
La gestione efficace della classe

Autocontrollo, comunicazione,
progettualità e soft skills

Luigi Tuffanelli

GUIDE
EDUCAZIONE



Erickson

IL LIBRO

LA GESTIONE EFFICACE DELLA CLASSE

Come si può rendere significativo e appassionante un apprendimento? Come si può mantenere un atteggiamento pedagogico attento alla creatività e al pensiero divergente? Come si possono valorizzare le differenze di alunne e alunni in un confronto costruttivo in classe?

Queste sono alcune delle domande a cui il libro — in una nuova edizione — cerca di dare risposte adeguate, analizzando le possibili variabili e proponendo strumenti di riflessione sul proprio ruolo e sulla propria responsabilità sociale, sui diversi modi di fare lezione e di gestire la classe, migliorando abilità e competenze personali e professionali.

In particolare, tra i temi affrontati ci sono:

- educare alle emozioni
- autocontrollo e pensiero strategico
- comunicazione e autorevolezza
- *soft skills* e orientamento formativo
- valutazione e differenziazione
- relazioni con la classe e i singoli.

Il volume è ricco di suggerimenti, di strategie mirate e di molti esempi pratici per affrontare il lavoro a scuola con soddisfazione ed efficacia.

L'obiettivo irrinunciabile che alimenta il nostro ottimismo è una rigenerazione costruttiva della scuola.



Strumento 19



Strumento 23

L'AUTORE



LUIGI TUFFANELLI

Insegnante, è stato coordinatore scientifico in corsi di specializzazione in sostegno presso la SSIS dell'Università di Trento e docente presso le Università di Trento e di Bolzano.

€ 20,00



9 788859 103765 1

www.erickson.it

Indice

<i>Presentazione</i> (Dario Ianes)	7
<i>Premessa</i>	9
CAPITOLO 1	
L'autorappresentazione professionale	11
CAPITOLO 2	
Educare le emozioni, motivare all'apprendimento	25
CAPITOLO 3	
Autocontrollo e pensiero strategico	43
CAPITOLO 4	
La comunicazione	61
CAPITOLO 5	
La progettualità	83
CAPITOLO 6	
La gestione	107
CAPITOLO 7	
La materia di insegnamento	139
CAPITOLO 8	
Valorizzare la creatività	153
CAPITOLO 9	
Soft skills e orientamento formativo	167
CAPITOLO 10	
Valutazione e diversità	181
CAPITOLO 11	
Le relazioni	211
<i>Conclusione</i>	231
<i>Bibliografia</i>	233

Educare le emozioni, motivare all'apprendimento

Dove si analizzano i fattori che ostacolano la motivazione e si propongono dei rimedi

Emozioni, motivazioni e apprendimento

Che cos'è un'emozione? «Io riferisco il termine *emozione* — scrive Daniel Goleman (1996, p. 333) — a un sentimento e ai pensieri, alle condizioni psicologiche e biologiche che lo contraddistinguono, nonché ad una serie di propensioni ad agire». Il significato di motivazione è molto simile. La stessa comune etimologia (emozione deriva da *emovēre* «smuovere», «agitare» e motivazione da *movēre* «muovere») suggerisce una parentela stretta fra i due concetti. In entrambi c'è una mescolanza di cognizione, affettività e propensione all'azione.

La motivazione rappresenta l'interazione e il punto di equilibrio fra questi tre aspetti. Non è qualcosa che si aggiunge all'apprendimento, ma un modo di essere in un certo momento, è uno stato identitario che orienta o distoglie dall'azione, e quindi dall'apprendimento.

Come ha sostenuto Maslow (1955), quando è garantita una «base sicura», che ha radici nella primissima infanzia, tenderanno a prevalere tendenze progressive di autorealizzazione, attraverso la ricerca, l'esplorazione attiva e l'apprendimento.

