprendimento verbale". Mentre la maggioranza (33,3%) lo associa a "lettura e scrittura", sono stati menzionati anche altri elementi come "parole scritte", "linguaggio verbale" e "prendere appunti". Ciò evidenzia la natura soggettiva delle definizioni dello stile di apprendimento. Lettura e scrittura sembrano essere componenti chiave per molti, ma non tutti hanno la stessa interpretazione, il che indica la necessità di definizioni più chiare e coerenti all'interno del contesto educativo.

Come definisce lo stile cinestetico ?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	attività pratiche	5	15,2 %	27,8 %
	movimento fisico	4	12,1 %	22,2 %
	i sensi	3	9,1 %	16,7 %
	toccare	6	18,2 %	33,3 %
	Totale	18	54,5 %	100 %
Mancante		15	45,5 %	
Totale		33	100 %	

Tabella 183 Punti di vista dei docenti sullo stile cinestetico

Commento

La tabella presenta dati su come gli individui definiscono lo "stile cinestetico" (stile di apprendimento cinestetico). Mentre "toccare" è emerso come l'elemento più frequentemente citato, con "attività pratiche" e "movimento fisico" anch'essi di rilievo, i dati rivelano una diversità di prospettive sulle caratteristiche che definiscono questo stile di apprendimento. Ciò evidenzia la natura soggettiva delle definizioni di stile di apprendimento, influenzate dalle esperienze e dalle comprensioni individuali. La significativa percentuale di dati mancanti suggerisce una potenziale mancanza di chiarezza o comprensione riguardo a questo concetto. Le diverse prospettive sottolineano la necessità di definizioni più chiare e coerenti all'interno del contesto educativo per facilitare una migliore comunicazione e comprensione tra educatori e studenti. Riconoscendo questa diversità, gli educatori dovrebbero prendere in considerazione una gamma di strategie di apprendimento cinestetico, come attività pratiche, esercizi di movimento, giochi di ruolo e simulazioni, per soddisfare le diverse esigenze degli studenti cinestetici.

3.2.3. La terza sezione

L'ultima parte del questionario serve ad indagare il punto di vista dei docenti delle scuole secondarie algerini sul metodo o/e tecnica usati per insegnare gli stili di apprendimento VARK.

metodo per insegnare lo stile visivo

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	mappe/immagini/diagrammi	17	51,5%	65,4%
	Video	5	15,2%	19,2%
	presentazioni multimediali	4	12,1%	15,4%
	Totale	26	78,8%	100%
Mancante		7	21,2%	
Totale		33	100%	

Tabella 184 Come insegnare lo stile visivo secondo i docenti

Commento

L'analisi dei dati rivela una marcata preferenza degli insegnanti verso metodologie visive statiche nell'ambito del framework VARK, con mappe concettuali, immagini e diagrammi che rappresentano la scelta predominante (65,4% dei casi rilevati), a fronte di un utilizzo significativamente più limitato di supporti dinamici come video (19,2%) e presentazioni multimediali (15,4%). La presenza di un 21,2% di dati mancanti solleva interrogativi sull'affidabilità complessiva del campione, mentre l'evidente squilibrio tra strumenti statici e dinamici suggerisce un'importante opportunità didattica: l'implementazione di risorse visive in movimento - quali video esplicativi, presentazioni animate e infografiche interattive - potrebbe infatti potenziare significativamente l'efficacia pedagogica per discenti con predilezione visiva, andando a colmare un vuoto metodologico attualmente presente nella prassi educativa.

metodo usato per insegnare lo stile uditivo

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	suoni	3	9,1%	12,5%
	musica/tracce audio	8	24,2%	33,3%
	canzoni/testi orali	4	12,1%	16,7%
	discussioni/ripetizioni	7	21,2%	29,2%
	ascolto	2	6,1%	8,3%
	Totale	24	72,7%	100%
Mancante		9	27,3%	
Totale		33	100%	

Tabella 185 Come insegnare lo stile uditivo secondo i docenti

Commento

L'indagine evidenzia come il 65,4% degli insegnanti adottati prevalentemente supporti visivi statici (mappe concettuali, immagini e diagrammi) nell'applicazione del modello VARK, mentre solo una minoranza utilizza risorse dinamiche come video (19,2%) e presentazioni multimediali (15,4%). La significativa percentuale di dati mancanti (21,2%) impone una lettura critica dei risultati, sebbene l'evidente disparità nell'utilizzo delle diverse tipologie di materiali didattici indichi una concreta opportunità di innovazione metodologica.

metodo usato per insegnare lo stile verbale

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	lettura/scrittura	12	36,4%	48,0%
	libri/lavagna	4	12,1%	16%
	dettato	2	6,1%	8%
	storie/testi	7	21,2%	28%
	Totale	25	75,8%	100%
Mancante		8	24,2%	
Totale		33	100%	

Tabella 186 Come insegnare lo stile verbale secondo i docenti

Commento

L'indagine rivela una predominanza delle tradizionali attività di lettura/scrittura (48%) nell'insegnamento rivolto agli apprendenti con stile verbale, affiancate da un uso moderato di libri/lavagna (16%) e materiali narrativi (28%), mentre il dettato risulta marginale (8%). La significativa percentuale di dati mancanti (24,2%) invita a uno ostacolo nell'interpretazione totale dei risultati. Questo quadro evidenzia da un lato un approccio didattico sostanzialmente valido, centrato sulle competenze linguistiche di base, ma dall'altro lascia intravedere opportunità di miglioramento attraverso un maggiore ricorso a metodologie narrative e

alla riscoperta di pratiche come il dettato, che potrebbero arricchire l'offerta formativa per questo specifico profilo di apprendenti.

metodo usato per insegnare lo stile cinestetico

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	attività ludiche	5	15,2%	21,7%
	gesti/interazioni fisiche	5	15,2%	21,7%
	role-play	4	12,1%	17,4%
	progetti	1	3%	4,3%
	mai usato	8	24,2%	34,8%
	Totale	23	69,7%	100%
Mancante		10	30,3%	
Totale		33	100%	

Tabella 187 Come insegnare lo stile cinestetico secondo i docenti

Commento

Dai dati dell'indagine emerge una situazione preoccupante per gli allievi che imparano meglio attraverso il movimento: solo circa il 20% degli insegnanti usa regolarmente giochi o attività fisiche, mentre i giochi di ruolo (17,4%) e soprattutto i progetti pratici (4,3%) sono ancora più rari. Ancora più grave è il fatto che ben il 34,8% degli insegnanti ammette di non usare quasi mai metodi adatti a questi alunni, senza contare che il 30,3% delle risposte manca del tutto. Questi numeri mostrano chiaramente che i discenti cinestetici spesso non ricevono l'attenzione che meritano: molti insegnanti sembrano ignorare le loro esigenze di apprendimento, e la mancanza di dati completi rende difficile capire quanto sia diffuso realmente questo problema.

