

Bortoli, L. (2004). Stili e strategie di insegnamento. In A. Carraro e M. Lanza (a cura di), *Insegnare/apprendere in educazione fisica: problemi e prospettive* (pp. 155-185). Roma: Armando.

STILI E STRATEGIE DI INSEGNAMENTO

Abstract

Nella didattica dell'educazione fisica, uno degli aspetti da considerare riguarda la scelta delle modalità con cui svolgere le funzioni che rientrano nel ruolo dell'insegnante, comunemente definite come "stili di insegnamento". Di questo concetto esistono diverse interpretazioni, ma in generale l'elemento essenziale comune ai vari approcci riguarda l'aspetto decisionale e l'assunzione di responsabilità, che si possono collocare lungo un continuum che va dalla massima direttività alla non direttività.

Un contributo fondamentale a questa tematica è rappresentato dal lavoro di Mosston e Ashworth (1994), che hanno elaborato uno "spettro" di dieci stili (Spectrum of Teaching Styles), graduati in relazione alla quantità di decisioni e responsabilità assunti rispettivamente dal docente e/o dagli allievi in riferimento alla pianificazione del processo, all'esecuzione delle attività, alla valutazione. I primi cinque stili sono considerati stili di riproduzione, gli altri cinque stili di produzione; non esiste uno stile migliore o più efficace di altri, ma ciascuno stile ha una sua struttura che lo rende appropriato per raggiungere un certo obiettivo in una certa situazione.

Nell'analisi della didattica altri autori preferiscono fare riferimento a terminologie diverse, attribuendo al termine "stile" un significato educativo più ampio, che include anche un giudizio di valore sul clima relazionale di gestione e conduzione della classe. Con riferimento alle specifiche funzioni didattiche di scelta dei contenuti, presentazione dei compiti, progressione delle attività, feedback e la valutazione, Rink introduce il termine "Strategia", che considera uno degli elementi che determinano lo stile di insegnamento. In tale classificazione sono presentate sette strategie, ciascuna con propri punti di forza e debolezza, da utilizzare in funzione di fattori, quali l'obiettivo didattico, le caratteristiche degli allievi, il contesto in cui si opera, il tipo di compito.

Ulteriori modelli sono quello di Siedentop e Tannehill (2000), che presentano sei diverse "Forme di insegnamento" e quello, molto usato in passato nella bibliografia italiana, di Sotgiu e Pellegrini (1989); in quest'ultimo, con riferimento ai concetti tipici dello stile di insegnamento viene utilizzato invece il vocabolo "metodo", collegato ai termini "deduttivo" e "induttivo", con alcune ambiguità concettuali.

Nella didattica, in modo molto generale, per "stile di insegnamento" si designa la modalità globale con la quale viene svolto l'insieme di funzioni che rientrano nel ruolo dell'insegnante (Bozzaro, 2000). Da un punto di vista psicopedagogico vi confluiscono diversi elementi quali: le modalità di controllo sociale e di mantenimento della disciplina, il grado di responsabilità ed autonomia che viene sollecitato negli allievi, le strategie didattiche utilizzate, le tipologie di attività preferite, il grado di comunicazione all'interno della classe, il modo in cui vengono prese le decisioni, l'atteggiamento

dell'insegnante di fronte agli errori.

Il concetto di stile appare dunque ampio in termini educativi. Di questo concetto esistono diverse interpretazioni, ma in generale l'elemento essenziale comune ai vari approcci riguarda l'aspetto decisionale e l'assunzione di responsabilità (cfr. Madella, Cei, Londoni e Aquili, 1994): in quest'ottica, la distinzione è fatta tra stile direttivo e non direttivo, considerati alle estremità di un continuum, che si contraddistinguono per l'enfasi che pongono l'uno sull'intervento diretto dell'insegnante, l'altro sull'assunzione da parte degli allievi di molti aspetti della funzione docente.

Lo Spettro degli Stili di insegnamento di Mosston e Ashworth

Nell'ambito specifico dell'Educazione fisica, un contributo fondamentale a questa tematica è stato dato da Mosston e Ashworth (1994) che, nel corso del tempo, hanno individuato uno "spettro" di dieci stili (Spectrum of Teaching Styles) graduati in relazione alla quantità di decisioni e responsabilità assunti rispettivamente dal docente e/o dagli allievi: considerando il punto di vista del docente, si va dalla massima direttività alla completa non direttività.

Tale modello è derivato da un ampio lavoro di ricerca ed applicazione nell'ambito della formazione dei docenti durato diversi anni (cfr. Ashworth, 1992). L'assioma su cui si fonda l'intera struttura dello spettro considera l'insegnamento come una sequenza di decisioni. Ogni atto dell'insegnante è visto come la conseguenza di decisioni prese prima, durante e dopo ogni azione didattica, con riferimento cioè alla pianificazione del processo, all'esecuzione delle attività, alla valutazione: in ognuna di queste fasi vi può essere la prevalenza del ruolo dell'insegnante o dell'allievo, e dalle loro possibili combinazioni derivano diversi modi di organizzare la didattica.

In questo modello viene definito "stile" ciascuna delle dieci modalità di insegnamento individuate (vedi Figura 1), che gli autori hanno comunque raggruppato in due grandi categorie: i primi cinque stili sono considerati stili di riproduzione, gli altri cinque stili di produzione (a scoperta o risoluzione di problemi). Un'osservazione interessante di Mosston e Ashworth (1994) riguarda il fatto che, con riferimento alle quattro aree di sviluppo di un allievo (fisica, sociale, emozionale e cognitiva), i primi cinque stili da loro definiti (di riproduzione) agiscono prevalentemente sulle aree fisica, sociale ed emozionale, mentre dal punto di vista cognitivo iniziano ad agire solamente sulle funzioni mnestiche (memorizzazione e successivo richiamo degli elementi in memoria). Invece i cinque stili successivi (di produzione) sollecitano funzioni cognitive quali confrontare, categorizzare, ipotizzare, sintetizzare, estrapolare, risolvere problemi, creare.

Vi sono alcune ragioni che motivano la necessità per l'insegnante di saper usare più di uno stile (Mosston, 1992):

- *le caratteristiche degli insegnanti.* Ogni docente, nel corso della propria esperienza, struttura uno stile preferito di insegnamento, fondato sulle proprie caratteristiche di personalità, su ciò che pensa, e sulle convinzioni personali relative alla relazione docente/allievi (stile idiosincratico). In alcune situazioni, però, tale modalità può risultare inadeguata, e la possibilità di interagire diversamente con gli allievi diventa necessaria. Inoltre, anche il desiderio dei docenti di arricchire ulteriormente il proprio bagaglio di competenze didattiche li spinge a sperimentare ed utilizzare altre forme di intervento;

- *la diversità degli allievi.* Ogni studente è uno specifico individuo, con propri bisogni, caratteristiche, aspirazioni e modalità di apprendimento. Se l'insegnante vuole cercare di dare risposta a ciascuno deve andare oltre il proprio stile idiosincratico e favorire così lo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi;
- *la molteplicità di obiettivi dell'Educazione fisica.* Il curriculum scolastico è ricco di obiettivi riferiti ad un'ampia gamma di capacità ed abilità: ad esempio, può includere l'apprendimento di precise abilità tecniche di discipline sportive, la sincronizzazione di movimenti in attività coreografiche di gruppo, l'acquisizione di abilità espressive, lo sviluppo di capacità nell'area della salute e del benessere. Quest'ampia varietà di obiettivi richiede l'utilizzo di diversi stili di insegnamento, ognuno con la sua specifica struttura che favorisce aspetti particolari di apprendimento;
- *la necessità di una cornice concettuale per la didattica.* Gli stili di insegnamento dello spettro fanno riferimento due aspetti fondamentali della motricità umana: la capacità di riprodurre movimenti e modelli preesistenti, e quella di scoprire nuovi movimenti, creare modelli originali, generare nuove conoscenze. Tutte le persone, con vari gradi di profondità e rapidità di elaborazione, possiedono queste capacità. Ogni attività motoria, sia sportiva che non sportiva, contiene aspetti che possono (e qualche volta devono) essere insegnati con stili che sollecitano la riproduzione, ed aspetti che possono e devono essere insegnati con stili che sollecitano invece la produzione (scoperta e creatività). La questione fondamentale nell'insegnamento non è quale sia lo stile migliore, ma piuttosto quale sia lo stile appropriato (o l'insieme di stili) per raggiungere un certo obiettivo in una certa situazione.