Quando ci si sente indifesi, scoperti, bisognosi di una sicurezza che si vorrebbe avere ma non c'è, a prevalere saranno probabilmente le tendenze regressive, che sconsigliano di affrontare esiti incerti e rischiosi, che potrebbero

minacciare l'integrità del sé.¹ In ogni soggetto è presente un'interazione dinamica, quasi un'oscillazione fra tendenze progressive e regressive, condizionate da un particolare stato di bisogno e dalla particolare percezione di sé e del contesto. Secondo il tipo di bisogno che entra in gioco, varieranno gli obiettivi: quelli orientati verso la prestazione e la conferma si definiscono *omeostatici*, tendenti cioè a ristabilire un equilibrio la cui perdita è percepita con disagio, quelli invece tesi alla padronanza e alla crescita si dicono *anti-omeostatici*, perché dalla sfida del compito, dall'errore e dalla sua rielaborazione, dallo squilibrio fra competenza attuale e competenza possibile traggono forza e alimento. Nel primo caso prevale un *principio di autotutela*, indispensabile per la conservazione e l'equilibrio, ma di ostacolo all'*apprendimento*, che è, in misura maggiore o minore, percezione momentanea di inadeguatezza, sfida, rischio, esplorazione, prevalenti quando ci si pongono obiettivi di crescita.

Una disattenzione annosa

Nella Legge 53 del 2003 di riforma della scuola si prevedeva l'introduzione dell'educazione affettiva trasversale alle varie discipline. È però risaputo che la prescrizione di legge ha trovato una scarsa attuazione nella scuola. Ciò è abbastanza comprensibile, data l'assenza di una cultura orientata all'emozionalità nella nostra tradizione pedagogica. La cesura kantiana fra emozione e conoscenza, e l'attenzione esclusiva riservata alla seconda, perdura da Piaget fino al cognitivismo e ha dato forma alla preparazione pedagogica di tutti i nostri insegnanti, ad eccezione, negli ultimi anni, dei corsi universitari in Scienze della formazione primaria. Eppure la ricerca scientifica ha ampiamente dimostrato l'influenza determinante e imprescindibile delle emozioni in ogni processo cognitivo, come abbiamo accennato sopra.

Il «processore umano delle informazioni» dispone di un software di cui nessuna intelligenza artificiale è dotata, né lo sarà forse mai: il software emotivo. Tutte le esperienze sono filtrate da una struttura emotiva che opera congiuntamente con la codifica cognitiva.² E allora perché tanta disattenzione da parte della scuola per la componente emotiva, così essenziale per ogni pro-

¹ Freud definiva la capacità del bambino di avere desiderio di imparare *libido epistemofilica*, che significa parziale rinuncia alla *libido narcisistica* a vantaggio di un orientamento verso la realtà e i suoi oggetti, che deve apprendere, comprendere e abitare. In questo senso i «problemi di apprendimento» «[...] sono rivelatori di una difficoltà di desiderare nella vita, di desiderare la vita» (Benasayag e Schmit, 2004, p. 42).

² Si veda ad esempio l'opera fondamentale di Greenspan (1998).

cesso mentale? Il fatto che la ricerca scientifica e pedagogica abbia privilegiato la sfera cognitiva e trascurato quella affettiva ha certamente avuto la sua parte, come dicevamo poc'anzi.

Però la ragione forse decisiva risiede in una tradizionale divisione dei compiti tra famiglia e scuola: se a quest'ultima veniva affidato il compito della formazione culturale e cognitiva in senso lato, alla prima spettava il compito della tutela e della formazione affettiva, al punto da essere vista come un'indebita ingerenza, una violazione della *privacy* familiare, ogni incursione della scuola in questo settore.

L'insegnante empatico

Un conto è riconoscere la necessità di un'educazione emotiva, che è anche, nello stesso tempo, un'educazione alla motivazione; altro conto è riuscire a praticarla, possedere cioè delle strategie didattiche mirate a questo obiettivo. Certamente ciò non avveniva nella scuola frequentata dallo scrittore francese Daniel Pennac, da lui definita «scuola spazzatura»: «Ci ho vissuto dalla seconda media al penultimo anno delle superiori, in convitto. E fra tutti i professori che ho subito lì, quattro mi hanno salvato» (Pennac, 2019, p. 23). Non sappiamo niente delle strategie didattiche dei docenti che, per fortuna sua e nostra, hanno salvato Daniel Pennac. Però possiamo scommettere che erano docenti empatici. Infatti l'empatia, prima di qualunque teoria e strategia, è la caratteristica imprescindibile che deve possedere un insegnante che voglia essere motivante. Ma che cos'è esattamente l'empatia?