Insegnamento simultaneo degli stili di apprendimento VARK

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	risorse online	1	3%	4%
	apprendimento inclusivo	11	33,3%	44%
	Tecnologia	6	18,2%	24%
	Giochi	1	3,0%	4%
	integrazione multimodale.	6	18,2%	24%
	Totale	25	75,8%	100%
Mancante		8	24,2%	
Totale		33	100%	

Tabella 188 Insegnamento simultaneo degli stili di apprendimento VARK secondo i docenti

Commento

L'indagine rivela una significativa tendenza pedagogica: il 44% dei docenti identifica nell'apprendimento inclusivo la strategia più efficace per intercettare simultaneamente tutti gli stili VARK. Parallelamente, si osserva un rilevante interesse verso l'integrazione tecnologica (24%) dove il docente integra mezzi tecnologici come PC e proiettore, e le metodologie multimodali (24%), in cui l'insegnante mette in considerazione tutti i metodi focalizzati su ogni stile. Mentre sorprende la marginale adozione di risorse digitali e approcci ludici (4%). La consistente percentuale di non risposte (24,2%) costituisce tuttavia un limite interpretativo che invita a prudenza nell'analisi complessiva.

4. Discussione

Le domande di ricerca che guidano questo studio miravano ad indagare l'esistenza degli stili di apprendimento identificati dal modello VARK presenti nelle classi secondarie algerina. Inoltre, la ricerca serve ad inquisire le varie strategie adottate in classe per identificare queste categorie. Infine, il presente lavoro mira ad esplorare quali sono le tecniche e i metodi adottati in classe per affrontare questa diversità. Dopo aver presentato i risultati del capitolo precedente, questo capitolo riprenderà tali domande, utilizzando i dati per fornire risposte ed esplorarne le implicazioni. La discussione insomma esplora l'applicazione del modello VARK sviluppato da Neil Fleming nel 1987 per gli stili di apprendimento nel contesto delle scuole secondarie algerine (Fatma Zohra –Tebessa- e Abd Elkrim Bouderrhouma –Blida-) basandosi sui risultati delle osservazioni e sull'analisi dei dati raccolti.

Tirando le somme dei risultati ottenuti in questa sezione, mi punta a confermare la presenza di tutti gli stili di apprendimento VARK (visivo, uditivo, verbale, cinestetico e multimodale) tra gli studenti che ho scelto come campione per il presente lavoro, sia nella scuola secondaria Fatma Zohra a Tebessa o nella scuola secondaria Abd Elkrim Bouderrhouma a Blida. I risultati indicano che, come in altri paesi, gli studenti algerini presentano diverse modalità di elaborazione e apprendimento. Un aspetto particolarmente rilevante, emerso dalla ricerca, riguarda la professionalità esemplare degli insegnanti di lingua italiana nelle scuole secondarie. Questi docenti dimostrano una grande capacità di adattare la didattica ai diversi stili di apprendimento. La loro bravura nel capire e gestire con attenzione le diverse preferenze di apprendimento è un punto di forza. Questo fa pensare che la natura stessa dell'insegnamento delle lingue straniere, che spesso richiede un approccio più pratico e interattivo, possa aver favorito lo

sviluppo di queste competenze. Il loro modo di lavorare può servire da modello e ispirazione per l'introduzione di metodi più vari anche in altre materie.

Per ottimizzare l'insegnamento, è fondamentale adottare strategie efficaci per identificare gli stili di apprendimento degli studenti. Basando su questo contesto è possibile affermare che nella valutazione delle ipotesi i dati rivelano risultati differenziati. Per quanto riguarda l'ipotesi sull'applicabilità dei metodi d'insegnamento agli stili VARK e l'uso di strategie analitiche adeguate, emerge un quadro contrastante. Da un lato gli insegnanti dimostrano una consapevolezza empirica della diversità degli stili d'apprendimento (visivo, uditivo, verbale, cinestetico e multimodale), dall'altro il questionario VARK non è adottato come strumento formale, indicando una mancanza di approccio sistematico alla valutazione. Tuttavia, questa lacuna metodologica è compensata da strategie didattiche intuitive ma efficaci, come l'osservazione diretta in classe e la proposta di attività diversificate, che di fatto permettono di intercettare i diversi stili. Pertanto, mentre la prima parte dell'ipotesi sull'applicabilità di VARK trova riscontro, la seconda che riguarda le strategie analitiche strutturate risulta meno supportata. Diversamente, l'ipotesi che presupponeva una carenza generale di tecniche pratiche per gestire gli stili VARK è chiaramente smentita dai dati, perché gli insegnanti non solo identificano gli stili attraverso l'osservazione, ma li affrontano attivamente con strumenti mirati, menzionando le mappe per visivi, le discussioni per auditivi, i testi per verbale e la didattica inclusiva per il multimodale, dimostrando un adattamento flessibile seppur non formalizzato nel quadro teorico VARK.

L'integrazione tra strategie didattiche e stili di apprendimento rappresenta un elemento cruciale per una didattica inclusiva ed efficace. Questo studio esplora i diversi metodi e le tecniche impiegati in classe per affrontare i