I primi studi di validazione di questo modello eseguiti negli anni '70 (cfr. Golderberger, 1992 per una rassegna) non ne confermarono però la validità, anche se tali risultati vennero comunque attribuiti a problemi di tipo metodologico: qualcuno fra i ricercatori non padroneggiava ancora bene i diversi stili considerati, alcune ipotesi sull'uso di un certo stile e sulle risposte attese erano incongruenti, il più delle volte l'intervento didattico proposto era molto breve e quindi con scarsa probabilità di incidere significativamente. Con il tempo tali limiti vennero superati, ma resta tuttora aperto un problema metodologico rilevante: mentre le caratteristiche e l'efficacia degli stili di riproduzione sono state bene analizzate, per quanto riguarda invece gli stili di produzione la ricerca è ancora molto carente. Infatti, per poter procedere in questa direzione è necessario definire prima chiaramente cosa significhino costrutti come "scoperta", "soluzione divergente", "autoinsegnamento", e costruire strumenti in grado di misurare questi aspetti (naturalmente applicati al contesto motorio). Ma poiché in quest'ambito non è semplice specificare in modo chiaro definizioni, costrutti e ipotesi di studio, verificare la reale efficacia di stili che sollecitano creatività, scoperta, autonomia nell'apprendimento e soluzione originale di problemi risulta ancora di non facile realizzazione. In una ricerca sulla letteratura esistente, Byra (2000) ha trovato solo cinque studi su questi aspetti che globalmente hanno evidenziato i seguenti risultati:

- se si utilizzano stili di produzione, bambini di scuola elementare sono in grado di modificare, adattare e combinare schemi motori di base per produrre movimenti originali;
- esperienza ed età sono fattori che contribuiscono alla capacità dei bambini di produrre movimenti

originali;

- tale capacità è correlata all'abilità degli insegnanti nell'usare in modo efficace stili di produzione. Per quanto riguarda invece gli studi sugli stili di riproduzione, i risultati appaiono abbastanza interessanti dal punto di vista delle ricadute didattiche (Golderberger, 1992). In genere nelle ricerche viene poco considerato lo *Stile a comando*, in quanto negli ultimi anni è usato raramente in Educazione fisica ed è collegato concettualmente ad una visione dell'attività motoria per certi versi superata (questo anche nella realtà italiana). Nello *Stile a comando*, secondo la definizione di Mosston e Ashworth (1994), l'insegnante prende tutte le decisioni e gli allievi seguono esattamente quanto viene proposto, sotto il completo e continuo controllo del docente che dirige l'attività con comandi che guidano il ritmo esecutivo. Anche questo stile può comunque trovare un suo significato quando ci sono problemi di sicurezza o di efficienza didattica: ad esempio, nell'organizzazione di lanci di palle mediche fra allievi disposti in due righe una di fronte all'altra, l'esecuzione a comando garantisce certamente la sicurezza, così come risulta utile nelle situazioni in cui si vogliono controllare e massimizzare i tempi di apprendimento. Inoltre, questo stile è adeguato nelle attività di danza o di ginnastica aerobica, quando venga ricercato un aspetto coreografico collettivo; anzi, in queste situazioni, Gerney e Dort (1992) ritengono che lo *Stile a comando* consenta intense esperienze di coinvolgimento emotivo in attività di gruppo anche nei bambini di scuola elementare. Viene anche usato a volte nell'allenamento sportivo, per garantire un preciso livello di intensità e di durata delle proposte.

Quando si usa lo *Stile della pratica* (*Practice*), invece, agli allievi viene presentato un compito ed è consentito loro di lavorare individualmente per un certo tempo; mentre gli allievi si esercitano, l'insegnante controlla, incoraggia, fornisce feedback individuali sull'esecuzione e corregge eventuali errori. Questa è una delle modalità più usate in Educazione fisica: le richieste sono precise, l'allievo può decidere come esercitarsi (ad esempio, riprovando più volte una certa parte del compito), riceve feedback personalizzati. Con lo *Stile della pratica* l'attività può essere organizzata anche nella forma a "stazioni", con due diverse modalità (Golderberger, 1992): nella prima, è l'insegnante che stabilisce quanto tempo dedicare ad ogni stazione e che fa ruotare sistematicamente gli allievi da una stazione all'altra; nella seconda, è ciascun allievo che decide con quale ordine ruotare e per quanto tempo esercitarsi in ogni stazione. Entrambe queste modalità si sono rivelate efficaci per l'apprendimento, ma la seconda consente agli allievi meno abili di ottenere migliori risultati: in questo modo, in effetti, ciascun allievo può differenziare il proprio lavoro e dedicare più tempo alle attività in cui trova maggiori difficoltà.

Uno studio di Harrison, Fellingham, Buck, e Pellett (1995) ha confrontato l'efficacia di questi due primi stili per l'apprendimento di abilità tecniche della pallavolo, in soggetti di bassa, media ed elevata abilità, ed anche la loro influenza sul senso di efficacia personale (*self-efficacy*; Bandura, 1977).

Alcune differenze sono emerse in alcuni gesti tecnici in relazione al grado di abilità degli allievi: per gli allievi poco abili, lo *Stile a comando* si è rivelato più utile nell'apprendimento della tecnica di ricezione, mentre lo *Stile della pratica* nell'apprendimento della tecnica di schiacciata. La *self-efficacy* è invece migliorata per tutti i soggetti, indipendentemente dal loro livello di abilità e dallo stile utilizzato.

Per quanto riguarda anche altri stili di riproduzione, Goldberger e Gerney (1986) hanno confrontato

l'efficacia degli Stili della pratica, della reciprocità (Reciprocal) e dell'individualizzazione degli obiettivi per uno stesso compito (Inclusion): questi si sono rivelati tutti efficaci nel favorire l'apprendimento di abilità motorie, con lo Stile della pratica che ha determinato i risultati migliori.

Lo *Stile della reciprocità* prevede che gli allievi, dopo che l'insegnante ha spiegato un compito, lavorino in coppia aiutandosi l'un l'altro: mentre uno esegue, l'altro osserva e fornisce feedback al compagno secondo i criteri suggeriti dal docente. In questa modalità, per ciascun allievo il tempo dedicato all'attività risulta per metà di esercitazione e per metà di osservazione. I risultati di apprendimento sono significativi, ma non così elevati come quando si utilizza lo Stile della pratica. Ma, al di là del miglioramento nelle abilità che si stanno apprendendo, questo stile risulta valido sotto altri aspetti, ad esempio per quanto riguarda la capacità di interagire con i compagni: Goldberger e Gerney (1986) hanno riscontrato che allievi che si erano esercitati più volte con lo Stile della reciprocità, alla richiesta successiva di aiutare un compagno ad apprendere una nuova abilità, fornivano un numero maggiore di feedback, incoraggiamenti ed elogi rispetto ad un gruppo che si era esercitato con altri stili; inoltre, risultavano anche più abili ad analizzare e valutare la prestazione dei compagni, e a propria volta richiedevano un numero maggiore di feedback durante le proprie esercitazioni di apprendimento.