Da alcuni decenni il termine «empatia» è entrato ampiamente nell'uso, ma non è stato definito in modo rigoroso in ambito psicologico. L'espressione è stata introdotta in inglese, e da qui in italiano, sul calco della parola tedesca *Einfühlung* (sentire *fühlen*, dentro *ein*), forgiata a sua volta sul greco *en-pathos* (*en*, in, *pathos*, affetto), mentre in precedenza era resa con «immedesimazione» o «intuitiva immedesimazione». Per evitare un uso troppo vago, *passerpartout*, è forse più promettente seguire l'indicazione etimologica, che ci indica un sentire (*pathos*, *fühlen*) dentro (*en*, *ein*) l'altro. Quindi non una semplice intuizione dei pensieri dell'altro, ma pensieri connotati affettivamente: mi metto «nei panni» dell'altro, ma mantengo la mia diversità. Così ad esempio: capisco il dolore del mio alunno che viene deriso dai compagni, *soffro per* lui, ma non *come* lui, perché io non sono deriso dai miei alunni (suoi compagni). Empatia, ma non «contagio emotivo». Questa distinzione è fondamentale, perché, pur nella relazione empatica che stabilisco con il mio alunno, non

rinuncio al mio ruolo di mediatore nelle relazioni tra tutti i miei alunni, se voglio mirare a superare i problemi e non a restarne invischiato. Come sosteneva Ulisse Mariani, l'empatia è un delicatissimo circuito inter-affettivo da lui così rappresentato: «Io (bambino) sento che tu (mamma) senti quello che io sto sentendo» (Mariani, 2003, p. 52). Questo processo immedesimativo, ma non identificativo, non sempre funziona. Quando un bambino è in deficit di empatia, che è la base attraverso cui si sviluppa l'intero sistema emozionale, se ne vedono le conseguenze nella preadolescenza, quando ci troviamo ragazzi con gravi difficoltà emotive, se non con vere e proprie patologie. L'unica cosa che l'insegnante può fare consiste nel fornire un aiuto a sviluppare delle competenze interne, dei meccanismi interni di protezione: capacità di individuare, gestire e modulare le proprie emozioni.

Per fronteggiare l'incapacità di vedersi proiettati nel futuro e di desiderare, occorre stimolare attività nelle quali si progettino le fasi di un'azione, se ne prevedano le conseguenze, i vantaggi e gli svantaggi, si riesca a tollerare la frustrazione dell'insuccesso e si sappia gioire per gli obiettivi raggiunti. La mancanza di desiderio per sazietà di merci o di social deve essere contrastata accendendo fuochi di interesse. Per tutto questo, serve un'alphabetizzazione emotiva, un'educazione all'ascolto di sé stessi e degli altri e alla progettualità.

L'alunno interno

Il rischio, per un docente che si sente e vuole essere empatico, è di vedere quello che si aspetta o desidera vedere, insomma di proiettare sullo studente le proprie aspettative, il proprio alunno interno (Strumento 1). Per evitare questo rischio è necessario prenderne consapevolezza, fare i conti cioè con la realtà multiforme degli alunni reali, coi loro bisogni, nella loro irriducibile diversità.

