

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2025/26

TESI DI LAUREA

Cooperative Learning e bullismo

DOCENTE 1° relatore: Prof. Stefano Cacciamani

STUDENTE: 19 D03 189, Marcello Pluchino

Indice

INTRODUZIONE	3
RINGRAZIAMENTI.....	5
CAPITOLO 1. IL BULLISMO	6
1.1 CHE COS'È IL BULLISMO	6
1.2. CAUSE DEL BULLISMO.....	8
1.3. IMPATTO PSICOLOGICO SULLA VITTIMA	10
1.4 GLI STRUMENTI PER RIVELARLO	15
1.5 CONCLUSIONI.....	16
CAP. 2 IL <i>COOPERATIVE LEARNING</i>	18
2.1 IL <i>COOPERATIVE LEARNING</i> , DEFINIZIONE E MODELLI.....	18
2.2 MODELLI DI <i>COOPERATIVE LEARNING</i> A CONFRONTO	19
2.3. VANTAGGI E LIMITI DEL <i>COOPERATIVE LEARNING</i>	26
2.4 FORMARE GLI INSEGNANTI AL <i>COOPERATIVE LEARNING</i>	30
3. IL <i>COOPERATIVE LEARNING</i> , STRATEGIE DI INTERVENTO E ANALISI DELL'EVIDENZA EMPIRICA	32
3.1 INTRODUZIONE	32
3.2 GLI OBIETTIVI DEGLI STUDI	38
3.3 QUALI SONO I SOGGETTI COINVOLTI PER ETÀ E ORDINE DI SCUOLA.....	41
3.4 L'INTERVENTO DI <i>COOPERATIVE LEARNING</i> NEI DIVERSI STUDI.....	42
3.5 COME SONO STATI MISURATI GLI EFFETTI DELL'INTERVENTO COME VARIABILI E STRUMENTI DI MISURAZIONE.....	43
3.6 QUALI RISULTATI SONO STATI OTTENUTI.....	45
3.7. CONCLUSIONI.....	47
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	51

Introduzione

“Nessun uomo è un’isola”. Questo aforisma del poeta Jon Donne, si presta come inizio di riflessione per introdurre l’argomento del “*Cooperative Learning*” o apprendimento cooperativo. Il processo di insegnamento-apprendimento non avviene all’interno soltanto di una relazione duale tra alunno e insegnante, ma bensì in una relazione tra alunno-insegnante e alunno-alunno, all’interno di un contesto grupale, che definiamo “classe scolastica”, dove i processi dell’apprendimento, quelli della dimensione individuale sociale e collaborativa danno vita alla realizzazione formativa, influenzando in maniera determinante sul modo in cui si dispone la didattica e su come può avvenire il processo di apprendimento e crescita, considerando il gruppo come presupposto fondamentale nello sviluppo soggettivo del singolo individuo. La scuola rappresenta uno dei principali ambienti di crescita, formazione e socializzazione dell’individuo. Al suo interno gli studenti non acquisiscono solamente conoscenze disciplinari e competenze cognitive, ma costruiscono relazioni, sviluppano la propria identità personale e apprendono modalità di convivenza che influenzeranno il loro percorso di vita. L’apprendimento di saperi è un processo complesso che coinvolge sia la dimensione cognitiva, affettiva, relazionale e sociale dell’individuo. L’istituzione scolastica ha il compito di educare ed istruire cittadini consapevoli, responsabili e partecipi alla vita di comunità, promuovendo valori come il rispetto, la solidarietà e la cooperazione. In questi ultimi anni il compito della scuola è diventato più complesso, oltre all’istruzione dei discenti, si confronta con le nuove fragilità delle nuove generazioni come il disagio emotivo, l’isolamento sociale, la dispersione scolastica, la difficoltà relazionale e di aggressività tra pari. Tra questi il fenomeno del bullismo è una delle problematiche più frequenti degli ultimi anni, per frequenza e per le conseguenze sul benessere psicologico, sociale e scolastico degli studenti, le esperienze di vittimizzazione incidono sul senso di appartenenza, sulla motivazione allo studio, sull’autostima e la continuità del percorso formativo. Dalle ricerche più recenti ma non solo, viene ribadito che il bullismo non sia solo la conseguenza di comportamenti individuali devianti, ma un comportamento problema legato alla relazione istaurata all’interno del gruppo dei pari, in questa relazione, aggressori, vittime e osservatori, sono coinvolti in dinamiche sociali che alimentano e deviano il buon clima relazionale ed educativo della classe, comprendere il fenomeno significa quindi superare una lettura centrata esclusivamente sul singolo individuo e adottare una prospettiva sistemica, capace di analizzare il ruolo svolto dal contesto educativo e dalle relazioni che in esso si sviluppano. L’interesse verso questa tematica nasce dall’incontro tra riflessione teorica ed esperienza professionale. L’attività svolta come insegnante di sostegno mi ha permesso di osservare direttamente quanto il benessere degli studenti sia strettamente collegato alla qualità delle relazioni vissute nel gruppo classe, in diverse occasioni è stato possibile osservare come situazioni di esclusione, conflittualità o mancato riconoscimento possano influenzare significativamente il percorso di crescita e di apprendimento dei

ragazzi. Parallelamente, è emerso come la presenza di un contesto relazionale positivo, caratterizzato da sostegno reciproco e collaborazione, possa favorire processi di inclusione partecipazione e sviluppo personale. Da queste riflessioni nasce l'interesse per il *Cooperative Learning*, una metodologia didattica che attribuisce alla cooperazione un ruolo centrale nei processi di insegnamento e apprendimento. Tale approccio si fonda sull'idea che la conoscenza venga costruita attraverso l'interazione tra le persone e l'apprendimento risulta maggiormente significativo quando gli studenti collaborano per il raggiungimento di obiettivi comuni. In questa prospettiva, il gruppo non rappresenta soltanto uno strumento organizzativo, ma diventa una risorsa educativa fondamentale attraverso cui sviluppare competenze cognitive, relazionali e sociali. L'apprendimento cooperativo si basa su principi quali l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo, l'interazione promozionale tra pari, lo sviluppo delle competenze sociali e la riflessione condivisa sui processi di apprendimento, tali caratteristiche favoriscono non soltanto il miglioramento del rendimento scolastico, ma anche lo sviluppo dell'autoefficacia dell'empatia, della motivazione e della capacità di gestire costruttivamente le relazioni interpersonali. Il *Cooperative Learning* si configura pertanto come una metodologia in grado di coniugare gli obiettivi dell'istruzione con quelli della formazione umana e sociale. Tuttavia, uno degli aspetti più rilevanti emersi dalla letteratura riguarda il ruolo dell'insegnante, i benefici del CL non dipendono automaticamente dal semplice lavoro di gruppo, ma richiedono una progettazione educativa intenzionale e competente. Il docente assume una funzione fondamentale nella gestione delle dinamiche relazionali e nella promozione di un clima di classe inclusivo e partecipativo, da trasmettitore di contenuti, diventa facilitatore dell'apprendimento, mediatore delle relazioni e promotore di processi sociali orientati alla crescita individuale e collettiva. Per adempiere a questo compito, la professionalità del docente si amplifica divenendo ancor più articolata e complessa, formare alla cooperazione richiede maggiori competenze come saper osservare i gruppi e le loro dinamiche, agevolare modalità di partecipazione cooperativa che consentono ad ognuno di contribuire al lavoro del gruppo e della classe, prevenendo situazioni di esclusione, per la realizzazione di ambienti cooperativi le competenze necessarie devono essere sviluppate attraverso percorsi finalizzati alla formazione iniziale e continua. L'insegnante è chiamato a divenire un progettista di contesti educativi e un professionista riflessivo capace di interrogarsi costantemente sulla propria pratica didattica, al fine di migliorare la qualità dell'esperienza scolastica dei propri studenti. La tesi si colloca all'interno di questa cornice teorica e intende approfondire il rapporto tra *Cooperative Learning*, prevenzione del bullismo e la promozione dell'inclusione scolastica. L'obiettivo è comprendere la struttura cooperativa dell'apprendimento e come la sua applicazione contribuisce a favorire comportamenti prosociali per prevenire ed evitare o correggere processi di vittimizzazione, promuovendo il benessere degli studenti. Focalizzando l'attenzione sui meccanismi psicologici e sociali finalizzati alla costruzione di relazioni sane, empatiche, finalizzate al supporto sociale, all'amicizia reciproca, al senso di appartenenza e alla

qualità delle relazioni tra pari. La trattazione si articola in tre capitoli collegati tra loro. Nel primo capitolo viene analizzato il fenomeno del bullismo nelle sue caratteristiche principali, nei ruoli coinvolti e nelle conseguenze che produce a livello individuale e collettivo, il secondo capitolo approfondisce il Cooperative Learning nei suoi fondamenti teorici, nei principali modelli applicativi e nelle evidenze scientifiche che ne dimostrano l'efficacia, il terzo capitolo è dedicato all'analisi di studi empirici internazionali che hanno esaminato il contributo dell'apprendimento cooperativo nella prevenzione del bullismo e nello sviluppo di relazioni positive all'interno del gruppo classe. L'idea che attraversa l'intero lavoro è che la scuola possa essere molto più di un luogo destinato alla trasmissione delle conoscenze, ma una vera comunità educativa e inclusiva nella quale ogni studente abbia l'opportunità di sentirsi accolto, riconosciuto e valorizzato, con questa prospettiva, il Cooperative Learning non rappresenta solamente una metodologia didattica efficace, ma una scelta filosofica educativa orientata alla costruzione di relazioni significative, alla promozione del benessere e alla formazione di cittadini capaci di cooperare, partecipare e contribuire responsabilmente alla vita della comunità.

Ringraziamenti

Giunto al termine di questo percorso, lungo e complesso, ma colmo di soddisfazioni e prese di coscienza dandomi la possibilità di riorientare i miei "passi" verso cammini di maggior consapevolezza e sostegno per me e per gli altri. Ringrazio mia madre che con la sua presenza mi ha dato una base sicura ed attenta e a mio padre che dall'alto dei cieli mi ha accompagnato ricordandomi l'importanza dell'umiltà e dell'immanenza del vivere quotidiano rivolto al rispetto dell'individualità dell'individuo e della natura, e un grazie a tutte le persone che ho incontrato in questo cammino di vita. Un grande grazie all'Università della Valle d'Aosta e a tutto il corpo docenti e non solo, che mi hanno accolto e accompagnato in questo percorso di studi e crescita personale, e al professore Stefano Cacciamani, che mi ha dato l'occasione di trattare e approfondire questo tema apprendendo come osservare e ascoltare l'inespresso se pur visibile disagio che possiamo incontrare in vari ambiti, dalla scuola, alle varie istituzioni, sino all'apparente quieto vivere di tutti i giorni. E un grazie a me stesso che tra un "passo e l'altro e con qualche ricaduta" sono giunto a questo tanto agognato traguardo, punto di arrivo di una nuova auspicata partenza.

Capitolo 1. Il bullismo

L'obiettivo di questo capitolo è analizzare, alla luce delle diverse teorie, e con l'ausilio di ricerche sul tema del bullismo nelle sue diverse manifestazioni, e dei protagonisti del fenomeno, nei vari ruoli di "aggressore, vittima e osservatore", cercando di analizzarne le cause e gli effetti dello stesso, sui soggetti e nei vari ambiti sociali. In questo scenario, il *Cooperative Learning* si configura non solo come una strategia didattica per migliorare l'apprendimento, ma come un potente strumento di prevenzione e intervento contro le prevaricazioni. In Italia, la Legge 70/2024 (recente aggiornamento sulla prevenzione del bullismo) sottolinea l'importanza di pratiche educative riparative e inclusive, proprio come il *Cooperative Learning*. Verranno illustrati i principali strumenti e le metodologie di indagine utilizzati nella ricerca scientifica per rilevare e misurare la presenza del fenomeno nei contesti scolastici.

1.1 Che cos'è il bullismo

Il bullismo, secondo la letteratura scientifica, è un comportamento aggressivo, intenzionale e ripetuto nel tempo, messo in atto da uno o più individui nei confronti di una vittima che si trova in una condizione di inferiorità o impossibilità di difendersi adeguatamente (Olweus, 1993).

Questa è la definizione riconosciuta a livello internazionale, derivata dagli studi pionieristici di Dan Olweus, considerato il padre della ricerca sul bullismo.

Questo fenomeno è stato osservato in tutti i paesi in cui è stato studiato, causando effetti chiaramente negativi sulle vittime: con una diminuzione dell'autostima, ansia e, o depressione e ritiro sociale (Polo e coll., 2015), che ostacola la loro integrazione nell'ambiente scolastico e il normale sviluppo dell'apprendimento (Leòn, e coll., 2012). Il bullismo è un comportamento aggressivo e indesiderato tra pari (noto anche come *peer abuse* o *bullying*) diretto specificamente verso individui socialmente vulnerabili, che implica uno squilibrio di potere reale o percepito. Viene inquadrato come uno dei principali problemi di convivenza scolastica che altera il clima educativo e interferisce con il normale sviluppo dell'apprendimento degli studenti, il comportamento si ripete, o ha il potenziale per ripetersi, nel tempo, sia su chi subisce bullismo sia in quelli che lo esercitano possono avere problemi gravi e duraturi. Quando si verifica un episodio di bullismo, tutti coloro che ne sono coinvolti o ne sono testimoni possono avere ripercussioni durature sulla propria salute mentale e sul proprio benessere. Il bullismo è collegato a molti effetti negativi, tra cui un aumento del rischio di depressione, ansia, abuso di sostanze e suicidio. Conoscere i potenziali effetti e come supportare i bambini in situazioni di bullismo è importante per garantire che ricevano l'aiuto e le risorse di cui hanno bisogno per evitare effetti indesiderati e guarire da eventuali disturbi da questi causati.

Secondo gli studi che citano il modello di Dan Olweus, esso è caratterizzato da tre criteri fondamentali:

- 1. Intenzionalità:** l'aggressività è rivolta verso un altro studente in modo deliberato.
- 2. Sistematicità:** le aggressioni avvengono in modo ripetuto nel tempo.
- 3. Squilibrio di potere:** esiste un chiaro abuso di potere da parte di uno o più studenti nei confronti di una vittima che ha difficoltà a difendersi. (Olweus, 1993).

Gli studi evidenziano che il bullismo non riguarda solo il duo "bullo-vittima", ma è un fenomeno relazionale e di gruppo, che vede come protagonisti studenti con ruoli ben differenziati che formano una dinamica collettiva:

- a) L'aggressore:** colui che basa il proprio comportamento sull'uso aggressivo del potere.
- b) La vittima:** il soggetto che subisce le aggressioni e vive una situazione di sofferenza e isolamento.
- c) Gli osservatori:** testimoni che, con il loro silenzio (spettatori passivi) o con il loro sostegno (istigatori), condizionano il decorso e, o, la persistenza del bullismo.

Dall'analisi comportamentale, il bullismo viene analizzato e definito attraverso le modalità con cui si manifesta, gli studi lo classificano in quattro categorie principali:

1. Aggressione verbale e fisica diretta.

Questa è la forma più esplicita di bullismo e comprende un attacco diretto alla vittima, includendo comportamenti quali:

- Aggressioni verbali: come insultare, deridere, disprezzare, ridicolizzare e minacciare i compagni.
- Aggressioni fisiche: picchiare o colpire direttamente la vittima.

2. Aggressione fisica indiretta.

In questo caso, l'aggressione non è rivolta direttamente al corpo della vittima, ma ai suoi beni o allo spazio circostante per intimidirla.

Alcuni esempi:

- Danneggiamento: distruggere oggetti appartenenti alle vittime.
- Sottrazione o lancio: rubare, lanciare o buttare via le cose della vittima.
- Contatto fisico intimidatorio: spingere l'altro, spesso come forma nascosta di aggressione.

3. Aggressione verbale indiretta o relazionale.

Questa modalità mira a danneggiare le relazioni interpersonali o l'immagine della persona, evitando deliberatamente lo scontro diretto, come calunnie e ricatto.