Lo Stile della reciprocità risulta particolarmente utile in alcune situazioni (Tan e Tan, 2003): quando si insegna un'abilità complessa suddivisa in parti semplici, per le quali il feedback è facilitato; nelle prime fasi di apprendimento, quando è necessario un feedback frequente; per costruire positive relazioni interpersonali fra gli allievi sollecitando appropriati comportamenti verbali, pazienza ed empatia. Risolve, inoltre, problemi legati a classi molto numerose, a spazi limitati ed alla scarsità di attrezzature (Jackson e Dorgo, 2002): infatti, solo metà degli allievi sono impegnati nell'esercitazione, mentre l'altra metà ha compiti di osservazione.

Per quanto riguarda il modo di organizzare gli allievi in coppie, si è visto (cfr. Byra, 2000) che bambini della scuola elementare davano feedback più specifici a compagni che consideravano amici, così come si sentivano più tranquilli e maggiormente a proprio agio quando il feedback veniva loro fornito da un loro amico; invece, non si riscontravano differenze nella quantità di feedback dato e ricevuto e nel livello di tranquillità quando gli allievi venivano appaiati in base al livello di abilità. Anche uno studio di Ernst e Byra (1998) con allievi della fascia di età della scuola media ha evidenziato come lavorare in coppia con un compagno poco abile o con uno molto abile non dia risultati diversi nell'apprendimento. Secondo Jackson e Dorgo (2002) sembra dunque ragionevole consentire che gli allievi scelgano il compagno con cui esercitarsi; naturalmente ciò non può avvenire tutte le volte, poiché altrimenti verrebbe disatteso uno degli obiettivi specifici dello Stile della reciprocità, ossia il miglioramento e l'ampliamento delle relazioni sociali fra compagni.

Con lo *Stile dell'individualizzazione degli obiettivi per uno stesso compito*, l'insegnante organizza diversi livelli di esercitazione per una stessa attività, così da consentire a tutti di applicarsi in modo corrispondente alle proprie capacità: ad esempio, in attività di lancio o in forme specifiche di tiro il criterio di differenziazione possono essere le diverse distanze. Ciascun allievo sceglie non solo il livello del compito in cui iniziare ad esercitarsi, ma anche quando passare ad una difficoltà successiva; vi è dunque già una componente decisionale dell'allievo, che manca in altri stili di riproduzione

(Jenkins e Todorovich, 2002). Anche questo stile è risultato efficace in termini di incremento di abilità (soprattutto per gli allievi molto abili e per quelli meno abili che possono esercitarsi ad un livello per loro appropriato), ma non così produttivo come lo Stile della pratica (Goldberger e Gerney, 1986). Questo viene attribuito al fatto che non sempre gli allievi sono in grado di scegliere correttamente il livello adeguato di esercizio, poiché probabilmente entrano in gioco anche aspetti come l'autostima, o l'immagine di sé che si vuole trasmettere ai propri compagni: un allievo con bassa autostima, infatti, può scegliere un compito per lui troppo facile, che gli garantisce il successo immediato ma non ulteriori miglioramenti; così, chi non vuole riconoscere di fronte ai compagni i propri limiti può scegliere un esercizio troppo al di sopra delle proprie capacità, e pertanto non utile per l'apprendimento. Quando necessario, dunque, (ad esempio, anche nella proposta di un compito nuovo, mai provato prima) l'insegnante dovrebbe intervenire per aiutare gli allievi ad individuare il livello per loro maggiormente adeguato di esercitazione (Byra e Jenkins, 2000).

Secondo Franks (1992), il modello dello Spettro rappresenta una valida cornice concettuale del processo di insegnamento/apprendimento ed una base per la ricerca sulla didattica; può essere utile per strutturare in modo organico l'esperienza di formazione degli insegnanti, aiutare i principianti ad affrontare in modo consapevole e preciso le prime esperienze didattiche ed i docenti esperti ad ampliare ed arricchire maggiormente il proprio bagaglio didattico. Nella prassi didattica può aiutare i docenti ad affrontare le differenti caratteristiche degli allievi ed a programmare interventi anche individualizzati, in risposta a necessità soggettive.

Ma affinché la riflessione sugli stili non resti un discorso meramente teorico, essa deve collocarsi all'interno di una visione globale della didattica. È fondamentale che i docenti considerino l'insegnamento come un'insieme di scelte e processi intenzionali, ed agiscano di conseguenza: pianificando le attività, eseguendo in modo accurato e fedele quanto programmato, analizzando e valutando il processo di insegnamento ed il prodotto in relazione agli obiettivi prefissati (Mueller e Mueller, 1992). Le scelte, allora, riguardano anche la struttura didattica che maggiormente dovrebbe facilitare il raggiungimento degli specifici obiettivi: l'individuazione, quindi, non tanto di uno stile da ritenere in assoluto migliore di altri, quanto di una combinazione di stili, di abilità didattiche, di strategie pedagogiche e di compiti di apprendimento più funzionali in una specifica situazione per il raggiungimento di un certo obiettivo.

Nella scelta di uno stile di insegnamento andrebbero dunque considerati (Mosston e Ashworth, 1994):

- la relazione insegnante – allievi – obiettivi;
- l'obiettivo o gli obiettivi della lezione (riprodurre movimenti su modello o produrre nuovi movimenti ed azioni?);
- i comportamenti che si intendono sviluppare (precisione esecutiva? Sincronizzazione? Riproduzione di un modello? Autonomia nelle scelte? Relazioni interpersonali? Autovalutazione? Creatività? Programmazione? Risoluzione di problemi?);
- la sequenza delle attività in una lezione, come momenti che possono richiedere stili diversi o l'alternanza di stili.

In ogni situazione didattica il docente si trova a dover prendere una serie di decisioni prima, durante e

dopo ogni azione didattica, tali da poter garantire significative esperienze di apprendimento a ciascun allievo.

Nei suoi primi lavori, Mosston (cfr. Byra, 2000) riteneva che alcuni stili avessero meno valore di altri (ad esempio, lo Stile del comando rispetto a stili che sollecitavano problem solving e creatività), ed attribuiva valore in particolar modo all'autonomia decisionale dell'allievo. Successivamente, però, modificò tale impostazione, considerando che non ci fossero stili di per sé migliori o più efficaci di altri, ma che ciascuno stile fosse adeguato ad una specifica serie di obiettivi.

Insegnamento direttivo e non direttivo

Pur riconoscendo il valore del lavoro di Mosston e Ashworth (1994), nell'analisi della didattica altri autori preferiscono invece fare riferimento a terminologie diverse, attribuendo al vocabolo "stile" un significato educativo più ampio, che considera la relazione insegnante/allievo non solo dal punto di vista dell'aspetto decisionale, dell'organizzazione del lavoro e del ruolo assegnato agli allievi. Ad esempio, Siedentop e Tannehill (2000) includono nel concetto di stile il clima di gestione e conduzione della classe, a cui ritengono si possa attribuire anche un giudizio di valore (clima positivo, negativo, neutro): l'insegnante può interagire molto o poco con gli allievi, può rivolgersi alla classe come intero gruppo, a sottogruppi o in modo particolare a singoli, può sostenere ed incoraggiare in diversi modi ed intensità. Alla parola "clima" sono associati termini quali caldo, freddo, distaccato, attivo, ecc., senza che questo debba automaticamente condizionare le modalità di organizzazione delle attività: un insegnante può porsi in modo distaccato rispetto agli allievi, e scegliere una modalità di organizzazione che sollecita la collaborazione, o può invece sostenere ed incoraggiare affettuosamente mentre lavora con quello che è stato definito da Mosston e Ashworth (1994) Stile a comando.