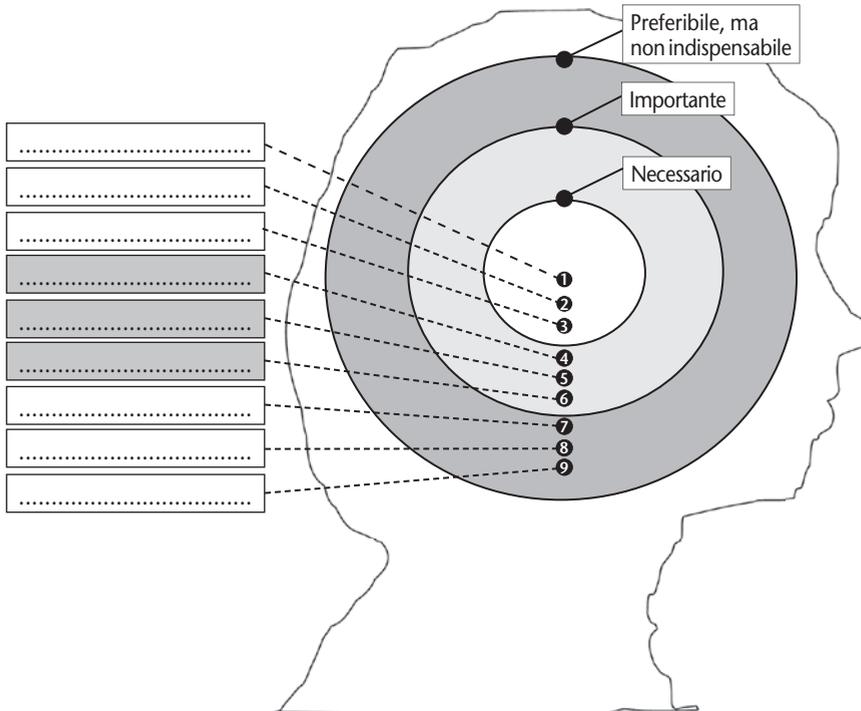
Del pari, è necessario divenire consapevoli anche dei propri pregiudizi, delle aspettative negative sullo studente, del proprio alunno interno negativo (Strumento 2) che, non controllato, può dar luogo al noto effetto Pigmalione, ossia alla profezia (negativa) che si avvera.

L'intelligenza emotiva

Le emozioni, sempre presenti in ognuno, a qualsiasi età, salvo il caso di situazioni patologiche gravi, maturano gradualmente. Le emozioni si possono ritenere complessivamente mature solo quando il sistema nervoso ha raggiunto

