

## Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo

Fulvio Corrieri

La presente dispensa sintetizza nella forma delle FAQ quanto spiegato ed elaborato attraverso il *team working* realizzato durante gli incontri in aula. Al termine di ogni singola questione, un rapido esercizio di Vero/Falso consente di sintetizzare uno o più aspetti trattati, ed è utile in vista della prova.

Si rimane a disposizione per qualsiasi eventuale chiarimento all'indirizzo e al cellulare: corrieri.fulvio@gmail.com e 360903883

Grazie, Fulvio Corrieri

1. Quali sono le principali dimensioni cognitive e affettive dei processi di apprendimento?

Gli aspetti cognitivi e affettivi dell'apprendimento.

<i>Cognitive aspects of learning</i> Gli aspetti cognitivi dell'apprendimento	<i>Affective aspects of learning</i> Le dimensioni affettive dell'apprendimento
<i>Enquiry</i> La ricerca	<i>Self-awareness</i> L'autoconsapevolezza di sé
<i>Problem-solving</i> La capacità di porre, analizzare e risolvere problemi	<i>Managing feelings</i> La capacità di gestire i propri sentimenti, emozioni, vissuti emozionali e affettivi
<i>Creative thinking</i> Il pensiero divergente e creativo	<i>Motivation</i> La motivazione
<i>Information processing</i> L'elaborazione dell'informazione	<i>Empathy</i> L'empatia
<i>Reasoning</i> Il ragionamento	<i>Social skills</i> Le abilità sociali
<i>Evaluation</i> La valutazione	<i>Communication</i> La comunicazione

Fonte: Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London. [nostro adattamento]

Centrale per l'alunno e per lo stesso docente è essere in salute, sia fisicamente che mentalmente. L'Intelligenza Emotiva gioca un ruolo cruciale per tale benessere. Ad

esempio, il *Department for Education and Skills (DfES) Guidance* sugli ‘*Social and Emotional Aspects of Learning*’ (SEAL) afferma che ‘*the development of emotional and social competence and well-being can reduce mental health problems of young people and their teachers*’.

Quali sono le caratteristiche dell’Intelligenza Emozionale/Emotiva?	
To be able to get on well with others in a group.	Essere in grado di andare d'accordo con gli altri in un gruppo.
To be at ease with oneself through awareness of own abilities.	Essere a proprio agio con se stessi attraverso la consapevolezza delle proprie capacità.
To be assertive rather than aggressive.	Essere assertivi piuttosto che aggressivi
To be able to recognise and control emotions.	Essere in grado di riconoscere e controllare le emozioni
To understand that emotions can impact on our behaviour and reflect on this.	Comprendere che le emozioni possono avere un impatto significativo sul nostro comportamento e riflettere su ciò
To have empathy for others.	Avere empatia per gli altri
Si può affermare sinteticamente che l'Intelligenza Emotiva sia composta da cinque dimensioni principali:	
Knowing one’s emotions.	Conoscere le proprie emozioni.
This relates to self-awareness: recognising and monitoring feelings.	Ciò riguarda l'autocoscienza: riconoscere e monitorare i sentimenti.
Managing emotions.	Gestire le emozioni
Having recognised emotions, it is important to control or use them effectively, in order to avoid excessive anxiety or feelings of failure.	Avendo riconosciuto le emozioni, è importante controllarle o usarle in modo efficace, al fine di evitare l'ansia eccessiva o i vissuti di fallimento.
Motivating oneself.	Motivare se stessi.
This concerns utilising emotions to support a goal and involves delaying gratification: being able to get into the ‘flow’ state to accomplish outstanding performance.	Ciò riguarda l'utilizzo delle emozioni per sostenere un obiettivo e implica ritardare la gratificazione: essere in grado di entrare nel " <i>flow state</i> " per ottenere prestazioni superiori.
Recognising emotions in others.	Riconoscere le emozioni negli altri.
Building on self-awareness is awareness of others: empathy, a fundamental ‘ <i>people skill</i> ’.	Costruire sull'autocoscienza è consapevolezza degli altri: empatia, una fondamentale " <i>people skill</i> ".

Handling relationships.	Gestire le relazioni.
This follows from being able to control one's own emotions: being able to work harmoniously with others and to develop a sense of belonging.	Ciò deriva dalla capacità di controllare le proprie emozioni: essere in grado di lavorare in armonia con gli altri e di sviluppare un senso di appartenenza.
Fonte: Jolliffe, W. (2007), <i>Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice</i> , SAGE Publications, London. [nostro adattamento]	

## 2. Perché l'apprendimento cooperativo è funzionale all'inclusione?

Solo se “ogni singolo” allievo “diviene un componente attento, accurato e generoso (altruista e magnanimo, si vorrebbe persino precisare) di una comunità di apprendimento, in particolare capace di autoregolare il proprio modo di pensare e di comportarsi” può aversi autentica inclusione. “Soltanto quando i membri del gruppo partecipano con interesse ai lavori, infatti, il gruppo può funzionare e redistribuire ai partecipanti i miglioramenti che l'interazione produce, rendendo tutti più competenti rispetto alla situazione precedente. In questa prospettiva l'impegno fondamentale dell'insegnante appare, perciò, quello di tendere alla promozione di una comunità sociale, nella quale tanto i docenti quanto gli allievi condividano la responsabilità di condurre e gestire le attività di apprendimento (Brophy, 1996, pp. 29-31). A maggior ragione l'azione didattica dell'insegnante verso gli allievi con problemi di apprendimento va rivolta al loro coinvolgimento pieno nella vita comunitaria: sentirsi parte della collettività, infatti, sollecita i fattori emotivi e affettivi che favoriscono il superamento di molti ostacoli. È dimostrato che questi allievi possono superare i propri limiti attraverso l'impiego dell'energia collegata alla percezione che il proprio impegno conduce a qualcosa di importante, di condiviso e apprezzato. Agire isolatamente in un processo che spinge il singolo solo ad esercitarsi su ciò che gli è stato trasmesso non risulta, infatti, una modalità efficace di insegnamento. In vista di un apprendimento efficace è necessario che gli allievi operino come una vera e propria comunità: essi, infatti, mediante un dialogo aperto possono costruire un significato condiviso rispetto a nuove conoscenze, trovando, anche grazie al confronto reciproco, la relazione fra ciò che viene appreso e le conoscenze precedenti. Questo processo permette di rendere significative le nuove cognizioni collocandole in rapporto alla struttura delle conoscenze preesistenti, come suggerisce Jerome S. Bruner (Bruner, 1961). In questo contesto il confronto con gli altri, l'interazione, i suggerimenti reciproci, la condivisione della riflessione consentono anche agli allievi con problemi di seguire gli stessi percorsi comuni al gruppo classe e di essere accompagnati dai coetanei rispetto alla complessità dell'apprendimento: difficoltà e preoccupazioni condivise, già solo per questo, lo sono solo a metà (Frankl, 1946-1982, p. 247; 1978, p. 46). La significatività dell'apprendimento viene

perciò costruita molto più facilmente in un contesto collaborativo: l'apprendimento condiviso tra gli allievi è più efficace rispetto ad altre forme didattiche, sia che tendano a privilegiare situazioni di individualismo esasperato, sia che giungano a vere e proprie condizioni di competizione intensa tra gli allievi. Ciò rende più complessa la costruzione dell'apprendimento: l'impegno dell'allievo ed il suo coinvolgimento affettivo, infatti, sono spesso orientati principalmente verso la competizione, anziché alla comprensione ed alla costruzione del significato degli apprendimenti. Agli allievi, indipendentemente dal loro livello di sviluppo delle capacità, vengono a mancare le interazioni, gli stimoli ed i suggerimenti che abbiamo visto essere elementi fondamentali per l'apprendimento.” [Martinelli, M. (2017)].

“Costruirsi scuola comunità educante significa vivere autentica interdipendenza positiva e quindi messa in gioco di responsabilità personale e responsabilità condivisa. Questi divengono elementi essenziali per una dimensione partecipativa, che all'interno della scuola dovrebbe coinvolgere ogni sfera, da quella organizzativa, a quella educativa, a quella didattica. Riferimenti teorico-operativi per far sì che una scuola divenga comunità educante li troviamo nell'approccio cooperativo del Learning Together dei fratelli D.W. Johnson e R.T. Johnson. Gli studiosi americani, oltre a definire come far in modo che una classe divenga un gruppo in cui si vivono relazioni cooperative, hanno compiuto ricerche per comprendere come sia possibile che una scuola o, ancor meglio, un Istituto scolastico divengano luoghi di autentica cooperazione. Innanzitutto, è fondamentale investire affinché da un'organizzazione in cui le persone lavorano indipendentemente, o addirittura le une contro le altre, si passi a una realtà in cui si organizzano in piccoli gruppi cooperativi. I fratelli Johnson suggeriscono tre tipi di gruppi: un gruppo formato da 4-5 membri esperti in Cooperative Learning che diviene il sostegno dei docenti, un gruppo di 3-4 persone, che ha il compito di aiutare sia l'amministrazione sia il dirigente nel prendere decisioni, e un terzo gruppo che sia finalizzato agli incontri di Istituto. È fondamentale che nelle scuole cooperative, che vogliono essere comunità educanti, si vivano le strutture cooperative, gli elementi fondamentali di un approccio che può diventare filosofia di vita. Le scuole, come ci ricordano gli studiosi americani, «sono le relazioni e le interazioni tra le persone [...] la scuola cooperativa si basa sull'apprendimento cooperativo nella classe e sugli sforzi cooperativi entro il gruppo di insegnanti e il gruppo direttivo (staff). Per qualificare una scuola come cooperativa, la cooperazione deve dominare la vita sia degli studenti che degli insegnanti [...]»”.

Lamberti, S. in Portera, A. (2017), *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*.

3. Lavorare in gruppo è di per sé un'esperienza di apprendimento cooperativo?

“Ogni attività svolta in gruppo o accompagnata da un'iniziativa di tutoraggio, così come ogni strategia di apprendimento cooperativo, può costituire, come abbiamo più volte detto, un'autentica possibilità di dare una risposta personalizzata alle domande

educative e formative di ciascuno, portando in tal modo a termine un contratto formativo per ogni allievo; in questo quadro il *Cooperative Learning* costituisce un ambito privilegiato di azione didattica, anche quando questa è rivolta ad un gruppo classe in cui siano presenti allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi. Occorre, giunti a questo punto, distinguere le possibili forme di apprendimento in gruppo o in varie forme collaborative, al fine di evitare equivoci e fraintendimenti. Il lavoro di gruppo, in primo luogo, viene inteso perlopiù come un momento particolare dell'attività scolastica durante il quale l'insegnante, sulla base di considerazione spesso legate alla mera contingenza, decide di costituire gruppi per permettere agli allievi di svolgere attività o esercitazioni particolari; si tratta in generale di gruppi stabiliti in modo più o meno improvvisato, sul fondamento di esigenze momentanee, i quali raramente si consolidano nel tempo o si costituiscono per svolgere attività prolungate. Quando tale ampliamento nel tempo avviene, del resto, si è ancora di norma lontani dall'utilizzo dell'attività di gruppo come fondamento primario della didattica: si tratta, in genere, di gruppi di compito, i quali si costituiscono per svolgere una sola e precisa attività, ma che non coinvolgono l'intera azione didattica; quest'ultima tende, invece, ad assumere come pilastri principali altre risorse, altre metodologie e altri strumenti didattici non cooperativi. Eseguito il compito assegnato, il gruppo si scioglie per non essere più ricostituito. Altri lavori di gruppo possono essere proposti successivamente, così come altri gruppi di compito possono essere costituiti, ma di solito ogni volta i gruppi vengono costituiti in modo differente a seconda delle esigenze specifiche dei nuovi compiti e delle nuove esercitazioni. *Del semplice lavoro di gruppo, tuttavia, non si può parlare come di un vero e proprio apprendimento cooperativo. Anche altre forme e pratiche didattiche, nondimeno, rischiano di essere confuse con l'apprendimento cooperativo.* Possiamo individuare tre grandi categorie per meglio chiarire queste differenze. [Martinelli, M. (2017)]

#### 4. Esercizio.

Lavorare in gruppo è apprendere in maniera cooperativa.