I diversi autori sono comunque concordi nel ritenere che l'aspetto decisionale e l'assunzione di responsabilità siano un elemento significativo nel connotare lo stile di un docente, e che essi si possano collocare lungo un continuum che va dalla massima direttività alla non direttività. Mosston e Ashworth (1994) definiscono questi due aspetti contrapposti Stile di riproduzione e Stile di produzione, altri autori (cfr., ad esempio, Randall, 1992, e Rink, 2002) preferiscono semplicemente definirli come Insegnamento direttivo ed Insegnamento non direttivo, Siedentop e Tannehill (2000) introducono le espressioni di "Didattica mediata dal docente" (Teacher-mediated instructional formats) e "Didattica mediata dall'allievo" (Student-mediated instructional formats) con più o meno lo stesso significato. In Figura 2 viene proposta una sintesi delle diverse terminologie, considerando anche i termini "induttivo" e "deduttivo" che hanno connotato per parecchio tempo la realtà culturale italiana dell'Educazione fisica e sportiva (cfr. Sotgiu e Pellegrini, 1989).

Nell'*Insegnamento direttivo* viene data massima rilevanza al ruolo dell'insegnante che è sempre in grado di controllare sia il gruppo, sia l'attività che questo svolge. Tale modalità garantisce in ogni momento la consapevolezza non solo di ciò che si fa, ma anche di come e perché si fa; consente un uso efficace del tempo d'insegnamento ed è indispensabile quando sia necessario controllare la sicurezza nell'esecuzione di alcune attività. Può però determinare un basso coinvolgimento dell'allievo (e di conseguenza una bassa consapevolezza dei risultati raggiunti) e scarso sviluppo di autonomia.

Nell'*Insegnamento non direttivo* il docente deve sempre essere in possesso di adeguate informazioni da trasmettere ai propri allievi, ma sono gli alunni che, in base alle proprie capacità, scoprono autonomamente le conoscenze e, con la guida dell'insegnante, fanno esperienze adeguate ai diversi stadi evolutivi e maturativi raggiunti. Una modalità non direttiva favorisce lo sviluppo di autonomia e stimola la spontaneità e la creatività; consente la partecipazione di ciascuno secondo le proprie possibilità e determina un elevato coinvolgimento cognitivo ed emotivo, che a sua volta sollecita una maggiore comprensione dei dettagli esecutivi ed una maggiore consapevolezza dei risultati raggiunti. In questo caso sono però necessari tempi più lunghi, e non viene garantito un preciso controllo del carico di lavoro di ciascuno; può, inoltre, determinare difficoltà nel controllo del gruppo e della disciplina.

Una ricerca che ha analizzato per 36 lezioni l'attività di due gruppi di insegnanti, uno relativo a scuole di ambiente urbano, l'altro a scuole di ambiente rurale, ha messo in luce come i docenti di entrambi i gruppi utilizzassero per la maggior parte del tempo stili direttivi di insegnamento (Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry e Lacon, 2001).

Le Strategie di insegnamento di Rink

All'interno delle due modalità didattiche fondamentali di insegnamento direttivo e non direttivo, Mosston e Ashworth (1994) collocano i dieci stili da loro proposti, mentre nella letteratura specifica dell'Educazione fisica si ritrovano altre terminologie per definire i diversi modi di organizzare e condurre le attività.

Rink (2002), ad esempio, introduce il concetto di *strategia didattica* per definire il modo in cui l'insegnante organizza l'ambiente di apprendimento in un contesto di gruppo quale la classe; l'autrice sottolinea, infatti, come non sia il gruppo che apprende, bensì i singoli individui, e come l'insegnante debba pertanto strutturare la didattica in modo da facilitare l'evoluzione di ciascun allievo. Le strategie didattiche si differenziano appunto nel diverso modo di applicare le principali funzioni didattiche che sono:

- la scelta dei contenuti. Un problema rilevante nell'Educazione fisica è che gli studenti posseggono diversi livelli di abilità nella maggior parte dei compiti che vengono loro proposti. La scelta delle attività in un contesto di gruppo deve allora tener conto di questi aspetti e richiede riflessioni e decisioni in risposta alle seguenti domande: come può uno stesso contenuto essere adeguato alle caratteristiche di diversi allievi? Tutti gli allievi dovrebbero fare le stesse cose nello stesso tempo? Studenti con caratteristiche diverse dovrebbero avere compiti diversi? Chi decide su quale attività esercitarsi, il docente o l'allievo? Quale livello di coinvolgimento dovrebbe cercare di sviluppare un certo contenuto?
- la presentazione dei compiti. Agli allievi deve venir comunicato in modo chiaro cosa ci si aspetti da loro e l'insegnante deve decidere con quali modalità (istruzioni verbali date dal docente stesso o da un compagno, dimostrazioni, istruzioni scritte, immagini, materiale audiovisivo);
- la progressione delle attività. In un contesto di apprendimento gli allievi dovrebbero progressivamente sia acquisire abilità più complesse, sia perfezionare l'esecuzione delle stesse. Le problematiche relative a questo aspetto pongono domande quali: chi decide quando un allievo deve

passare ad un'altra abilità o ad un livello più complesso di quello su cui stava esercitandosi? Vanno stabiliti dei criteri di prestazione? Tali criteri dovrebbero essere individuati in anticipo? Dovrebbero essere comunicati agli allievi? E se sì, in che modo?

- Il feedback e la valutazione. Questi sono aspetti fondamentali della funzione docente ed in un contesto di gruppo può non essere semplice fornire feedback individuali e valutare adeguatamente ciascun allievo. Possono comunque essere utilizzate diverse alternative: le indicazioni dell'insegnante, il feedback dei compagni, l'autovalutazione, i test standardizzati, le videoregistrazioni.

Le strategie didattiche sono appunto definite da Rink (2002) come le diverse modalità di strutturare le attività didattiche in una lezione: esse caratterizzano, dunque, la scelta dei contenuti, le modalità di comunicazione del compito, l'organizzazione delle attività, le tipologie di feedback e di valutazione. Le strategie rappresentano uno degli elementi che determinano lo stile di insegnamento e la scelta di quale utilizzare è in funzione di diversi fattori, quali l'obiettivo didattico, le caratteristiche degli allievi, il contesto in cui si opera, il tipo di compito. Ad esempio, allievi poco abili e scarsamente motivati sembrano impegnarsi maggiormente in un ambiente più strutturato e direttivo; viceversa, allievi abili, motivati e con un buon livello di socializzazione lavorano meglio in un contesto didattico meno strutturato. Così, nel momento in cui gli allievi devono apprendere la tecnica esecutiva di una abilità possono essere maggiormente funzionali strategie di tipo riproduttivo, mentre se devono apprendere perché e quando eseguire una certa abilità, sono invece preferibili strategie cognitive di problem solving. Inoltre, anche nel contesto della medesima lezione possono essere alternate o combinate fra loro più strategie: in una stessa situazione l'insegnante può decidere di dare un feedback preciso, oppure può far riflettere l'allievo su quanto ha eseguito ponendogli una domanda, o ancora coinvolgere un altro allievo nella valutazione.

La scelta di una strategia predominante, all'interno di un'unità didattica o di una lezione, dovrebbe essere attuata in modo consapevole e motivato. Il modello di Rink viene sintetizzato in Figura 3, mentre vengono di seguito presentati vantaggi e svantaggi di ciascuna strategia.

L'Insegnamento interattivo (Interactive Teaching) corrisponde allo Stile della pratica di Mosston e Ashworth (1994). L'insegnante fornisce informazioni dettagliate sul compito e su come affrontarlo, controlla l'esecuzione, fornisce feedback e corregge eventuali errori. Può essere vantaggioso in termini di tempo, che in questo modo viene tenuto sotto controllo. In genere, considera poco le differenze individuali, anche se l'insegnante può comunque assegnare a qualche allievo compiti adattati; crea dipendenza dall'insegnante e può determinare un basso coinvolgimento cognitivo e motivazionale degli allievi.