STRUMENTO 1

Le mie aspettative positive sull'alunno/a

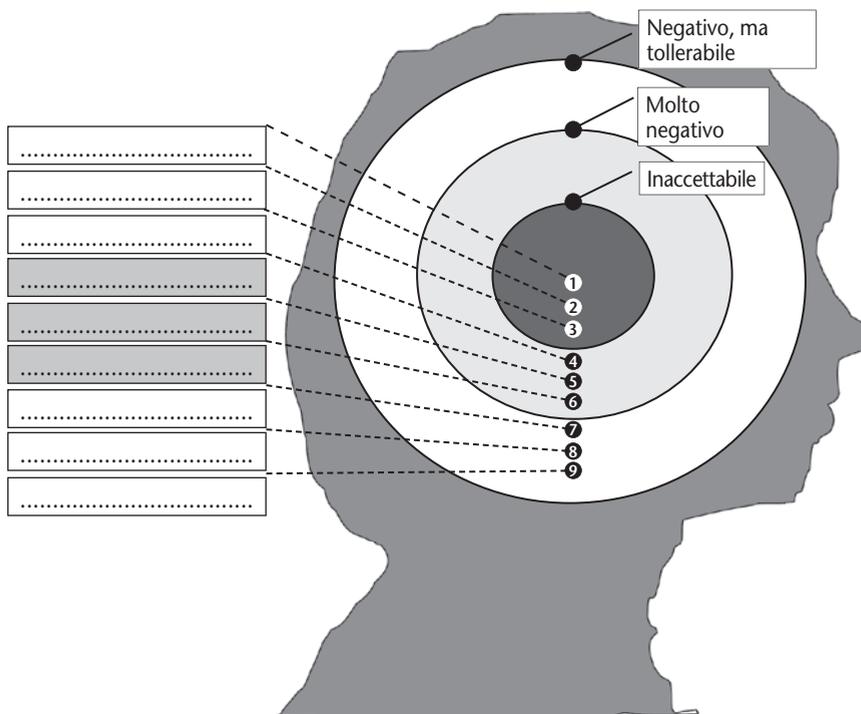


Le tre caratteristiche del cerchio interno sono le più importanti, quelle che per te sono addirittura necessarie. Le tre del cerchio intermedio sono caratteristiche molto importanti, ma non indispensabili come le prime. Nel cerchio più esterno collocherai tre caratteristiche certamente preferibili, ma che non ritieni indispensabili per identificare un profilo sicuramente positivo. Fuori dai cerchi, nella sagoma, puoi collocare altre caratteristiche positive, ma di minore importanza. Ti proponiamo, a titolo esemplificativo, alcune caratteristiche individuate come positive dalla letteratura sull'argomento. Altre le potrai aggiungere tu. Scorrendo l'elenco, puoi anche indicare nel riquadro l'importanza relativa della caratteristica individuata.

- | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> intraprendente | <input type="checkbox"/> intuitivo | <input type="checkbox"/> curioso | <input type="checkbox"/> brillante | <input type="checkbox"/> logico e razionale | |
| <input type="checkbox"/> comunicativo | <input type="checkbox"/> fantasioso | <input type="checkbox"/> intelligente | <input type="checkbox"/> preciso | <input type="checkbox"/> efficace | <input type="checkbox"/> attento |
| <input type="checkbox"/> compartecipe | <input type="checkbox"/> svelto | <input type="checkbox"/> silenzioso | <input type="checkbox"/> attivo | <input type="checkbox"/> sicuro | <input type="checkbox"/> calmo |
| <input type="checkbox"/> equilibrato | <input type="checkbox"/> sereno | <input type="checkbox"/> empatico | <input type="checkbox"/> benvoluto | <input type="checkbox"/> flessibile | <input type="checkbox"/> cooperativo |
| <input type="checkbox"/> sincero | <input type="checkbox"/> estroverso | <input type="checkbox"/> allegro | <input type="checkbox"/> aperto | <input type="checkbox"/> con buon senso dell'umorismo | |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | |

STRUMENTO 2

Le mie aspettative negative sull'alunno/a



Si procede con la logica inversa: le tre caratteristiche del cerchio interno sono le più difficili da sopportare, quelle che per te sono addirittura inaccettabili. Le tre del cerchio intermedio sono caratteristiche molto negative, ma non intollerabili come le prime. Nel cerchio più esterno collocherai tre caratteristiche certamente negative, ma con le quali si può convivere abbastanza bene. Fuori dai cerchi, nella sagoma, puoi collocare altre caratteristiche negative, ma di minore importanza. Anche in questo caso ti proponiamo alcune caratteristiche individuate come negative in diverse ricerche. Altre le potrai aggiungere tu. Scorrendo l'elenco, puoi anche indicare nel riquadro l'importanza relativa della caratteristica individuata.

- | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|---|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> iperattivo | <input type="checkbox"/> disordinato | <input type="checkbox"/> aggressivo | <input type="checkbox"/> interrompe spesso | <input type="checkbox"/> si vergogna facilmente | | |
| <input type="checkbox"/> offensivo | <input type="checkbox"/> saccente | <input type="checkbox"/> permaloso | <input type="checkbox"/> bugiardo | <input type="checkbox"/> sleale | <input type="checkbox"/> bullo | <input type="checkbox"/> ansioso |
| <input type="checkbox"/> polemico | <input type="checkbox"/> rissoso | <input type="checkbox"/> chiuso | <input type="checkbox"/> egoista | <input type="checkbox"/> timido | <input type="checkbox"/> disobbediente | |
| <input type="checkbox"/> depresso | <input type="checkbox"/> introverso | <input type="checkbox"/> empatico | <input type="checkbox"/> irriverente | <input type="checkbox"/> distruttivo | <input type="checkbox"/> non collaborativo | |
| <input type="checkbox"/> irrequieto | <input type="checkbox"/> malvolutto | <input type="checkbox"/> impacciato | <input type="checkbox"/> rozzo | <input type="checkbox"/> chiacchierone | | |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | | |

STRUMENTO 8

Stili comunicativi

1 Stile dominante

La comunicazione dominante rimanda a: assertività, competitività, sicurezza di sé, metodicità, presuntuosità, attività. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Quando parlo tendo ad alzare la voce».