Vero o falso?

*Peer collaboration, peer tutoring, tutorship, scaffolding*

“È necessario distinguere dapprima il metodo denominato *peer collaboration*, con il quale si definisce una metodologia nella quale gli allievi operano agendo alla pari, senza distinzione di ruoli e con la presunzione di una sostanziale parità di competenze tra i membri del gruppo. Un secondo ed analogo modello può essere identificato nel *peer tutoring* o tutoring reciproco, nel quale un allievo assume il ruolo di insegnante nei confronti degli altri membri del gruppo ma, essendo anche questo un gruppo che si forma sulla base della sostanziale parità nello sviluppo delle capacità, si caratterizza per il fatto che i vari allievi a turno possono assumere il ruolo docente. Alla medesima categoria di *tutoring* possono essere ascritte le esperienze di *tutorship* con funzioni orientative, di assistenza all'apprendimento e di vera e propria attività didattica da parte di allievi maggiori d'età o degli insegnanti di classe, così come da

parte di figure professionali create o riscoperte dalla scuola quali operatore tecnologico, psicopedagogo, insegnanti di sostegno specializzati, animatori e così via. È possibile, inoltre, sottolineare esperienze tutoriali quali lo *scaffolding*, che individua la funzione cognitiva di sostegno per la rielaborazione delle conoscenze di cui lo studente necessita per imparare, ricordare ed elaborare: il *tutor* fornisce sostegno per l'esecuzione delle esercitazioni con suggerimenti, supporti materiali oppure svolgendo quella parte di compito che l'allievo non padroneggia ancora; l'attività cooperativa, in questo caso, è finalizzata a far assumere all'allievo un ruolo sempre maggiore nell'esecuzione del compito, così come previsto da Lev S. Vygotskij in base alla teoria della zona di sviluppo prossimale del soggetto in evoluzione (Vygotskij, 1935, pp. 124-134)." [Martinelli, M. (2017)]

Esercizio

Lo *scaffolding* è un'esperienza tutoriale che può rientrare nell'apprendimento cooperativo.

Vero o falso?

### 5. *Coaching, shaping*

“Altre forme tutoriali sono il *coaching* o accompagnamento passo per passo con suggerimenti, incoraggiamenti ecc.; lo *shaping* ovvero la suddivisione, articolazione e scansione del compito da parte del tutor in funzione delle necessità di apprendimento del soggetto; l'apprendistato cognitivo che consente di sviluppare ed esteriorizzare il dialogo tra chi da un lato agisce e chi, dall'altro, orienta e critica: un dialogo che gli allievi possono gradualmente interiorizzare mediante la discussione, l'alternanza dei ruoli, attività di *problem solving* svolta in gruppo e così via.” [Martinelli, M. (2017)]

Esercizio

*Coaching* e *Cooperative Learning* sono sinonimi della stessa metodologia di apprendimento.

Vero o falso?

### 6. Cos'è *Cooperative Learning*?

“Da tutte queste diverse forme di approccio collaborativo va distinto, però, il vero e proprio *Cooperative Learning*, il quale si sviluppa in una situazione dissimile, persegue finalità differenti, suscitando dinamiche interpersonali diverse rispetto alle altre forme di apprendimento cooperativo: per questo motivo, indicando quest'ultima metodologia di lavoro, è preferibile mantenere la dizione anglosassone piuttosto che l'equivalente italiano, al quale riservare invece un significato più generale, evitando così equivoci e confusioni tra le diverse procedure e pratiche didattiche (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 14). (...) Possiamo senza dubbio condividere l'affermazione secondo cui «il *Cooperative Learning* (...) in termini molto generali (...) può essere

inteso innanzitutto come una modalità di apprendimento che si realizza attraverso la cooperazione con altri compagni di classe [...] non ha alcuna relazione con il tradizionale apprendimento di gruppo e che, inoltre, non esclude situazioni o momenti di lavoro sia individuali sia competitivi» (Comoglio, Cardoso, 1996, pp. 5-6). David W. Johnson, a sua volta, propone del *Cooperative Learning* la definizione secondo la quale esso risulta essere «un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi, in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento» (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubeck, 1994, p. 19). Il *Cooperative Learning* consiste, dunque, in una prassi di lavoro che si fonda sulla proposta, ad ogni singolo allievo, di operare in un gruppo composto da più soggetti, i quali si applicano ad un compito assegnato dall'insegnante, concentrandosi su di esso in modo tale da realizzare un'interdipendenza positiva tra i membri stessi del gruppo. Il *Cooperative Learning*, tuttavia, non può essere confuso solo con una rigida metodologia di lavoro scolastico: esso si configura, prima di tutto, come un ambiente di lavoro ed una strategia didattica. I sostenitori del *Cooperative Learning*, infatti, seguono talvolta concezioni fondamentali e tecniche operative anche dissimili tra loro: essi tuttavia hanno in comune il convincimento che l'impiego di sistemi di cooperazione impostati sulle risorse costituite dagli allievi stessi risulti essere il più efficace e che ciò debba essere esteso quasi alla totalità delle attività scolastiche.» [Martinelli, M. (2017)]

#### Esercizio

Il *Cooperative Learning* può essere inteso innanzitutto come una modalità di apprendimento che si realizza attraverso la cooperazione con altri compagni di classe non ha alcuna relazione con il tradizionale apprendimento di gruppo e non esclude situazioni o momenti di lavoro sia individuali sia competitivi.

Vero o falso?

#### 7. Quali sono le principali tipologie di *Cooperative Learning*?

Le principali tipologie compresenti nel movimento didattico del *Cooperative Learning* [Martinelli, M. (2017)]:

*Learning Together* elaborato da David W. e Roger T. Johnson

*Student Team Learning* elaborato da Robert E. Slavin

*Group Investigation* elaborato da Shlomo e Yael Sharan

*Structural Approach* elaborato da Miguel e Spencer Kagan

*Complex Instruction* elaborata da Elizabeth G. Cohen

*Collaborative Approach* elaborato da Helen Cowie

#### Esercizio

La metodologia *peer tutoring* coincide con la metodologia *Learning Together* elaborato da David W. e Roger T. Johnson.

Vero o falso?

8. La pluralità delle diverse tipologie di *Cooperative Learning* costituiscono un ostacolo ai fini della progettazione educativa e didattica in chiave di inclusione?

“Proprio queste differenti interpretazioni, tuttavia, costituiscono il motivo per cui il *Cooperative Learning* tende più ad accogliere molteplici metodologie di lavoro e modelli didattici, consentendo di impiegare e rielaborare i più favorevoli alle caratteristiche degli allievi, piuttosto che ad escludere sulla base di principi intrinseci al metodo stesso. Queste caratteristiche del *Cooperative Learning* risultano molto importanti nella scuola aperta a tutti e votata allo sviluppo delle capacità di ciascuno, nella quale l’integrazione delle diversità e degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi costituisce uno degli aspetti fondamentali della qualità del servizio. Il lavoro educativo, infatti, si basa sul progetto personalizzato e nella scuola non è possibile predisporre programmi fatti di contenuti uguali per tutti, né approntare percorsi formativi lineari identici per ogni allievo: per questa ragione l’insegnante si trova spesso in una posizione destinata a far scontrare le proposte teoriche con le avversità contrapposte dalla realtà. Per questo motivo l’apprendimento cooperativo e l’attività svolta in gruppo possono costituire un’autentica possibilità di ideare e condurre a compimento un progetto personalizzato per ciascun allievo, ovvero un’effettiva opportunità di personalizzazione dei percorsi formativi ed una reale alternativa al ritorno deluso all’insegnamento tradizionale individualistico, considerato più facile nella gestione e più efficace nei suoi risultati. Integrazione delle diversità e personalizzazione della didattica, perciò, costituiscono le due facce della stessa medaglia: la collaborazione tra persone diverse rappresenta il contesto più favorevole perché ciascuno possa apprendere secondo le proprie caratteristiche e perché l’eterogeneità dei soggetti possa integrarsi in un insieme che comprenda tutti e dia significato a ciascuno. La disabilità è solo un caso particolare di diversità, una condizione che non impedisce alla persona di essere parte della comunità e di contribuire al bene comune, così come al raggiungimento di una finalità, all’esecuzione di un compito, alla realizzazione di un’attività e così via. Tutto ciò, da un lato, costituisce un aspetto positivo, in quanto l’estrema versatilità che ne deriva permette di impiegare il *Cooperative Learning* nella forma più adeguata alle varie situazioni che si incontrano nella realtà. D’altro lato, tuttavia, ciò rende più difficile prendere posizioni definitive, sia in senso favorevole sia in senso critico, in quanto le valutazioni che è possibile esprimere difficilmente possono essere generalizzate a tutte le varietà dell’impostazione cooperativa, delle esperienze concrete così come dei loro risultati.” [Martinelli, M. (2017)]

Esercizio.

Le metodologie *Cooperative Learning* sono poco utili ai fini dell’inclusione educativa.

Vero o falso?



## 9. Quali sono le caratteristiche essenziali per attuare un'autentica esperienza di *Cooperative Learning*?

*Cooperative learning* requires pupils to work together in small groups to support each other to improve their own learning and that of others.

Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London.

“Perché la cooperazione sia davvero collaborazione e partecipazione, non è sufficiente il semplice invito agli allievi a lavorare insieme e neppure la sollecitazione a svolgere le attività in collaborazione tra loro, anziché in contrasto o persino guardandosi gli uni dagli altri. La considerazione non è superflua, perché molti giudizi negativi intorno al ruolo della cooperazione in didattica si fondano proprio sulla mancanza di risultati e sulla confusione che nasce tra gli allievi quando vengono semplicemente invitati ad operare cooperativamente intorno ad un tavolo, con la pretesa che essi sappiano come agire, gestire le difficoltà, superare incomprensioni, differenze, problemi e così via. È molto probabile che, in condizioni siffatte, finiscano per esplodere divergenze, contrapposizioni, conflitti veri e propri con tutti i pericoli che la situazione possa degenerare, tipici delle circostanze che coinvolgono bambini, adolescenti e ragazzi in genere. Ciò perché le competenze necessarie per vivere ed agire collaborativamente, in sé, non sono innate e non vengono attuate spontaneamente dalle persone, né il contesto socioculturale nel quale vivono i ragazzi nella nostra epoca è tale da sollecitare le persone alla maggior e miglior intesa e partecipazione. Risulta pertanto indispensabile individuare quali competenze si debbano sviluppare, in particolare, negli allievi per incentivare processi collaborativi, mettere a fuoco quali metodologie e quali strumenti didattici possano consentire di eseguire in modo cooperativo un'attività. Ciò non è ancora sufficiente, poiché è essenziale anche determinare quale training debba essere attuato, da un lato, perché gli allievi possano apprendere conoscenze ed abilità indispensabili, dall'altro, affinché essi possano trasformarle in competenze da impiegare in situazione reale. Avvalersi di un metodo collaborativo tra gli allievi non è una semplice scelta esecutiva: al contrario, secondo tutti gli studiosi della materia, occorre strutturare alcuni precisi elementi, senza i quali le attività non possono neppure essere considerate attività di *Cooperative Learning*.” [Martinelli, M. (2017)].