L'Insegnamento a stazioni (Station Teaching) consente di affrontare contemporaneamente più attività all'interno della stessa lezione e di utilizzare in modo adeguato spazio ed attrezzature. Il docente assegna agli alunni, singolarmente o in piccoli gruppi, determinati compiti che vengono poi eseguiti autonomamente. L'insegnante mantiene la responsabilità della programmazione e della valutazione, ma alcuni aspetti sono lasciati all'autonomia degli allievi (ad esempio, il momento di inizio e fine dell'attività, quantità e intensità di impegno, pause). Sono sollecitati autonomia esecutiva ed auto-correzione. È preferibile comunque utilizzare questa strategia per compiti già in parte conosciuti dagli

allievi, poiché vi può essere il rischio di un'esecuzione imprecisa ed approssimata, senza che l'insegnante possa intervenire adeguatamente con feedback correttivi.

Con l'*Insegnamento fra compagni* (Peer Teaching), la responsabilità di molti aspetti della funzione insegnante è trasferita agli allievi, compresa la valutazione. L'insegnante propone e spiega un compito, quindi gli allievi lavorano a coppie e ciascuno fornisce feedback al compagno e ne valuta la prestazione secondo criteri suggeriti dall'insegnante. In questo modo è possibile che molti allievi ricevano feedback nello stesso momento, ed è possibile in un tempo limitato riuscire a valutare molti ragazzi. Vengono favoriti, inoltre, lo sviluppo dell'autonomia e delle relazioni fra compagni; l'osservazione di un compagno aiuta poi chi osserva ad apprendere, poiché facilita la formazione della rappresentazione mentale del gesto da eseguire. Gli allievi vanno educati ad esprimere un feedback sull'esecuzione centrato sul compito, che non contenga cioè giudizi di valore sul compagno. Va tenuta presente la possibilità che venga dato un feedback impreciso o scorretto.

L'*Apprendimento cooperativo* (Cooperative Learning) è una strategia di insegnamento attualmente molto enfatizzata nella scuola, anche se di non semplice realizzazione nella quotidianità ed in particolar modo per l'Educazione fisica. Non può essere improvvisata, ma richiede che gli allievi vengano preparati al lavoro di gruppo: infatti, si ottengono risultati positivi solo se l'obiettivo è significativo e se gli allievi hanno imparato a cooperare.

Esistono diverse forme di apprendimento cooperativo:

- gli allievi sono divisi in gruppi, e a ciascun allievo di ogni gruppo viene assegnata una parte del compito (ad esempio, una sequenza di una danza, una parte del riscaldamento, una componente di una abilità complessa). Gli allievi dei diversi gruppi che sono responsabili dello stesso compito si esercitano insieme per apprenderlo, e quindi tornano ciascuno nel proprio gruppo per insegnarlo ai compagni;
- i gruppi sono formati da quattro allievi che lavorano prima in coppia. Ogni coppia si esercita su un compito o su una parte di esso (con insegnamento fra compagni), poi insieme il gruppo di quattro rivede, rifinisce e perfeziona il compito (ad esempio, l'apprendimento di un'abilità), eventualmente anche per poi insegnarlo agli altri gruppi;
- gli allievi lavorano in gruppo su un obiettivo comune (ad esempio, realizzare una progressione con attrezzi) a cui ciascuno deve dare il proprio specifico contributo.

La valutazione del gruppo e del singolo dovrebbe tener conto sia del conseguimento degli obiettivi, sia del modo in cui i componenti hanno lavorato insieme.

Come si vede, sono modalità di organizzazione abbastanza complesse: gli allievi sono protagonisti attivi del processo didattico, ma per il docente vi possono essere difficoltà a selezionare contenuti adeguati per gruppi eterogenei, a seguire i diversi gruppi, e, al termine dell'attività, a riconoscere l'apporto individuale all'interno del gruppo.

Vale però la pena di trovare uno spazio per questa strategia all'interno della propria programmazione, poiché offre agli allievi l'opportunità di apprendere anche abilità di tipo sociale e cooperativo: ascoltare gli altri, risolvere i conflitti, aiutare ed incoraggiare i compagni, rispettare il turno, dimostrare approvazione, saper discutere le idee e non le persone (per alcuni di questi aspetti è a volte necessario strutturare apposite esperienze didattiche). L'apprendimento cooperativo è una delle

modalità che consente al docente di Educazione fisica di programmare e verificare anche obiettivi trasversali di tipo educativo.

Le *Strategie cognitive* (Cognitive Strategies) sono un insieme di strategie fondate sulla proposta di situazioni che mirano a sollecitare nell'allievo l'elaborazione autonoma di risposte. Sono in genere presentate con riferimento soprattutto ai bambini della fascia d'età della scuola elementare, eppure nell'esperienza di diversi colleghi hanno trovato una loro collocazione anche nella scuola media e superiore, in una programmazione mirata ad obiettivi sia motori, sia educativi trasversali. Sono strategie che valorizzano non solo il contenuto di apprendimento, ma anche i processi sottostanti: sono utili per insegnare elementi cognitivi legati al movimento, ne favoriscono la comprensione e facilitano il transfer a compiti simili.

Nella *libera esplorazione* gli allievi sono i protagonisti principali e ricercano liberamente esperienze motorie; il ruolo dell'insegnante è quello di indirizzare, a volte, l'attenzione e l'interesse degli allievi verso la proposta e l'esecuzione di qualche compagno, e di trovare modalità di valorizzazione di quanto viene realizzato (nella scuola secondaria è applicabile, ad esempio, nei progetti disciplinari o interdisciplinari che sollecitano l'apprendimento di gesti espressivi e la creatività).

Con la *scoperta guidata* gli allievi vengono posti di fronte ad una situazione problema, che preveda un'unica risposta, ed incoraggiati a scoprire in maniera autonoma le procedure che conducono alla soluzione, usando la logica, il pensiero critico, tentativi ed errori. Il tempo destinato agli aspetti cognitivi del compito ha lo stesso valore di quello destinato alle esercitazioni pratiche (Garn e Byra, (2002). Tale strategia è utilizzabile anche nella secondaria superiore, ad esempio, con esperienze finalizzate all'apprendimento di principi della fisica applicati all'attività motoria.

Quando il problema è aperto e non vi è un'unica risposta possibile si parla di *apprendimento divergente*; esso corrisponde a quello che Mosston e Ashworth (1994) definivano Stile di risoluzione di problemi (problem solving) o produzione divergente. L'allievo è invitato a sperimentare più risposte e a ricercare soluzioni nuove e innovative, sia che questo riguardi la creazione di movimenti espressivi in una danza, sia che si tratti di trovare nuove azioni strategiche in una situazione di gioco. Hall e McCullick (2002) sottolineano l'importanza dell'atteggiamento dell'insegnante quando venga utilizzata una strategia di questo tipo: è infatti indispensabile creare un clima di apprendimento dove l'allievo senta di poter esprimere liberamente le proprie proposte, dove non esistano risposte giuste o sbagliate. L'insegnante deve fare attenzione ad esprimere apprezzamento non sulle caratteristiche di una specifica soluzione trovata, ma proprio sul fatto stesso che sia stata trovata una nuova soluzione; deve quindi incoraggiare l'allievo a continuare il processo di scoperta.

Queste strategie sviluppano l'autonomia e favoriscono un elevato coinvolgimento cognitivo e motivazionale; in particolare, sono in grado di determinare una forte motivazione intrinseca (McCullick e Byra, 2002). Va tenuto presente che sono dispendiose in termini di tempo: non ne consentono infatti un controllo preciso e per l'eterogeneità degli alunni possono richiedere tempi lunghi di decisione ed effettuazione.