2 Stile drammatico

La comunicazione drammatica è caratterizzata da esagerazione ed è rivelata da indizi come l'uso di metafore o di altri mezzi stilistici che mirano ad enfatizzare, sottolineare o minimizzare il senso del discorso. In questo modo il significato letterale viene trasformato e, a seconda delle intenzioni del parlante, può risultare svalutato, esagerato, satireggiato o sconfessato. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Uso frequentemente espressioni esagerate per enfatizzare un aspetto del discorso».

3 Stile polemico

Assomiglia allo stile dominante, ma contiene aspetti di sopraffazione dell'altro e penalizza di più la collaborazione. Chi comunica in questo modo è argomentativo, esigente nei confronti dell'interlocutore, tollera difficilmente opinioni diverse dalle sue, vuole sempre e comunque andare fino in fondo alle discussioni. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Una volta coinvolto in una discussione accesa fatico a fermarmi».

4 Stile rilassato

Il tratto distintivo è la mancanza di tensione in ogni segnale inviato, verbale o non verbale, che rimanda pertanto a vissuti di calma, pace, serenità, confidenzialità. In certi casi può tuttavia segnalare anche svogliatezza, disattenzione, apatia, noncuranza. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Generalmente sotto pressione risuldo una persona che parla in modo rilassato».

5 Stile animato

Il comunicatore animato usa in maniera frequente e prolungata i canali extraverbali, come il contatto visivo, le espressioni facciali, i gesti e i movimenti del corpo per enfatizzare il discorso e lascia trasparire facilmente le proprie emozioni. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Quando comunico il mio volto tende a essere molto espressivo».

(continua)

STRUMENTO 8

6 Stile attento

Questo stile sembra funzionale a tre principali finalità: a) fornire feedback (il comunicatore attento si accerta sempre che l'altra persona sappia che lui/lei la sta ascoltando); b) dimostrare empatia (l'interlocutore si sente incoraggiato e capito); c) fornire segnali di ascolto (con elementi non verbali, come cenni del capo, sguardo, vicinanza spaziale, ecc.). Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Di solito faccio capire alle persone che le sto ascoltando».

7 Stile amichevole

Questo stile può oscillare tra la semplice assenza di ostilità e l'intimità profonda. Il comunicatore amichevole tende a confermare, assecondare e riconoscere positivamente l'altro. Tale stile è un buon predittore di attrazione e socievolezza. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Quando parlo con gli altri generalmente tendo a incoraggiarli».

8 Stile aperto

Questo stile è caratterizzato da espansività, affabilità, convivialità, gregarietà, schiettezza, loquacità, franchezza. Chi comunica in modo aperto tende a essere percepito come attraente, leale e fidato. Agli antipodi di questo stile si colloca l'individuo dal viso impassibile e indecifrabile. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Sono un tipo che comunica in modo espansivo».

9 Stile d'impatto

Tale è lo stile che suscita attenzione e ricordo negli ascoltatori o interlocutori. L'impressione lasciata può essere tuttavia sia positiva che negativa: una persona può essere ricordata per il suo stile affascinante, ma anche per il suo stile odioso. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Di solito ciò che dico resta impresso negli altri».

10 Stile preciso

Tale stile comunicativo è concettualmente correlato a quello dominante e polemico. È rivelato da comportamenti che comunicano accuratezza, precisione, documentazione e verifica in tutto ciò che viene comunicato. Tale atteggiamento è rivelato da un alto accordo con item come il seguente: «Nelle discussioni insisto su definizioni molto precise».

STRUMENTO 11

Come mi vede la classe

Riporta nelle rispettive caselle i totali per area ottenuti nello strumento 10.