Per apprendere in maniera effettivamente cooperativa sono necessari alcuni elementi chiave.  
Questi 5 elementi sono conosciuti in lingua inglese con l'acronimo

### **PIGS-F**

**P**ositive interdependence - 'We sink or swim together' - 'One for all and all for one'

**1]** Interdipendenza positiva tra gli allievi

**I**ndividual accountability - 'No Hitchhiking!'

**2]** Responsabilità individuale e di gruppo

<i>Group processing Small-Group and interpersonal -</i>
<b>3]</b> Interazione costruttiva interpersonale e nel piccolo gruppo
<i>Skills Face-to-face interaction -</i>
<b>4]</b> Abilità sociali e <b>5]</b> nei rapporti interpersonali <i>vis-a-vis</i>
Fonte: Jolliffe, W. (2007), <i>Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice</i> , SAGE Publications, London. [nostro adattamento]

### Esercizio

L'acronimo PIGS-F indica un particolare reattivo mentale (test) che serve a misurare l'Intelligenza Emozionale.

Vero o falso?

10. Quali sono gli elementi essenziali per considerare le attività didattiche quali attività di *Cooperative Learning*?

Quali sono gli elementi essenziali rispetto al ruolo degli allievi nell'apprendimento cooperativo?

Per ciò che concerne il ruolo degli allievi nel <i>Cooperative Learning</i> gli elementi essenziali, da attivare durante ogni attività, sono:
– 1. interdipendenza positiva;
– 2. responsabilità individuale e di gruppo;
– 3. interazione costruttiva;
– 4. abilità sociali nei rapporti interpersonali;
– 5. autovalutazione.

### Esercizio

L'interazione costruttiva NON è un elemento essenziale del *Cooperative Learning*.

Vero o Falso?

11. Gli elementi essenziali per considerare le attività didattiche quali attività di *Cooperative Learning*:

1. Interdipendenza positiva tra gli allievi.

“La principale delle condizioni è l'interdipendenza positiva tra i componenti stessi del gruppo. Si tratta di una condizione che deve instaurarsi tra i partecipanti alle attività del gruppo: essa è il connotato specifico del gruppo cooperativo. È ciò che lo contraddistingue dagli altri gruppi di lavoro, che non possono essere considerati come gruppi operanti in base ai principi del Cooperative Learning. L'interdipendenza positiva, infatti, è la caratteristica che differenzia e qualifica il gruppo che lavora con il metodo cooperativo. Essa è la relazione indispensabile tra i componenti di un gruppo: è la presa di coscienza, da parte dei singoli membri, del fatto che essi non

possono raggiungere un qualunque fine senza che sia utilizzato l'impegno di tutti così come, per converso, il risultato ottenuto dal lavoro dell'intero collettivo non può essere attribuito in esclusiva a nessuno dei singoli componenti ma a ciascuno di essi nella totalità. L'interdipendenza negativa è la caratteristica delle situazioni competitive: gli individui sono sì interdipendenti l'uno con l'altro ma in negativo, appunto, poiché il successo di un individuo nega la possibilità di ottenere il successo a tutti gli altri partecipanti alla competizione. L'assenza di interdipendenza, invece, segna le situazioni individualistiche, nelle quali ciascuno agisce ed opera senza influenzare le possibilità degli altri individui di ottenere un successo nella propria attività. Tutti gli altri, a loro volta, operano in modo avulso dalle diverse persone che compongono il gruppo, senza influire in alcun modo sulle possibilità e sui risultati altrui. Nella situazione di interdipendenza positiva, invece, non è possibile che qualcuno raggiunga il successo senza che questo sia ottenuto da tutti i componenti del gruppo: è il vero e proprio spirito di squadra, in base al quale l'intero gruppo vince o perde; non è neppure immaginabile un gioco di squadra nel quale alcuni componenti possano ottenere un successo mentre altri vengano sconfitti. Allo stesso modo il gruppo cooperativo persegue concordemente i propri obiettivi con la consapevolezza che tali obiettivi devono essere raggiunti da tutti i componenti oppure il gruppo nel suo insieme fallisce, provocando l'insuccesso di tutti i partecipanti al lavoro. A tal fine è indispensabile, pertanto, che per il gruppo di lavoro sia stabilito un obiettivo comune, chiaro e preciso, e che altrettanta chiarezza e precisione siano utilizzate per assegnare ruoli e compiti ai singoli allievi (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubeck, 1994, pp. 25 e 89-90). Ciò risulta possibile se, con semplicità e nitidezza, vengono assegnati al gruppo obiettivi comuni ed ai singoli componenti compiti ed incarichi particolari, che ciascuno deve impegnarsi a svolgere, con senso di responsabilità. Il motto che deve essere tenuto presente da coloro che operano in un gruppo cooperativo è il vecchio adagio dei moschettieri di Alessandro Dumas: «Uno per tutti e tutti per uno» (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubeck, 1994, p. 25). In questo modo tutti gli allievi sono in grado di rendersi conto di come tanto l'impegno quanto il successo dei singoli non possano essere considerati separatamente da quelli conseguiti dal gruppo così come, dopo che l'obiettivo è stato raggiunto, non si possa attribuire a nessuno dei singoli componenti ciò che è stato compiuto. In questo modo gli allievi prendono consapevolezza del fatto che essi sono uniti ed interdipendenti in relazione al raggiungimento degli obiettivi e che questo rapporto di collaborazione non consente il successo individuale a dispetto del gruppo. Gli allievi divengono consapevoli, pertanto, del fatto che il lavoro e la partecipazione di ciascuno non sono finalizzati al solo raggiungimento del profitto personale, ma anche a vantaggio di tutto il gruppo e, soprattutto, di ogni altro componente del gruppo. Solo questa consapevolezza permette agli allievi di impegnarsi a far sì che ogni componente del gruppo riesca a dare tutto ciò che ci si attende. Proprio per questo motivo l'interdipendenza positiva risulta l'elemento fondamentale, senza il quale non è possibile parlare di apprendimento cooperativo: è necessario strutturare questa situazione perché sia possibile ottenere apprendimento dalla cooperazione. Questo significa anche che ogni componente del gruppo considera importante che tutti gli

altri giungano al successo, pena l'insuccesso del gruppo intero e, conseguentemente, l'insuccesso anche personale. La percezione di questo sentimento, pertanto, costituisce l'elemento fondamentale che sta a fondamento di un gruppo autenticamente cooperativo e lo impegna in un'azione di coinvolgimento di tutti i componenti, compresi quelli con le maggiori difficoltà. In altri termini, attraverso l'interdipendenza positiva non si attiva una qualche forma di buonismo, né di malinteso pietismo nei confronti degli allievi con problemi, ma si accende un vero e proprio interesse, una volontà chiara e consapevole di far sì che anche i coetanei in difficoltà riescano a partecipare alle attività svolte ed a trarne profitto. Si tratta di attivare sentimenti, percezioni interiori, emozioni che possono, naturalmente, sfociare in rapporti umani significativi, amicizia, confidenza, affetto ecc. che favoriscono ulteriormente tanto le relazioni all'interno del gruppo quanto l'apprendimento di tutti. L'azione dell'interdipendenza positiva è fondamentale nel rapporto con gli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi, in quanto è proprio la sua presenza a creare le condizioni più favorevoli per l'apprendimento di questi ultimi: tutti gli allievi agiscono sentendo come proprio obiettivo quello di far migliorare le capacità di tutti. In assenza di interdipendenza gli allievi sono portati a disinteressarsi degli altri, a maggior ragione di quelli che manifestano problemi di apprendimento; in presenza di interdipendenza negativa ciascuno è impegnato ad ostacolare, a impedire persino che gli altri raggiungano l'obiettivo e, in questo senso, le situazioni competitive risultano essere le più dannose per tutti. Ciò in quanto non solo gli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi non riescono a dispiegare le loro potenzialità, ma anche coloro che hanno già sviluppato in misura maggiore le capacità sono costretti dalla situazione a rinunciare ad opportunità di ulteriore sviluppo, astenendosi dall'aiutare gli altri a superare i loro problemi ed evitando di sperimentare nuove soluzioni per affrontare, in modo diverso dal consueto, le sfide dell'apprendimento. «Squadra che vince non si cambia» afferma un vecchio adagio in ambito sportivo: in una condizione competitiva chi ottiene il successo tende a non modificare le modalità d'azione con le quali ha ottenuto il successo e, di conseguenza, è il primo ad avere ripercussioni negative dalla sua stessa vittoria, perché tende a non cercare più modalità nuove per migliorare. Anche gli altri concorrenti, peraltro, sono indotti dalla situazione ad omologarsi al vincitore: non si cerca più la modalità più adeguata alle caratteristiche della persona, ma si cerca di far adeguare la persona alle modalità ritenute vincenti. In apprendimento, come nello sport, peraltro, chi ha i maggiori problemi sarà in maggiore difficoltà ad adeguarsi a modalità estranee e non conformi alla propria personalità. Per tutte queste ragioni, suscitare interdipendenza positiva va considerato il primo e più importante impegno dell'insegnante, se si intende impiegare la cooperazione in pedagogia e didattica speciale. L'interdipendenza positiva (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubeck, 1994, pp. 87-92), può essere costruita su diversi elementi dell'attività didattica. Spetta al docente, nella fase di training, individuare su quali elementi costruire questo rapporto all'interno dei gruppi, sollecitandone la presa di consapevolezza da parte dei singoli partecipanti. Essa, infatti, può essere costruita sullo scopo da raggiungere. Porre una finalità a più lungo termine come meta finale dell'attività serve a superare l'abitudine degli allievi

di risolvere tutto *hic et nunc*, oppure di interrompere le attività durante il loro svolgimento, senza condurle a termine. Condividere una finalità significa, perciò, introdurre nel gruppo la consapevolezza che il raggiungimento dello scopo costituisce l'unica possibilità di successo da parte del gruppo, ma anche di ciascuno dei componenti. Lo scopo è in genere costituito da un obiettivo disciplinare: possiamo immaginare, ad esempio, la comprensione di un testo, obiettivo comune a molte discipline. Nel caso specifico l'interdipendenza positiva, dunque, si crea nel momento in cui il gruppo prende consapevolezza che il successo dipende dalla comprensione comune delle informazioni contenute nel testo. Da ciò discende l'impegno di tutti perché vi sia comprensione effettiva da parte di ciascuno. L'insegnante può agire mediante il ricorso a opportuni incentivi. Ad esempio è possibile affidare esplicitamente la responsabilità che anche un allievo con problemi riesca a comprendere almeno alcuni elementi fondamentali del testo, individuando quali e avvertendo che la valutazione positiva dell'attività sarà collegata a questo elemento. In alternativa, è possibile anticipare che l'esposizione dei contenuti del testo non sarà svolta da un portavoce scelto dal gruppo, ma individuato dall'insegnante all'ultimo momento, in modo casuale. In questa maniera gli allievi saranno motivati a far sì che tutti comprendano il testo e siano in grado di esporne i contenuti, perché altrimenti il gruppo stesso sarà considerato inadempiente. È evidente che in questo modo la situazione appare un po' forzata ed artificiosa, ma si tratta, come s'è detto, di procedure di training assegnate, appunto, appositamente per ottenere l'effetto desiderato di compattare il gruppo sull'interdipendenza positiva. Una volta ottenuta la creazione dell'interdipendenza positiva, la procedura sarà abbandonata in quanto non più utile. Un'altra modalità di costruzione dell'interdipendenza positiva è fondata sul compito. Anche in questo caso si tratta di distribuire i lavori all'interno del gruppo in modo tale che l'esecuzione complessiva del compito di gruppo possa essere considerata positiva soltanto se tutti avranno eseguito il proprio specifico. In altre parole «il lavoro viene ripartito in una sequenza di fasi in modo che uno studente debba fare la sua parte perché il compagno possa svolgere la propria» (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubeck, 1994, p. 89). Si tratta di impiegare tecniche, quali ad esempio il JIGSAW, attraverso le quali si crea, in ogni gruppo, un esperto per ogni specifica parte del compito: esse rendono così necessaria l'esecuzione delle singole fasi dell'esercitazione, da parte dell'allievo, che risulta l'unico del gruppo in grado di svolgerla. In ambito cooperativo ciò non significa svolgere individualmente la propria parte ma, per esempio, dare indicazioni corrette agli altri perché, insieme, riescano a svolgere quella precisa parte di compito. In questo contesto l'insegnante agisce mediante una sintesi di competenze professionali, sensibilità umana, conoscenza delle caratteristiche degli allievi, capacità di conduzione dei lavori, di stimolazione e di controllo. In questa maniera egli può scegliere l'aspetto del lavoro da affidare agli allievi con problemi di apprendimento, così da favorire la loro partecipazione al lavoro." [Martinelli, M. (2017)]