4. Esclusione Sociale:

Questa dinamica si esprime principalmente escludendo deliberatamente la vittima dal gruppo, ad esempio vietandole di unirsi ai giochi o alle attività collettive e costringendola alla solitudine.

- Rifiuto sociale: ignorare o rifiutare apertamente la presenza di un compagno. (Olweus, 1993).

5. Forme specifiche e discriminatorie.

Documenti più recenti citati nelle fonti ampliano lo spettro del bullismo includendo comportamenti legati a pregiudizi o violazioni gravi della persona.

Il bullismo può essere paragonato a un meccanismo a ingranaggi: dove non è solo il “dente” che colpisce “l’aggressore” a creare il problema, ma l’intero sistema “il gruppo e gli osservatori” che permette al meccanismo di continuare a girare, schiacciando chi si trova nel mezzo “la vittima”.

1.2.Cause del bullismo

Secondo gli studi presi in esame, il bullismo non è un evento isolato ma un fenomeno di gruppo complesso, derivante da una combinazione di fattori psicologici, sociali e situazionali. Le cause e le dinamiche che lo alimentano possono essere suddivise in tre aree chiave:

- Area 1: Squilibrio di potere e “*Friendship Protection Hypothesis*”

Il bullismo si basa su uno squilibrio di potere intenzionale tra gli studenti, spesso dettato dallo status sociale e dalla scarsa protezione delle vittime. In questo ambiente, assume rilevanza la “*Friendship Protection Hypothesis*”, secondo cui l’idea che fa parte di una rete sociale con sane relazionali di amicizia ricopre la funzione di fattore protettivo contro la vittimizzazione.

- Area 2: Abuso di potere e asimmetria relazionale

Le manifestazioni aggressive vanno oltre il dissidio tra pari configurandosi come forme strutturate di sopraffazione unilaterale, l’aggressore istaura e impone una relazione asimmetrica da un punto di vista fisico e psicologico o sociale, per esercitare un controllo coercitivo sulla vittima. Tale disparità di forze costituisce il fulcro della modellizzazione teorica introdotta da Olweus (1993) per la codifica scientifica del fenomeno.

- Area 3: Gerarchie sociali e contesto scolastico

Il passaggio da un ciclo scolastico all'altro, in particolare l'ingresso alle medie, coincide spesso con un picco nei fenomeni di bullismo. In questi frangenti, i ragazzi entrano a far parte di contesti relazionali inediti, dinamica che li costringe a ridefinire i rapporti di forza e la propria posizione nel gruppo. Il bullismo diventa quindi uno strumento funzionale, e ridefinisce i ruoli e le gerarchie sociali all'interno del nuovo contesto (Salmivalli, 2010).

1.2.1 Contesto scolastico conflittuale

La convivenza di gruppi diversi nello stesso spazio, come la classe, è intrinsecamente complessa e può diventare conflittuale se non ci sono condizioni che stimolino l'interdipendenza e la conoscenza reciproca. L'apprendimento cooperativo è una metodologia che può aiutare a risolvere alcuni dei problemi più urgenti che esistono nelle nostre scuole, incluso il bullismo tra pari. Come sottolinea Allport (1954) nella sua opera "*Nature of prejudice*", la coesistenza di diversi gruppi nello stesso luogo, ad esempio la classe, è complessa e potenzialmente conflittuale. Ci sarà un cambiamento favorevole nell'attrazione interpersonale solo se il contatto tra membri di gruppi diversi stimolerà l'interdipendenza, la cooperazione, le relazioni egualitarie tra di loro e la conoscenza dei dettagli degli altri. Le tecniche di apprendimento cooperativo sono utilizzate per incrementare le relazioni positive con interdipendenza reciproca. Queste condizioni sono soddisfatte e sarebbero una metodologia essenziale per migliorare le relazioni e la convivenza in campo educativo, Johnoson e Johnson (2000), sostengono che l'apprendimento cooperativo è uno strumento efficace per migliorare la convivenza, in quanto produce relazioni positive tra diversi gruppi di studenti, fornisce una maggiore attrazione interpersonale e un maggiore supporto sociale.

1.2.1 Sensibilità biologica in adolescenza

Durante la prima adolescenza, avvengono cambiamenti biologici che rendono i ragazzi più sensibili alla ricompensa sociale e alle minacce percepite nell'ambiente dei pari, e le negative tra pari, come la vittimizzazione, hanno un impatto particolarmente significativo sui primi adolescenti (Rubinet e coll., 2006) a causa dei cambiamenti sociali e biologici che si verificano durante questi anni. Socialmente, i coetanei diventano sempre più importanti come fonte di appartenenza e supporto durante l'adolescenza, poiché i giovani iniziano a separarsi dalle famiglie e a sviluppare relazioni affettive (Steinberg e Morris, 2001). Biologicamente, gli adolescenti sono sempre più sensibili al riconoscimento sociale (Faresi e coll., 2008; Spear, 2000), e ai cambiamenti nella reattività a determinati neurotrasmettitori contribuiscono a renderli più sensibili alle minacce percepite in ambito sociale (Barkley-Levenson e Galvan, 2017; Dreyfuss e coll., 2014). La maggior rilevanza dei coetanei e la maggiore sensibilità al *feedback* sociale e alle esperienze negative sono aggravate da limitata capacità di *coping*, poiché gli adolescenti sono meno in grado di autoregolarsi a causa della relativa immaturità della corteccia prefrontale (Casey e coll., 2000). Nel complesso, la prima adolescenza è un periodo di particolare

sensibilità alla vittimizzazione da parte dei coetanei, aumentando la probabilità di conseguenze comportamentali e di salute mentale più intense e durature. Questo bisogno di appartenenza può spingere alcuni a utilizzare il bullismo come mezzo per ottenere prestigio o per evitare di essere isolati a loro volta. Il bullismo non è un fenomeno nuovo, ma è il più studiato tra tutti quelli che possono verificarsi nel contesto scolastico, è quello che produce il maggior danno morale, psicologico ed educativo tra gli scolari (Avilès, 2006). Il bullismo vede come protagonisti un gruppo di studenti con ruoli ben differenziati (Avilès, 2004; Cerezo, 2006), la vittima, in cui provoca ansia, alterazioni comportamentali e disturbi affettivo-emotivi, l'aggressore e infine, gli osservatori.

1.3.Impatto psicologico sulla vittima

Le vittime di bullismo subiscono conseguenze dirette che minano profondamente il loro benessere:

- **Disturbi affettivi:** Il bullismo causa una significativa diminuzione dell'autostima, ansia, insicurezza e stati depressivi. Il bullismo è una forma specifica di abuso tra pari, noto come bullismo (Olweus, 1983), che è caratterizzato dall'aggressività di uno o più studenti verso un altro in modo intenzionale, con uno squilibrio di potere (abuso) da parte del primo nei confronti del secondo, causando effetti chiaramente negativi sulle vittime: una diminuzione dell'autostima, ansia o depressione e ritiro sociale (Polo e coll., 2015), che ostacola la loro integrazione nell'ambiente scolastico e il normale sviluppo dell'apprendimento (Leòn, e coll., 2012).
- **Sofferenza sistemica:** Poiché le aggressioni sono reiterate nel tempo, la vittima vive in uno stato di allerta costante che può sfociare in gravi forme di depressione e isolamento sociale.
- **Salute mentale:** Gli studi presi in esame collegano la vittimizzazione a sentimenti di solitudine, paura, e nei casi più gravi, a un aumento dell'ideazione suicidaria. Questa esperienza è spesso molto stressante, in particolare per gli adolescenti, che stanno subendo specifici cambiamenti cognitivi e sociali che li rendono particolarmente vulnerabili al bullismo. Ad esempio, i bambini iniziano a mostrare una fisiologica risposta allo stress nella prima adolescenza (Stroud, e coll., 2009), e capacità di autoregolazione (Casey, e coll., 2000), di conseguenza, il bullismo è stato collegato a una serie di problemi emotivi e comportamentali nella tarda adolescenza e nella prima età adulta, tra cui un aumento della probabilità di comportamenti violenti, uso di droghe e suicidio (Gini, e coll., 2009). Sfortunatamente, il passaggio alla scuola media è spesso accompagnato da un'impennata del bullismo e del comportamento aggressivo (Robert, e coll., 2013), suggerendo la necessità di efficaci programmi di prevenzione del bullismo per questa fascia d'età. La salute mentale degli adolescenti è una preoccupazione significativa in tutto il mondo, con una percentuale compresa tra il 13 e il 20% dei giovani che soffre di una malattia mentale invalidante (Belfer, e coll., 2008).

1.2.3. Conseguenze scolastiche e accademiche

Il bullismo interferisce direttamente con il percorso di studi:

- **Rendimento:** Lo stress e l'ansia derivanti dalle molestie ostacolano il normale sviluppo dell'apprendimento e portano a un calo dei risultati accademici. Sebbene i problemi di salute mentale siano rari nell'infanzia e nella prima adolescenza, aumentando notevolmente nella media e tarda adolescenza; in particolare, la prevalenza della depressione è solo del 2,8% nei bambini di età inferiore ai 13 anni, ma raddoppia al 5,6% entro i 18 anni (Costello e coll., 2006), e l'incidenza della depressione maggiormente raggiunge il picco tra i 15 e i 18 anni (Hankinet e coll., 1998). I problemi di salute mentale di questa natura possono ridurre significativamente il rendimento scolastico degli studenti, sia in termini di impegno scolastico in adolescenza che può preannunciare l'abbandono scolastico (Archambault e coll., 2009), e sperimentare problemi di salute mentale in adolescenza crea un rischio significativo di malattie mentali più gravi in età adulta (Archambault e coll., 1999).

- **Disimpegno e abbandono:** La vittimizzazione riduce il coinvolgimento scolastico e l'impegno in classe, aumentando il rischio di assenteismo, e a lungo termine dello studente nell'ambiente scolastico, rendendo la scuola un luogo percepito come insicuro. Sebbene i programmi di prevenzione scolastici mirati alla vittimizzazione tra pari abbiano generato effetti da piccoli a moderati (vedi metanalisi di Gaffney, Farrington e coll., 2019), questi effetti tendono a indebolirsi a partire dal passaggio alla scuola media (Yeager e coll., 2015). I risultati disomogenei tra gli adolescenti possono essere dovuti a una discrepanza tra i bisogni degli adolescenti e la pratica corrente nella progettazione dei programmi, che tende ad essere di natura istruttiva e prescrittiva, lasciando poco spazio ai bisogni chiave dello sviluppo degli adolescenti come l'autonomia e l'*agency* (Yeager, 2017). Il ruolo chiave della vittimizzazione nella salute mentale e comportamentale degli adolescenti suggerisce che è di vitale importanza identificare i fattori che sostengono la vittimizzazione e aiutano a spiegare il legame tra vittimizzazione ed elaborazione di problemi di salute mentale e disimpegno scolastico. Un potenziale mediatore che ha ricevuto una certa attenzione fino ad oggi è il ruolo dello *stress*. Lo *stress* è stato proposto come uno dei meccanismi attraverso cui la vittimizzazione influenza gli esiti di salute mentale (Van Ryzin e coll., 2020b). Le precedenti ricerche hanno rilevato che lo *stress* crea un rischio significativo per problemi di salute mentale, tra cui ansia, depressione e bassa autostima (Greenberger e coll., 2000), tutti implicati sia come conseguenze che come fattori di rischio per la vittimizzazione. Lo *stress* può anche interferire con il rendimento scolastico a scuola, inclusi impegno e risultati (Kaplan e coll., 2005). Ad oggi, tuttavia nessuna ricerca ha valutato le associazioni longitudinali tra vittimizzazione e *stress*, e come questi modelli longitudinali possano influenzare il comportamento e la salute mentale degli adolescenti.

- **Integrazione:** Il clima di violenza ostacola l'integrazione dello studente nell'ambiente scolastico, rendendo la scuola un luogo percepito come insicuro.

1.2.4 Effetti a lungo termine e rischi sociali

Gli effetti del bullismo non si limitano al periodo scolastico, ma possono estendersi all'età adulta:

- **Comportamenti a rischio:** La vittimizzazione è associata a una maggiore probabilità di coinvolgimento in atti di delinquenza, abuso di droghe e comportamenti violenti in età successiva. Ad esempio, i bambini iniziano a mostrare una fisiologica risposta allo *stress* nella prima adolescenza (Stroud e coll., 2009), e gli adolescenti sperimentano anche un *deficit* di sviluppo nella capacità di autoregolazione delle emozioni (Casey e coll., 2000). Di conseguenza, il bullismo è stato collegato a una serie di problemi emotivi che aumentano la probabilità di comportamenti violenti, uso di droghe e suicidio (Gini e coll., 2009).
- **Salute a lungo termine:** Sperimentare problemi di salute mentale durante l'adolescenza a causa del bullismo crea un rischio concreto di sviluppare malattie mentali più gravi in età adulta. Sebbene i problemi di salute mentale siano rari nell'infanzia e nella prima adolescenza, aumentano notevolmente nella media e tarda adolescenza; in particolare, la prevalenza della depressione è solo del 2,8% nei bambini di età inferiore ai 13 anni, ma raddoppia al 5,6% entro i 18 anni (Coste e coll., 2006). Inoltre, l'incidenza della depressione maggiore raggiunge il picco tra i 15 e i 18 anni (Hankinet e coll., 1998), i problemi di salute mentale di questa natura possono ridurre significativamente il rendimento scolastico degli studenti, sia in termini di impegno che di rendimento (Madjar e coll., 2021). La riduzione dell'impegno scolastico in adolescenza può preannunciare l'abbandono scolastico (Archambault, e coll., 2009). Sperimentare problemi di salute mentale in adolescenza crea un rischio significativo di malattie mentali più gravi in età adulta (Archambault, e coll., 1999), secondo uno studio condotto da Gini G. (2006). "Cognizione sociale e cognizione morale nel bullismo: cosa c'è che non va? Comportamento aggressivo, 32 (6), 528-539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153> . Dove descrive i problemi psicosomatici più comuni legati al bullismo. Questi sintomi compaiono perché lo *stress* emotivo si "somatizza", cioè si manifesta nel corpo.

Dolori fisici ricorrenti:

- Mal di testa;
- Mal di stomaco;
- Mal di schiena;
- Dolori addominali generici;
- Sensazioni di tensione muscolare.

Disturbi del sonno:

- Difficoltà ad addormentarsi;
- Risvegli frequenti;
- Incubi;
- Sonno non ristoratore.

1.2.3 Effetti sugli osservatori e sul gruppo

Il bullismo contamina l'intero clima sociale, quando un episodio di bullismo si ripete davanti a un gruppo, non ferisce solo la vittima, ma altera il comportamento degli osservatori e finisce per diffondersi come un contagio sociale che avvelena l'intero clima relazionale.

- a) **Contagio sociale:** L'osservazione sistematica della violenza può produrre un "contagio" che porta altri studenti a emulare i comportamenti aggressivi o a parteciparvi attivamente. Gli osservatori sono tutti quegli studenti che contemplano la situazione senza intervenire (Avilès, e coll., 2005), che tacciano come spettatori passivi delle molestie da parte dell'aggressore (Cerezo e Sanchez, 2013), non mettono affatto in discussione il loro comportamento per paura di diventare vittime (Trautmann, 2008), o perché si sentono ai margini del problema (Molina e Vecina, 2015). Mentre in altre occasioni, intervengono o a favore della vittima, compiendo azioni per fermare il comportamento dell'aggressore, o istigando, incoraggiando e sostenendo l'aggressore, e contribuendo al bullismo con il bullismo (Cuevas, e coll., 2016). Il fatto di osservare atteggiamenti aggressivi tra i compagni di classe, a volte produce un contagio sociale che dà origine alla partecipazione (Cerezo, 2006). L'intervento degli osservatori come partecipanti attivi può in qualche modo condizionare il corso del bullismo, in modo tale che se sostengono la vittima, il bullismo viene annullato, mentre se danno il sostegno all'aggressore, c'è un rafforzamento del bullismo (Cuevas e Marmolejo, 2016). In relazione al genere e all'età, i ragazzi assumono frequentemente ruoli pro-bullismo (Haro e Garcia, 2014), diventando osservatori passivi con l'avanzare dell'età, mentre lo stesso non sembra accadere nelle ragazze (Caballo e coll., 2012), che sono considerate più difensori e spettatori (Hoyos, e coll., 2012).