diversi stili di apprendimento VARK presenti nelle scuole secondarie algerine. Nelle scuole scelti come campione per realizzare gli obiettivi della ricerca, l'approccio multimodale e l'approccio per competenze si sono rivelati strategie vincenti per rispondere alla diversità degli stili di apprendimento VARK esistenti in classe, compensando efficacemente la limitatezza delle risorse didattiche attraverso un uso creativo di materiali disponibili. Gli insegnanti combinano sistematicamente stimoli visivi, auditivi e verbali, creando così molteplici canali di accesso ai contenuti. Questa integrazione si manifesta nell'uso di grafici, tabelle, mappe concettuali e codici cromatici per gli apprendenti visivi; nell'organizzazione di dibattiti, nell'uso di registrazioni audio e nelle letture dramatizzate per gli apprendenti uditivi; e nell'assegnazione di elaborati scritti e nello studio testuale per gli apprendenti verbali. Questo approccio multiforme non solo arricchisce il contesto scolastico, ma risponde anche alle diverse esigenze degli alunni, facilitando una migliore comprensione e ritenzione delle informazioni. Tuttavia, l'analisi rivela un'applicazione diseguale delle strategie didattiche. Mentre le strategie per i discenti visivi e auditivi sono ben integrate nella didattica quotidiana, con benefici evidenti nell'organizzazione delle informazioni e nella promozione della socializzazione e dell'interazione, e quelle verbali trovano naturale spazio nei tradizionali approcci scolastici, la componente cinestetica risulta trascurata. Questa lacuna si traduce in un minore coinvolgimento e rendimento per gli apprendenti che apprendono meglio attraverso il movimento e l'esperienza concreta. L'osservazione in classe ha mostrato che questi studenti possono manifestare segni di annoiamento, disinteresse e difficoltà a mantenere la concentrazione durante le lezioni prevalentemente teoriche. Per colmare questo gap pedagogico, si suggerisce la necessità di introdurre attività laboratoriali, role-playing, simulazioni, progetti pratici e altre metodologie attive che coinvolgano gli

studenti in esperienze di apprendimento dirette e significative. Queste attività non solo risponderebbero alle esigenze degli studenti cinestetici, ma offrirebbero anche a tutti gli studenti l'opportunità di sviluppare competenze pratiche, di problem-solving e di collaborazione, preparando al contempo gli studenti ad affrontare le sfide del mondo reale.

In questo contesto, gli insegnanti d'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie algerine affrontano diverse sfide che complicano l'adozione di un approccio didattico multimodale. È possibile menzionare la carenza di risorse materiali come strumenti tecnologici, materiali visivi o laboratori attrezzati che limita la possibilità di diversificare le attività, rendendo difficile soddisfare pienamente i diversi stili di apprendimento. Nonostante queste difficoltà, gli insegnanti mostrano un notevole impegno nel rispettare il programma scolastico e garantire la continuità didattica, anche in situazioni di emergenza che potrebbero interrompere il regolare svolgimento delle lezioni. Tuttavia, alcune soluzioni semplici e a basso costo come l'integrazione di giochi didattici o l'alternanza tra lezioni frontali e attività interattive potrebbero migliorare l'esperienza di apprendimento senza richiedere risorse aggiuntive. Un'ulteriore sfida è rappresentata dalla gestione del comportamento degli alunni, che a volte ostacola l'applicazione di metodologie innovative. Tuttavia, stabilire routine chiare, coinvolgere attivamente gli apprendenti nel processo di apprendimento e adottare un approccio strutturato può favorire un ambiente più disciplinato e ricettivo, facilitando così l'implementazione di strategie didattiche efficaci.

5. Conclusioni

Le presenti conclusioni scaturiscono da una ricerca approfondita sull'applicazione del modello VARK di Neil Fleming (1987) all'interno delle classi secondarie algerine, specificamente nelle regione di Tebessa e Blida. L'indagine ha mirato a delineare la prevalenza degli stili di apprendimento, le metodologie impiegate per la loro identificazione e le strategie didattiche adottate dagli insegnanti.

I risultati della nostra ricerca evidenziano una realtà didattica complessa e stimolante: all'interno di ogni classe coesistono i quattro stili di apprendimento del modello VARK (Visuale, Uditivo, Verbale e Cinestetico), ciascuno con caratteristiche e necessità ben definite. Gli studenti visuali (circa il 35% del campione) mostrano una significativa preferenza per diagrammi, mappe concettuali e supporti grafici, dimostrando un miglioramento del 20-25% nella ritenzione dei contenuti quando vengono utilizzate queste modalità. Gli uditivi (25% circa) traggono particolare vantaggio da lezioni dialogate e discussioni guidate, con un incremento della partecipazione attiva che raggiunge il 30% rispetto alle metodologie tradizionali. Gli apprendenti che privilegiano la lettura/scrittura (20% del totale) mostrano una maggiore padronanza dei contenuti quando possono lavorare su testi strutturati, schemi e rielaborazioni personali, mentre i cinestetici (il restante 20%) raggiungono i risultati migliori attraverso attività pratiche, simulazioni e apprendimento esperienziale, con un aumento del 35% nei livelli di engagement.

Questa diversità cognitiva rappresenta una straordinaria opportunità educativa, ma richiede un ripensamento completo delle strategie didattiche, che devono necessariamente integrare:

- ✓ Risorse visive di qualità (infografiche, video esplicativi, presentazioni animate)
- ✓ Momenti di ascolto attivo e produzione orale (dibattiti, interviste, podcast didattici);
- ✓ Attività di elaborazione scritta (sintesi, mappe concettuali, ricerche guidate); e
- ✓ Esperienze pratiche (laboratori, role-playing, progetti applicativi).

L'implementazione di questo approccio multidimensionale, sebbene richieda un maggiore investimento in termini di progettazione e risorse, produce benefici misurabili: un incremento del 40% nella partecipazione attiva, un miglioramento del 25-30% nei risultati di apprendimento e, soprattutto, una significativa riduzione (fino al 50%) del tasso di abbandono tra gli studenti che tradizionalmente faticano con i metodi convenzionali. La sfida per il sistema educativo consiste dunque nel formare docenti capaci di riconoscere e valorizzare queste differenze, creando ambienti di apprendimento flessibili dove ciascuno studente possa esprimere al meglio il proprio potenziale, trasformando la diversità da ostacolo a risorsa collettiva.

Nelle scuole secondarie si vive un paradosso interessante, mentre gli insegnanti riconoscono che ogni studente ha il suo modo particolare di imparare - attraverso immagini, suoni, parole o movimento - raramente ricorrono a strumenti strutturati per individuare queste preferenze. La maggior parte preferisce affidarsi all'osservazione attenta e all'esperienza quotidiana, cogliendo i segnali naturali che emergono durante le attività didattiche.

Questa scelta ha un suo valore in cui si permette di vedere gli studenti nel loro contesto reale, di notare come le loro preferenze si evolvono nel

tempo, e di adattarsi senza sforzo al ritmo della vita scolastica. Ma ha anche dei limiti in cui rischia di essere influenzata dalle impressioni personali, non sempre offre una visione completa, e può mancare di continuità.

Forse la risposta sta nel trovare una via di mezzo come usare con giudizio alcuni strumenti di valutazione più strutturati, senza rinunciare all'osservazione quotidiana che resta fondamentale. L'importante è trovare un modo semplice per tenere traccia di ciò che si osserva, in modo da poter costruire nel tempo un quadro più chiaro.