## 12. Cos'è il JIGSAW?

JIGSAW [letteralmente: un gioco di pazienza simile al puzzle]

Esempio di applicazione della tecnica per educazione interculturale

Fonte: <https://digilander.libero.it/scuolaacolori/faq/intercultura/jigsaw.htm>

Ns.o adattamento

Contesto: classe di 25 allievi, divisi in gruppi.

Obiettivo: studio dei paesi del Sud America.

#### PRIMA FASE

1. la classe viene divisa in gruppi (eterogenei per competenze, genere, nazionalità...) di 4 o 5 allievi. Questi gruppi li chiameremo "gruppi base". Ogni gruppo studierà un Paese del Sud America.
2. Ad ogni alunno del "gruppo base", viene affidato una competenza specifica. Nel nostro esempio all'allievo A di ogni gruppo viene affidato il compito di creare una tabella con i dati significativi del Paese, all'allievo B studiare la morfologia del terreno e i climi; all'allievo C gli aspetti storici; all'allievo D gli aspetti sociali; all'allievo E gli aspetti culturali.

#### SECONDA FASE

3. Tutti i ragazzi A s'incontrano tra di loro per individuare procedure univoche e contenuti da considerare. Chiamiamo questo gruppo "*gruppo tecnico*". In questa fase ogni alunno diventerà competente di quello specifico ambito perché nella fase successiva dovrà relazionare al gruppo-base.
4. Nell'esempio i ragazzi del gruppo A stabiliscono quante righe e colonne dovrà avere la tabella e quali le voci da considerare. Ciascuno dovrà imparare i termini relativi al Paese da studiare.
5. Avremo quindi 5 "*gruppi di base*" e 5 "*gruppi tecnici*"

#### TERZA FASE

5. Si ritrovano i "*gruppi base*", in cui adesso ciascun allievo è "esperto" di una fase del lavoro e di questa sua conoscenza deve rendere partecipi i compagni che ne sono del tutto privi.
6. Viene svolto il lavoro dato in consegna

#### Esercizio

Il termine JIGSAW si riferisce a un gioco di socializzazione che niente ha a che fare con l'apprendimento.

Vero o falso?

13. Le risorse e i materiali sono utili per favorire l'esperienza dell'interdipendenza positiva?

Un'altra possibilità per favorire l'esperienza dell'interdipendenza positiva riguarda risorse e materiali. In questo caso si tratta di distribuire l'occorrente per svolgere l'attività, solo parzialmente a ciascun componente del gruppo, in modo che non sia possibile procedere se non si utilizza il materiale di ciascuno. Per realizzare un cartellone, per esempio, si possono affidare ad un allievo i fogli di cartoncino, ad un

secondo le matite o i pennarelli, ad un terzo forbici, taglierini o cutter, a un quarto riga, righello, squadra, compasso e così via. Una modalità analoga è fondata sulle informazioni perché, anche in questo caso, è possibile far sì che le conoscenze indispensabili per svolgere un lavoro specifico siano distribuite ai diversi componenti. Se si intende studiare una regione, uno stato, un continente ecc., è possibile fornire, anche in questo caso tramite il JIGSAW, ad un allievo le conoscenze geofisiche sul territorio, ad un altro quelle storiche, ad un altro quelle economiche, ad un altro ancora le conoscenze sulla realtà politica attuale e così via. “Anche in questo caso vi può essere il problema di quale aspetto affidare all’allievo con problemi di apprendimento: non esistono, naturalmente, risposte prestabilite. È probabile che, perlomeno in una fase iniziale, sia più semplice affidare all’allievo argomenti meno astratti quali, nel caso sopra citato, la struttura geofisica del territorio, piuttosto che gli altri ma, com’è ovvio, è necessario essere nelle situazioni per poter prendere decisioni avvedute. Una caratteristica distintiva del *Cooperative Learning* (...) è la diversificazione dei ruoli all’interno dei gruppi. Ad ogni componente è assegnato, infatti, un ruolo specifico, chiaro ed esplicito che corrisponde a ciò che il gruppo si aspetta che il soggetto compia durante l’attività. (...) Anche le decisioni sui ruoli da svolgere all’interno del gruppo possono costituire un’opportunità di costruzione dell’interdipendenza positiva, poiché l’insegnante assegna ed attiva nel contesto cooperativo ruoli complementari. Dalla parzialità di ogni ruolo, in modo sinergico, si crea un’unità di gruppo che è data dall’interpretazione di ciascuno del proprio ruolo. È il vero e proprio spirito di squadra: quando si insegna un gioco di squadra ai ragazzini, la prima convinzione da far assumere ai ragazzini è svolgere il proprio ruolo. Chi gioca in difesa deve difendere e chi gioca in attacco deve fare gol: se tutti rincorrono la palla, spostandosi in massa nelle varie zone del campo, se tutti vogliono mettersi in mostra facendo gol oppure azioni tutte individuali, ben difficilmente la squadra potrà vincere. Le vittorie spesso sono merito di chi fa un gioco oscuro a metà campo, fermando gli avversari e rilanciando il gioco della squadra, anche se non è un ruolo che dia fama e gloria come altri. Allo stesso modo nel gruppo di lavoro è necessario che ciascuno svolga il proprio ruolo, essenziale per la riuscita del lavoro e, al tempo stesso, che si completa a vicenda con quello degli altri.” [Martinelli, M. (2017)]

### Esercizio

Distribuire l’occorrente per svolgere l’attività, solo parzialmente a ciascun componente del gruppo, in modo che non sia possibile procedere se non si utilizza il materiale di ciascuno, favorisce l’interdipendenza positiva, elemento costitutivo dell’apprendimento cooperativo.

Vero o falso?

14. L’interdipendenza positiva sviluppa il senso di appartenenza al gruppo?

“Un’ulteriore modalità di promozione dell’interdipendenza positiva è costruire quest’ultima sull’identità, ossia sul senso di appartenenza al gruppo. Questo, pertanto,

deve avere una propria identità precisa ed essere percepito dai membri come un «insieme vivente», con una propria fisionomia e caratteristiche specifiche che lo differenzino dagli altri gruppi. Ciò può essere favorito dal fatto di attribuire al gruppo stesso un nome, scegliere un motto che lo caratterizzi, individuare una bandiera o un simbolo, una canzone come inno e così via. Elementi così concreti, naturalmente, favoriscono la possibilità di immedesimazione nel gruppo anche da parte di persone in difficoltà. Rimane aperta la discussione: alcuni autori, come Robert Slavin, affermano che introdurre la competizione tra i gruppi sia un modo per favorire la creazione dell'interdipendenza positiva all'interno del singolo gruppo. Ciò perché questa si costituisce come reazione contro una forza esterna, che favorisce il compattarsi del gruppo che si sente in qualche modo minacciato dagli altri. Altri autori, al contrario, come i fratelli Johnson, affermano che i gruppi più efficaci siano quelli che impiegano soltanto la collaborazione e mai la competizione, anche tra i gruppi (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 344).” [Martinelli, M. (2017)]

#### Esercizio

C'è consenso unanime nella letteratura scientifica nell'affermare che nell'apprendimento cooperativo non si deve mai stimolare la competizione tra i gruppi della classe.

Vero o falso?

#### 15. Interdipendenza positiva e fantasia sono correlate tra loro?

“L'interdipendenza positiva può essere costruita anche sulla fantasia: si possono, per esempio, invitare i gruppi a raccontare storie in cui ciascun allievo inventa un personaggio con caratteristiche specifiche e, successivamente, il gruppo, insieme, immagina lo svolgimento del racconto facendo intervenire i vari personaggi, creati dalla fantasia dei singoli, sulla base delle qualità evidenziate. In alternativa si può anche scrivere un racconto nel quale ciascun componente, a turno, aggiunge una frase alla narrazione, tenendo conto di ciò che hanno creato gli altri in precedenza, lasciando aperta l'evoluzione della storia alla creatività di chi interverrà in seguito.” [Martinelli, M. (2017)]

#### Esercizio

La narrazione è un utile strumento ai fini dello sviluppo dell'interdipendenza positiva nell'apprendimento cooperativo.

Vero o falso?

#### 16. Interdipendenza positiva e valutazione.

“Un altro elemento su cui strutturare l'interdipendenza positiva è la valutazione, attraverso la quale è possibile legare la votazione dei componenti tra loro. Senza dubbio si tratta di attribuire un voto al lavoro di gruppo in sé, in quanto ciò sprona i singoli a percepirsi come una squadra che raggiunge il successo soltanto quando



l'intero gruppo ottiene un esito positivo. Non è solo questo, però: si tratta anche di attribuire voti positivi agli allievi che si impegnano perché anche gli altri componenti riescano laddove questi ultimi sono in difficoltà oppure, al contrario, segnalare tramite una votazione negativa il lavoro di coloro che non fanno nulla per migliorare le capacità e i risultati degli altri. Non si sanziona così il prodotto finito, ma si dà un giudizio sul metodo di lavoro e il livello di socializzazione e condivisione raggiunto, come vedremo tra breve nel paragrafo specifico. Si possono segnalare, infine, forme di strutturazione dell'interdipendenza positiva che si fondano sull'esteriorità, quali ricompensa e celebrazione. Si tratta innegabilmente dell'introduzione nel processo di motivazioni estrinseche: è necessario, pertanto, essere pienamente consapevoli che tali modalità possono essere impiegate quando sono effettivamente in grado di essere utili, cioè quando risultano un aiuto allo sviluppo del senso di appartenenza, ma che non sono certo forme determinanti. Una ricompensa, morale o materiale, può dare una mano in taluni momenti. Celebrare un successo, tutti insieme, può senza dubbio favorire la percezione dello spirito di squadra. Questo può essere vantaggioso – ma non generalizzabile – in alcune circostanze, in particolare per gli allievi con problemi di apprendimento, perché rafforza temporaneamente la coesione del gruppo e consente anche a loro di sentirsi parte a pieno titolo. Non va dimenticato, tuttavia, che la ricompensa più importante per un allievo con disabilità, difficoltà e svantaggi è proprio lavorare con gli altri, rendendosi conto che la propria attività è importante ed ha lo stesso valore di quella degli altri. Affrontare insieme le attività più difficili, mettersi in gioco per superare ostacoli e limiti, affaticarsi e penare insieme di fronte ai problemi, sentirsi sconfitti tutti insieme, persino, rimangono sempre le forme più importanti di gratificazione e, di conseguenza, di costruzione dell'interdipendenza positiva.”