Ma lo stesso caso di aggressione può essere osservato da diversi testimoni, il che è un motivo di preoccupazione, poiché l'osservazione della violenza è un elemento fondamentale, attraverso il quale i bambini e gli adolescenti imparano e sviluppano comportamenti aggressivi (Leòn e coll., 2011).

Secondo la Teoria dell'"Apprendimento Sociale" formulata da Bandura (1997), l'aggressività non è un tratto innato ma viene appresa attraverso l'osservazione e l'imitazione di modelli esterni. Nel contesto del bullismo, questo si manifesta come:

- **Apprendimento vicario:** il bullo osserva che la violenza porta a benefici sociali, come il potere o la violenza porta a benefici sociali, come il potere e la popolarità, e decide di replicare tale comportamento. Inoltre, il bullo può attivare processi di disimpegno morale per auto-assolversi dalle proprie azioni crudeli. (Bandura, A. 1977. “Social learning theory”. Prentice-Hall).

A supporto di questa comprensione sociale intervengono le scoperte neuroscientifiche sui neuroni specchio, descritte in dettaglio da Rizzolatti e Sinigaglia (2006). Questa classe di neuroni permette di comprendere le azioni, le emozioni e le intenzioni altrui, ponendosi alla base di processi fondamentali come l’empatia e l’imitazione motoria, elementi cardine per la costruzione di sane relazioni sociali. (Rizzolatti, G. e Sinigaglia, C. 2006).

b) Paura e Passività degli osservatori:

Gli osservatori spesso restano in silenzio non per indifferenza, ma per paura:

Il timore è quello di diventare la “prossima vittima”. questo silenzio causa un danno morale ed educativo sia alla vittima che alla comunità che guarda.

Il silenzio degli osservatori ha una sua valenza, trasformandosi in una forza che alimenta il comportamento bullistico, trasformandosi in un rinforzo sociale, senza un pubblico che ride o che tace, il bullo perde il suo potere. La passività viene interpretata dal bullo come una forma di approvazione implicita, nell’illusione del contesto, spesso i singoli membri del gruppo sono contrari a ciò che vedono, ma poiché nessuno parla, ognuno crede di essere l’unico a pensarla così.

La paura come paralisi non è cattiveria, ma un istinto di sopravvivenza sociale, il timore principale è quello di diventare il prossimo bersaglio, intervenire significa esporsi e perdere la “protezione” del silenzio, e la perdita di status, in contesti scolastici o lavorativi, difendere la vittima può significare venire etichettati come “deboli” o “traditori” del gruppo dominante. Questo genera senso di colpa ed impotenza, che frena l’azione di protezione per la minaccia di ritorsioni, che comporta la perdita di status e la vulnerabilità al biasimo del nucleo dominante, pronto a stigmatizzare il difensore come un traditore. Ne deriva un conflitto psicologico tra la spinta empatica e l’inerzia comportamentale, con gravi risvolti sull’autostima. La reiterata vicinanza a simili contesti lesivi induce un graduale intorpidimento emotivo, riducendo l’efficacia nel contrastare le asimmetrie di potere anche in età matura. Di conseguenza, la passività della collettività non fa che legittimare la posizione di chi esercita la prevaricazione, trasformando l’indifferenza in uno scudo per sopravvivere che, purtroppo va a ledere i legami di solidarietà, in un’ottica evolutiva, la maturazione psichica individuale può essere paragonata a un’opera in costruzione. Le dinamiche di bullismo agiscono come un danno strutturale occulto e progressivo, le lesioni non sono immediatamente evidenti, ma compromettono la tenuta complessiva nel lungo periodo.

1.4 Gli strumenti per rivelarlo

L'identificazione e la misurazione del bullismo avvengono attraverso una varietà di strumenti psicometrici, sociometrici e osservativi, spesso differenziati in base alla prospettiva del soggetto coinvolto; aggressore, vittima e osservatore.

I principali strumenti utilizzati sono

1. **Scale di Frequenza del Bullismo “*Peer Bullying Frequency Scales*”.** Esistono versioni specifiche per i tre diversi ruoli principali:

- **Prospettiva dell'Osservatore:** Una scala composta da 16 item in formato *Likert* da 1 “Mai” a 5 “Sempre” che valuta quattro fattori principali:

- 1) Aggressione verbale e fisica diretta: es. insulti, minacce, picchiare.
- 2) Aggressioni fisiche indirette: es. spingere, lanciare o distruggere oggetti altrui.
- 3) Aggressioni di esclusione sociale: es. lasciare soli ignorare, impedire la partecipazione a giochi.
- 4) Aggressioni verbali indirette: es. raccontare storie false, ricattare.

- **Prospettiva dell'Aggressore:** Composta da 16 elementi, analizza i comportamenti ammessi dallo studente stesso es. “ho insultato altri colleghi”.

- **Prospettiva della Vittima:** Composta da 18 elementi, focalizzata sulle aggressioni subite es. “Altri colleghi mi hanno spinto”.

2. *University of Illinois Scale*

Si tratta di uno strumento di valutazione impiegato nella ricerca per misurare la frequenza e la natura del bullismo e della vittimizzazione tra gli studenti delle scuole medie, lo strumento si articola in diverse dimensioni volte a indagare i differenti ruoli assunti dagli studenti. La struttura della scala permette di distinguere due aree principali, focalizzate rispettivamente sulle azioni compiute e su quelle subite.

In particolare, si distinguono:

- **Sottoscala Bullismo:** Valuta i comportamenti aggressivi messi in atto. Esempi di *item* includono: “Ho preso in giro altri studenti mentre eravamo in gruppo” o “Ho diffuso voci ...”

- **Sottoscala Vittimizzazione:** Misura l'esperienza degli studenti che subiscono tali comportamenti. Esempi di *item* sono: “Altri studenti mi hanno preso in giro” o “Altri studenti mi hanno insultato”.

3. Strumenti Sociometrici o nomine tra pari

Le fonti descrivono l'uso delle nomine sociometriche per mappare la rete sociale della classe

- Agli studenti viene chiesto di nominare fino a 6 amici.
- Questi dati permettono di calcolare il rapporto di amicizia reciproca sono le nomine ricambiate, che è considerato un potente fattore protettivo contro la vittimizzazione.

4. Protocollo di osservazione diretta

Oltre ai questionari, i ricercatori utilizzano protocolli di osservazione consolidati condotti da personale specializzato.

Questi strumenti servono a valutare le dinamiche in aula come l'interdipendenza positiva, e la fedeltà degli interventi educativi, permettendo di rilevare cambiamenti nel comportamento degli studenti in tempo reale.

4. Altri questionari specifici

Gli studi menzionano ulteriori strumenti standardizzati utilizzati nella ricerca:

- **Questionario CIMEI** (Avilès, 1999): Per lo studio dell'incidenza del bullismo e dell'abuso tra pari.
- **Questionario SCA-Bullying**: Utilizzato per analizzare le attribuzioni degli studenti aggressori.
- **Bull Test**: Per l'individuazione di strategie e elementi di intervento.
- **Basic Empathy Scale**: Per valutare l'empatia cognitiva e affettiva, fattori strettamente legati alla tendenza a compiere o inibire atti di bullismo.

La metodologia utilizzata negli studi per rilevare il bullismo non è affidata a un unico *test*, ma a un sistema di diversi *test*: i questionari di auto-valutazione offrono il vissuto interiore di chi subisce o agisce, le nomine sociometriche disegnando la "mappa" delle alleanze e delle esclusioni, mentre le osservazioni esterne forniscono una verifica oggettiva del clima sociale della classe.

1.5 Conclusioni

L'analisi condotta in questo primo capitolo permette di inquadrare il bullismo non come un evento isolato o un semplice conflitto tra coetanei, ma come un fenomeno relazionale e di gruppo estremamente complesso. Attraverso la lente della letteratura scientifica, è emerso come la prevaricazione si nutra di un'asimmetria di potere che si manifesta in forme molteplici: dalle aggressioni fisiche e verbali più esplicite alle strategie più sottili e silenziose di esclusione sociale e

manipolazione relazionale. Per comprendere a fondo il bullismo, è fondamentale abbandonare la vecchia idea che lo vede come un semplice conflitto tra “aggressore e vittima “ma trae forza e legittimità dal comportamento della comunità circostante. In questo meccanismo, il silenzio della maggioranza degli spettatori e il sostegno attivo degli istigatori non sono elementi neutrali, sono le forze che permettono alla violenza di continuare a esercitarsi sulla vittima, spesso bloccati dalla paura di subire ritorsioni o dal timore di perdere il proprio ruolo nel gruppo, questi osservatori passivi finiscono per trasformarsi in un catalizzatore che rafforza il potere e l'autorità del bullo. Questo quadro dinamico diventa ancora più complesso se si analizza la specifica fase di vita in cui si manifesta, l'adolescenza, i ragazzi, in questa particolare e delicata fase evolutiva, attraversano un momento di profonda vulnerabilità, legato a una forte sensibilità sociale, verso l'approvazione dei coetanei, ed a una non ancora piena maturità psicobiologica dei processi di autoregolazione emotiva. Di conseguenza, le ferite causate dalle violenze psicologiche e fisiche non svaniscono con la crescita, ma tendono a mettere radici profonde nel benessere dei giovani, manifestandosi inizialmente attraverso disturbi psicosomatici, con un peggioramento dei risultati scolastici, per poi evolvere, nei casi più severi, in problematiche di salute mentale capaci di condizionare l'intera vita adulta. Quindi appare evidente l'inadeguatezza di risposte educative basate su interventi isolati, episodici o puramente punitivi, dal momento che l'aggressività si configura come un comportamento appreso tramite l'osservazione e l'imitazione dei modelli sociali, la vera sfida psicopedagogica risiede nella ricostruzione profonda del clima relazionale della classe, verso questa prospettiva di cambiamento, una metodologia come il *Cooperative Learning* e la promozione di legami di amicizia sinceri e reciproci smettono di essere semplici strumenti didattici e diventano veri e propri fattori di protezione. Solo agendo sulla complessa rete sociale del gruppo e stimolando la responsabilità etica di ogni singolo studente sarà possibile scardinare i meccanismi silenziosi della violenza, restituendo alla scuola la sua identità di comunità sicura, aperta e autenticamente accogliente.

Cap. 2 Il *Cooperative Learning*

In ambito scolastico, l'apprendimento è un processo che si sviluppa non soltanto attraverso l'acquisizione individuale delle conoscenze, ma anche grazie alle relazioni con gli altri, con questa consapevolezza il *Cooperative Learning* rappresenta una delle metodologie didattiche psicopedagogiche basata sulla collaborazione tra studenti per il raggiungimento di obiettivi comuni, attraverso il lavoro di gruppo, gli alunni sviluppano competenze disciplinari, relazionali e inclusive fondamentali per il loro percorso formativo. In questo capitolo descriverò i suoi principi teorici, i principali modelli applicativi, nei vari contesti educativi e la loro valenza formativa.

2.1 IL *Cooperative Learning*, definizione e modelli

Il *Cooperative Learning* (CL) è un metodo di lavoro di gruppo, trasversale in un'ottica sistemica gli studenti possono imparare gli uni dagli altri lavorando insieme alla realizzazione di un prodotto di gruppo in ambiti scolastici. Il CL organizza l'attività stimolando uno sviluppo cognitivo sociale, invitando ed istruendo gli studenti a lavorare in gruppo e come un gruppo (Hargreaves, 1994; Kagan, 2000), nella condivisione reciproca delle loro conoscenze per la realizzazione di un obiettivo comune, beneficiando delle competenze di ognuno, compensando le carenze ed accrescendo la propria ed altrui preparazione. Il suo utilizzo e diffusione ha avuto inizio in America nei primi anni '60 e in Italia nei primi anni '80, dimostrando la sua funzionalità nell'apprendimento del singolo e del gruppo migliorando il clima delle relazioni in classe. L'apprendimento cooperativo poggia le sue basi sull'accettazione del ruolo strategico della relazione interpersonale e l'interdipendenza positiva tra i vari membri, sentendosi responsabili dell'apprendimento gli uni dagli altri, facendo esperienza del senso di coesione di gruppo e della reciproca interdipendenza, nel rispetto dell'altro. L'organizzazione dell'apprendimento cooperativo in gruppo viene stimolato e pianificato dall'insegnante e talvolta esplicitamente insegnato mediante percorsi di formazione mirati a sviluppare competenze sociali quali esprimere la propria opinione, stimolare gli altri a partecipare, dare e ricevere aiuto, ascoltare gli altri e favorire la comprensione del compito (Coben, e coll.1994). Questi prerequisiti sono imprescindibili per un buon esito di gruppo cooperativo. Per creare un ambiente d'apprendimento cooperativo si seguono cinque criteri progettuali: l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo, l'interazione promozionale face to face, l'insegnamento e uso delle competenze sociali, e la valutazione di gruppo (Johnson, 2003).

Essi sono:

- 1) **Interdipendenza positiva:** è un elemento strutturale del CL è costituito dall'interdipendenza positiva. Secondo questo principio, il successo complessivo del gruppo è indissolubilmente legato alla partecipazione attiva e sinergica di ciascun membro. Questo costrutto prevede in

modo biunivoco l'impegno e partecipazione di ogni componente del *team*, generando una forte motivazione intrinseca nel raggiungimento di obiettivi condivisi.

2) Responsabilità individuale e di gruppo: nel CL, ogni membro è responsabile sia del proprio apprendimento e di quello degli altri componenti del gruppo, da cui dipende il lavoro dei compagni, e ciascun membro del gruppo deve contribuire al lavoro, collaborando con gli altri, anche perché un fallimento individuale influenzerebbe sul risultato di tutto il gruppo.

3) Interazione costruttiva diretta o promozione dell'interazione *face to face*: ha l'obiettivo di sviluppare la conoscenza reciproca tra i vari membri del gruppo e a promuovere un buon clima relazionale che consente a ciascuno di sentirsi a proprio agio in quel gruppo, promuovendo un buon clima collaborativo è quello che deve essere sviluppato da un insegnante per facilitare un'esperienza di apprendimento cooperativo con i suoi studenti, promuovendo l'apprendimento collaborativo, scambiandosi aiuto e incoraggiamento, assicurandosi che tutti i compagni del gruppo siano in grado di svolgere correttamente il compito.

4) Competenze sociali o formazione alle competenze collaborative:

Sviluppare abilità sociali e collaborative è una diretta conseguenza del modo in cui si organizza l'interdipendenza positiva, lavorando in modo cooperativo, ogni studente acquisisce alcune competenze relazionali, come: sviluppare la comunicazione, gestire i conflitti in modo costruttivo, acquisire una *leadership* condivisa tra i vari membri e focalizzarsi sull'obiettivo finale, elementi necessari per far lavorare in *team*, mediante l'implementazione di attività didattiche intenzionalmente pianificate, gli studenti sperimentano forme di co-costruzione del sapere. Questo approccio favorisce un clima relazionale sinergico, democratico e inclusivo.

5) Valutazione e processi di gruppo:

Il gruppo valuta il lavoro svolto, esamina le strategie utilizzate e riflette con l'aiuto dell'insegnante su come possa essere migliorato, dando la possibilità ai membri del *team* l'occasione di dare e ricevere un *feedback* e meriti costruttivi, focalizzandosi su azioni pratiche e misurabili da indicatori concreti di comportamento evitando attacchi personali.