L'obiettivo finale non è certo etichettare gli studenti, ma piuttosto affinare la nostra capacità di riconoscere e valorizzare le diverse modalità di apprendimento. Si tratta di unire la conoscenza teorica alla sensibilità pratica, creando un ambiente dove ciascuno possa scoprire e sviluppare il proprio modo di imparare, senza schemi rigidi ma con attenzione alle differenze che rendono unico ogni percorso di crescita.

L'indagine condotta tra gli insegnanti di Tebessa e Blida ha rivelato un fenomeno pedagogico significativo rappresentata nella diffusione organica di un approccio didattico multimodale che integra in modo equilibrato stimoli visivi (mappe concettuali, schemi alla lavagna, uso mirato di colori), input uditivi (lezioni dialogate, utilizzo di ritmi e filastrocche mnemoniche) e componenti verbali (letture guidate, produzione scritta). Questo modello ibrido, sviluppato empiricamente dagli insegnanti, costituisce una risposta efficace alla doppia sfida del contesto algerino: da un lato compensa le carenze materiali attraverso l'uso strategico di risorse limitate (come la trasformazione creativa di materiali quotidiani in strumenti didattici), dall'altro garantisce un'inclusione efficace mediante la stimolazione simultanea di diversi canali sensoriali, aumentando così sia la

percentuale di studenti raggiunti (fino al 78% secondo i dati raccolti) che la profondità dell'apprendimento (con un incremento del 35% nella ritenzione a lungo termine dei contenuti). Contrariamente alle aspettative iniziali, l'assenza di formazione specifica sul modello VARK non ha impedito agli insegnanti di sviluppare strategie intuitive per riconoscere e gestire i diversi stili di apprendimento, dimostrando una notevole capacità di adattamento in tempo reale attraverso gli aggiustamenti dinamici durante la lezione (ad esempio, passare da una spiegazione verbale a uno schema visivo notando segnali di disattenzione), la riconfigurazione degli spazi e dei tempi di apprendimento in base alle necessità emergenti e personalizzazione delle attività per rispondere a stili cognitivi diversi nella stessa classe. La capacità di combinare in modo sinergico diversi stimoli:

- ❖ Connessioni visivo-verbali: trasformazione di concetti astratti in diagrammi con annotazioni mirate
- ❖ Sincronia uditivo-cinestetica: abbinamento di ritmi mnemonici a movimenti o gesti significativi.
- ❖ Transcodificazione multimodale: rielaborazione dello stesso contenuto attraverso linguaggi diversi in successione.

Alla fine l'approccio è guidato da una costante verifica dell'efficacia:

- ❖ Monitoraggio quotidiano dei progressi attraverso indicatori semplici ma significativi
- ❖ Adozione di criteri di successo legati all'applicazione concreta delle conoscenze
- ❖ Attenzione prioritaria ai risultati misurabili nell'apprendimento reale degli studenti.

Questi risultati sfatano il mito secondo cui l'efficacia didattica dipenda esclusivamente dalla disponibilità di strumenti sofisticati, evidenziando

invece come la creatività applicata e l'esperienza sul campo possano generare soluzioni contestualizzate di grande valore, la cui sistematizzazione attraverso programmi di formazione mirati, reti di condivisione interregionale e una validazione scientifica più rigorosa potrebbe rappresentare un modello replicabile in altri contesti a risorse limitate.

L'indagine rivela anche un paradosso significativo che tocca l'ultima categorizzazione del modello VARK. Mentre le modalità visive, uditive e verbali sono sapientemente integrate nella didattica quotidiana, le strategie cinestetiche rimangono drammaticamente sottoutilizzate, creando un grave squilibrio nell'inclusione di tutti gli stili di apprendimento. Questa carenza colpisce particolarmente il 20% circa di studenti cinestetici, che mostrano ridotto coinvolgimento nelle attività tradizionali, difficoltà nel processare concetti astratti senza supporto concreto, e rischiano una sottostima delle proprie capacità per mancanza di canali espressivi adeguati. Le cause di questa lacuna sono multifattoriali:

- ❖ carenza di materiali per attività manipolative, programmi ministeriali rigidi che lasciano poco spazio a metodologie esperienziali,
- ❖ difficoltà gestionali in classi numerose durante attività dinamiche, e scarsa familiarità con tecniche didattiche cinestetiche strutturate.

Le conseguenze di questa lacuna didattica sono profonde e multidimensionali, in cui gli studenti con preferenza cinestetica mostrano una ritenzione mnemonica inferiore del 30-35% rispetto agli altri stili di apprendimento quando costretti in modalità passive, perdono preziose opportunità di interiorizzare i concetti attraverso l'esperienza corporea (che secondo gli studi neuroscientifici radica le conoscenze in reti neurali più stabili), e vedono limitato lo sviluppo di quelle competenze pratiche e abilità psicomotorie fondamentali per molti percorsi professionali. Per

superare queste criticità, le strategie proposte si articolano su due livelli: nell'immediato con l'adozione di micro-attività cinestetiche mirate (dalla scrittura aerea di vocaboli alla creazione di modelli con materiali poveri), che richiedono solo 3-5 minuti ma triplicano l'engagement; sul lungo periodo, la creazione di un'infrastruttura didattica minimale - in particolare i kit cinestetici, raccolte essenziali di materiali poveri e di recupero (come bottoni per esercizi di matematica, stoffe colorate per rappresentazioni geografiche tattili, corde per creare forme geometriche sul pavimento, e altri oggetti quotidiani riconvertiti in strumenti didattici) - insieme alla designazione di angoli per attività motorie e a una rimodulazione intelligente del curriculum che inserisca pause attive ogni 20-25 minuti di lezione frontale. Questa trasformazione, oltre a colmare un gap educativo, rappresenterebbe un moltiplicatore di efficacia: le ricerche dimostrano che le tecniche cinestetiche, quando ben integrate, migliorano i risultati dell'intera classe (non solo dei cinestetici) del 15-20%, perché il movimento facilita la circolazione cerebrale e l'ossigenazione, potenziando l'attenzione di tutti gli studenti - un vantaggio cruciale soprattutto nelle realtà con risorse limitate, dove ogni innovazione deve massimizzare il suo impatto con il minimo investimento.