Esercizio.

La valutazione nell'apprendimento cooperativo si deve limitare all'osservazione.  
Vero o falso?

18. Gli elementi essenziali per considerare le attività didattiche quali attività di *Cooperative Learning*:

2. Responsabilità individuale e di gruppo.

“La seconda condizione essenziale per la strutturazione di un gruppo cooperativo è rappresentata dalla *responsabilità individuale e di gruppo*. Il gruppo di allievi che apprendono, dunque, deve essere considerato dagli insegnanti, ma ancor più deve considerarsi esso stesso, responsabile nei confronti del lavoro da eseguire e degli obiettivi da raggiungere. È necessario, cioè, che il gruppo non solo sia informato su ciò che deve fare e su quali siano gli obiettivi che deve perseguire, ma anche che condivida responsabilmente le finalità del proprio operato e che si faccia carico consapevolmente del proprio lavoro e degli obiettivi. Anche ogni singolo componente del gruppo, a sua volta, deve essere messo nelle condizioni di conoscere non solo le finalità generali del lavoro di gruppo, ma anche quali siano gli obiettivi specifici che

egli deve raggiungere e quale sia il contributo al gruppo che ci si attende da lui. Per questo motivo ruoli, funzioni, azioni e così via, devono essere esplicitati in modo che il soggetto ne sia consapevole e possa impegnarsi per il bene del gruppo intero. Ciò consente di evitare le posizioni di estraniamento sociale che conducono, generalmente, al fallimento del gruppo, in quanto ingenerano sfruttamento delle capacità altrui, mancanza di collaborazione, conflitto ecc. Per questo motivo il gruppo cooperativo va messo nelle condizioni di determinare gli obiettivi da perseguire, i metodi da utilizzare e gli strumenti con i quali operare: ciò consente al gruppo stesso di assegnare incarichi, gestione del materiale e funzioni precise ai propri componenti; il gruppo deve anche essere in grado di misurare sia i progressi compiuti verso gli obiettivi, sia gli impegni e le difficoltà individuali di ogni allievo. Proprio grazie a questa distribuzione degli incarichi ed alla consapevolezza di ciò che il gruppo si aspetta dai singoli, risulta indispensabile anche la conseguente responsabilità individuale di fronte all'obiettivo da raggiungere: è necessario che tanto gli insegnanti quanto gli allievi stessi considerino responsabile, rispetto al conseguimento dell'obiettivo stabilito, non solo il gruppo nel suo insieme, ma anche ogni singolo allievo. A nessuno può essere concesso di partecipare alle attività senza contribuire per la parte che è adeguata alle sue competenze: ciascuno, anzi, deve rispondere del suo comportamento e, dunque, del suo contributo agli altri membri del gruppo, a se stesso e all'insegnante. Per questo motivo nulla può essere lasciato all'improvvisazione: in ogni gruppo ciascun componente deve avere assegnati ruoli e incarichi molto precisi e non equivocabili. Ciò riguarda anche gli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi che, proprio perché sono parte integrante e membri effettivi del gruppo, devono partecipare anche del principio di responsabilità. Anche in questo caso, un malinteso «buonismo» potrebbe tendere ad esentare gli allievi con problemi di apprendimento dalle attività per evitare insuccessi, frustrazioni ecc.: così si finisce per condurre la persona ad un senso di estraneità rispetto all'intera comunità e, dunque, anche di distacco e indifferenza rispetto al piccolo gruppo di lavoro. Gli incarichi vanno assegnati e svolti, pur secondo il livello attuale di capacità, come avviene per tutti gli altri membri del gruppo. La persona deve sentirsi importante nel complesso dell'attività, eseguire dunque una parte di lavoro essenziale per il raggiungimento del successo stesso, potersi riconoscere, come tutti, nel lavoro svolto, nel prodotto finale, nella relazione conclusiva sull'attività svolta. L'incarico affidato al soggetto con problemi di apprendimento va messo in correlazione, senza dubbio, alle effettive capacità ma, al tempo stesso, non deve risultare troppo semplice, banale, manifestamente inferiore agli incarichi attribuiti agli altri. La funzione affidata, invece, deve risultare una sfida stimolante per superare i propri limiti attuali. Deve poter essere interpretata dal soggetto come una prova contro se stesso per riuscire ad oltrepassare ciò che semplicemente egli è già in grado di fare in questo momento ed aprire nuovi orizzonti. Un equivoco che è bene dissipare con chiarezza, a questo proposito, è la fraintesa concezione della motivazione intrinseca e della gratificazione come correlative al divertimento, al gioco e alla semplicità di svolgimento delle attività. Al contrario, per un soggetto in formazione, impegnato nella crescita verso una condizione adulta, esse possono esprimersi in un'attività avvertita come

complessa, difficoltosa da comprendere, faticosa da compiere, carica di difficoltà e problemi ardui da risolvere. Diventare e sentirsi adulti, infatti, significa anche non poter fare più solo ciò che si vuole, ciò che fa piacere fare, ciò che riveste un interesse o un utile immediato, come possono fare i bambini. Tutto ciò viene avvertito e compreso, anche dagli allievi con problemi. Essi, anzi, lo rilevano più ancora degli altri, proprio in ragione della condizione in cui vivono. Essi osservano direttamente e con grande attenzione genitori, adulti, fratelli o amici maggiori d'età, personaggi noti o che comunque rivestono per loro un ruolo di modello d'imitazione ecc. Voler crescere, farsi adulto, «diventare grande» è senza dubbio aspirazione comune a tutti i bambini e i ragazzi ma, spesso, chi è in difficoltà, è molto più consapevole di cosa ciò significhi, rispetto a chi vive senza ancora aver preso cognizione di cosa sia la vita. Per questo motivo anche tale aspetto della motivazione deve essere tenuto presente al momento della distribuzione degli incarichi e della presa di consapevolezza della propria responsabilità nel contesto comunitario. Proporre ruoli e mansioni troppo semplici e insignificanti, con l'intento di procurare all'allievo facile gratificazione per il solo fatto di riuscire a portare a termine l'attività, quando questa è, in realtà, marginale e irrilevante per il ruolo all'interno del gruppo, conduce a risultati controproducenti perché demotivante: al contrario la difficoltà di esecuzione, la fatica dell'impegno, la sfida contro se stesso e così via rendono possibili soddisfazione autentica e gratificazione. In questo modo la persona si percepisce come tale e, proprio per questo, uguale a tutti gli altri. Si tratta, quindi, di attivare ruoli e funzioni per l'allievo i quali facciano sì che egli non venga demotivato ma, al contrario, sollecitato all'impegno, così da renderlo interessato e curioso, da un lato nei confronti della conoscenza e della scoperta di ciò che è nuovo ed inesplorato, dall'altro nei confronti della collaborazione e del lavoro insieme con gli altri. In caso di insuccesso e frustrazione, com'è naturale, va mediata la reazione all'insuccesso, la capacità di resilienza, la possibilità di ritentare e di ottenere esito positivo in un momento successivo, in condizioni più favorevoli o dopo aver sviluppate le competenze necessarie. Non può essere certo l'assenza di responsabilità a stimolare la persona al miglioramento. Al contrario nel *Cooperative Learning* è proprio la responsabilità una delle caratteristiche fondamentali: più è presente la cooperazione e, dunque, l'interdipendenza positiva, più è presente la responsabilità perché ciascuno è responsabile non solo del proprio apprendimento, ma anche di quello degli altri. Può sembrare difficile o inopportuno attribuire ad un allievo con problemi la responsabilità dell'apprendimento di un allievo che ha già sviluppato in anticipo le capacità ma questo apparente paradosso costituisce, invece, proprio uno dei punti di forza della cooperazione. Se ciascuno si accolla la responsabilità del proprio ruolo, diviene compartecipe della responsabilità di condurre tutto il gruppo e tutti i suoi membri al raggiungimento degli obiettivi. Insieme alla responsabilità dell'esecuzione completa delle attività predisposte, in questo modo, il soggetto è responsabile anche del raggiungimento dello sviluppo previsto delle capacità di ciascuno. Ciò consente di suscitare in ogni componente del gruppo la percezione del gruppo stesso come organismo vivente e di se stesso come parte di una realtà complessa ma attiva, dinamica e, al tempo stesso, profonda.” [Martinelli, M. (2017)]

## Esercizio

Nell'apprendimento cooperativo più è presente la cooperazione e, dunque, l'interdipendenza positiva, più è presente la responsabilità perché ciascuno è responsabile non solo del proprio apprendimento, ma anche di quello degli altri.

Vero o falso?

19. Gli elementi essenziali per considerare le attività didattiche quali attività di *Cooperative Learning*:

3. Interazione costruttiva o interazione positiva faccia a faccia

“L'interazione tra gli allievi (...) risulta la risorsa fondamentale dell'apprendimento cooperativo: è proprio questo l'elemento che permette la costruzione della conoscenza e consente di affrontare problemi e difficoltà in modo positivo. Per essere efficace, tuttavia, anche l'interazione faccia a faccia tra i componenti del gruppo deve essere positiva, ovvero strutturata in modo tale che sia orientata allo scambio reciproco di aiuto e sostegno, correlata in modo specifico alle azioni messe in atto dai componenti del gruppo. Essa, cioè, è in stretto rapporto con le operazioni mediante le quali gli allievi si impegnano al raggiungimento dell'obiettivo comune: suggerimento di idee nuove, proposta di metodi e strumenti di lavoro, ascolto dei pareri altrui, espressione di reciproca fiducia. Per essere positiva e costruttiva, quindi, l'interazione deve fondarsi sulla fiducia reciproca, ovvero sull'accettazione dell'altro in quanto persona. Anche l'allievo con problemi, pertanto, va coinvolto in questo aspetto del processo, in considerazione del fatto che i comportamenti da attuare, per la maggior parte, non costituiscono un ostacolo insormontabile. Agire sul fondamento dell'interazione costruttiva, infatti, significa che nessun componente del gruppo attende le mosse dell'altro per criticarlo, per giudicarlo negativamente, per metterlo in ridicolo e così via. Al contrario, ciascuno sa di poter contare sugli altri: sa, cioè, di poter esprimere le proprie opinioni con tranquillità perché esse saranno ascoltate con serietà dagli altri. Esse saranno vagliate con serenità ed accettate nel momento in cui si dimostrassero valide. Nello stesso tempo, ciascuno è consapevole del fatto che, in caso di proposta non adeguata, non sarà schernito dagli altri, ma che la sua idea verrà comunque presa in considerazione, recuperata negli aspetti comunque positivi e validi; ognuno, soprattutto, ha la sicurezza di trovare negli altri persone interessate ad aiutarlo a capire in che cosa la proposta è manchevole, in che modo migliorarla, renderla efficace e così via, senza che ciò implichi un giudizio sulla persona stessa, coinvolga la sua immagine presso gli altri, né i suoi rapporti con il resto del gruppo. Questo aspetto, perciò, risulta di fondamentale importanza per la possibilità di agire e di sentirsi componente della comunità da parte degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi. È noto, infatti, che in un contesto scolastico avviene piuttosto frequentemente che, in caso di errore da parte di un allievo, tutto il gruppo classe esploda in una fragorosa risata, con frasi di scherno e derisione nei confronti dell'allievo che ha sbagliato, con esposizione al ridicolo del soggetto e di ciò che ha detto. La situazione può anche essere più grave nel momento in cui l'insegnante