L'*Auto-apprendimento* (Self-Instructional Strategy) è una strategia che, come viene presentata da Rink, risulta abbastanza complessa, poiché è proposta in relazione all'apprendimento di abilità motorie e richiede pertanto all'insegnante un grosso lavoro di preparazione. Vanno infatti strutturate

sequenze dettagliate di livelli di apprendimento, preparati materiali che diano informazioni sul compito (immagini, tabelle, filmati) e schede di autoverifica. Gli allievi, dopo essere stati responsabilizzati ed istruiti rispetto ai contenuti ed alle modalità di apprendimento, sono incoraggiati a portare avanti in modo autonomo un programma personale da seguire e verificare con sistematicità: devono decidere su quale livello di difficoltà esercitarsi (eventualmente in collaborazione con l'insegnante), impegnarsi quindi in modo efficace e verificare i propri progressi.

Questa strategia sollecita la massima autonomia dell'allievo e lo sviluppo delle capacità di autovalutazione. È importante per la scuola superiore, applicabile almeno in alcune lezioni o parti di lezioni. Durigon e Robazza (2002) la utilizzano, nell'ambito della loro programmazione, per l'insegnamento di abilità individuali: nella fase introduttiva del modulo vengono descritte le attività, fornite agli allievi delle immagini, preparate appositamente, con evidenziati gli elementi biomeccanici importanti per l'esecuzione corretta (vedi Figura 4), presentate le schede di autovalutazione (vedi Figura 5). Durante le lezioni l'insegnante interviene, se necessario, per fornire feedback ed ulteriori informazioni.

Strategie di auto-apprendimento possono essere applicate, considerandole in modo più ampio, alle attività per il fitness, concordando con gli allievi programmi per un lavoro extrascolastico da verificare a distanza di tempo.

La capacità di lavorare in modo autonomo ed efficace dovrebbe in effetti rappresentare una delle competenze di uscita dal ciclo di istruzione, in quanto trasferibile ad attività extrascolastiche e significative per l'età adulta; è comunque indispensabile un'elevata motivazione individuale.

L'*insegnamento in team* (Team Teaching) riguarda la possibilità che siano presenti contemporaneamente più di un insegnante. Naturalmente questa è una situazione che si verifica abbastanza raramente nella scuola durante le ore di Educazione fisica, ma che consente certamente di seguire gli allievi in modo più accurato ed individualizzato. È però fondamentale che gli insegnanti che lavorano insieme abbiano sviluppato positive relazioni tra loro, in modo tale da realizzare non una semplice alternanza del ruolo docente, ma un vero lavoro di team: un confronto produttivo e la condivisione fra colleghi delle linee didattiche (programmazione, modalità di intervento e valutazione) determinano sicuramente una crescita professionale ed una maggiore motivazione. Dal punto di vista delle ricadute applicative, tale strategia consente la suddivisione di una classe in gruppi flessibili (ad esempio, per livello o per interesse) ed interventi più efficaci sui singoli allievi.

Considerazioni conclusive

Accanto a questi due modelli articolati relativi agli stili di insegnamento, possono essere aggiunti ulteriori elementi di analisi e riflessione.

Siedentop e Tannehill (2000) introducono il termine di *Forme di insegnamento* (Instructional formats) per definire le modalità con cui il docente organizza la presentazione dei compiti, le istruzioni fornite e le esercitazioni. Come si è visto, essi distinguono tra "Didattica mediata dal docente" (Teacher-mediated instructional formats) e "Didattica mediata dall'allievo" (Student-mediated instructional formats). La prima sembra corrispondere all'insegnamento direttivo, con il docente che organizza le attività per un gruppo di allievi, spiegando e dimostrando quando necessario, e intervenendo per

correggere e favorire l'apprendimento di tutti. Si differenzia in tre diverse forme: Insegnamento attivo, Insegnamento per compiti e Insegnamento attraverso domande. La Didattica mediata dall'allievo sembra invece corrispondere all'insegnamento non direttivo, con l'allievo che assume su di sé diverse funzioni dell'insegnante: si differenzia in Insegnamento e tutoraggio fra compagni, Apprendimento in piccolo gruppo e cooperativo, Auto-apprendimento (Vedi Figura 6).

Nelle diverse classificazioni presentate è interessante notare, comunque, che i singoli elementi (definiti da Mosston e Ashworth, 1994, come "stili", da Rink, 2002, come "strategie" e da Siedentop e Tannehill come "forme di insegnamento") ad un'analisi approfondita risultano in realtà per molti versi sovrapponibili: appaiono, cioè, classificazioni diverse degli stessi contenuti.

In Figura 7 vengono presentate le tre classificazioni mettendo in corrispondenza le categorie terminologiche che, nella descrizione dei diversi autori, presentano le stesse caratteristiche. Ad esempio, "lo stile della pratica", "l'insegnamento interattivo" e "l'insegnamento attivo" praticamente vengono a sovrapporsi.

Naturalmente, ci sono anche categorizzazioni diverse: ad esempio, Rink considera un'unica categoria di "Strategie cognitive" (suddivisa poi al proprio interno), che invece Mosston e Ashworth differenziano come stili in "Problem solving" e "Scoperta guidata"; Siedentop e Tannehill fanno riferimento a quest'ultimo denominandolo forma di "Insegnamento attraverso domande".

Infine, una considerazione relativa alla realtà italiana. Nella bibliografia italiana inerente l'attività motoria una certa ambiguità su questa tematica si è creata a partire dai lavori di Sotgiu e Pellegrini (1989; AA.VV., 1984), che negli anni ottanta hanno avuto un'ampia diffusione nel contesto sia scolastico che sportivo. Affrontando alcune delle problematiche dell'educazione motoria (in particolare della scuola elementare), gli autori, con riferimento ai concetti tipici dello stile di insegnamento, hanno usato invece il vocabolo "metodo", collegandolo inoltre ai termini "deduttivo" e "induttivo". Nella classificazione presentata (che in parte faceva riferimento anche ai primi lavori di Mosston), fra i metodi deduttivi venivano considerati il metodo prescrittivo-direttivo, il metodo misto (sintetico-analitico-sintetico) ed il metodo dell'assegnazione dei compiti; fra i metodi induttivi, invece, il metodo della risoluzione dei problemi, il metodo della scoperta guidata ed il metodo della libera esplorazione. Nel campo dell'insegnamento il termine metodo si riferisce genericamente ad una serie di procedimenti intenzionali ed organizzati che vengono messi in atto per raggiungere gli obiettivi prefissati, come ad esempio la scelta di mezzi e contenuti che possono favorire l'apprendimento. Ad esso, però, vengono attribuiti significati diversi, a seconda delle discipline, ed esistono varietà di definizioni e di criteri di classificazione (Madella et al.); proprio per questa sua complessità è un termine che, ogni qualvolta viene usato senza una sua chiarificazione, rischia di creare ambiguità. Basti pensare che nell'ambito dell'allenamento sportivo si usano espressioni diverse (ad esempio, metodi di allenamento della forza, metodiche di allenamento della forza, metodologie di allenamento della forza) tutte con lo stesso significato; non è semplice definire, quale delle tre espressioni sia più corretta, se non sulla base di convinzioni soggettive.

Per quanto riguarda poi l'Educazione fisica, o in più generale l'ambito dell'apprendimento motorio, nella bibliografia italiana il termine metodo è di frequente utilizzato in modo abbastanza preciso abbinato ai termini "globale" e "analitico", per definire la presentazione di un compito nel suo insieme

o suddiviso in parti. Questa terminologia, pur essendo ampiamente diffusa, non trova alcun riscontro nella letteratura scientifica internazionale relativa all'apprendimento motorio, dove alla distinzione fra "globale" e "analitico" (o meglio "per parti", poiché anche il termine "analitico" potrebbe di per sé risultare ambiguo) viene collegato il termine di "pratica" (quindi, pratica globale o pratica per parti); anche in riferimento alla distribuzione delle attività nel tempo si parla di pratica distribuita o ammassata. Si tratta dunque di una forma linguistica molto più operativa, che non richiede il richiamo a sistemi filosofici e pedagogici complessi, e che forse sarebbe utile cominciare ad utilizzare nella quotidianità didattica, visto che si presta meno ad ambiguità concettuale.