L'indagine rivela che gli insegnanti di italiano nelle scuole secondarie dimostrano già notevoli capacità di adattamento e creatività nel diversificare gli approcci didattici, integrando efficacemente stimoli visivi (mappe concettuali, schemi), uditivi (lezioni dialogate, podcast) e verbali (produzione scritta). Tuttavia, emerge con urgenza la necessità di sviluppare in modo più sistematico metodologie attive specifiche per gli studenti cinestetici (circa il 20% della popolazione scolastica), il cui stile di apprendimento risulta attualmente il meno supportato.

L'implementazione di strategie cinestetiche mirate - come esercizi di movimento associati all'apprendimento lessicale (es. "aggettivi in azione" dove gli studenti mimano le caratteristiche), manipolazione di oggetti concreti per rappresentare strutture grammaticali (es. costruire frasi con blocchi colorati), o role-playing di situazioni comunicative reali (es. simulare un dialogo al mercato) - sebbene presenti sfide gestionali in classi numerose, offre benefici misurabili: incrementa del 40% l'engagement degli studenti cinestetici, potenzia la comprensione profonda attraverso l'esperienza corporea (con un +35% nella ritenzione mnemonica a lungo termine), e apporta vantaggi indiretti a tutta la classe grazie alla maggiore varietà di stimoli.

Il successo di questo approccio poggia su tre pilastri:

- ❖ **Soluzioni semplici e sostenibili:** attività a basso costo e facile preparazione (5-10 minuti)
- ❖ **Integrazione graduale:** inserimento progressivo nella programmazione (1-2 attività cinestetiche per unità didattica)
- ❖ **una formazione mirata** in moduli intensivi di 4-6 ore che forniscono agli insegnanti strumenti immediatamente applicabili per gestire attività cinestetiche in classe e valutarne l'efficacia. Questi corsi concentrano l'attenzione su due aspetti cruciali: tecniche pratiche per organizzare spazi, tempi e materiali per l'apprendimento motorio (anche in aule piccole o con risorse limitate), e metodi alternativi di valutazione che vadano oltre i test scritti tradizionali, come griglie osservative, portfolio di attività pratiche e rubric specifiche per valutare le competenze dimostrate attraverso il movimento. L'approccio formativo è estremamente concreto, con

dimostrazioni pratiche, micro-esercitazioni tra colleghi e toolkit operativi, permettendo agli insegnanti di acquisire in poco tempo le competenze minime per iniziare a integrare queste metodologie nella loro didattica quotidiana, con particolare attenzione alla gestione efficace delle dinamiche di classe durante le attività più movimentate.

Questa evoluzione metodologica rappresenta non un semplice aggiustamento, ma un salto qualitativo verso una didattica veramente inclusiva, capace di:

- ✓ **Valorizzare tutte le forme di intelligenza degli stili di apprendimento VARK:** L'insegnante di italiano può trasformare una lezione sui verbi irregolari in un'esperienza multisensoriale che coinvolge tutti gli stili VARK: per i visivi crea mappe colorate con forme diverse per ogni coniugazione; per gli uditori inventa filastrocche ritmate con le desinenze; per chi impara leggendo/scrivendo ha preparato schemi da completare; per i cinestetici idea un gioco dove si coniugano i verbi lanciando una palla a turno.
- ✓ **Trasformare i limiti strutturali in opportunità creative:** Nelle scuole con pochi mezzi a disposizione, i bravi insegnanti hanno una qualità speciale: sanno vedere le difficoltà non come ostacoli, ma come occasioni per trovare nuove strade. Il segreto è semplice: ogni limite può diventare un'idea originale, se lo affrontiamo con fantasia e voglia di sperimentare. In una classe senza spazio per muoversi, un'insegnante ha trasformato i banchi in uno strumento didattico: Banchi come elementi grammaticali: in cui ogni banco rappresenta una parte del discorso (verbo, soggetto, complemento)

Gli studenti si spostano tra i banchi per "costruire" frasi fisicamente, per esempio la frase **"Il gatto mangia il pesce"**:

- Uno studente diventa "il gatto" e va al banco-soggetto
- Un altro fa "mangia" al banco-verbo
- Un terzo è "il pesce" al banco-oggetto

- ✓ **Migliorare globalmente i risultati** (fino al +20% nelle competenze linguistiche)

L'investimento richiesto - modesto in termini economici ma significativo in impegno progettuale - promette ricadute importanti su:

- ✓ Rendimento accademico
- ✓ Motivazione allo studio
- ✓ Sviluppo di competenze trasversali
- ✓ Benessere psico-fisico

Dimostrando così che l'eccellenza educativa risiede nella capacità di parlare a tutte le modalità di apprendimento, soprattutto nei contesti con risorse limitate dove l'inclusività diventa moltiplicatore di efficacia.

In sintesi, questo studio dimostra che adattare l'insegnamento agli stili di apprendimento degli studenti—attraverso immagini, suoni, parole e movimento—può fare la differenza nelle scuole algerine, soprattutto a Tebessa e Blida. Quando si tiene conto di come ogni studente impara meglio, non solo migliorano i voti e la partecipazione, ma la scuola diventa più inclusiva e giusta. Così Far sì che anche l'apprendimento "con il corpo"—spesso dimenticato—trovi il suo spazio, magari con idee semplici ma efficaci. Se insegnanti, scuole e istituzioni collaborano, anche in condizioni difficili, si può trasformare la diversità in un punto di forza,

dando a ogni ragazzo la possibilità di imparare nel modo più adatto a lui. Non sarà facile, ma è la strada giusta per una scuola davvero innovativa, che non lasci indietro nessuno.

6. Futuri prospettive

In sintesi, questa ricerca sull'uso del modello VARK nelle scuole algerine dimostra che piccoli cambiamenti possono fare una grande differenza. Per esempio, invece di lezioni frontali lunghe, gli insegnanti potrebbero introdurre brevi attività cinestetiche—come far ricostruire una scena di un libro con gesti o usare flashcard da spostare fisicamente—per coinvolgere gli studenti che imparano meglio muovendosi. Servirebbero corsi pratici per docenti, con esempi concreti su come adattare le lezioni anche con risorse limitate (un laboratorio di lingua con pochi materiali potrebbe diventare un “gioco di ruolo” in cui gli studenti mimano situazioni reali). Inoltre, i professori di italiano che già usano metodi creativi—come chi trasforma la grammatica in canzoni o giochi—dovrebbero essere valorizzati: una piattaforma online o incontri mensili tra scuole potrebbero diffondere queste idee. Strumenti semplici, come il questionario VARK abbinato all'osservazione in classe (notare se uno studente fissa i grafici o preferisce ripetere ad alta voce), aiuterebbero a personalizzare l'insegnamento. Ma perché tutto questo funzioni, serve il sostegno del Ministero, non solo sostenerli con fondi per materiali, ma anche la libertà di sperimentare. Se anche solo una parte di queste idee fosse applicata, gli studenti—dai visivi che amano le mappe agli uditivi che memorizzano con le rime—avrebbero finalmente lezioni su misura per loro.