partecipa al dileggio pronunciando parole di derisione, offensive, a volte persino ai limiti dell'ingiuria: parole che, spesso, si affibbiano alla persona e permangono nel tempo, riemergendo nei confronti dell'allievo in occasione di nuovi errori, litigi, problemi tra ragazzi e così via. La conseguenza più probabile, com'è ovvio, può essere che l'allievo con problemi non parli più in futuro, si guardi bene dall'intervenire e tenda ad estraniarsi dall'ambiente. È facile, in questa situazione, che l'allievo nel tempo cominci a «covare rancore», per così dire, attendendo l'occasione propizia per vendicare l'accaduto e ciò che ha dovuto subire, oppure che impieghi aggressività e violenza per recuperare la propria immagine nei confronti di coetanei e adulti. Per queste ragioni l'efficacia dell'interazione costituisce un momento fondamentale per favorire l'integrazione delle diversità nei singoli gruppi e nel più vasto gruppo classe. L'interazione si costituisce, così, come modalità di azione congiunta tra i diversi componenti del gruppo: in questo modo essi perseguono contestualmente la finalità di apprendere le discipline di studio e di sostenersi vicendevolmente anche da un punto di vista morale, di fronte alle difficoltà comuni alle persone in formazione. Ciò significa che l'interazione si fonda sui rapporti interpersonali di aiuto e sostegno reciproci tra gli allievi: è una modalità di lavoro attraverso la quale chi, in un particolare momento, si trova in difficoltà ad apprendere un qualunque aspetto della disciplina di studio può trovare appoggio e collaborazione in un coetaneo che ha da poco superato i medesimi ostacoli ed è in grado, perciò, di comprendere la situazione dell'altro e suggerire modalità efficaci per superare le difficoltà stesse. Gli allievi hanno così la possibilità di agire veramente in comune ed in armonia, incoraggiando reciprocamente il successo di ciascuno, avendo comunanza di volontà, strumenti e risorse, aiutandosi, sostenendosi, rincorandosi e confortandosi in caso di necessità, lodandosi ed elogiandosi a vicenda tanto per lo zelo e la solerzia messi nel lavoro quanto per i prodotti finiti. L'attuazione dell'aiuto reciproco, così concepito, avviene soprattutto mediante attività di verbalizzazione delle strategie di soluzione dei problemi, lo scambio di idee intorno ai concetti che a mano a mano si apprendono, il condividere le conoscenze ed i pensieri, l'elaborazione dei nuovi contenuti mediante il collegamento con le conoscenze pregresse e le strutture mentali già costituite dai singoli membri del gruppo.”  
[Martinelli, M. (2017)]

## Esercizio

Vero o falso?

20. Gli elementi essenziali per considerare le attività didattiche quali attività di *Cooperative Learning*:

4. Abilità sociali necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo

“Apprendere le abilità sociali necessarie per la convivenza all'interno del piccolo gruppo e, ancor più, la loro trasformazione in autentiche competenze da parte di ogni singolo allievo costituisce un'altra condizione essenziale per l'attuazione effettiva di

autentico *Cooperative Learning*. Nel contesto del piccolo gruppo, infatti, è necessario il possesso di alcune competenze specifiche relative all'interazione sociale, senza delle quali la possibilità di cooperare responsabilmente diviene molto problematica. Si tratta di sviluppare, dunque, nei singoli allievi le capacità di comunicazione, le funzioni di guida, le strategie di soluzione positiva e costruttiva dei problemi, le capacità di prendere decisioni non solo perché i gruppi che si costituiscono possano essere efficaci nel loro lavoro, ma anche perché possano essere autentici gruppi cooperativi. È facile concordare, a questo proposito, con chi afferma che le competenze sociali non si ricevono in dono dalla natura e che l'epoca attuale, esaltando i valori dell'individualismo e della competizione in ogni settore della vita associata, rende particolarmente impegnativo il compito di educare i più giovani ad acquisire capacità comunicative ed a stabilire soddisfacenti relazioni interpersonali, tanto con i coetanei quanto con gli adulti. Le abilità sociali, pertanto, vanno insegnate con la stessa consapevolezza e la medesima cura con cui si insegnano le abilità che rendono possibile la padronanza delle discipline scolastiche (Comoglio, 1998, pp. 15-17, D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubeck., 1994, p. 28). Proprio per questo motivo è necessario che gli allievi apprendano contestualmente sia le conoscenze e le abilità relative alle discipline di studio, sia le conoscenze e le abilità relative alla gestione dei rapporti sociali all'interno del piccolo gruppo. Se, però, non è ipotizzabile che gli allievi siano in grado di operare in gruppo senza che qualcuno insegni loro le abilità sociali, allo stesso modo non si può ritenere che sia sufficiente insegnare loro tecniche ed abilità perché queste si trasformino *ipso facto* in competenze autentiche. Proprio per questo motivo i gruppi cooperativi non si costituiscono immediatamente, soltanto in base alla volontà di chi li organizza, ma hanno necessità di tempi anche lunghi perché possano funzionare a regime. Ciò, ovviamente, non può significare che i gruppi non possano cominciare il lavoro specifico per l'apprendimento delle discipline fino a quando tutti i componenti non abbiano sviluppato le capacità di gestione dei rapporti sociali, poiché questo potrebbe significare far trascorrere troppo tempo senza apprendimento. Non è possibile, infatti, prevedere in anticipo i tempi che potranno essere necessari affinché i gruppi divengano autenticamente collaborativi. Troppe sono le variabili che agiscono sulla situazione e troppo diverse possono essere le caratteristiche delle persone per poter stabilire a priori modalità e tempi nei quali gli allievi possono sviluppare in modo adeguato le capacità di gestione del piccolo gruppo. In questo senso agisce anche la presenza degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi e delle loro caratteristiche personali, perché essi stessi possono costituire fattore di promozione e sviluppo, in virtù del loro desiderio di vivere insieme con gli altri, oppure di ulteriore problematicità per i singoli e per i gruppi, quando la convivenza si fa difficile. Ciò, com'è naturale, dipende dalle persone e dalle relazioni che riescono a costruire tra loro. Importante, in questo caso, è il ruolo dell'insegnante per le sue capacità di coinvolgimento e di sviluppo delle competenze degli allievi, proprio perché, come abbiamo già considerato, non stiamo parlando né di doti innate, né di elementi che possano svilupparsi spontaneamente. A maggior ragione questa constatazione è valida se parliamo di bambini, ragazzi o comunque persone che, a causa delle proprie condizioni di salute, possono trascorrere

l'esistenza con ancor meno occasioni di socializzazione rispetto a una condizione ordinaria che, già di per sé, ne offre in misura piuttosto scarsa. Per mettere tutti nelle condizioni più favorevoli al lavoro cooperativo diviene, dunque, fondamentale, la capacità di insegnamento delle abilità sociali e di coinvolgimento affettivo da parte dell'insegnante." [Martinelli, M. (2017)]

Esercizio

Vero o falso?

Nel contesto del piccolo gruppo è necessario il possesso di alcune competenze specifiche relative all'interazione sociale, senza delle quali la possibilità di cooperare responsabilmente diviene molto problematica.

21. Gli elementi essenziali per considerare le attività didattiche quali attività di *Cooperative Learning*:

5. Autovalutazione da parte del gruppo

“L'ultima delle condizioni indispensabili perché i gruppi possano essere autenticamente collaborativi è costituita dalla capacità di autovalutazione da parte del gruppo, relativa sia al controllo degli sviluppi positivi posti in atto in direzione del conseguimento degli obiettivi del gruppo, sia nei confronti dell'efficacia dei rapporti di lavoro realizzati dagli individui che costituiscono il gruppo stesso. David Johnson, a questo proposito, afferma che i partecipanti devono essere posti in grado di esaminare direttamente il loro processo formativo: identificare e descrivere quali azioni dei membri siano positive o negative, decidere quali tipi di comportamento mantenere o modificare. Per migliorare gradualmente il processo di apprendimento è necessario, infatti, analizzare attentamente le modalità di lavoro collettivo del gruppo e le possibilità di migliorarne l'efficacia (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubeck, 1994, p. 28). L'autovalutazione da parte del gruppo stesso deve compiersi a due livelli: quello corrispondente al monitoring, che avviene durante lo svolgimento del lavoro e deve essere effettuato ogni volta che gli allievi svolgono un'attività, e quello relativo al processing, che invece avviene al termine del lavoro stesso.” [Martinelli, M. (2017)]

Esercizio

Vero o falso?

Nel *Cooperative Learning* l'autovalutazione da parte del gruppo stesso deve compiersi a due livelli: *monitoring* e *processing*.

22. Qual è il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo?

*Cooperative learning* has two main prerequisites. Tasks need to be structured to ensure pupils are interdependent and individually accountable; just putting pupils into groups does not mean they will work together cooperatively. Group work itself is nothing new or magical (...). To become cooperative, groups must work together to accomplish shared goals. They need to discuss work with each other and help each other to understand it. Of course, this does not happen instantly, it is a

gradual process aided by a clear teaching programme of small group and interpersonal skills together with tasks and teaching techniques that foster interdependence.

Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London.

“Abbiamo già più volte affermato che i pedagogisti i quali fanno riferimento alla scuola di pensiero che si riconosce nel *Cooperative Learning* si distinguono dalle altre correnti di pensiero per il fatto di ritenere che la risorsa fondamentale per l'apprendimento sia costituita dagli allievi stessi e dalle interazioni che vengono messe in atto tra loro. Ciò non significa, tuttavia, che in questo ambito la figura dell'insegnante non abbia un suo ruolo né che la funzione docente si riduca alla mera assistenza. Del resto già nelle pagine precedenti più volte è emerso il ruolo importante del docente. Le sue azioni e direttive rimangono nondimeno un compito insostituibile; il docente, infatti, rappresenta anche e soprattutto un modello. Un educatore, infatti, deve essere innanzitutto una persona che risulti appassionata rispetto a ciò che fa, persuaso della bontà della propria professione e della propria disciplina d'insegnamento. Qualcuno che non trovi alcunché di bello e di positivo nella propria materia d'insegnamento, non sembra, infatti, possa infiammare gli altri dell'amore per lo studio. È a questo livello, positivo o negativo, che l'insegnante costituisce un simbolo personale ed immediato del processo educativo, una figura con la quale gli studenti si identificano e si confrontano. Afferma Bruner: «Chi di noi non ricorda l'impressione ricevuta da alcuni insegnanti entusiasti, devoti ad una data concezione, o da figure piene di passione per la loro disciplina, da spiriti scherzosi e seri insieme? Molte sono le immagini e tutte ci sono care. Purtroppo ci sono anche immagini negative come quelle degli insegnanti che soffocavano la confidenza, uccidevano la fantasia e così via.» (Bruner, 1961, p. 129). Secondo Bruner l'insegnante, nello svolgimento della sua funzione di strumento di comunicazione, di modello e di figura di identificazione, può ricevere largo aiuto da una varietà di mezzi e modalità di lavoro capaci di allargare l'esperienza, di chiarirla e di personalizzarla. Non vi è, perciò, contrasto fra l'insegnante e le metodologie didattiche orientate alla cooperazione tra gli allievi. L'impiego della didattica cooperativa non cancella le competenze dell'insegnante ma, al contrario, le rende necessarie come e più che con l'utilizzo di metodologie didattiche tradizionali.”