Nei due ampi progetti di aggiornamento nazionale promossi dall'ex Ispettorato Educazione fisica e sportiva ("Progetto Mo.T.O.: Moduli Trasversali Orientati", MIUR, 2003, e "Form...Azione – Educ...Azione Motoria e Sportiva. Conoscenze, abilità motorie e sportive", MIUR, 2003), coordinati proprio dallo stesso Paolo Sotgiu (e finalizzati alla produzione di materiale multimediale per l'aggiornamento in ambito periferico di docenti di Educazione fisica) si è cercato di riportare anche la terminologia italiana, che del resto era riferita a lavori degli anni ottanta, in sintonia con la letteratura scientifica internazionale attuale. Sono stati pertanto recuperati e descritti i concetti di "stile direttivo" e "stile non direttivo"; per non cancellare, però, il riferimento culturale tradizionale italiano sono stati riportati rispettivamente anche i termini "deduttivo" e "induttivo". Dal punto di vista applicativo, inoltre, è stata fatta la scelta di utilizzare in modo prevalente le categorie di Rink (2002), presentate come strategie e considerate uno degli elementi che determinano lo stile di insegnamento.

Va comunque ricordato che ogni classificazione rappresenta sempre un tentativo di semplificazione e chiarificazione di un problema, ma che la realtà, in questo caso didattica, è assai più complessa ed articolata, sempre difficile quindi da riportare all'interno di categorie parziali.

Nello strutturare la propria didattica ogni insegnante può fare riferimento al modello teorico che percepisce più consono alle proprie caratteristiche e conoscenze, a volte anche integrandone più di uno nella propria esperienza professionale.

Bibliografia

- AAVV. (1984). *Corpo Movimento Prestazione*. Roma: IEI, CONI.
- Ashworth, S. (1992). The spectrum and teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, January, 32-35.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245.
- Byra, M., & Jenkins, J. (2000). Matching instructional tasks to learner ability: the inclusion style of teaching. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, March, 26-30.
- Bozzaro, P. (2000). *Psicologia Didattica Apprendimento*. Catania: Casa Editrice La Tecnica della Scuola.
- Curtner-Smith, M.D., Todorovich, J.R., McCaughtry, N.A. & Lacon, S.A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for

- Physical Education. *European Physical Education Review*, 7, 177-190.
- Durigon, V., e Robazza, C. (2002). Materiale non pubblicato.
- Ernst, M., & Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: influence on student skill, knowledge, and socialization. *The Physical Educator*, 55, 24-37.
- Franks, B.D. (1992). The spectrum of teaching styles: a silver anniversary in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, January, 25-26.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development spectrum style. In B. McCullick & M. Byra (Eds.), *Spectrum teaching stiles*. Teaching Elementary Physical Education, March, 8-13.
- Gerney, P., & Dort, A. (1992). The spectrum applied: letters from the trenches. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, January, 36-39.
- Goldberger, M. (1992). The spectrum of teaching styles: a perspective for research on teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, January, 42-46.
- Goldberger, M., & Gerney, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 215-219.
- Harrison, J.M., Fellingham, G.W., Buck, M.M., & Pellett, T.L. (1995). Effects of practice and command styles on rate of change in volleyball performance and self-efficacy of high-, medium-, and low-skilled learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328-339.
- Hall, T.J., & McCullick, B.A. (2002). Discover, design, and invert: divergent production. In B. McCullick & M. Byra (Eds.), *Spectrum teaching stiles*. Teaching Elementary Physical Education, March, 22-24.
- Jackson, J.A., & Dorgo, S. (2002). Maximizing learning through the reciprocal style of teaching. In B. McCullick & M. Byra (Eds.), *Spectrum teaching stiles*. Teaching Elementary Physical Education, March, 14-18.
- Jenkins, J.M., & Todorovich, J.R. (2002). Inclusion style of teaching: a powerful relationship with the national standards. In B. McCullick & M. Byra (Eds.), *Spectrum teaching stiles*. Teaching Elementary Physical Education, March, 19-21.
- McCullick, B., & Byra, M. (2002). Introduction. In B. McCullick & M. Byra (Eds.), *Spectrum teaching stiles*. Teaching Elementary Physical Education, March, 6-7.
- M.I.U.R. (2003). *Progetto Mo.T.O.: Moduli Trasversali Orientati per la Didattica dell'Educazione Motoria, Fisica e Sportiva nella scuola*. Firenze: INDIRE.
- M.I.U.R., Ufficio scolastico Regionale della Toscana, I.P.S.S.C.T.P. "F: Datini" (2003). *Form...Azione – Educ...Azione Motoria e Sportiva. Conoscenze, abilità motorie e sportive*. Prato: I.P.S.S.C.T.P. "F: Datini".
- Madella A., Cei A., Londoni M., e Aquili N. (1994). *Metodologia dell'insegnamento sportivo*. Roma: CONI SDS.
- Mosston, M. (1992). Tug-o-war, no more: meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, January, 27-31.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Mueller, R., & Mueller, S. (1992). The spectrum of teaching styles and its role in conscious deliberate teaching. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, January, 48-53.
- Randall, L.E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J.E. (2002). *Teaching physical education for learning* (4th ed). New York: McGraw-Hill.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Sotgiu, P., e Pellegrini, F. (1989). *Attività motorie e processo educativo*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Tan, J., & Tan, S.K. (2003). *Practice and reciprocal styles of teaching in primary school Physical education*. www.drkenbaker.crosswinds.net/acmoss4.html

Figura 1. Lo Spettro degli stili di insegnamento (Spectrum of Teaching Styles: Mosston e Ashworth, 1994, modificato)

<i>Stili di insegnamento</i>		
<i>Stili di riproduzione</i>	A. Stile a comando (Command)	Tutte le decisioni sono controllate dall'insegnante.
	B. Stile della pratica (Practice)	Gli allievi eseguono in modo autonomo il compito assegnato dall'insegnante.
	C. Reciprocità (Reciprocal)	A coppie, gli allievi si aiutano l'un l'altro nel compito assegnato.
	D. Autoverifica con criteri stabiliti (Self-check)	Gli allievi si autovalutano in un compito seguendo criteri dati dall'insegnante.
	E. Individualizzazione degli obiettivi per uno stesso compito (Inclusion)	Il compito è organizzato dall'insegnante con diversi livelli di difficoltà.
<i>Stili di produzione</i>	F. Scoperta guidata (Guided discovery)	L'insegnante, attraverso stimoli, conduce l'allievo a risolvere un problema.
	G. Risoluzione di problemi (Problem-solving o Divergent production)	Gli allievi trovano risposte anche originali a problemi posti dall'insegnante.
	H. Programma individuale a scelta dell'allievo (Individual)	L'insegnante stabilisce l'area di contenuto, l'allievo programma le attività.
	I. Autonomia dell'allievo con supervisione del docente (Learner-initiated)	L'allievo porta avanti l'intero processo, l'insegnante offre consulenza e valuta.
	J. Completa autonomia nell'apprendimento (Self-teaching)	L'allievo è totalmente responsabile del proprio apprendimento.

Figura 3. La classificazione delle strategie didattiche di Rink (2002, modificato).