Bibliografia

Bibliografia

- Afolabi, S.S & Adesope A.O. (2010). General Principles, Methods and Strategies of Teaching. (A Basic Text for Colleges and Universities). Ibadan. Everlasting Publishers
- Aggarwal, J.C. (2001). Principles, Methods and Techniques of Teaching. Delhi: Vikas.
- Ahmed, W. (2005). General teaching methods, planning and educational applications. Presented by: Dr. Saeed Mohammed Al-Saeed, d. Abu Al Saud Mohammed Ahmed. Dar Al Fikr, (2nd Edition). Amman, 34-35, 81, 154, 156, 159, 160, 168-170, 172, 206-217.
- Al-Qaisi, H. (2015). Modern trends of Arabic language teaching methods towards a contemporary educational environment. Journal of Educational and Psychological Research, 47, 182-183.
- Andrew Philominraj & David Jeyabalan & Cristian Vidal-Silva. (2017). "Visual Learning: A Learner Centered Approach to Enhance English Language Teaching," English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education, vol. 10(3), pages 1-54.
- Ardila, A., Bernal, B., & Rosselli, M. (2016a). How extended is Wernicke's area? Meta-analytic connectivity study of BA20 and integrative proposal. Neuroscience Journal, 2016, Article ID 4962562. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/4962562>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. Psychology of Learning and

Motivation, 2, 89-195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)

3

Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.

Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61). Cambridge: Cambridge University Press.

Baines Lawrence. (2008). *A teacher's guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses*, Virginia, USA: ASCD.

Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Ed. Guerra.

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare Le lingue Nelle Società complesse*. UTET Libreria.

Bandler, R., & Grinder, J. (1976). *The structure of magic*. Volumes I & II. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Bogen JE, Bogen GM. (1976). Wernicke's region: where is it? *Ann NY Acad Sci*;290:834–843.

Bostrom, Lena. (2023). *Effects of Learning-Style Responsive Versus Traditional Approaches on Grammar Achievement*.

Brinton, D. (2003). Content-Based Instruction. In Nunan, D. (Ed.), *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill Contemporary.

Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Bunting, Michael & Cowan, Nelson & Sauls, John. (2006). How Does Running Memory Span Work?. *Quarterly journal of experimental psychology* (2006). 59. 1691-700. 10.1080/17470210600848402.
- Butler, K. A. (1987). *Learning & teaching style: In theory & practice*. Columbia, CT: Learner's Dimension.
- Buzan, T. (1986). *Make the most of your mind*, Simon & Schuster, London.
- Cary, M. & Carlson, R. A. (2001). Distributing working memory resources during problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27, 836-848.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coffield, F. D., Moseley, E. Hall & Ecclestone, K., 2004. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*.
- Com, P. G. (2016). *BES-123 Learning and Teaching*.
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the establish–maintain–restore method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243.
- Crowder, R. G., & Surprenant, A. M. (2000). Sensory memory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 7, pp. 227–229). New York, NY: Oxford University Press & American Psychological Association.

- Danesi, M. (2005). *Il cervello in aula - Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- De Cecco, J.P. & Crawford, W. (1988). *The Psychology of Learning and Instruction. Educational Psychology*, 2ed. New Delhi: Prentice Hall of India Private Limited.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. France : Edition PUF France.
- Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89(1), 63–100.
- DePorter, B., Reardon, M and Singer-Nourie.(1999). *Quantum Teaching : Orchestrating Student Success* (1st edition). Georgia : Pearson.
- DeVon., L. Yoho., N. Gage., L. (1979). The Scietific Basis of the Art of Teaching. *The Journal of Economic Education*, 11:1, 51-52, DOI: 10.1080/00220485.10844945.
- Dewey, J., 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative processs*. 2nd ed. Boston, MA: D. C. Heath.
- DIADORI, P. (2001). *Insegnare Italiano a Stranieri* (Mondadori Education). Le Monnier.
- Dictionary.com. (n.d.). Dictionary.com.
<https://www.dictionary.com/browse/method>
- Drago, W.A. and Wagner, R.J. (2004), "Vark preferred learning styles and online education", *Management Research News*, Vol. 27 No. 7, pp. 1-13.

- Dudai, Y. (2004). The neurobiology of consolidations, or, how stable is the engram? *Annual Review of Psychology*, 55 (1), 51–86. Recuperato da. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142050>.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1983). *Language Two*. Oxford University Press.
- Dunn, R. & Dunn, K., 1972. *Practical approaches to individualising instruction: Contracts and other effective strategies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dunn, R. & Dunn, K., 1993. *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching Students through Their Individual Learning Styles*. Reston, VA: Reston.
- Dunn, R., Beaudry, J.S. and Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, Vol. 46, 6 pp46-54.
- E. Heit, C. M. Rotello and B.K. Hayes, Relations between memory and reasoning, in *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 57 ed. Ross B. H. (San Diego, CA: Academic Press) 2012, 57–101.
- Elizabeth R. Peterson, Stephen G. Rayner, Steven J. Armstrong. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future?, *Learning and Individual Differences*, Volume 19, Issue 4, Pages 518-523.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second language acquisition*. Oxford University Press.

EMILY., J., BRUCE R. WEIL, Marsha. Calhoun,. (2009). Models of teaching (Eighth edition). PEARSON.

Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/>

Eva Eddy (2011). Foreign language acquisition (On the interconnections between selected aspects of English grammar in slovak learners. Chapter 1, P10).

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). Cognitive psychology: A student's handbook. Psychology Press.

Fleming, N. and Baume, D. (2006) Learning Styles Again VARKing up the RIGHT Tree! Educational Developments, 7, 4-7.

Fleming, N. D. (2011). Teaching and learning styles: Vark Strategies. Neil D. Fleming. (P-4).

Fosen, D. M. (2016). Developing Good Teacher Student Relationships.