2.2 Modelli di *Cooperative Learning* a confronto

Il modello *Cooperative Learning* a come obiettivo creare relazioni tra gli individui e sviluppare le competenze sociali. "La competenza sociale è il livello di *expertise* raggiunto nell'uso coerente di un insieme di abilità relazionali che favoriscono la buona relazione e interazione con gli altri" (Johnson e Johnson, 1994). I principali modelli di CL messi a punto dalla ricerca educativa nel corso del suo sviluppo, con tratti specifici di ciascun modello, che vanno dalla classe organizzata in gruppi di

apprendimento cooperativo, alla classe ripensata come comunità impegnata in un'attività di ricerca. Descriverò cinque modelli tra i più noti: Lo Student Team Learning di Robert Slavin, lo *Structural Approach* di Kagan, il *Learning Together* di Johnson e Johnson, la *Complex Instruction* di Elisabet Cohen e infine la *Group Investigation* di Sharan e Sharan.

Lo STL o Apprendimento di Gruppo degli Studenti, è un modello elaborato da Robert Slavin (1980a, 1988, 1990), della John Hopkins University di Baltimora, poggia le sue basi su tre elementi principali: la premiazione di gruppo, la responsabilità individuale per sé e per gli altri, e la pari opportunità di successo per tutti. Si differenzia in cinque tecniche, applicabili in diversi contesti, applicabili a ogni livello di scuola:

- 1) Lo ***Student Team Achievement Division*** (STAD) o Divisione per il Successo del Gruppo Studenti, è applicabile a qualsiasi contenuto scolastico e risultato, efficace sia per l'apprendimento dei contenuti disciplinari sia per la risoluzione di problemi a livello relazionale, come ad esempio l'inclusione in classe di bambini di diverse culture (Slavin, 1989).

L'applicazione dello STAD avviene in cinque fasi:

- a) La presentazione di un nuovo argomento di studio da parte dell'insegnante;
- b) La formazione dei gruppi;
- c) Il lavoro di gruppo;
- d) Le prove di verifica;
- e) La valutazione sul miglioramento individuale e il riconoscimento di gruppo.

2) ***Il Team-Games-Tournament*** (TGT) Torneo di Giochi di Squadra

Il TGT è una tecnica simile allo STAD, dove l'insegnante presenta una lezione su un argomento, crea dei gruppi eterogenei all'interno dei quali gli studenti cooperano per l'apprendimento, ma si diversifica per l'utilizzo di attività particolari, definite "tornei", e per la fase di valutazione. Le fasi del TGT sono:

- A) Presentazione della lezione da parte dell'insegnante;
- B) Formazione dei gruppi;
- C) Attività nei confronti di apprendimento;
- D) Tornei tra i gruppi;
- E) Riconoscimento dei risultati di ogni gruppo.

3) Jigsaw così come un mosaico, vi sono diverse versioni di questa tecnica, ma il punto di forza è quello di lavorare con gruppi che si incastrano tra loro dopo aver approfondito aspetti particolari di un compito per poterne ricostruire l'unità. Per questo sono necessari gruppi stabili, che si compongono per svolgere una parte del compito e successivamente si sciolgono per essere ricomposti e lavorare sul compito globale. Questa tecnica è stata ideata da Aroson negli anni Settanta e poi nel 2000 riconcettualizzato in dieci passi.

1. Formare i gruppi di Jigsaw: il primo passo consiste nel dividere la classe in gruppi eterogenei, composti da cinque o sei studenti.

2. Individuare i leader: per ciascun gruppo occorre individuare uno studente che si possa assumere la responsabilità di monitorare il lavoro da svolgere.

3. Frammentare il compito: l'argomento generale che si vuole affrontare va frammentato in tante parti quanti sono i gruppi, ciascuna parte va affidata al gruppo con il compito di diventare esperto di quella parte.

4. Distribuire il compito: a ogni studente del gruppo si affida un segmento del compito, si procede quindi a una ulteriore frammentazione del compito allo scopo di individuare segmenti che possono essere svolti da un singolo studente.

5. Studiare la propria parte: stabilire un tempo adeguato affinché ciascun studente studi il proprio segmento.

6. Formare gruppi di "esperti": agli studenti dei vari gruppi che condividono la stessa porzione di lezione si riuniscono per approfondirla insieme, agendo come un *team* di specialisti. Questi studenti dopo aver acquisito le conoscenze di quel dato segmento rientrano nei gruppi di provenienza, per spiegare ai compagni quello che hanno acquisito.

7. Ricomporre i gruppi Jigsaw: quando il gruppo di esperti ha concluso le sue attività si rendono finalmente attivi i gruppi *Jigsaw* composti inizialmente.

8. Presentare il proprio lavoro: ciascun studente presenta al gruppo *Jigsaw* il lavoro svolto dal gruppo di esperti, incoraggiando i membri del gruppo a porre domande e richieste di chiarimenti.

9. Osservare il processo: il *leader* deve controllare che ciascun studente racconti quello che ha imparato, che i vari pezzi del puzzle siano davvero ricomposti così che la conoscenza completa sull'argomento diventi patrimonio del gruppo. In un primo momento il docente supervisiona questo processo affiancando il leader per poi lasciare che gradualmente questi svolga il compito in autonomia.

10. Valutazione: è interessante far creare e valutare agli esperti delle prove da sottoporre ai compagni relativamente alla parte di compito studiato, dando la libertà di scegliere su quale compito lavorare. Il *brainstorming* (“tempesta di cervelli”) che, sotto la direzione dell’insegnante faccia emergere idee, associati all’argomento proposto dall’insegnante. . Il *Jigsaw* consente un notevole coinvolgimento della classe sia in fase di progettazione del lavoro, grazie al *brainstorming*, aumentando così anche la motivazione, sia in fase di valutazione, lasciando che siano gli studenti stessi a progettare le prove di verifica. (Cacciamani, 2022)

4) *Taem Assisted Individualization (TAI)*

La tecnica TAI o Individualizzazione Assistita dal Gruppo è una tecnica per lo studio della matematica alle scuole elementari e medie, si caratterizza come una combinazione di apprendimento individuale e cooperativo (Cacciamani, 2008).

5) *Il Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*

Il CIRC o Gruppo Cooperativo Integrato di Lettura e Composizione, è un modello di apprendimento specifico per l’insegnamento della lettura e scrittura destinato agli studenti d’età compresa tra i 7 e i 13 anni. Le componenti principali sono tre: lettura per i principianti, istruzione diretta alla comprensione e integrazione di lettura e scrittura (Cacciamani, 2008).

Il modello dello *Student Team Learning* si distingue per interessanti caratteristiche sia sul piano cognitivo che metacognitivo, si basa sulla creazione di ambienti collaborativi in cui gli studenti si supportano a vicenda e monitorano reciprocamente il proprio percorso di apprendimento. La condivisione di strategie permette un confronto diretto e una profonda interiorizzazione degli aspetti più funzionali dello studio. Dal punto di vista motivazionale, il modello mira a creare le condizioni ideali per stimolare l’impegno estrinseco degli studenti verso i compiti assegnati, ma, come evidenziato da Slavin (1990), sebbene lo sviluppo di una motivazione intrinseca sia l’obiettivo ideale, molti ragazzi in particolare quelli a rischio di abbandono o fallimento scolastico difficilmente riescono a impegnarsi e ad apprendere con efficacia senza l’incentivo di una qualche ricompensa esterna (Cacciamani, 2008).

2.2.2 Lo *Structural Approach* (SA)

L’Approccio Strutturale è un modello di apprendimento cooperativo ideato da Spenser Kagan (1994, 2000), psicologo e docente presso l’Università della California. I suoi principi presentano forti analogie con il sistema del *Learning Together*, ma si differenziano per le modalità pratiche di attuazione durante le lezioni, che assumono una configurazione del tutto originale. Questo metodo si articola attorno a quattro componenti fondamentali: gli elementi, le strutture, le attività e le lezioni. Questi elementi sono predisposti per creare un’interdipendenza positiva effettiva, obiettivo dell’apprendimento cooperativo,

coinvolgendo il maggior numero di studenti, con uguale partecipazione da parte di tutti, e responsabilità individuale.

Lo SA è caratterizzato da:

- **L'elemento** è, una qualsiasi azione che può essere realizzata in classe es., scrivere, parlare, scambiarsi un'opinione, porre domande ecc., tra un attore e un ricevente.
- **La struttura** è, una modalità di organizzazione delle azioni dei discenti finalizzata al lavoro da svolgere. Es., domande e risposte in classe, riflessioni in coppia.
- **L'attività** ha un obiettivo specifico, collegato a uno o più contenuti strutturali per fornire un'organizzazione relazionale sulla metacognizione del processo del lavoro svolto per cogliere ed elaborare i punti critici dell'azione svolta. La **lezione**, sono varie attività interconnesse per lo svolgimento della lezione.

Lo Structural Approach di Kagan, propone un modo concreto per progettare e organizzare l'ambiente di apprendimento in classe. Da un punto di vista pratico, questo modello fornisce all'insegnante una guida per gestire le relazioni e le interazioni tra gli studenti attraverso regole precise. Questa organizzazione rende le attività facilmente replicabili nel tempo, e permette anche di creare un clima di classe positivo, stimolante per la motivazione dei ragazzi e migliora le loro capacità comunicative. Tuttavia, emergono alcuni limiti, legati alla

sul metodo di studio rimangono quasi interamente nelle mani del docente, consentendogli di "modellizzare" le condizioni di lavoro, che possono essere replicate e progressivamente raffinate a seguito di sperimentazione.

2.2.3 Il Learning Together

Il Learning Together (LT) Apprendere Insieme, tra i modelli del CL è uno tra i più noti e sperimentati, ideato dai fratelli Johnson, (1991, 1994), prevede la riorganizzazione dell'intera struttura scolastica per evitare l'isolamento dei docenti innovatori. Gli elementi caratterizzanti dell'LT risultano così individuati (Johnson, Johnson, 1994; Comoglio, Cardoso, 1996);

- a) Implementazione nelle attività dei principi di interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione promozionale faccia a faccia, competenze sociali e revisione del lavoro di gruppo;
- b) Utilizzo di tre tipi di procedure di lavoro: CL informale, CL formale, gruppi cooperativi di base;
- c) Modalità cooperativa pervasiva in classe sia nelle lezioni sia nelle altre attività quotidiane;
- d) Modifica in senso cooperativo delle strutture organizzative della scuola, attraverso l'introduzione di gruppi di sostegno, gruppi di lavoro e gruppi di dirigenti.

La critica ai modelli scolastici tradizionali evidenzia una frammentazione interna, spesso le scuole sono ambienti poco integrati, spingendo le varie componenti (allievi, insegnanti, dirigenti e collaboratori) verso dinamiche competitive o individualistiche. Le conseguenze si riflettono sia sul calo dell'efficacia formativa, sia sul clima relazionale quotidiano.

L'innovazione del modello LT sta nell'applicare il *Cooperative Learning* dalla singola aula a tutta l'istituzione. Attraverso una progressione mirata in tre gruppi, la cooperazione entra in aula in modo graduale, sfruttando attività dinamiche per consolidare l'apprendimento e le competenze sociali trasversali.

2.2.4 La *Complex Instruction*

Il modello della *Complex Instruction* (C.I.): Equità e *Status* nei Processi Cooperativi, paradigma teorico metodologico sviluppato da Elizabeth Cohen presso la Stanford University, si propone come un intervento strutturato volto a promuovere l'equità sociale all'interno dei contesti classe (Cacciamani, 2008). La matrice sociologica del modello si focalizza sull'analisi e sulla decostruzione delle cause sistemiche che generano le disuguaglianze di base, traducendole in pratiche educative fondate sulla cooperazione e orientate a problematizzare e scardinare le simmetrie relazionali e i fattori di iniquità.

Secondo l'impatto teorico della Cohen, risulta di fondamentale importanza indagare le dinamiche interpersonali determinate dallo "status" dello studente, inteso come costruito multidimensionale che ingloba variabili scolastico, culturali e sociali. Per stimolare un'interazione efficace e paritaria, rendendo indispensabile un intervento di ristrutturazione cognitiva volto a decostruire i pregiudizi latenti relativi alle competenze degli alunni e docenti. La Cohen indica le strategie da seguire per predisporre un ambiente di apprendimento cooperativo che dia a tutti i membri di un gruppo la stessa opportunità di esprimersi e di apprendere.

1. Modificare i pregiudizi sulle competenze degli studenti e dell'insegnante;
2. Educare gli studenti alla cooperazione attraverso l'insegnamento di competenze cooperative specifiche;
3. Organizzare compiti complessi;
4. Attribuire a ciascun studente un ruolo da svolgere;
5. Valutare l'organizzazione del lavoro;

Nel *framework* metodologico strutturato da Elizabeth Cohen, la valutazione dei processi didattici si articola attraverso tre principali dispositivi di rilevazione empirica: l'osservazione guidata da domande, le somministrazioni di questionari e la registrazione osservativa sistematica. L'architettura del

Complesso d'Istruzione (C.I.) si configura esplicitamente come un modello pedagogico radicato nel modello del costruttivismo sociale; la sua finalità primaria risiede nell'allestimento di condizioni relazionali ottimali, considerate prerequisito indispensabile per il successo formativo e l'apprendimento significativo. All'interno di questa cornice teorica, l'efficacia dei processi cognitivi appare intrinsecamente vincolata a una sequenza di opzioni metodologiche ponderate, tra queste, assumono particolare rilevanza la decostruzione sistemica dei pregiudizi e la contestuale progettazione di compiti complessi sotto il profilo cognitivo, parallelamente all'istruzione di un regime di interdipendenza positiva fondato sulla complementarità dei ruoli e delle competenze individuali. Tali dispositivi didattici convergono in modo sinergico verso un traguardo comune: la garanzia di una reale equità nelle opportunità di partecipazioni dei discenti. Questo obiettivo si concretizza operativamente attraverso il superamento attivo delle asimmetrie relazionali generate dai differenziali di status, muovendo dei ruoli e delle competenze individuali. Tali dispositivi didattici convergono in modo sinergico verso un traguardo comune: la garanzia di una reale equità nelle opportunità di partecipazione dei discenti, questo obiettivo si concretizza operativamente attraverso il superamento attivo delle asimmetrie relazionali generate dai differenziali di status, muovendo dal presupposto scientifico secondo cui l'inclusione democratica e partecipativa di ciascun attore didattico costituisca l'autentica chiave di volta dell'intero processo di insegnamento-apprendimento.

2.2.5 La Group Investigation

La Group Investigation (GI), è un modello di organizzazione dell'attività in classe, sviluppato da Yael e Shlomo Sharan, dell'università di Tel Aviv, in cui gli studenti lavorano in modo collaborativo, in piccoli gruppi, per analizzare e comprendere un argomento di studio (Sharan, Sharan, 1992, 1998, 1999). Le fasi richiamano il metodo della ricerca scientifica nei vari ambiti del sapere. Nella classe che applica la ricerca di gruppo sono quattro gli elementi principali che caratterizzano questo tipo di approccio.

- 1) *La ricerca*: si riferisce all'organizzazione e alle procedure necessarie per gestire la conduzione dell'apprendimento in classe come processo di indagine.
- 2) *L'interazione*: identifica la dimensione interpersonale del processo di apprendimento e la comunicazione come strumento per elaborare conoscenza.
- 3) *L'interpretazione*: avviene sia a livello interpersonale sia a livello individuale, alimentata dalle diverse interazioni tra individui.
- 4) *La motivazione intrinseca*: è l'interesse degli studenti verso l'argomento che stanno studiando e la conoscenza che cercano di acquisire.

Durante la pianificazione e ricerca degli studenti, l'insegnante ricopre il ruolo di attivatore di interessi, di consulente, di critico e di guida. Gli studenti evidenziano un forte coinvolgimento degli studenti nell'attività, riuscendo a creare un microsistema sociale basato sulla cooperazione. (Cacciamani, 2008).