Studenti	Dimensioni			
	Didattico-gestionale +	Didattico-gestionale -	Affettivo-relazionale +	Affettivo-relazionale -
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				

In sintesi

1. La relazione educativa è mediata dalla rappresentazione che gli alunni si fanno dell'insegnante. Tale rappresentazione si forma in tempi brevi e quindi sono cruciali le fasi iniziali del rapporto.
2. L'immagine può essere in una certa misura controllata e gestita, decidendo che cosa lasciare filtrare del proprio lo privato.
3. Non ci sono immagini vincenti, ma solo convincenti, quando c'è coerenza tra quel che si fa e come si è. La demagogia ha il fiato corto: nei tempi lunghi non regge.
4. Non c'è un solo modo di essere autorevoli. L'autorevolezza nasce da una miscela variabile che si compone di molti fattori: temperamento, autostima, fattori di contesto (fama), coerenza. A questi fattori di base, si devono aggiungere: un'esperienza filtrata dalla consapevolezza e dalla disponibilità a cambiare se necessario; una gestione accorta della lezione, la conquista di uno stile comunicativo favorevole.
5. Un'auto-osservazione attenta, oppure un'osservazione condotta da un collega di cui ci si fida, consentono con il tempo di mettere a fuoco e rimuovere degli errori comunicativi che possono ostacolare la relazione educativa.
6. L'ascolto, sia attivo sia passivo, è determinante non solo per mettere a fuoco e risolvere problemi di comunicazione con singoli alunni o con la classe, ma anche per fornire un modello nell'affrontare i problemi di relazione.
7. È necessario capire come gli studenti mi vedono.

Strumenti utilizzabili

8. Stili comunicativi
9. Strategie comunicative funzionali e disfunzionali
10. Come mi vedono gli studenti
11. Come mi vede la classe

STRUMENTO 22

I miei stili cognitivi

Scegli la risposta che meglio descrive le tue abitudini. Dopo avere risposto, passa all'affermazione seguente, senza cambiare le risposte già date. Riporta poi i dati nella mappa.

		lo sono così (3)	Spesso sono così (2)	A volte sono così (1)	Raramente sono così (0)
1	Lavoro meglio da solo che in collaborazione con altri.				
2	Ricordo di più se ripeto mentalmente quello che devo imparare.				
3	Capisco meglio le spiegazioni piene di particolari.				
4	Imparo meglio un argomento quando lo vedo scritto o schematizzato.				
5	Mi sento a disagio quando un argomento non mi appare preciso e chiaro fin dall'inizio.				
6	Mi piace di più avere un'idea generale delle cose, senza troppi particolari.				
7	Preferisco che sia un altro a organizzare le linee generali di un lavoro.				
8	Spesso mi occupo di più cose nello stesso tempo.				
9	Mi piace procedere lentamente, passo dopo passo, senza lasciare indietro cose non capite.				
10	Faccio fatica a seguire un racconto, una discussione o una spiegazione senza leggere o vedere immagini.				
11	Quando devo affrontare un problema impegnativo chiedo aiuto a qualcuno.				
12	Avverto il bisogno di fare sintesi e scoprire analogie.				
13	Quando lavoro con altri ho l'impressione di concludere poco.				
14	Imparo di più osservando come si fa piuttosto che ascoltando delle spiegazioni.				
15	Se devo montare un oggetto, dispongo i vari pezzi in ordine e seguo scrupolosamente le istruzioni.				
16	Se devo svolgere un'attività, preferisco indicazioni veloci e poi fare da me.				

(continua)

STRUMENTO 22		Io sono così (3)	Spesso sono così (2)	A volte sono così (1)	Raramente sono così (0)
17	Le spiegazioni troppo precise e dettagliate mi confondono, mi fanno perdere il filo del discorso.				
18	Ricordo con precisione molti particolari che spesso gli altri dimenticano.				
19	Capisco di più ascoltando una spiegazione che leggendo su un libro.				
20	Mi trovo più a mio agio a lavorare con altri che da solo.				
21	È importante per me che le mie cose stiano sempre in un certo ordine.				
22	Mi piace avere opinioni diverse da quelle degli altri.				
23	Se devo montare un oggetto, do un'occhiata alle figure delle istruzioni e poi procedo per tentativi.				
24	Schemi o formule mi sono sempre risultati oscuri se non vengono spiegati oralmente.				