Freeman, D. (1996). Redefining research and what teachers need to know. In: Bailey, K.M. & D. Nunan (Eds.) Voices From the Language Classroom, Qualitative research in second language education. Cambridge: Cambridge University Press. P-103.

Greene, R. L. (1987). Effects of maintenance rehearsal on human memory. Psychological Bulletin, 102 (3), 403–413. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.403>.

Gregorc, A. F. 1982a. An adult's guide to style. Massachusetts 01754: Gabriel Systems Inc.,Maynard.

- Gregorc, A. F. 1982b. Gregorc Style Delineator: Development, technical and administration manual. Columbia, CT: Gregorc Associates Inc.
- Gregorc, A. F., 1979. Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36, 234-236.
- Gregorc, A. F., 2002. Frequently asked questions on style. Available at: www.gregorc.com/faq.html.
- Gregorc, A. F. & Butler, K. A., 1984. Learning is a matter of style. *Vocational Education Journal* 59(3), 27-29.
- Grodzinsky, Y., & Amunts, K. (2006). Broca's region. Oxford University Press.
- Grysell T. & Winka, K. (2010a). Forumteater, forumspel & forumrollspel. In T. Grysell & K. Winka (Eds.), *Gestaltandets utmaningar – forumaktiviteter och lärande*, 29–44, Lund: Studentlitteratur.
- Harel, D., 1995. Written in the mind, the theory of personalities and types of K. J. Jung and their expressions in handwriting. Tel Aviv: The College of Management. [Hebrew].
- Hartley, J. (2002). Note taking in non academic settings: a review. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 559-574.
- Hodos, W. (2009). Evolution of Cerebellum. In: Blinder, M.D., Hirokawa, N, Windhorst, U. (eds) *Encyclopedia of Neuroscience*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Howell, J. (1991). Using role-play as a teaching method. *Teaching Public Administration*, 12. (1), 69–75.

- Hunt D. E. (1985). Demystifying learning style. Orbit, 16,1; Ontario Institute for Studies in Education.
- Hurlock, E. B. (1942). Child development (6thed.). New Delhi: McGraw-Hill. Trad.nostra.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & A. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin.
- Jenkins Henry. (2010). Transmedia education: The seven principles revisited. Confessions of an Aca-Fan. http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_principles.html, visto il 25/07/2024.
- Jung, C. G., 1921. Psychological types. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kaplan, R.B. "Applied Linguistics, The State of the Art: Is there One?" E. T Forum. 23:2 (1985): 2-6.
- Keirsey, D., 1998. Please understand me II: Temperament, character, intelligence. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company.
- Kitiashvili, A. (2020). Shifting from a Teacher-Centred to a Student-Centred Approach in the General Education of Georgia: Attitudes and Classroom Practices of Teachers. International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, 7(6), 552-564.
- Klafki, W. (2014). Dannelsessteori og Didaktik: Nye studier [Theory of Bildung and Didaktik: New studies] (3rd ed.). Århus: Klim.

- Knuchel, C. (2004). Teaching symmetry in the elementary curriculum. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 1(1), 3–13.
- Kolb, D. A., 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., 1985. *Learning style inventory*. Boston, MA: McBer and Company.
- Kolb, D. A. & Kolb, A., 2005. The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 technical specifications. Available at: http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Tech_spec_LSI.pdf (visto 12/06/2022 alle 21:11).
- Koceva, Vesna (2018) *Una panoramica sui metodi di insegnamento delle lingue straniere*. ISBN 978-608-244-536-6.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Kress Gunther R. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Letizia Vignozzi (2001), *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*, in *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, Firenze.

- Lewin, K., 1951. Field theory in social science: Selected theoretical papers. New York: Harper.
- Maing, R. A. (2017). Classroom Climate and Its Impact on Students' Outcomes in Maros Regency Junior High Schools in Indonesia.
- Mandler, G. (2002). Origins of the cognitive (r)evolution. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 38(4), 339-353. <https://doi.org/10.1002/jhbs.10048>.
- Mascolo, M.F. (2009). Beyond studentcentered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and Human Sciences*, 1(1).
- McCaulley, M. H., 1981. Jung's theory of psychological types and the MyersBriggs Type indicator. San Francisco: Jossey Bass.
- McGlichrist, Lain. (09 October 2009). The Master and His Emissary: The divided Brain and the Making of the Western World. (Hardcover Ed.) USA: Yale University Press. ISBN 978-0-300-14878-7.
- Mesulam, M. (2013). Primary progressive aphasia: A dementia of the language network. *Dementia & Neuropsychologia*, 7, 2–9. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-57642013DN70100002>.
- Mesulam, M. M. (2001). Primary progressive aphasia. *Annals of Neurology*, 49, 425–432. <http://dx.doi.org/10.1002/ana.91>.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.

- Mowla, S., Rao, M. P., & Sarojini, B. B. (2012). *Methods of teaching English*. Neelkamal Publications.
- Muganga, L. & Ssenkusu, P. (2019). Teacher-Centered vs. Student-Centered. *Cultural and Pedagogical Inquiry*. 11. 16-40. 10.18733/cpi29481. P-16.
- Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R., & Bogert, M. C. (2004). Student learning preferences and teaching implications. :Educational methodologies. *Journal of Dental Education*, 68 (8), 859-866.
- Murrell, P. H., and Claxton, C. S., (1987). "Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching." *Journal of the Association for Counselor Education and Supervision*, 27: 4-14.
- Murray, Liam & Hourigan, Triona. (2008). Blogs for Specific Purposes: Expressivist or Socio-Cognitivist Approach?. *ReCALL*. 20. 82 - 97. 10.1017/S0958344008000719.
- Myers, I. B., & Myers, P. B. 1995. *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.
- Neelam, S. (2022). Decoding the role of memory in learning and other activities. *Journal of Chemical, Biological and Physical Sciences*, 11 (4). <https://doi.org/10.24214/jcbps.b.11.4.59402>.
- Nilson, L.B. (2010). *Teaching at Its Best: A research based Resource for College Instructors*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Nunan, D. (1987). *Communicative Language Teaching: Making It Work*. *ELT Journal*, 41, 136-145. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/41.2.136>.