2.3. Vantaggi e limiti del *Cooperative Learning*

Il *Cooperative Learning* è da considerarsi non solo una teoria dell'apprendimento o un metodo di insegnamento, ma una teoria e un metodo da cui discendono un paradigma formativo e un insieme di tecniche di lavoro: si costituisce innanzitutto come un insieme di principi educativi che, in un'ottica sistemica, definiscono come gli studenti possono imparare gli uni dagli altri mentre lavorano insieme nella realizzazione di compiti scolastici (Hijzen et al., 2006).

Negli ultimi tempi, la comunità scientifica internazionale ha rivolto l'attenzione sul *Cooperative Learning*, confermando la validità scientifica attraverso ampie metanalisi e ricerche empiriche. I dati emersi confermano i benefici di questo modello, infatti, migliora i processi di apprendimento, incrementa le abilità relazionali e affina le capacità di riflessione sul proprio metodo di studio, dimostrandosi una strategia didattica in linea con le richieste della scuola di oggi.

Sul piano cognitivo, una delle analisi più significative è la *second-order meta-analysis* pubblicata nel 2025 su *Current Psychology*, che sintetizza i risultati di numerose ricerche precedenti e conferma che il CL produce miglioramenti consistenti nel rendimento accademico, nel pensiero di ordine superiore e nei comportamenti affettivi degli studenti (Gùngòr e coll., 2025). L'efficacia del metodo risiede nella natura dialogica dell'apprendimento: spiegare, negoziare e ricostruire concetti all'interno del gruppo attiva processi cognitivi complessi, favorendo una comprensione più profonda e stabile dei contenuti. Accanto ai benefici cognitivi, le ricerche più recenti evidenziano un impatto significativo sulle competenze sociali e relazionali. La metanalisi del 2024 pubblicata su *Societies* mostra che il CL migliora le relazioni intergruppo, riduce i livelli di pregiudizio e favorisce atteggiamenti prosociali, con un effetto moderato ($ES = 0.33$) su campioni molto ampi di studenti coinvolti in interventi sperimentali sul campo (Tondok, e coll., 2024). Questo risultato conferma che la collaborazione strutturata caratterizzata da interdipendenza positiva, ruoli definiti e responsabilità individuale, favorisce lo sviluppo di abilità comunicative, capacità di gestione dei conflitti e cooperazione autentica. Un ulteriore vantaggio, ampiamente documentato negli studi del 2022-2026, riguarda la dimensione motivazionale. La metanalisi pubblicata nel 2026 su *Ephemeris Serena Populus et Doctrina* evidenzia che il CL incrementa la motivazione intrinseca, sostiene l'engagement e rafforza il senso di autoefficacia, con un effetto complessivo moderato-alto sulle performance scolastiche (Hedges'g) (Rosidi e coll., 2026).

Lavorare in gruppo permette agli studenti di percepire il compito come condiviso, riducendo la pressione individuale e trasformando l'errore in un'occasione di crescita collettiva. Le ricerche più recenti sottolineano inoltre il ruolo del CL nello sviluppo delle competenze metacognitive. La riflessione condivisa, la pianificazione delle strategie di gruppo contribuiscono a rendere gli studenti più consapevoli dei propri modi di apprendere. Tale consapevolezza si traduce in una maggiore autonomia e in una più efficace capacità di autoregolazione, come evidenziato nelle analisi che collegano il CL allo sviluppo del pensiero di ordine superiore (Gùngòr e coll., 2025).

Infine, un filone emergente della letteratura collega il CL alle competenze per la cittadinanza attiva e la sostenibilità. Le pratiche cooperative favoriscono la responsabilità sociale, la sensibilità verso i problemi globali e la capacità di affrontare questioni complesse attraverso il dialogo e la collaborazione. In questo senso, il CL si configura come una metodologia pienamente allineata alle finalità dell'educazione contemporanea, orientata alla formazione di cittadini consapevoli e partecipi (Tondok e coll., 2024). In generale, le evidenze scientifiche più recenti confermano che il CL produce grandi vantaggi, stabili e multidimensionali, la sua efficacia non è automatica: ma diventa evidente e misurabile quando il docente preparato nel progettare e strutturare le attività secondo un modello cooperativo acquisito e sperimentato, definendo ruoli, obiettivi condivisi e momenti di riflessione metacognitiva. In assenza di tali presupposti, i gruppi rischiano di diventare pseudo-cooperativi, riducendo drasticamente l'impatto della metodologia.

Negli ultimi anni, il *Coopeative Learning* è anche stato oggetto di un crescente interesse anche nell'ambito dei bisogni educativi speciali (BES), dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e dell'ADHD. Le ricerche più attuali mostrano che la metodologia cooperativa, se correttamente strutturata, rappresenta uno dei contesti più favorevoli per l'inclusione, la partecipazione e il successo formativo dei discenti con difficoltà di apprendimento, le evidenze scientifiche mostrano che questi traggono vantaggio dalla natura dialogica e multimodale del CL. La possibilità di spiegare, ascoltare, riformulare e negoziare significati all'interno del gruppo favorisce una comprensione più profonda dei contenuti, riducendo il carico cognitivo individuale.

Una metanalisi del 2025 (*Current Psychology*) evidenzia che il CL migliora il rendimento accademico anche negli studenti con profili di apprendimento eterogenei, grazie alla rielaborazione condivisa dei contenuti (Gùngòr e coll., 2025). Questo effetto è particolarmente rilevante per gli studenti con DSA, che beneficiano della possibilità di utilizzare canali comunicativi diversi (orale, visivo, pratico) e di ricevere supporto immediato dai pari. Gli studenti con BES, soprattutto quelli con difficoltà socio-relazionali, mostrano miglioramenti significativi nelle competenze sociali quando inseriti in gruppi cooperativi strutturati. La metanalisi del 2024 pubblicata su *Societies* evidenzia che il CL riduce il

pregiudizio, aumenta la prosocialità e migliora la qualità delle interazioni tra studenti con diversi profili di funzionamento (Tondok e coll., 2024). Per gli studenti con DSA e BES, questo significa

- Maggiore coinvolgimento alle attività di classe;
- Maggiore inclusione e integrazione al gruppo classe;
- Sentirsi parte integrante del gruppo;
- Sviluppo delle competenze comunicative e la gestione dei conflitti.

Il *Cooperative Learning* si dimostra particolarmente efficace per gli alunni con ADHD, in particolar modo quando le attività sono di breve durata, strutturate con ruoli ben definiti. Le ricerche più recenti mostrano che l'apprendimento collaborativo:

- Alimenta la motivazione intrinseca;
- Riduce lo stress;
- Favorisce l'autoregolazione emotiva e comportamentale;
- Potenzia l'attenzione grazie alla suddivisione dei compiti.

La metanalisi del 2025 *Ephemeris Serena Populus et Doctrina*, evidenzia che il CL incrementa la partecipazione attiva e l'autoefficacia anche negli studenti con difficoltà di attenzione, con un effetto complessivo moderato-alto (Rosidi e coll., 2026). Il gruppo diventa un contesto di regolazione naturale, gli studenti con ADHD ricevono *feedback* immediati, osservano modelli comportamentali efficaci e partecipano a compiti suddivisi in micro-unità gestibili. La condivisione con i propri compagni, dei processi cognitivi e la strutturazione insieme delle varie attività, sono passaggi chiave per stimolare e sviluppare la metacognizione, è un beneficio che si estende anche agli alunni con bisogni educativi speciali ed anche a chi ha problemi di apprendimento. Recenti indagini (Güngör e coll., 2025) confermano che l'apprendimento cooperativo (CL) è in grado di affinare le abilità cognitive e relazionali.

Negli alunni con DSA, questo approccio agevola la comprensione dei metodi di studio e sviluppa l'autocontrollo, riduce lo stress, e alimenta l'autostima nelle proprie capacità scolastiche. Le pratiche cooperative favoriscono un clima di classe inclusivo, riducendo la stigmatizzazione degli studenti con BES e DSA.

La metanalisi del 2024 *Societies* evidenzia che i CL migliora le relazioni intergruppo e promuove comportamenti prosociali (Tondok, e coll., 2024). Questo effetto è particolarmente rilevante per:

- Studenti con difficoltà emotive;

- Studenti con ADHD che vivono esperienze di esclusione;
- Studenti con DSA che sperimentando frustrazione o senso di inadeguatezza.

Le ricerche più recenti confermano in modo convergente che il *Cooperative Learning* rappresenta una delle metodologie didattiche più efficaci e inclusivi oggi disponibili, le metanalisi pubblicate tra il 2022 e il 2026 mostrano che la collaborazione strutturata produce benefici cognitivi, sociali, motivazionali e metacognitivi di ampia portata, con effetti positivi sul rendimento accademico, sui processi cognitivi e sui comportamenti prosociali. All'interno dei contesti scolastici caratterizzati dalla presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e di altri con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), l'utilizzo del modello del *Cooperative Learning* si rivela un canale di mediazione psicopedagogica di fondamentale rilevanza. Nella popolazione studentesca che manifesta fragilità nell'acquisizione dei contenuti trae un significativo giovamento dall'architettura metodologica dell'apprendimento cooperativo. Quest'ultima, consente l'attivazione di canali comunicativi eterogenei flessibili, oltre a garantire un feedback formativo immediato da parte del gruppo dei pari, queste dinamiche si dimostrano ugualmente efficaci nell'interazione con gli alunni con diagnosi di ADHD. La scomposizione sequenziale delle attività in sotto-obiettivi più circoscritti, la chiara definizione dei compiti individuali e la ricezione di riscontri continui agiscono positivamente sui processi di autoregolazione attentiva e comportamentale, questo approccio incrementa il livello di coinvolgimento attivo e riduce sensibilmente i vissuti di frustrazione, con questa prospettiva, la cooperazione non si configura come uno strumento per ottimizzare solo i risultati accademici, ma agisce anche come un catalizzatore inclusivo in grado di convertire il gruppo classe in una comunità educante. Pur tuttavia, l'efficacia del CL richiede una formazione metodologica e didattica dell'insegnante, è indispensabile che il docente abbia acquisito le competenze per programmare e strutturare le lezioni in modo da agevolare l'interdipendenza positiva tra i vari membri del gruppo, e la motivazione intrinseca allo studio solo in questo modo il gruppo di discenti può trasformarsi in una comunità educante ed inclusiva. In conclusione, il *Cooperative Learning* si configura come una metodologia psicopedagogica scientificamente valida, ed idonea a supportare il processo formativo di ogni studente, il suo valore aggiunto risiede nella capacità di coniugare rendimento accademico, motivazionale e inclusivo, offrendo un paradigma scolastico che elegge la cooperazione a motore primario della crescita individuale e collettiva. Attraverso tali principi il CL ha costruito nel tempo un insieme di tecniche di organizzazione della classe mediante le quali si creano situazioni in cui piccoli gruppi di studenti lavorano insieme come un *team* per affrontare un compito, risolvere un problema o sviluppare una competenza comune (Artz, Newman, 1990). Il CL stimola in tale direzione una crescita cognitiva e sociale, invitando gli studenti a lavorare in gruppo e come un gruppo (Hargreaves, 1994; Kagan, 2000). Nella condivisione reciproca della loro conoscenza distribuita nel gruppo, dove la competenza di uno

studente compensa la carenza di un altro e ognuno accresce la propria preparazione (Cacciamani, 2008).

2.4 Formare gli insegnanti al *Cooperative Learning*

L'insegnante è un mediatore di apprendimento, non un trasmettitore di informazioni, una persona che interpreta il bisogno formativo di ciascun allievo, che ne intuisce e ne rispetta lo stile cognitivo personale e che prende per mano i propri allievi dal punto dove sono in questo momento e li conduce verso nuove prospettive, utilizzando tutti i possibili mediatori culturali. In quest'ottica si ha la ridefinizione del ruolo dell'insegnante, che acquista una funzione molto simile a quella del coordinatore di un laboratorio di ricerca (Pontecorvo, 1998): guida il lavoro, ne fa il monitoraggio, sostiene l'attività su problemi reali anche mediante tecnologie, materiali figurativi, verbali o grafici. Insegnare applicando la modalità dell'apprendimento cooperativo richiede all'insegnante padroneggiare competenze di organizzazione volte a creare ambienti stimolanti e ricchi di opportunità per motivare gli alunni, assisterli e incoraggiarli in caso di difficoltà, acquisire e padroneggiare queste competenze richiede all'insegnante opportuni percorsi formativi durante le varie fasi della vita professionale. Due punti teorico-metodologici appaiono fondamentali per tale formazione. Il primo è espresso dall'apprendistato cognitivo (Collins, Brown, Newman, 1995): in primo luogo sperimentarsi in prima persona col metodo del *Cooperative Learning*, sotto la supervisione di esperti, per riflettere poi sul loro utilizzo a scuola. Il secondo l'istituzione di una comunità di ricercatori, orientati a sviluppare nuovi modelli di CL e nuove tecniche per l'organizzazione dell'attività in classe. Per questo c'è bisogno di progettare un sistema formativo integrato a più livelli, dalla formazione iniziale a livello universitario, alla formazione pre-ruolo e la formazione in ruolo. Ed infine assumere da parte degli insegnanti l'ottica della scuola come comunità di ricerca, con il coinvolgimento degli studenti nella stessa prospettiva, con l'idea di trasformare le classi scolastiche in comunità che costruiscono conoscenza può rappresentare un punto di svolta cruciale perché la scuola possa preparare gli studenti ad affrontare la complessità delle sfide dell'attuale contesto sociale e culturale (Cacciamani, 2023).

2.5 Conclusioni

Nel predisporre un ambiente di apprendimento cooperativo, l'insegnante assume un ruolo specifico, in quanto non è sufficiente che conosca le discipline che insegna ma deve anche promuovere una buona qualità del lavoro di gruppo Comoglio (1996). Il *cooperative learning* non è una semplice metodologia didattica, ma una strategia capace di trasformare la vita in classe. Il valore aggiunto del *cooperative learning* come strategia globale di organizzazione per i Johnson e Johnson (1991; 2009) sostengono che un approccio di questo tipo ha ricadute importanti su tre aspetti, in interazione circolare tra loro:

1) Impegno condiviso e risultati: tutti gli studenti cooperano e lavorano di più e sviluppano maggiore motivazione intrinseca.

2) Qualità delle relazioni interpersonali: il lavoro cooperativo spinge a prendere in esame il punto di vista degli altri, offrendo la possibilità di conoscersi e accettarsi di più. Grazie all'attenzione reciproca cresce anche la fiducia nelle proprie capacità e la consapevolezza di poter contare sugli altri.

3) Benessere psicologico personale: il benessere psicologico in questi ambienti, alimenta l'autostima nel lavoro di gruppo, rendendo le persone più disponibili a impegnarsi nel raggiungere scopi condivisi, sviluppando le competenze comunicative, gestendo i conflitti in modo costruttivo. Il benessere facilita buone relazioni interpersonale, apertura verso gli altri, disponibilità a collaborare, con capacità critica verso i propri comportamenti e altrui.

Kyndt e coll., (2013), in una metanalisi che comprendeva 65 studi realizzati nell'educazione primaria, secondaria e terziaria (età oltre i 18 anni), hanno rilevato effetti positivi del *cooperative learning* sulla riuscita scolastica, con tre principali moderatori:

a) Ambito di studio: studi in ambito non linguistico (ad es. matematica e scienze) mostrano effetti più positivi rispetto a quelli di ambito linguistico (ad es., scienze sociali e lingua);

b) Età: migliori risultati si rilevano in studi con studenti di educazione primaria (6-11 anni) e terziaria (oltre i 18 anni) rispetto a quelli di secondaria (12-18 anni);

c) Cultura: la dimensione dell'effetto degli studi condotti nelle culture non occidentali (es., Iran, Turchia e paesi asiatici) è più alto di quelli delle culture occidentali (ad es., Nord America ed Europa occidentale).

I dati di ricerca confermano la rilevanza positiva del *cooperative learning*, consentendo al contempo di individuarne le migliori condizioni di utilizzo (Cacciamani, 2023).