Analitico/Globale

Il globale privilegia l'insieme, ha bisogno di inquadrare complessivamente situazioni e problemi, che tenderà a ordinare schematicamente ma in modo approssimato, a ragnatela. Pregio e limite è la sua tendenza alla generalizzazione, all'ipotesi onnicomprensiva, che può risultare però azzardata ed eccessiva. L'analitico al contrario ha bisogno di ancorarsi a singoli dati certi, considerati uno dopo l'altro, in sequenza, estrapolati e catalogati. Ha un approccio tendenzialmente rigoroso, ma che rischia di risultare inconcludente, privo di riferimenti d'insieme, frammentario, disorganico.

Uditivo/Visivo

Il visivo pensa e ricorda prevalentemente attraverso immagini visive, statiche o in movimento, che colloca agevolmente nello spazio. Nello stile visivo si può fare una distinzione fra il tipo verbale (preferenza per la parola scritta) e non-verbale (preferenza per raffigurazioni sinottiche come schemi, grafici e tabelle). L'uditivo invece privilegia l'ascolto e si trova a suo agio nella conversazione fluida.

Autonomo/Collaborativo

Il collaborativo presenta una maggiore tendenza esplorativa che si valorizza al meglio nelle attività di gruppo. L'autonomo invece ha un approccio più analitico e strutturato e una maggiore attitudine alla critica, che realizza di preferenza con un lavoro individuale.

(continua)

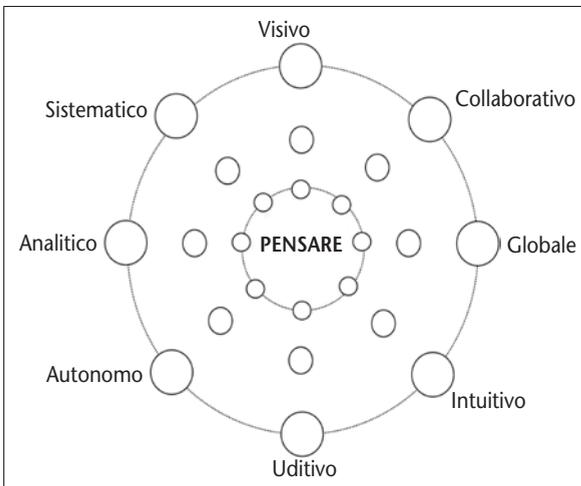
STRUMENTO 22

Sistematico/Intuitivo

Il sistematico vuole far quadrare i conti, predilige la precisione e la completezza, per cui tende a considerare tutte le variabili in gioco e a vagliarle successivamente, una dopo l'altra. L'intuitivo invece, spesso anche impulsivo, tende a bruciare i tempi, a giungere immediatamente alla conclusione, tralasciando tutti i passaggi intermedi. È un aspetto che spesso caratterizza anche i soggetti superdotati che, paradossalmente, hanno di solito enormi difficoltà a scuola.

Calcolo dei punteggi

Visivo		Uditivo		Collaborativo		Autonomo		Globale		Analitico		Intuitivo		Sistematico	
Affermazione	Punteggio	Affermazione	Punteggio	Affermazione	Punteggio	Affermazione	Punteggio	Affermazione	Punteggio	Affermazione	Punteggio	Affermazione	Punteggio	Affermazione	Punteggio
4		2		7		1		6		3		8		9	
10		19		11		13		12		5		16		15	
14		24		20		22		17		18		23		21	
Totale		Totale		Totale		Totale		Totale		Totale		Totale		Totale	

Mappa

Io sono esattamente così (punteggio da 7 a 9)



Spesso sono così (punteggio da 4 a 6)



A volte sono così (punteggio da 2 a 3)