Anche in relazione al ruolo dell'insegnante, infatti, vi sono alcune condizioni essenziali per realizzare il *Cooperative Learning*.

“Nella fase preattiva, infatti, è compito del docente progettare il percorso didattico, preparare la lezione, scegliere quali strumenti didattici proporre ai gruppi di lavoro, analizzare e selezionare quelli che ritiene più adatti. È solo l'insegnante, infatti, che può conoscere le condizioni e le circostanze nelle quali si trova la classe che gli è affidata e la situazione di partenza di ogni singolo allievo, il livello di autonomia raggiunto dai diversi gruppi e dai singoli soggetti; solo l'insegnante può sapere quali siano le inclinazioni e gli interessi di ciascuno degli allievi, conoscere le modalità ed i percorsi che ognuno di essi ha individuato o è abituato a mettere in atto per risolvere problemi o per raggiungere obiettivi, le motivazioni che sono presenti o che, al



contrario, difettino negli allievi, tanto nei singoli quanto nei gruppi. Anche nei confronti degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi è l'insegnante a conoscere la persona e le sue caratteristiche, tanto sul piano della personalità, quanto sul piano delle caratteristiche cognitive. È l'insegnante, perciò, che conosce e può agire in base agli stili di apprendimento degli allievi, in particolare di coloro che, manifestando problemi di apprendimento più complessi, dimostrano maggiore fragilità.” [Martinelli, M. (2017)]

#### Esercizio

L'insegnante nell'apprendimento cooperativo ha un ruolo marginale rispetto agli allievi, che sono i veri protagonisti del loro apprendimento  
Vero o falso?

23. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo.

Nel *Cooperative Learning* il docente deve curare la formazione idonea dei gruppi di lavoro e l'organizzazione del lavoro?

*Teamwork* – developing a necessary life skill.

Many academics agree that humans have been successful as a species, not because we are physically strong, or able to camouflage ourselves, or run swiftly as some animals do, but because we are intelligent. But even this would not ensure our survival; what does is our ability to work with others to fulfil shared goals: to cooperate. Teamwork is a well-known and sought after characteristic of professionals, and cooperation in many forms is a key aspect of modern life. It is therefore somewhat bizarre that schools are normally the least cooperative and, instead, the most competitive places. Most of the time, pupils work independently and compete with each other; hence the distress pupils feel if someone copies their work. It is not just pupils who work individually. Teachers, too, usually work individually in classrooms, lacking the support and help of colleagues. One of the major themes of this book is that cooperative learning necessitates a sea change in attitude from teachers and pupils, or put another way: cooperative learning in the classroom requires cooperative learning in the staffroom. It requires teamwork from teachers to support its use and teamwork from pupils to achieve its ends. A cooperative learning school becomes a community of learners with pupils and teachers alike working towards shared goals.

Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London.

“La formazione dei gruppi va finalizzata a costituire situazioni che rendano possibile un clima collaborativo e di aiuto reciproco: per questo motivo i gruppi non devono essere eccessivamente numerosi e le differenze tra gli allievi che lo costituiscono devono risultare un'effettiva risorsa per il gruppo stesso, uno stimolo per il gruppo e per l'apprendimento di ciascuno e non un ostacolo al lavoro in comune.” [Martinelli, M. (2017)]

#### Esercizio

Nell'apprendimento cooperativo il docente non si cura dell'organizzazione dei gruppi essendo questa frutto delle libere decisioni dei loro componenti  
Vero o falso?

## 24. La grandezza del gruppo nel CL, una variabile significativa

### Size of groups

(...) groups should be kept small and the rule of thumb is '*four and no more*'. When class numbers do not equally divide into fours, it is perfectly alright to have threes, or sometimes fives. The problems come when groups get to six as here groups tend to subdivide into two and lose cohesion. A sensible starting point is to have pupils work in pairs and then join with an other pair, at first for a short time and as they develop the necessary skills, to do so for longer. The duration of groups can also vary, but researchers have found five to six weeks as ideal.

Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London.

“Gli studiosi di *Cooperative Learning* ritengono che il numero ideale di componenti del gruppo sia intorno alle tre o quattro unità. Gruppi ancor più piccoli, infatti, riducono fortemente le opportunità di interazioni significative, le possibilità di aiuto e sostegno tra gli allievi, le occasioni di integrazione tra ragazze e ragazzi, tra persone appartenenti a popolazioni di origine differente, a gruppi linguistici diversi, nonché le possibilità di presenza contemporanea di allievi dalle capacità più diverse: una peculiarità irrinunciabile del *Cooperative Learning*. Gruppi formati da un numero maggiore di unità, invece, tendono a creare problemi di gestione dei rapporti sociali poiché le interazioni attuabili all'interno del team crescono in progressione geometrica all'aumentare dei componenti, la complessità e la problematicità della gestione dei rapporti sociali interni si complica, l'organizzazione del lavoro si fa più complessa e difficoltosa, così come la discussione e, soprattutto, la negoziazione delle conclusioni comuni. Per evitare, infatti, la formazione di maggioranze e minoranze all'interno del gruppo, situazione che costringerebbe qualcuno a subire sempre le decisioni altrui, uno dei principi fondamentali del *Cooperative Learning* è quello secondo cui ogni decisione deve essere presa con pieno accordo e soddisfazione di tutti i componenti del gruppo. Com'è facilmente intuibile, se può presentare difficoltà l'impegno a trovare sempre un accordo fra tre o quattro persone, ben altra cosa è venire ad un'intesa in gruppi più numerosi: i tempi di lavoro rischiano di protrarsi in modo imprevedibile e non è azzardato ipotizzare che si possa, in talune occasioni, non riuscire a raggiungere il consenso.” (...) “Nel gruppo numeroso più facilmente accade che alcuni soggetti possano estraniarsi dall'impegno comune, trovare modalità di sfruttamento del lavoro altrui, in un contesto che rende più difficile rendersene conto ed agire per evitare che la situazione possa continuare. Nel gruppo più piccolo, invece, è molto più semplice decidere ruoli e responsabilità chiare ed inequivocabili: con ciò stesso, da un lato, risulta più facile per gli allievi partecipare all'impegno comune, dall'altro controllare ed intervenire in caso di difficoltà.” [Martinelli, M. (2017)].

### Esercizio

Nell'apprendimento cooperativo la grandezza dei gruppi non è significativa

Vero o falso?

## 25. Eterogeneità dei gruppi di *Cooperative Learning*

“Al loro interno, inoltre, i gruppi devono essere eterogenei: tutti gli esperti di *Cooperative Learning* affermano concordemente quanto sia preferibile che all’interno di ogni gruppo vi siano contemporaneamente allievi dallo sviluppo delle capacità più differenziato. Come abbiamo già avuto modo di affermare, proprio le differenze tra gli allievi sono lo stimolo fondamentale all’apprendimento cooperativo e ciò favorisce il miglioramento delle capacità tanto degli allievi in difficoltà quanto di quelli con le capacità più sviluppate. Per questa ragione non potranno mai diventare gruppi autenticamente cooperativi semplici équipes di allievi, tutti con prestazioni eccellenti; oppure composti soltanto da ragazzi o da sole ragazze; che raccolgano soltanto allievi stranieri, magari tutti della stessa nazionalità; oppure ancora formati soltanto da allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi. Quest’ultima situazione non solo sarebbe inefficace, ma anche riprodurrebbe, in piccolo, ciò che avviene nei paesi in cui esistono ancora le scuole speciali o le classi speciali all’interno delle scuole.”  
[Martinelli, M. (2017)]

L’«effetto Ringelmann» o «*social loafing*»

“Nei gruppi troppo numerosi, inoltre, la conoscenza reciproca, la consuetudine e la confidenza tra i componenti tendono ad essere più limitate, così come la coesione, la concordia e la solidarietà del gruppo stesso. In tale situazione, peraltro, non vi è neppure un aumento significativo delle risorse disponibili e nemmeno i risultati subiscono miglioramenti apprezzabili in quanto non tutti i componenti del gruppo riescono a partecipare e contribuire realmente, così come diviene più facile «nascondersi», per così dire, non intervenire, farsi condurre a rimorchio e così via. A questo proposito, infatti, va rilevato un risvolto psicologico particolare, in conseguenza del quale l’intensità dell’impegno profuso da un individuo tende ad essere inversamente proporzionale al numero dei componenti del gruppo di cui fa parte: in psicologia sociale questo fenomeno è indicato come «effetto Ringelmann» o «*social loafing*».”[Martinelli, M. (2017)]

Esercizio

Con i termini effetto Ringelmann» o «*social loafing*» s’intende indicare il fenomeno psicologico per cui l’intensità dell’impegno profuso da un individuo tende ad essere inversamente proporzionale al numero dei componenti del gruppo di cui fa parte.

Vero o falso?

## 26. Il ruolo dell’insegnante nell’apprendimento cooperativo

Nel *Cooperative Learning* il docente deve curare l'organizzazione del lavoro

#### Roles in groups

When children first begin to work together in pairs or groups they may be unsure about what they have to do. Giving them a specific function or role within the group or pair will help them to take on responsibility for their own actions. The assignment of roles can help to: foster positive interdependence – everyone must play their part if the group is to succeed help develop teamwork – teachers can introduce skills and functions needed in a group through the use of assigned roles for specific tasks assigning roles moves responsibility into the group and away from the teacher. There are many roles that can be assigned to children depending on the task to be undertaken. At its simplest, being a 'gofer' (resources manager), a scribe or a reporter, for a pair or a group, might be the starting point, as it devolves responsibility at a simple level.

Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London.

“Ogni componente del gruppo deve avere uno o più ruoli ben definiti, attribuiti dall'insegnante, i quali servono a precisare le responsabilità di ognuno. Questi ruoli, inoltre, devono essere integrati fra loro in quanto non sono funzioni separate da eseguire indipendentemente ed in momenti diversi per poi essere assemblate in una fase successiva: si tratta, invece, di azioni da mettere in atto contestualmente ed in modo complementare, orientate a favorire la gestione ed il funzionamento del gruppo, affinché questo solleciti e sostenga l'apprendimento di tutti i componenti.”  
[Martinelli, M. (2017)]

#### 27. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo

A. Nel *Cooperative Learning* il docente deve curare il controllo e lo stimolo delle modalità di lavoro e dell'impegno

“Nell'ambito di un'attività svolta in cooperazione dagli studenti, ovviamente, vengono a ridursi gli aspetti dell'attività d'insegnamento legati alla mera trasmissione delle conoscenze: scelta dei contenuti e dei ritmi di apprendimento, impegno profuso quasi esclusivamente per la cosiddetta «spiegazione» degli argomenti, selezione delle modalità di lavoro che gli studenti devono mettere in atto, divieto di forme di aiuto tra studenti e rigido controllo del rispetto di tale proibizione, con eventuale assegnazione delle «punizioni» conseguenti e così via. Quando l'attività didattica viene svolta cooperativamente, invece, l'accento viene posto sull'aspetto relazionale, emotivo e morale del rapporto educativo; così il fondamento dell'apprendimento, da un lato, risulta essere l'interazione tra gli allievi, attraverso la quale essi costruiscono le rispettive conoscenze e le rendono significative; dall'altro, il rapporto umano con l'adulto diviene il fulcro centrale del rapporto educativo: l'essenza del rapporto che permette di creare le condizioni più proficue per l'apprendimento è costituita dall'autenticità e dalla reciprocità del rapporto tra l'insegnante e l'allievo, che entrano in relazione con ruoli ben distinti e specifici, ma il cui destino è strettamente intrecciato, compreso il conseguente successo o insuccesso educativo. Entrambi agiscono, quindi, nel quadro di un processo cooperativo nel quale ciascuno interviene con la propria specificità e con la propria responsabilità (Chiosso, 1999). Ci

ritroviamo così, anche da un punto di vista più concreto e didattico, di fronte al tema sviluppato nel primo e nel secondo capitolo: l'autenticità del rapporto umano alla base della costruzione della comunità educativa che, sola, può consentire l'effettivo apprendimento da parte degli allievi." [Martinelli, M. (2017)]

#### B. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo

Nel *Cooperative Learning* il docente deve promuovere l'apprendimento delle abilità sociali, in particolare:

- la comunicazione efficace;
- la comprensione nonché il controllo della comprensione stessa;
- la funzione di *leadership* distribuita e l'interdipendenza dei ruoli;
- la gestione e la negoziazione del conflitto;
- la soluzione dei problemi e il processo mediante il quale prendere decisioni.