Personalmente ne ho osservato e riscontrato gli effetti benefici sia nella scuola primaria, che nella secondaria di primo e di secondo grado avendo insegnato e svolto parte del mio tirocinio in questi ambienti. Anche a livello d'istruzione terziaria da studente universitario ho avuto modo di apprendere e sperimentare in diversi insegnamenti il modello cooperativo sia con la frequenza di laboratori dedicati all'apprendimento cooperativo, che come tecnica di studio per la preparazione degli esami. In prima persona mi sento di poter affermare che questo metodo mi ha aiutato a conoscere, sperimentare e sviluppare tutti quegli ambiti della relazione e cooperazione citati precedentemente.

3. Il *Cooperative Learning*, strategie di intervento e analisi dell'evidenza empirica

3.1 Introduzione

Il presente capitolo intende esplorare l'efficacia del *Cooperative Learning* (CL) non semplicemente come un metodo didattico, ma come una possibile strategia psicopedagogica per prevenire e arginare il fenomeno del bullismo e promuovere benessere nel contesto scolastico. Questa riflessione non nasce solo da un interesse teorico accademico, ma affonda le sue radici nell'osservazione quotidiana “sul campo” maturata nel ruolo di insegnante di sostegno, l'esperienza diretta con dinamiche disfunzionali ha generato in me il quesito centrale di questo lavoro: in che modo la cooperazione può diventare uno strumento concreto per prevenire la prevaricazione, l'esclusione e favorire l'inclusione

Per rispondere a questa domanda, è necessario riscoprire il significato profondo di fare scuola, il cuore pulsante di questa trattazione risiede nel concetto etimologico di “cultura”, dal latino colère, (coltivare, curare), intendendo la scuola come un luogo di “cultura degli animi” significa concepire l'educazione come un processo di cura integrale dell'interiorità, dove la relazione con l'altro diventa il terreno fertile su cui seminare semi di consapevolezza e responsabilità. L'ipotesi portante è che, “coltivando” attivamente il tessuto relazionale del gruppo classe, sia possibile trasformare quest'ultimo in una comunità accogliente, capace di disinnescare sul nascere i meccanismi di isolamento e fallimento spesso associati al bullismo.

Il percorso espositivo si snoda attraverso l'analisi dettagliata di cinque contributi scientifici recenti, condotti tra Spagna e Stati Uniti, scelti per la loro capacità di esplorare il fenomeno attraverso lenti complementari. Non ci si limiterà a verificare “sé” il *Cooperative Learning* funzioni, ma si ricercheranno i meccanismi psicologici e situazionali che ne determinano il successo. La trattazione analizzerà i diversi profili coinvolti di aggressore, vittima e osservatore, quest'ultimo considerato decisivo per l'andamento delle dinamiche bullistiche.

L'indagine prenderà in esame variabili cruciali come l'empatia, distinguendo tra la mera comprensione intellettuale “cognitiva”, e la capacità di sentire vicariamente l'emozione altrui con “l'empatia affettiva”, che si rivelerà essere il vero mediatore tra gli individui nella riduzione delle aggressioni, e la presa di coscienza. Verrà inoltre esplorato il delicato nesso tra stress percepito e vittimizzazione, analizzando come il supporto sociale del gruppo possa trasformare un “circolo vizioso” di isolamento e ansia in un “circolo virtuoso” di benessere e impegno accademico. Un rilievo centrale sarà dato anche alla struttura delle reti sociali, validando l'ipotesi di protezione dell'amicizia: l'idea che la crescita di amicizie reciproche e solide funzioni come un vero e proprio scudo protettivo per lo studente, e della mission della scuola evolvendosi in una comunità di ricerca.

Tuttavia, tale trasformazione non può avvenire senza un profondo cambiamento anche nel ruolo di

docente. Il capitolo approfondirà come l'insegnante debba evolvere da semplice “erogatore di informazioni” a facilitatore e progettista di processi pro-sociali, capace di strutturare l'interdipendenza positiva e sviluppare le abilità sociali dei propri studenti, attraverso un approccio esperienziale, il docente diventa colui che fornisce lo *scaffolding* necessario affinché la classe si trasformi in una vera comunità di apprendimento e ricerca.

In ultima analisi, i risultati che verranno presentati dimostreranno che l'apprendimento cooperativo agisce come un complesso “sistema di irrigazione”, esso non si limita a spegnere i singoli focolai di violenza, ma nutre costantemente le radici del benessere scolastico, rendendo il terreno relazionale talmente sano che il bullismo non possa trovarvi spazio per attecchire. L'obiettivo finale è dimostrare che la cooperazione è una risposta multidimensionale capace di invertire la “spirale negativa” del disagio in una forza positiva per la crescita umana e accademica di ogni studente.

La domanda di ricerca

La domanda di ricerca nasce inizialmente per un interesse personale e crescita professionale, lavorando da quest'anno come insegnante di “sostegno” in un istituto secondario di secondo grado e alla luce di quanto osservato, la domanda di ricerca del presente lavoro è: come può il *Cooperative Learning* essere utilizzato per prevenire il bullismo e favorire l'inclusione scolastica? Essa nasce dalla necessità di trovare risposte concrete a situazioni di disagio relazionale, come quella precedentemente descritta, in cui l'isolamento e il fallimento del percorso scolastico sembrano essere l'unica via d'uscita. L'ipotesi alla base di questo studio è che, “coltivando” la relazione attraverso una struttura di apprendimento il gruppo classe, in una comunità accogliente sia capace di disinnescare sul nascere le dinamiche di prevaricazione tipiche del bullismo e favorire quelle di inclusione e protezione tipica dell'interdipendenza positiva tra i vari membri del gruppo coltivando un clima positivo della classe.

Il *Cooperative Learning* è da considerarsi non solo una teoria dell'apprendimento o un metodo di insegnamento, ma una teoria e un metodo da cui discende un paradigma formativo e un insieme di tecniche di insegnamento: si costituisce come un insieme di principi educativi che in un'ottica sistemico relazionale, definiscono come gli studenti possono imparare gli uni dagli altri mentre lavorano insieme alla realizzazione di compiti scolastici (Hijzen, e coll., 2006). Attraverso tali principi il CL ha costruito nel tempo un insieme di tecniche di organizzazione della classe mediante le quali si creano situazioni in cui piccoli gruppi di studenti lavorano insieme come un *team* per affrontare un compito, risolvere un problema o sviluppare una competenza comune (Artz, Newman, 1990). Il CL stimola in tale direzione una crescita cognitiva e sociale, invitando gli studenti a lavorare in gruppo e come un gruppo (Hargreaves, 1994; Kagan, 2000). Nella condivisione reciproca della loro conoscenza distribuita nel

gruppo, dove la competenza di uno studente compensa la carenza di un altro e ognuno accresce la propria preparazione. (Cacciamani,2008).

L'applicazione del CL nasce dal bisogno di trovare risposte concrete a situazioni di disagio relazionale, in cui l'isolamento e il fallimento del percorso scolastico sembrano essere l'unica via d'uscita. L'ipotesi alla base di questo studio è che “coltivando” la relazione attraverso una struttura di apprendimento il gruppo classe diventi una comunità accogliente, capace di disinnescare sul nascere preventivamente le dinamiche tipiche del bullismo.

Il tema del bullismo e dei suoi effetti nefasti negli studenti è “osservabile” ed uno dei tanti può essere l'abbandono del percorso scolastico (nel mio caso sono referente di uno studente che lo scorso anno intendeva abbandonare il percorso scolastico a causa di questi effetti, essendosi creata una relazione disfunzionale col gruppo classe, quest'anno sanata a seguito di un trasferimento di sezione, ed anche grazie a un approccio cooperativo del corpo docenti e del gruppo classe che lo ha accolto, il suo percorso scolastico a ripreso a procedere nella norma). La partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni costituisce un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità di quelle connessioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, comunicazione e relazione. L'apprendimento e la socializzazione sono resi possibili dalla frequenza scolastica, offrendo agli allievi una possibilità di sperimentarsi in itinerari didattici e relazionali. A volte non si riesce ad assicurare che le conoscenze vengono assimilate e applicate per risolvere i problemi di relazione con la realtà. L'apprendimento è acquisito tramite le emozioni, dai vissuti e dalle fantasie che determinano la qualità del mondo interno dell'individuo e il tipo di incontro con gli oggetti del mondo esterno. È questa assimilazione emotiva e mentale, non solo fisica e strumentale, è ciò che può permettere la creazione globale della persona alla realizzazione e relazione con l'altro. “La competenza non è più solamente un patrimonio personale di concetti o strategie cognitive che l'allievo sa utilizzare in modo costruttivo come strumenti per rappresentarsi e risolvere le incognite che l'esperienza pone. È anche, se non soprattutto, allenamento a vivere il contatto emotivo con sé stessi e con le proprie vicissitudini relazionali nella situazione di apprendimento, è ciò che dà la garanzia di poter avvicinare e conoscere, in qualunque situazione, oggetti sconosciuti mantenendoli vivi, resistendo cioè alla tentazione di manipolarli, falsarli e snaturarli per evitare i sentimenti dolorosi legati alla diversità e alla separatezza di ciò che è altro da noi. (Blandino e Granieri, 1995)

La domanda è diventata come poter “costruire” relazioni e benessere tramite e grazie alla via maestra che l'istituzione scolastica offre cercando di “coltivare” l'interesse per la “cultura”. Partendo proprio dalla radice etimologica del termine “cultura”, del verbo latino “colère”, una parola antichissima e sorprendentemente ricca di significati. Da colère derivano:

Coltivare; Abitare; Curare; Venerare; Onorare.

Da questo verbo nasce il sostantivo cultura, che in origine indicava la coltivazione della terra. Ma già in epoca romana il termine assume un valore metaforico: cultura di animi, cioè la coltivazione dell'animo, espressione resa celebre da Cicerone, che vedeva nell'educazione e nella formazione un processo di crescita simile alla cura di un campo, metaforicamente esteso alla formazione dell'essere umano, è la coltivazione olistica dell'interiorità, attraverso cui la persona sviluppa consapevolezza, valori, emozioni, pensiero e relazioni, trasformandoli in competenze per vivere in modo pieno e responsabile, dei saperi e dei valori di una comunità. Valorizzando la funzione educativa del docente e favorendo una cultura della partecipazione e dell'inclusione, dove le differenze sono risorse, l'apprendimento cooperativo è un metodo essenziale per migliorare le relazioni e la convivenza in ambito educativo (Antolin, e coll., 2012), ed è considerata una delle azioni centrali di intervento per combattere il bullismo (Olweus, e coll., 1993), poiché il bullismo è un fenomeno di gruppo, gli interventi devono essere focalizzati al gruppo-classe e al suo funzionamento. Da questa premessa emerge la necessità di un modello di insegnamento che abbia un approccio che favorisca l'inclusione dell'altro valorizzandolo come individuo e risorsa per il gruppo. Il *Cooperative Learning* è un metodo che favorisce la relazione e costruisce un elemento preventivo per evitare situazioni di malessere per l'individuo nel gruppo.

“Collaborare deriva dal latino cum elaborare e significa lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e un'esplicita intensione di “aggiungere valore” (Kaye, 1994), nel creare qualcosa di nuovo e di diverso attraverso un processo collaborativo strutturato e definito negli obiettivi, quindi non un semplice scambio di informazioni o una meccanica esecuzione di istruzioni “(Ligorio, 2003).

Empatia, dal greco “en-pàthos” = provare dentro.

L'empatia è la capacità di capire e condividere ciò che gli altri provano. Questa esperienza caratterizza tutte le relazioni emotivamente coinvolgenti e significative. La relazione empatica si attiva e realizza nelle relazioni sociali, e consiste nella disponibilità e nella capacità di fare propri i sentimenti e le emozioni altrui, di provare emotivamente ciò che l'altro prova.

Gli effetti osservati dalla metodologia di apprendimento cooperativo per gli studenti sono positivi, poiché forniscono quelle strategie di base necessarie per sviluppare le interazioni sociali, e atteggiamenti positivi verso gli altri, risultando adatte alla prevenzione ed intervento sul problema del bullismo, agevolando lo sviluppo dell'empatia e del comprendere l'altro.

Gli studi presi in esame per la realizzazione di questo progetto di tesi, non si limitano ad osservare se il *Cooperative Learning* funzioni, ma si addentrano nei meccanismi psicologici, relazionali e

situazionali che permettono a questa metodologia di disinnescare le dinamiche del bullismo, e migliorare la convivenza scolastica. Ponendosi come obiettivo più ampio come l'apprendimento cooperativo possa fungere da strumento preventivo per migliorare il clima in classe, riducendo la violenza e favorendo l'attrazione interpersonale e il supporto sociale tra gli studenti. La ricerca vuole fornire dati concreti su come la cooperazione agisca sulle variabili sociali del bullismo, identificando i benefici di tale metodologia per orientare meglio i futuri programmi di prevenzione, e valutare se l'apprendimento cooperativo possa ridurre significativamente il bullismo in un arco di tempo di due anni. Questo è particolarmente rilevante poiché i programmi tradizionali tendono a perdere efficacia a partire dal 7° grado (seconda media). Indagare il ruolo dell'empatia, è fare chiarezza sulle basi teoriche della prevenzione del bullismo, valutando se gli effetti dell'intervento siano mediati dall'aumento dell'empatia degli studenti. Alcuni studi tra quelli presi in esame distinguono tra empatia cognitiva (comprendere le emozioni altrui), ed empatia affettiva (vivere le emozioni altrui), cercando di capire quale delle due influenzi effettivamente il comportamento. Analizza l'importanza delle relazioni tra pari, esaminando se lo sviluppo di relazioni più positive tra i coetanei funga da mediatore per il miglioramento dell'empatia stessa. Esplorare differenze di genere, per valutare se esistono differenze tra maschi e femmine nei modelli di legame tra empatia, relazioni tra pari e bullismo. Sperimentare un approccio centrato sullo studente, testare un metodo che promuova l'autonomia e l'impegno attivo degli adolescenti, in contrasto con i programmi curriculari spesso percepiti come direttivi e controllanti.

Il bullismo si configura oggi come una problematica sociale radicata nel contesto scolastico, alimentato da squilibri di potere che alcuni studenti sfruttano per dominare e danneggiare i propri pari a livello fisico, sociale ed emotivo. Sebbene le manifestazioni possano variare dagli atti diretti all'ostracismo relazionale, il fine ultimo rimane la svalutazione e l'umiliazione dell'altro. In questo scenario, chi subisce tali prevaricazioni si trova spesso in una condizione di fragilità che rende difficile l'autodifesa.

I dati delle ricerche evidenziano come circa un terzo degli studenti negli Stati Uniti dichiarino di aver subito episodi di bullismo, nonostante l'introduzione di normative e programmi di prevenzione, come l'*Ofweus Bu/fJing Prevention Pmgram* (OBPP), modifichi le dinamiche di gruppo rimane una sfida complessa. È necessario un impegno coordinato che non si limiti alla gestione del singolo episodio, ma che coinvolga insegnanti e personale scolastico nello sviluppo di politiche chiare e procedure di monitoraggio. In questo contesto, il *Cooperative Learning* emerge come una valida alternativa psicopedagogica. A differenza dei modelli tradizionali diretti dall'insegnante, il CL mette gli studenti al centro del processo, favorendo l'autonomia, l'azione pro-sociale e il miglioramento simultaneo del clima relazionale e dei risultati accademici.

“Il bullismo è un problema sociale nelle scuole, in cui gli studenti sfruttano gli squilibri di potere per dominare e danneggiare gli altri fisicamente, socialmente ed emotivamente (Hymel e Swearer, 2015).

Sebbene le interazioni sociali tra pari che caratterizzano il bullismo possano variare, inclusi atti fisici e ostracismo relazionale, questi atti vengono compiuti con lo scopo di turbare o umiliare l'individuo preso di mira. A causa degli squilibri di potere in molte relazioni tra individui, quello/i preso/i di mira da comportamenti bullistici hanno spesso difficoltà a difendersi (Olweus, 1993; <https://www.stopbullying.gov/>, n.d; Vaillancourteal., 2008).