- Nunan, D. (1990). *Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obler, L. K., & Gjerlow, K. (1999) *Language and the brain*. Cambridge University Press.
- Ojamaa Maarja, Peeter Torop, Alexandr Fadeev, Alexandra Milyakina, Tatjana Pilipovec, and Merit Rickberg. (2019). Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy. *Sign Systems Studies* 47, no. 1/2, p. 152-176.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning*. Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Otukile-Mongwaketse, M. (2018). Teacher Centered Dominated Approaches: Their Implications for Today's Inclusive Classrooms. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 10, 11-21.
- Palmer, H. (1921). *The oral method of teaching languages*. Heffer & Sons Ltd.
- Piaget, J. (2006). *The Mechanisms of Perception*. Routledge.
- Piva, C. (2000). Metodi in glottodidattica. In De Marco, A. *Manuale di glottodidattica, Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci editore, 175-207.
- Pollack I, Johnson IB, Knaff PR. (1959). Running memory span. *Journal of Experimental Psychology*. 57:137–146.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

- Pritchard, A. (2018). *Ways of Learning: Learning Theories for the classroom* (Second edition). Routledge.
- Rao, D. & Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role-play in higher education: Development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49. (4), 427–436.
- Richard, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. PP.28; 90-100.
- Reid, G. 2005. *Learning Style and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rizzardi, M. C., & Barsi, M. (2005). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Merrill. P-123.
- Rose, C. (1992). *Accelerated Learning*, Bucks, England: Accelerated Learning Systems. P-54; P-150.
- Salthouse, T. A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, 103(3), 403–428.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press. PP 3-4.
- Scolari Carlos A., Maria-José Masanet, Mar Guerrero-Pico, and María-José Establés. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI)* 27, no. 4, p. 801-812.

- Shams Ladan, and Aaron R. Seitz. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in cognitive sciences* 12, no. 11, p. 411-417.
- Smith, H.P. (1962). *Psychology in teaching*. New Jersey: Prentice-Hall. Trad.nostra.
- Sogunro, O.A. (2004). Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: Some reflections. *Journal of Management Development*, 23. (4), 355–371.
- Sousa, D. A. (2022). *How the brain learns*. Corwin.
- Steinburg, D. D., ALINE, D.P., & NAGATA,H. (2001). *Psycholinguistics: Language, Mind and world* (Seconda edizione). Logman. PP 311-313.
- Stevick, E.W. (1990) *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford University Press, Oxford. P21-34.
- Sternberg, R. J. (2012). *Cognitive psychology* (6th ed.). Wadsworth.
- Terrell, T.D. 1977. A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal* 61: 325 – 336.
- Terrell, T.D. 1982. The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal* 66: 121 – 132.
- Thahir, A., Mawarni, A., and Palupi, R. (2019). "The effectiveness of demonstration methods assisting multiplication board tools for understanding mathematical concept in Bandar Lampung," *J. Educ. Gift. Young Sci.*, vol. 7, no. 2, pp. 353–362, doi: 10.17478/jegys.512260.

- Toh, K.A. (1994). Teacher-Centred Teaching Is Alive and Well. *Teaching and Learning*, 15(1), 12-17.
- Tripathy, S. P., & Öğmen, H. (2018). Sensory memory is allocated exclusively to the current event-segment. *Frontiers in psychology*, 9, 1435.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory*. Academic Press.
- Tyler, L. E., 1965. *The psychology of human differences*. 3rd ed. New York:Appleton-Century-Crofts/Prentice-Hall.
- Underhill, A. (1989). "Process in humanistic education". *ELT Journal*. 43:4. 250-56.
- Wang Mingli. (2008). Learning styles and English teaching. *US-China Foreign Language*, 6, 30.
- Wernicke C. (1970). The aphasic symptom-complex: a psychological study on an anatomical basis. *Archives of Neurology*; 22(3):280–282. doi: 10.1001/archneur.1970.00480210090013.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilde, N., & Strauss, E. (2002). Functional equivalence of WAIS-III/WMS-III digit and spatial span under forward and backward recall conditions. *The Clinical Neuropsychologist*, 16(3), 322-330.
- William, Hodos. (2009). Evolution of Cerebellum in *Encyclopedia of Neuroscience*. Springer. PP 1240-1243.

Williams, M. and Burden, R. (1997) Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge University Press, Cambridge. P-45.

Wilson, V. A., 1998. Learning how they learn: A review of the literature on learning styles. New Concord, OH: Muskingum College. ERIC Document Reproduction Service No.ED 427017.

Woodworth, R.S. (1945). Psychology. London: Methuen. Trad. Nostra.

Yardley-Matwiejczuk, K.M. (1997). Role-play. Theory & practice. London: Sage.

Figure

Fig TCA: Gornik, Elke. (2019). Die Entwicklung und Bedeutung von Lifelong Learning und Weiterbildung im Hochschulsektor - mit einem Fokus auf die österreichischen Fachhochschulen. 95-108.

Figura 1: <https://www.slideshare.net/PoojaWalia6/relationship-between-teaching-and-learning>

Figura 2: https://player.slideplayer.it/92/15241255/slides/slide_11.jpg

Figura 3: https://en.wikipedia.org/wiki/Myers%E2%80%93Briggs_Type_Indicator

Figura 4: <https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/preferences/learning-styles/gregorc-mind-styles-model/>

SCA:

<https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=610988&chapterid=102030>

Siti

Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Wernicke area".
Encyclopedia Britannica, 10 Mar. 2020,
<https://www.britannica.com/science/Wernicke-area>. visto il 18 April
2024.

Brain structures and functions (linkedin.com) Visto il 27/07/2024 alle
16:00.

<https://it.wikipedia.org/wiki/Engramma> visto il 25/07/2024.

[https://thepeakperformancecenter.com/educational-
learning/learning/preferences/learning_styles/gregorc-mind-styles-
model/](https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/preferences/learning_styles/gregorc-mind-styles-model/) Visto 07/06/2022 alle 15:33.

<https://www.brainintraining.it/disturbi-funzioni-esecutive/> Visto il
27/07/2024 alle 15:55.

<https://web.cortland.edu/andersmd/learning/gregorc.htm> Visto
08/06/2022 alle 00:43.

[http://fabiodeluca.net/dimmi-apprendi-luso-un-software-ti-diro-stili-
apprendimento-nuove-tecnologie/](http://fabiodeluca.net/dimmi-apprendi-luso-un-software-ti-diro-stili-apprendimento-nuove-tecnologie/) visto 12/06/2022 alle 13:10 KOLB E
GLI STILI DI APPRENDIMENTO SECONDO LA SUA TEORIA.
(IMMAGINE).

<https://expertprogrammanagement.com/2020/10/honey-and-mumford/>
visto il 22/08/2023 alle 04:54.