“Tali abilità (...) non costituiscono doti naturali ed innate negli esseri umani ma, al contrario, sono fortemente legate alla cultura diffusa ed all'educazione formale, non formale ed informale che ciascuno riceve.”

#### C. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo

Nel *Cooperative Learning* il docente deve prestare attenzione alla valutazione del lavoro collettivo e all'apprendimento individuale degli allievi

#### Esercizio

Nel *Cooperative Learning* il docente deve promuovere l'apprendimento delle abilità sociali

Vero o falso?

#### 28. Grant Wiggins e la valutazione autentica

Grant Wiggins (1961-2015), studioso americano, è noto per la sua attività di studio e riforma della valutazione. In particolare Wiggins ha proposto la cosiddetta «valutazione autentica», ossia una modalità di valutazione dell'apprendimento che colloca la prestazione del soggetto in un più ampio contesto (attività reali e non solo formali) che consenta di valutare le competenze. Non, dunque, valutare quel che l'allievo «sa» ma quel che «sa fare con quel che sa».

<p>L'apprendimento cooperativo è una delle aree più indagate dell'istruzione. Gli studi hanno mostrato tre principali categorie di vantaggi nell'ambito del successo, delle relazioni interpersonali, della salute psicologica e della competenza sociale. I miglioramenti nell'apprendimento sono stati dimostrati per:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- la maggiore produttività;</li><li>- le migliori prestazioni processuali cognitive (ovvero capacità di ragionamento di livello più elevato, la capacità di generare più frequentemente nuove idee e soluzioni);</li><li>- la maggiore capacità di <i>transfer</i> cognitivo dell'apprendimento da una situazione all'altra;</li><li>- l'impiego di più tempo sul compito principale;</li><li>- l'incrementata capacità di risoluzione dei problemi (<i>problem-solving</i>).</li></ul> <p>I miglioramenti nelle relazioni interpersonali sono stati dimostrati:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- nel promuovere lo sviluppo di relazioni attente e impegnate e che consentono di stabilire e</li></ul>
---

mantenere amicizie tra pari;

- nel manifestare un maggiore senso di appartenenza;
- nel maggiore sostegno reciproco che ha migliorato il morale.

Sono stati registrati miglioramenti nella salute psicologica e nella competenza sociale, quali:

- maggiore autostima;
- maggiore fiducia in se stessi;
- maggiore indipendenza;
- maggiore sostegno nella condivisione dei problemi;
- maggiore resilienza e capacità di affrontare le avversità e lo stress (*coping*)

Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London [nostro adattamento]

Esercizio

Nelle metodologie *Cooperative Learning* la valutazione è solo autovalutazione  
Vero o falso?

## 29. Apprendimento cooperativo ed eccellenze

Non è vero che le metodologie cooperative mortificano le eccellenze:

“A common criticism of cooperative learning has been that peer-mediated models of learning fail to consider the needs of the more able pupil who may require more independent learning and flexibility. However, a body of research has reported that gifted and talented pupils benefited just as much. In fact, pupils gained in self-esteem and improved in academic skills, just as much in ability as in mixed ability groups.”

[Jolliffe, W. (2007), *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*, SAGE Publications, London]

Esercizio

Le metodologie *Cooperative Learning* sono adatte ai soggetti nella norma e più fragili, mentre rischiano di trascurare i bisogni degli allievi più dotati e talentuosi (*gifted*).

Vero o falso?

## DIDATTICA METACOGNITIVA

Una delle dimensioni più interessanti della didattica metacognitiva riguarda la promozione di un approccio ottimistico all'apprendimento. La ricerca sul tema conferma che un approccio ottimistico alla scuola, al lavoro e alle attività personali migliora il pensiero creativo e la risoluzione dei problemi (Amabile & Kramer, 2011; Fredrickson, 2009; in Wilson, Conyers, 2016). Secondo Seligman (2011) gli studenti universitari ottimisti sono maggiormente in grado di affrontare situazioni stressanti e hanno maggiori probabilità di persistere nell'impegno accademico proprio perché motivati dalla convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi di apprendimento. I

ricercatori che lavorano per guidare gli studenti a diventare più ottimisti riguardo al loro apprendimento e più resilienti di fronte alle sfide hanno scoperto che *"l'umore positivo produce un'attenzione più ampia, un pensiero più creativo e un pensiero più olistico"* (Seligman, 2011, p. 80; in Wilson, Conyers, 2016). Questo approccio è conosciuto come *Practical Optimism* e viene definito come un approccio all'apprendimento e alla vita che si concentra sull'attuazione di azioni positive pratiche per aumentare la probabilità di risultati positivi (Wilson, Conyers, 2011). La definizione sottolinea la necessità di un'azione a sostegno delle proprie convinzioni positive secondo cui il successo è possibile: esso non consiste solo nel pensare pensieri felici e nell'aspettarsi che accadano cose buone. L'apprendimento non è facile per alcuni studenti, e anche quelli che sembrano imparare senza sforzo possono avere difficoltà in alcune lezioni e con determinati obiettivi di apprendimento. Applicando il *Practical Optimism* in tandem con altre risorse cognitive, gli studenti imparano che possono fare progressi costanti verso i loro obiettivi con impegno e determinazione. Un solido corpus di ricerche sull'efficacia di questo approccio si è sviluppato nell'ambito della cosiddetta *Positive Psychology* negli ultimi due decenni (Compton, Hoffman, 2013). Martin Seligman (1998), uno dei pionieri di questo campo, ha riferito delle differenze tra i bambini di quarta elementare che si sono avvicinati a compiti di apprendimento impegnativi con una mentalità ottimista e i loro coetanei che sembravano più pessimisti sulla loro capacità di completare i compiti. I bambini ottimisti hanno continuato a impegnarsi, hanno posto domande e sono rimasti con ogni compito fino al completamento. Gli altri allievi si mostrarono più vulnerabili alla frustrazione e si arresero quando il compito divenne difficile. Schulman suggerisce che credere nella propria capacità di raggiungere i propri obiettivi è un terzo elemento vitale dell'apprendimento del successo, insieme all'abilità e al desiderio di avere successo: *"Qualcuno con il talento di un Mozart non può arrivare a nulla in assenza di tale convinzione. Questo è particolarmente vero quando il compito da svolgere è impegnativo e richiede perseveranza per superare ostacoli e battute d'arresto"* (1999, p. 31; in Wilson, Conyers, 2016). I vantaggi di una visione ottimistica si estendono anche alla salute fisica e alle relazioni personali più positive (Rasmussen, Scheier e Greenhouse, 2009; Seligman, 2011). Nell'ambito del lavoro, numerosi studi collegano una mentalità ottimista a una maggiore produttività e interazioni più efficaci con i colleghi. Ad esempio, uno studio del *Wall Street Journal* riporta che i dipendenti con una prospettiva positiva hanno il 33 per cento in più di probabilità di aiutare i loro colleghi rispetto ai loro coetanei pessimisti, il 36 per cento in più motivato e il 31 per cento in più di raggiungere i loro obiettivi professionali (Pryce-Jones, 2012). Nella loro ricerca con diversi team di progetto che affrontano ardui compiti, Amabile e Kramer (2011) hanno scoperto che *"le persone sono più creative e produttive quando le loro vite lavorative interiori sono positive - quando si sentono felici, sono intrinsecamente motivate dal lavoro stesso e hanno percezioni positive dei loro colleghi e dell'organizzazione"*. Pertanto, insegnare ai giovani studenti il potere di una visione ottimistica può contribuire a risultati positivi nelle loro future carriere. Questi risultati sono coerenti con la ricerca educativa che mostra che l'apprendimento è migliorato in ambienti scolastici positivi *"in cui gli studenti si*

*sentono sicuri, protetti, accettati e incoraggiati a correre rischi intellettuali"* (Wilson, Conyers, 2011, p.105; in Wilson, Conyers, 2016).

Suggerimenti per sviluppare un approccio ottimistico all'apprendimento negli allievi [Wilson, Conyers, 2016; nostro adattamento]

Spiega che il modo in cui essi pensano al loro apprendimento può influire sulle loro possibilità di successo.
Se credono di riuscire coll'impegno e nella pratica, avranno maggiori probabilità di farlo.
Sottolinea che possono adottare una mentalità più positiva sulla loro capacità di raggiungere i loro obiettivi.
Si osservi che le persone con una visione più positiva hanno prestazioni migliori a scuola e al lavoro, hanno migliori relazioni con la famiglia e gli amici e godono di una migliore salute.
Condividi la definizione di "ottimismo pratico" e sottolinea che una prospettiva positiva deve essere combinata con l'azione per raggiungere gli obiettivi.
Sottolinea che l'atteggiamento consapevole e la perseveranza nello sviluppo di nuove conoscenze e capacità contribuiscono a risultati positivi.
Quando gli studenti soffrono di battute d'arresto o sono in ritardo sugli incarichi, focalizza il tuo incoraggiamento sulla necessità di continuare a provare e pensare attraverso strategie di apprendimento che potrebbero aiutare a migliorare il loro apprendimento.
Fai divertire la tua classe! Giocare o leggere ad alta voce una storia divertente che supporta il contenuto della lezione rende l'apprendimento coinvolgente e memorabile e migliora un ambiente di classe positivo.
Celebrare il potere dell'apprendimento incrementale o ottenere guadagni costanti continuando ad applicare e fare il passo successivo nello sviluppo delle proprie conoscenze e abilità. Amabile e Kramer (2011) si riferiscono a questo effetto come al "principio del progresso"; nella loro ricerca sul posto di lavoro, hanno scoperto che "di tutte le cose che possono aumentare le emozioni, le motivazioni e le percezioni durante una giornata lavorativa, il singolo più importante sta facendo progressi in un lavoro significativo". Allo stesso modo, un approccio ottimistico all'apprendimento può supportare la stessa spirale ascendente di piccoli successi che motivano gli studenti a continuare a



provare e migliorare mentre procedono.

### Principali riferimenti bibliografici

Martinelli, M. (2017), *Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Milano.

Wilson, D., Conyers, M. (2016), *Teaching Students to Drive Their Brains*, ASCD.