Quasi tutti gli stati hanno approvato leggi contro il bullismo, molte delle quali precedono l'uso di programmi per prevenirlo (Ornell e Limber, 2015; dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti [USDOE], 2011). Sebbene la visione sociale riguardo al bullismo si sia evoluta cambiare le dinamiche del bullismo è impegnativo e richiede che gli insegnanti e altro personale scolastico aumentino la consapevolezza e gli sforzi di intervento, sviluppando politiche scolastiche chiare che coordinano procedure per monitorare e rispondere alle segnalazioni di bullismo (Bradshaw, 2015).

L'apprendimento cooperativo offre un approccio alternativo alla prevenzione della vittimizzazione (VanRyzin e Roseth, 2018; $ES = 0,69$ tra gli studenti emarginati). La psicopedagogia è una didattica che mette gli studenti in piccoli gruppi in condizioni specifiche che favoriscono il miglioramento delle relazioni sociali e allo stesso tempo migliorano i risultati accademici (Roseth e coll., 2008). Oltre ad essere integrative, le lezioni seguendo il metodo del *cooperative learning* sono dirette dallo studente piuttosto che dall'insegnante e quindi offrono l'opportunità per l'autonomia e l'azione degli studenti”.

Gli studiosi sottolineano la necessità di affrontare il comportamento distruttivo degli studenti spettatori e le convinzioni degli studenti che supportano il bullismo (Banyard, e coll., 2013). Di conseguenza, molte scuole medie hanno ora implementato programmi a livello scolastico per fornire agli studenti conoscenza sul bullismo, sulle sue conseguenze e sull'importanza di essere un difensore o un osservatore pro-sociale. Per porre rimedio si è istituito il “Programma di prevenzione del Bullismo Olweus (OBPP)”.

Per approfondire e validare questo tema ed approccio, nella tesi si prendono in esame cinque studi chiave che esplorano l'efficacia del CL attraverso diverse lenti: dall'analisi dei profili del “aggressore, vittima e osservatore”, al ruolo dell'empatia e delle reti sociali.

Di: Benito León del Barco, e coll., del 2016.

“Rilevanza dell'apprendimento cooperativo sui diversi profili delle dinamiche di bullismo. Un'analisi mediante test dimensionali dell'effetto”.

Di: Maria-Isabel polo del Rio; e coll., del 2017.

” Un intervento nell'apprendimento cooperativo sul profilo dell'osservatore nelle dinamiche del bullismo. Efficacia dell'intervento nell'apprendimento cooperativo sul profilo del bullismo dinamico dell'osservatore.

Di: Mark J. Van Ryzin, e coll., del 2019.

“Effetti dell'apprendimento cooperativo sulle relazioni tra pari, sull'empatia e sul bullismo nella scuola media”.

Di: Mark J. Van Ryzin, e coll., del 2022.

“Modello di processo longitudinale per la valutazione degli effetti dell'apprendimento cooperativo su vittimizzazione e stress. Salute mentale, e coinvolgimento accademico nella scuola media”.

Di: Mark J. Van Ryzin, e coll., del 2022 / 2023.

“L'amicizia reciproca come mediatore degli effetti dell'apprendimento cooperativo sulla vittimizzazione tra pari nella scuola media”

3.2 Gli obiettivi degli studi

Lo studio di Leon del Barco e coll. (2016), ha cercato di determinare quale profilo dinamico ha il bullismo tra i vari ruoli di aggressore, vittima e osservatore, per valutare quale sia il più rilevante nell'intervento applicando la metodologia del *Cooperative Learning*. Cercando di scoprire se le tecniche di cooperazione abbiano un effetto maggiore su chi compie l'aggressione nel ruolo dell'aggressore, su chi la subisce nel ruolo della vittima, o su chi assiste passivamente all'evento come osservatore. L'obiettivo più ampio è comprendere come l'apprendimento cooperativo possa fungere da strumento preventivo per migliorare il clima in classe, riducendo la violenza e favorendo l'attrazione interpersonale e il supporto sociale tra gli studenti.

Lo studio di Maria-Isabel Polo del Rio e coll., (2017), ha l'obiettivo di determinare se l'applicazione di tecniche di apprendimento cooperativo in classe riduce la frequenza dei comportamenti di bullismo tra gli studenti della scuola primaria.

In particolare, approfondisce e valuta il fenomeno attraverso il punto di vista dei testimoni nel ruolo degli osservatori, considerato dai ricercatori cruciale, poiché il suo intervento o la sua passività possono condizionare l'andamento delle molestie.

Lo studio si propone di misurare l'efficacia dell'intervento su quattro fattori specifici di bullismo:

- 1) L'aggressione verbale e fisica diretta;

- 2) L'aggressione fisica indiretta;
- 3) L'esclusione sociale;
- 4) L'aggressione verbale indiretta.

Un altro obiettivo rilevante è analizzare se l'efficacia del *Cooperative Learning* vari in base al genere, all'età o corso scolastico degli alunni. Per i ricercatori è importante verificare se queste variabili influenzano il modo in cui gli studenti percepiscono e osservano le dinamiche aggressive.

Lo studio utilizza per indagare come metodologia di cooperazione la tecnica del “*Jigsaw*” per agevolare la cooperazione tra i compagni, per ridurre la competizione ed accrescere la capacità empatica di mettersi nei panni altrui, fattori ritenuti essenziali per inibire i comportamenti del bullismo.

Lo studio condotto da Van Ryzin, e coll., (2019), è quello di valutare l'impatto dell'apprendimento cooperativo sulla riduzione del bullismo e della vittimizzazione tra gli studenti della scuola media, cerca di verificare se l'apprendimento cooperativo possa ridurre significativamente il bullismo in un periodo di due anni. Il CL, essendo più centrato sullo studente, si pone l'obiettivo di rispondere meglio al bisogno di autonomia degli adolescenti, favorendo lo sviluppo di relazioni positive tra compagni di classe, ed essere il motore che, a sua volta, incrementa l'empatia tra pari. Esaminare se sia effettivamente possibile migliorare l'empatia in questa fascia d'età attraverso programmi di apprendimento cooperativo a scuola, pone anche come obiettivo di valutare se esistano differenze di genere nei modelli analizzati, e il legame relazionale, tra empatia e bullismo operi in modo diverso tra maschi e femmine.

La ricerca di Mark J. Van Ryzin e coll., (2022), pone come obiettivo quello di valutare un modello di processo eziologico longitudinale per comprendere le dinamiche tra esperienze sociali negative e benessere degli studenti nelle scuole medie.

Uno degli scopi centrali è determinare se esiste un effetto reciproco longitudinale tra la vittimizzazione tra pari (come prese in giro o aggressioni fisiche) e lo *stress* percepito. I ricercatori vogliono verificare l'ipotesi di un “circolo vizioso”, in cui la vittimizzazione aumenta lo *stress* e quest'ultimo, a sua volta, rende gli adolescenti più vulnerabili a ulteriore vittimizzazione a causa di comportamenti di isolamento o aggressività, di confrontare gli effetti relativi della vittimizzazione e dello *stress* per lo studente, e identificare come questi fattori contribuiscono ai problemi emotivi quali l'ansia, la depressione e la solitudine.

Un obiettivo fondamentale è valutare se l'apprendimento cooperativo possa agire come un intervento efficace su tutti i costrutti chiave. I ricercatori volevano determinare se il *Cooperative Learning* potesse

trasformare il “circolo vizioso” in un “circolo virtuoso”, migliorando le relazioni tra pari e riducendo simultaneamente stress e vittimizzazione.

La ricerca si è posta anche l'obiettivo di, valutare il genere come moderatore, per capire se le relazioni tra *stress*, vittimizzazione e salute mentale hanno un'influenza diversa tra ragazzi e ragazze. Si cercava di comprendere se gli sforzi delle scuole dovrebbero concentrarsi maggiormente sulla riduzione dello stress o sulla vittimizzazione palese, che spesso è un fenomeno meno evidente rispetto allo stress diffuso.

Gli studiosi hanno cercato di mappare una sorta di “motore emotivo e sociale” dell'adolescente: l'obiettivo era capire se gli ingranaggi della vittimizzazione e dello stress girassero insieme alimentandosi a vicenda e se l'intervento del CL potesse invertire il senso di marcia di questo meccanismo, trasformando una spirale negativa in una forza positiva per il successo e il benessere dello studente.

Lo studio di Mark J. Van Ryzin e coll. (2022-2023). Si prefigge diversi obiettivi interconnessi, cerca di comprendere come ridurre il fenomeno della vittimizzazione tra pari (come prese in giro, discriminazione o aggressioni fisiche) durante la delicata fase del passaggio alla scuola media.

L'obiettivo primario è testare se il *Cooperative Learning* come modello psicopedagogico, che pone gli studenti in piccoli gruppi con obiettivi comuni come il meccanismo per prevenire e ridurre la vittimizzazione, si cerca di dimostrare che questo approccio integrativo ai programmi tradizionali, che spesso perdono efficacia durante la scuola media possa essere valido anche in anni successivi. Uno degli scopi centrali è determinare come il CL produca i suoi benefici, lo studio ipotizza che l'aumento delle amicizie reciproche (ovvero legami in cui entrambi gli studenti si riconoscono come amici) sia il fattore chiave che media il rapporto tra l'uso del CL in classe e la diminuzione della vittimizzazione, è cercare di valutare la struttura sociale della scuola nel suo complesso. Invece di valutare solo le preferenze individuali, l'obiettivo è misurare se una percentuale più alta di nomine di amicizia ricambiata all'interno dell'intera rete scolastica possa prevedere livelli più bassi di vittimizzazione, ponendosi come obiettivo di verificare che l'effetto protettivo sia dovuto specificamente alla qualità delle amicizie con reciprocità, e non semplicemente alla loro quantità intesa come densità della rete, o alla struttura gerarchica della classe. Attraverso analisi post-hoc, lo studio si propone di indagare se il CL cambi il modo in cui gli studenti esplorano e costruiscono nuovi legami, fornendo loro opportunità di integrazione con una gamma più ampia e diversificata di coetanei rispetto ai gruppi di amicizia statici.

Lo studio non vuole solo confermare che l'apprendimento cooperativo funziona, ma vuole mappare il percorso sociale attraverso il rafforzamento dei legami di amicizia ricambiati che porta a un ambiente scolastico più sicuro ed accogliente per gli adolescenti.

3.3 Quali sono i soggetti coinvolti per età e ordine di scuola

Gli studi nella scuola primaria nel contesto spagnolo sono: Lo studio di Lèon del Barco e coll., (2016).

Questo studio si è concentrato sugli studenti del terzo ciclo dell'istruzione primaria in Spagna. La ricerca ha coinvolto complessivamente due gruppi di partecipanti: un primo gruppo di 311 studenti (160 in quinta e 151 in sesta elementare) utilizzato per la validazione degli strumenti psicometrici, e un secondo gruppo di 110 studenti per l'intervento sperimentale. L'età dei partecipanti era compresa tra i 10 e i 12 anni, con un'età media di 11,12 anni. Il campione proveniva da sei centri della provincia di Càceres, includendo scuole pubbliche e sovvenzionate, sia in contesti urbani che rurali.

Lo studio di Polo del Rio e coll., (2017), ha riguardato studenti della scuola primaria in Spagna. Il campione totale era composto da 110 studenti, suddivisi tra la 5° elementare (68 alunni) e la 6° elementare (42 alunni). L'età dei soggetti era compresa tra i 10 e i 12 anni, con una media di 11,7 anni. Gli istituti coinvolti sono stati selezionati casualmente nella provincia di Càceres e comprendevano sia contesti scolastici urbani, e rurali.

Gli studi nella scuola media nel contesto statunitense sono tre ricerche che analizzano lo stesso vasto campione longitudinale, focalizzandosi sul periodo critico della prima adolescenza e del passaggio alla pubertà.

Lo studio di Van Ryzin e coll., (2019).

Ha coinvolto un campione di 1.890 studenti appartenenti a 15 scuole medie {middle schools} situate in contesti rurali del Pacifico nord-occidentale degli Stati Uniti. I soggetti sono stati seguiti longitudinalmente durante la 7° e l'8° classe (corrispondente alla seconda e terza media del sistema italiano). La popolazione studentesca era composta per il 47,1% da femmine e per il 75,2% da bianchi, includendo anche minoranze etniche e studenti con bisogni educativi speciali (13,9%).

Lo studio di Van Ryzin e coll., (2022).

È incentrato sul modello di processo longitudinale tra stress e vittimizzazione, confermando il coinvolgimento dello stesso campione 1.890 di adolescenti. Il grado scolastico analizzato rimane la scuola media, monitorando i processi degli studenti dalla 7° alla 8° classe. Le fonti sottolineano come questa fascia d'età (fino ai 13-14 anni) rappresenti un periodo di vulnerabilità biologica e sociale, in

cui il *Cooperative Learning* funge da intelaiatura stabilizzante durante lo sviluppo turbolento dell'adolescenza.

Studio di Van Ryzin e coll., (2023).

L'indagine sulla mediazione dell'amicizia ha utilizzato il medesimo campione di 1.890 studenti delle scuole medie rurali. Anche in questo caso, l'ordine di grado riguarda il biennio finale della middle school, seguendo gli studenti dalla classe 7° alla 8°. Gli autori definiscono i partecipanti come “primi adolescenti”, evidenziando la particolare vulnerabilità sociale dovuta alla rinegoziazione delle gerarchie di dominanza tipica di quella fascia d'età.

Il *Cooperative Learning* è stato applicato nei diversi studi dove condividevano la base del metodo del lavoro in piccoli gruppi e dell'interdipendenza positiva, l'applicazione pratica presenta sfumature specifiche tra il contesto spagnolo e quello statunitense.

Come suggerito dalle fonti, i soggetti della scuola primaria possono essere immaginati come “piante che iniziano a ramificare”, dove l'intervento modella la forma della crescita sociale. Al contrario, gli studenti della scuola media si trovano in una fase di “tempesta e crescita” accelerata, dove la struttura cooperativa serve a sostenere le relazioni durante i cambiamenti più profondi.

3.4 L'intervento di *Cooperative Learning* nei diversi studi

Gli studi di León del Barco e coll., (2016), e di Polo del Rio e coll., (2017), svolti nel contesto spagnolo nella scuola primaria, in queste ricerche è stata applicata specificamente la tecnica del “*Jigsaw* o metodo a mosaico”. Con questa tecnica il compito viene suddiviso in parti diverse e ogni studente del gruppo diventa “esperto” di una sezione, con il compito di insegnarla agli altri compagni. L'obiettivo principale dell'uso del *Jigsaw* in questi studi era ridurre la competizione e aumentare l'empatia attraverso la necessità di fare affidamento l'uno sull'altro sviluppando in questo modo l'interdipendenza positiva tra i vari membri del gruppo.

Gli studi di Van Ryzin e coll., (2019), svolti nel contesto statunitense nelle scuole medie, dove l'intervento si è basato su un programma di *Cooperative Learning* centrato sullo studente per rispondere al suo bisogno di autonomia. L'attività è stata strutturata per favorire la relazione tra pari “*Peer Relatedness*” e la fedeltà dell'intervento è stata verificata da osservatori esterni che controllavano l'effettiva presenza di interdipendenza positiva durante le lezioni.

Quello del (2022), dove il CL è stato utilizzato come metodo per trasformare il “circolo vizioso” tra stress e vittimizzazione in un “circolo virtuoso”. L'attenzione è stata posta sulla creazione di compiti che richiedessero un'interdipendenza reale, invitando gli studenti a collaborare non solo per scopi accademici ma anche per il supporto sociale reciproco.

Ed infine quello del (2022-2023), in questo studio, il CL è stato implementato come meccanismo per espandere la rete sociale della classe. L'intervento mirava a creare opportunità di integrazione con una gamma più ampia e diversificata di coetanei, favorendo la nascita di amicizie reciproche “*recipmcal friendships*”, come scudo protettivo contro la vittimizzazione.