Strategie di insegnamento	Funzioni didattiche	Caratteristiche
Insegnamento interattivo (Interactive Teaching)	Scelta dei contenuti	Proposti per l'intero gruppo, ma con possibilità di individualizzazione.
	Presentazione dei compiti	Eseguita dal docente: la chiarezza espositiva è elemento critico.
	Progressione delle attività	Prevalentemente sotto la responsabilità dell'insegnante.
	Feedback e valutazione	Sotto la responsabilità del docente. Feedback individuale o al gruppo.
Insegnamento a stazioni (Station Teaching)	Scelta dei contenuti	Proposti dal docente anche in relazione a problemi di spazio, attrezzature, abilità, motivazione.
	Presentazione dei compiti	Utile usare immagini o istruzioni scritte per evitare perdita di tempo.
	Progressione delle attività	Preferibile usare in ogni stazione abilità diverse e già in parte conosciute.
	Feedback e valutazione	Preferibili compiti con feedback intrinseco quantitativo. Feedback dell'insegnante ridotto.
Insegnamento fra compagni (Peer Teaching)	Scelta dei contenuti	Proposti dal docente, ma anche dagli allievi.
	Presentazione dei compiti	Utile la dimostrazione di un allievo al gruppo.
	Progressione delle attività	Rimane prevalentemente funzione dell'insegnante.
	Feedback e valutazione	Funzione attribuita agli allievi. Fondamentale fornire criteri chiari e limitati per l'osservazione.
Apprendimento cooperativo (Cooperative Learning)	Scelta dei contenuti	Proposti dal docente, anche se il gruppo di allievi può contribuire poi a definire l'obiettivo.
	Presentazione dei compiti	La costituzione dei gruppi è aspetto fondamentale, così come la chiarezza delle aspettative.
	Progressione delle attività	Fa parte del compito ed è attribuita agli allievi.

	Feedback e valutazione	Funzione attribuita agli allievi. Il docente dovrebbe intervenire soprattutto sui processi di gruppo.
Strategie di auto-apprendimento (Self-Instructional Strategies)	Scelta dei contenuti	Il docente fornisce una lista di compiti progressivi. L'allievo decide a quale livello iniziare.
	Presentazione dei compiti	Usualmente in forma scritta o attraverso immagini.
	Progressione delle attività	Ogni allievo decide la propria progressione.
	Feedback e valutazione	Va fornito materiale che consenta autovalutazione
Strategie cognitive (Cognitive Strategies)	Scelta dei contenuti	Il processo di apprendimento è importante quanto il contenuto.
	Presentazione dei compiti	Può essere utilizzata qualsiasi modalità.
	Progressione delle attività	Può essere funzione sia del docente che dell'allievo.
	Feedback e valutazione	Può essere funzione sia del docente che dell'allievo.
Insegnamento in team (Team Teaching)	Scelta dei contenuti	La presenza di più docenti consente lavoro per gruppi e individualizzato.
	Presentazione dei compiti	Può essere utilizzata qualsiasi modalità da uno o più docenti.
	Progressione delle attività	Possibile l'individualizzazione da parte dei docenti.
	Feedback e valutazione	Facilitati dalla presenza di più docenti.

Figura 4. Esempio di immagine per l'auto-apprendimento del lancio della palla in un modulo sull'Atletica Leggera (Robazza e Durigon, 2002).

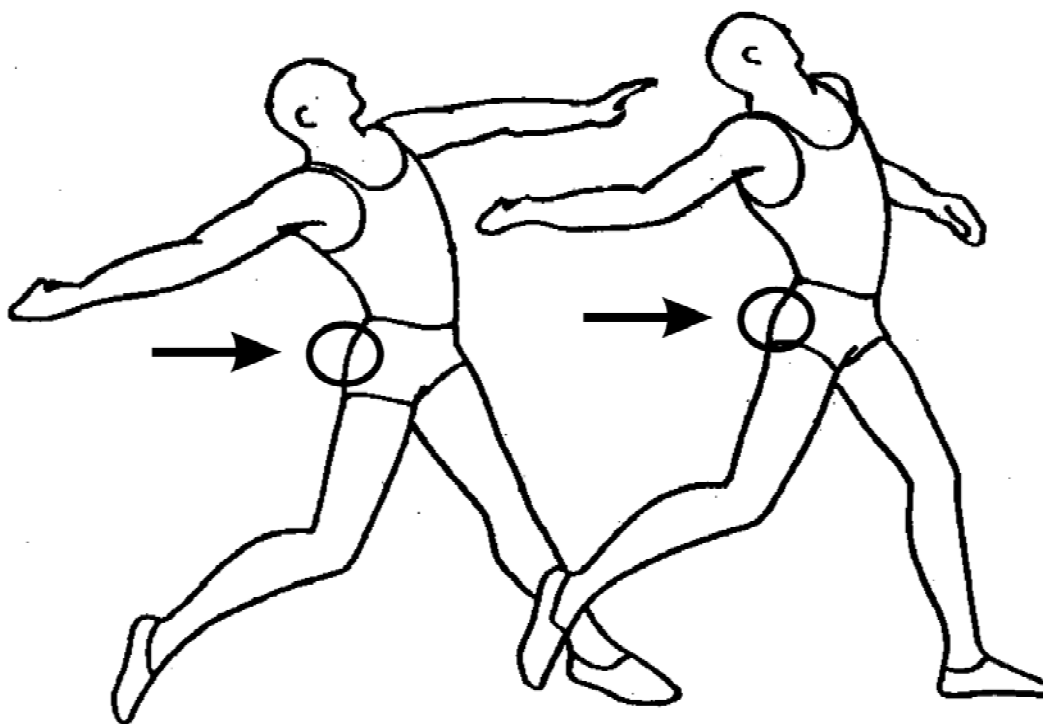


Figura 5. Esempio di scheda di autovalutazione per l'apprendimento del lancio della palla in un modulo sull'Atletica Leggera (Robazza e Durigon, 2002)

		LANCIO PALLA					
		Mano destra			Mano sinistra		
	Alunni	Rincorsa: 3 passi	Anticipo anca	Traiettoria mano	Rincorsa: 3 passi	Anticipo anca	Traiettoria mano
1							
2							
3							
4							
5							
....							

Figura 6. La classificazione delle forme di insegnamento di Siedentop e Tannehill (2000, modificato).

<i>Forme di insegnamento</i>	
<i>Didattica mediata dal docente</i>	Insegnamento attivo (Active Teaching)
	Insegnamento per compiti (Task Teaching)
	Insegnamento a domande (Teaching Through Questions)
<i>Didattica mediata dall'allievo</i>	Insegnamento e tutoraggio fra compagni (Peer Tutoring and Reciprocal Teaching)
	Apprendimento in piccolo gruppo e cooperativo (Small Group and Cooperative Learning)
	Auto-apprendimento (Self-Instructional Format)

Figura 7. Confronto fra le diverse terminologie.

Mosston e Ashworth (1994)	Rink (2002)	Siedentop e Tannehill (2000)
<i>Teaching Styles</i>	<i>Teaching Strategies</i>	<i>Instructional Formats</i>
Stile a comando		
Stile della pratica	Insegnamento interattivo	Insegnamento attivo
	Insegnamento a stazioni	Insegnamento per compiti
Reciprocità	Insegnamento fra compagni	Insegnamento e tutoraggio fra compagni
	Apprendimento cooperativo	Apprendimento in piccolo gruppo e cooperativo
Autoverifica con criteri stabiliti		
Individualizzazione degli obiettivi per uno stesso compito		
Scoperta guidata	Strategie cognitive	Insegnamento a domande
Problem-solving (Divergent production)		
Programma individuale a scelta dell'allievo in area proposta dal docente		
Autonomia dell'allievo con supervisione del docente		
Completa autonomia nell'apprendimento	Auto-apprendimento	Auto-apprendimento
Insegnamento in team		