Gli elementi comuni a tutti gli studi, al di là delle tecniche specifiche, è l'applicazione del *Cooperative Learning* in tutti i cinque casi che ha richiesto una formazione dei docenti incentrata sul passaggio dal ruolo di “erogatore di informazioni” a quello di facilitatore e progettista dei processi sociali. In tutti gli studi, il CL è stato integrato direttamente tra le strategie curriculari esistenti, permettendo agli insegnanti di migliorare il clima della classe inseguendolo alla didattica ordinaria.

3.5 Come sono stati misurati gli effetti dell'intervento come variabili e strumenti di misurazione

La misurazione degli effetti dell'intervento di “*Cooperative Learning*” descritti nelle fonti è stata condotta attraverso un apparato metodologico rigoroso che integra scale psicometriche validate, analisi delle reti sociali e osservazioni dirette in classe.

Nello studio di Leòn del Barco, e coll., (2016). Lo studio ha valutato l'efficacia dell'apprendimento cooperativo tramite la tecnica del *Jigsaw*, impiegando un gruppo di controllo non equivalente con rilevazioni pre-test e post-test. Lo strumento principale utilizzato è la “*Peer Bullying Frequency Scale*”, un questionario self-report su scala *Likert* a 5 punti (da “Mai” a “Sempre”) validato psicometricamente. Il reattivo misura la frequenza del bullismo attraverso le prospettive di aggressore, vittima e osservatore, indagando dimensioni quali aggressioni verbali dirette, indirette ed esclusione sociale. Le analisi fattoriali e l'ottima coerenza interna (alfa di Ciombach tra 0,89 e 0,92) confermano la solidità dello strumento, anche la rilevanza clinica ed educativa dell'intervento è stata determinata valutando la dimensione dell'effetto tramite il *d* di Cohen, oltre alla significatività statistica. I risultati evidenziano l'elevata efficacia dell'apprendimento cooperativo, in particolare nella riduzione dell'esclusione sociale per i profili dell'osservatore e dell'aggressore.

Il contributo metodologico di Polo del Rìo e collaboratori (2018), si basa su una scala di valutazione dal punto di vista dell'osservatore. Questo strumento indaga quattro specifiche dimensioni: l'aggressione diretta (fisica e verbale), l'aggressione indiretta, l'esclusione sociale e l'aggressione verbale indiretta. La validità scientifica della misura è supportata da ottime proprietà psicometriche. L'alfa di Cronbach complessivo supera infatti la soglia di 0,90, mentre la struttura interna è stata validata combinando l'analisi fattoriale esplorativa e confermativa. Sul piano dell'elaborazione statistica, gli autori hanno utilizzato l'analisi della covarianza (Ancova analisi della varianza covariata)

per esaminare i risultati post-intervento. Questa scelta ha permesso di controllare e neutralizzare l'effetto di possibili variabili confondenti, come il genere e l'età dei partecipanti.

Lo studio longitudinale condotto da Van Ryzin e collaboratori (2019) ha esplorato le connessioni tra le relazioni tra pari, empatia e bullismo negli adolescenti, monitorando i cambiamenti attraverso quattro somministrazioni di sondaggi online. Per mappare queste dinamiche, la ricerca ha preso in esame la qualità dei legami di classe (*Peer Relatedness*) tramite una scala a 4 *item*, valutando quanto gli studenti si sentissero accettati. Il costrutto dell'empatia è stato invece analizzato nelle sue due componenti principali grazie alla *Basic Empathy Scale*: quella cognitiva, legata alla comprensione intellettuale del dolore altrui, e quella affettiva, basata sulla condivisione emotiva. Per quanto riguarda il bullismo, l'indagine si è concentrata su comportamenti come la derisione collettiva e la diffusione di voci, misurati attraverso 5 *item* della *University of Illinois Bully Scale*. Infine, la fedeltà del protocollo (*Fidelity*) e l'effettiva collaborazione tra studenti durante le lezioni sono state verificate tramite osservazioni dirette da parte di ricercatori esterni “ciechi”, garantendo così l'oggettività del monitoraggio.

Nel successivo studio del 2022, Van Ryzin e collaboratori hanno approfondito il benessere psicologico degli studenti adottando un modello longitudinale complesso per esaminare le interazioni tra *stress*, salute mentale e coinvolgimento scolastico. Anche in questo disegno di ricerca sono state integrate diverse variabili e strumenti di misurazione: la vittimizzazione è stata nuovamente rilevata attraverso la sottoscala della *University of Illinois Bully Scale*, mentre lo stress percepito è stato quantificato tramite 4 *item* della *Perceived Stress Scale di Cohen*, mirati a valutare la frequenza con cui gli studenti sperimentavano vissuti di instabilità o mancanza di controllo sulla propria vita. Sul fronte della salute mentale, l'indagine ha sfruttato la sottoscala “Problemi emotivi” del questionario SOQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*) focalizzandosi su manifestazioni legate ad ansia, paura e preoccupazioni. Infine, il livello di coinvolgimento accademico è stato tracciato impiegando gli *item* della Scala Coinvolgimento verso la disaffezione, uno strumento utile per analizzare sia la componente comportamentale sia la capacità di concentrazione mantenuta in classe dagli alunni. A livello di analisi statistica, gli autori hanno applicato la modellizzazione del punteggio di differenza latente *cumulative lagged*, questa tecnica ha permesso di stimare l'impatto netto di una specifica variabile, come ad esempio lo *stress*, sui cambiamenti temporali di un'altra, come la vittimizzazione.

L'approccio metodologico integrato ha così consentito di osservare l'efficacia del *Cooperative Learning*, questa metodologia didattica si è dimostrata in grado di influenzare contemporaneamente sia i comportamenti manifesti, quali gli episodi di bullismo e le reti sociali, sia i fattori psicologici in-terni dei ragazzi, tra cui le dinamiche di amicizia reciproca, i livelli di stress e la sfera empatica.

3.6 Quali risultati sono stati ottenuti

La revisione della letteratura scientifica evidenzia come il *Cooperative Learning* si configuri come un intervento psicosociale di profondo impatto, capace di agire sulle radici strutturali delle relazioni di gruppo e di convertire la classe in una vera comunità inclusiva.

Un riscontro significativo in tal senso emerge dal lavoro di Leòn del Barco e colleghi (2016), intitolato “Sull’impatto sui profili”. Gli autori hanno dimostrato l'efficacia dell'apprendimento cooperativo nel mitigare i fenomeni di esclusione sociale. L'aspetto più interessante della ricerca risiede nella sua capacità di influenzare i diversi attori scolastici in modo differenziato: l'intervento ha infatti modificato in misura marcata la condotta degli osservatori passivi e ha ridotto l'isolamento relazionale nei profili dei partecipanti a rischio. Sul piano delle condotte manifeste, si è registrata una contrazione sostanziale sia delle aggressioni dirette perpetuate dagli autori del bullismo, sia delle dinamiche di esclusione. Sotto il profilo dell'efficacia sul campo, il gruppo sottoposto a sperimentazione ha mostrato un incremento del successo nel contrasto all'emarginazione sociale superiore del 30% rispetto al gruppo di controllo.

In una direzione analoga si muove l'indagine di Polo del Rio e collaboratori (2017), focalizzata sulla prospettiva dell'osservatore e sull'applicazione pratica della metodologia *Jigsaw*. I risultati confermano come la ristrutturazione cooperativa del lavoro didattico sia in grado di alterare positivamente la percezione. Nello specifico, i dati indicano un decremento tangibile delle aggressioni verbali e fisiche dirette, oltre a una riduzione delle violenze di tipo indiretto. In termini percentuali, l'efficacia del protocollo sperimentale ha superato i contesti di controllo del 27% per le condotte aggressive dirette e del 27,8% per le condotte dirette e del 20% per quelle indirette ed esclusive. Questo mutamento si riferisce anche sul clima di classe: la cooperazione e il contatto guidato hanno ridotto i vissuti di ansia legati alle dinamiche di intergruppo, destrutturando la percezione di minaccia e gettando le basi per una convivenza scolastica più armoniosa.

Infine, il legame tra competenze emotive e reti relazionali è stato approfondito da Van Ryzin e collaboratori (2019) all'interno dello studio “Empatia e relazioni tra pari”. Questa ricerca ha validato la stabilità e l'efficacia del *Cooperative Learning* nel delicato momento di transizione tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. L'elemento di novità del programma antibullismo analizzato risiede nell'aver generato incrementi significativi in entrambe le dimensioni del costrutto empatico, ovvero quella cognitiva e quella affettiva. L'analisi dei meccanismi di mediazione ha tuttavia rivelato che è l'empatia affettiva, intesa come la capacità di risonanza emotiva con il vissuto altrui, a svolgere un ruolo fondamentale e diretto nel ridurre le condotte legate al bullismo. Al contrario, lo sviluppo della componente cognitiva, pur migliorando le abilità di comprensione teorica del problema,

non ha mostrato una correlazione statistica altrettanto diretta nell'inibire i comportamenti aggressivi tra i ragazzi.

I riscontri empirici suggeriscono che i progressi riscontrati nella sfera empatica trovino la loro origine principale in un incrementato senso di accettazione e di inclusione tra pari, dinamiche che risultano fortemente incentivate dalla partecipazione ai gruppi di apprendimento cooperativo. A tal proposito, lo studio longitudinale denominato “Stress, salute mentale e impegno”, condotto sempre da Van Ryzin e colleghi (2022), ha messo in discussione i tradizionali modelli di prevenzione lineare analizzando in modo approfondito i legami bidirezionali tra stati stressogeni e vittimizzazione. Dall'indagine è emerso un quadro relazionale parzialmente asimmetrico: se da un lato livelli elevati di stress cronico tendono a predire una maggiore esposizione a dinamiche di vittimizzazione, verosimilmente a causa di un progressivo ritiro sociale o di agiti aggressivi da parte del soggetto, dall'altro lato non si è riscontrata una traiettoria inversa, indicando come subire episodi di bullismo non si traduca necessariamente in un incremento automatico dello stesso percepito.

Un dato metodologico di rilievo riguarda quello che gli autori definiscono il “primato dello *stress*”: questo fattore si è rivelato un predittore decisamente più solido e impattante della vittimizzazione stessa, mostrando una correlazione diretta sia con la flessione dell'impegno in ambito scolastico, sia con l'insorgenza di svariate problematiche legate alla salute mentale degli adolescenti. In questo scenario, l'introduzione del *Cooperative Learning* ha garantito un sollievo sistematico diffuso, i benefici dell'intervento si sono manifestati in modo trasversale su tutte le dimensioni analizzate, sebbene l'effetto di mitigazione dello *stress* sia risultato statisticamente ancora più marcato rispetto all'impatto diretto sulle dinamiche di vittimizzazione esplicita.

A integrazione di tali evidenze, la ricerca successiva incentrata sul concetto di “Amicizia reciproca e protezione” (Van Ryzin e cool., 2022/2023) ha fornito una convalida empirica alla cosiddetta “ipotesi di protezione dell'amicizia”, intesa come un vero e proprio scudo sociale contro gli effetti della vittimizzazione. L'indagine ha dimostrato come l'applicazione continuativa del *Cooperative Learning* sia riuscita a ridurre in modo significativo gli episodi di vittimizzazione anche a distanza di due anni. Questo beneficio a lungo termine si è rivelato direttamente è rivelato direttamente mediato dallo sviluppo e dal consolidamento di amicizie reciproche durante il primo anno di sperimentazione.

Sotto il profilo analitico, lo studio ha evidenziato un'interessante dicotomia tra gli aspetti qualitativi e quantitativi delle reti sociali. Sebbene il volume complessivo di legami nominali all'interno della rete della classe sia rimasto pressoché invariato nel tempo, la natura intrinseca di questi rapporti ha subito una profonda trasformazione strutturale, registrando un incremento netto nella percentuale di legami solidi e caratterizzati da una reale bidirezionalità. Questa evoluzione si riflette anche nei processi di

selezione sociale: gli studenti inseriti nei contesti didattici cooperativi hanno mostrato una probabilità del 55% di strutturare e stringere nuove relazioni amicali stabili nel corso del tempo, a fronte di un più modesto 42% rilevato all'interno delle classi che hanno proseguito con metodologie d'insegnamento tradizionali. Questo divario evidenzia una più spiccata propensione all'esplorazione sociale e all'apertura verso l'altro da parte dei ragazzi coinvolti nella sperimentazione.

In ultima analisi, le evidenze convergenti emerse da questo corpus di ricerche portano a considerare l'apprendimento cooperativo come una sorta di “sistema di irrigazione” psicosociale. Questa metodologia agisce andando a nutrire direttamente le radici delle interazioni tra pari, innalzando la qualità complessiva del clima del gruppo classe e strutturando un ambiente protettivo in grado di rendere gli studenti significativamente meno vulnerabili di fronte alle pressioni dello stress e alle manifestazioni della violenza scolastica.

3.7. Conclusioni

Il percorso sviluppato nel presente lavoro ha consentito di approfondire il fenomeno del bullismo e di analizzarlo all'interno di una prospettiva psicopedagogica che pone al centro il valore della relazione educativa, della cooperazione e del benessere del clima scolastico. L'analisi teorica e la revisione delle evidenze empiriche hanno evidenziato come il bullismo non possa essere interpretato come il risultato di comportamenti individuali problematici, ma come un fenomeno complesso che si sviluppa all'interno di specifici contesti relazionali, coinvolgendo aggressori, vittime, osservatori e, più in generale, l'intero gruppo classe, le conseguenze di tali dinamiche possono incidere profondamente sullo sviluppo psicologico, sociale e scolastico degli studenti. L'isolamento, il senso di esclusione, la perdita di fiducia nelle proprie capacità e la progressiva demotivazione allo studio rappresentano soltanto alcune delle possibili ricadute che la letteratura scientifica attribuisce alle esperienze di vittimizzazione. Per questo motivo, la prevenzione del bullismo non può limitarsi a interventi occasionali o sanzionatori, ma richiede percorsi educativi capaci di intervenire sulla qualità delle relazioni, sul clima di classe e sui processi sociali che alimentano o contrastano le condotte aggressive. In questo contesto, il *Cooperative Learning* emerge come una metodologia didattica e educativa particolarmente significativa. Dall'analisi dei principali modelli teorici e delle ricerche empiriche esaminate emerge con chiarezza come la cooperazione rappresenti molto più di una semplice modalità di organizzazione del lavoro scolastico, configurandosi come una filosofia educativa fondata sulla valorizzazione della persona, sulla responsabilità condivisa e sulla convinzione che l'apprendimento sia un processo profondamente sociale, attraverso l'interdipendenza positiva, la partecipazione attiva, il confronto tra pari e la costruzione condivisa della conoscenza, gli studenti sperimentano forme autentiche di collaborazione che favoriscono contemporaneamente lo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo. I risultati degli studi analizzati nel corso del lavoro confermano l'efficacia del *Cooperative*

Learning nel promuovere contesti scolastici più inclusivi e meno vulnerabili alle dinamiche del bullismo. Le ricerche di Leòn del Barco, Polo del Rio e Van Ryzin mostrano come gli interventi cooperativi producono miglioramenti significativi nella qualità delle relazioni tra pari, nella riduzione delle aggressioni e dell'esclusione sociale, nello sviluppo dell'empatia e nella costruzione di reti di supporto sociale più solide. Particolarmente interessante risulta il ruolo attribuito agli osservatori, che da spettatori passivi possono trasformarsi in soggetti attivi di protezione e sostegno nei confronti delle vittime. Le evidenze dimostrano che il CL favorisce la costruzione di amicizie reciproche, considerate uno dei principali fattori protettivi contro i processi di vittimizzazione. Un ulteriore elemento di grande rilevanza riguarda il rapporto tra benessere psicologico e apprendimento cooperativo, gli studi analizzati evidenziano come la collaborazione strutturata contribuisce a ridurre i livelli di *stress* percepito, ad aumentare il senso di appartenenza al gruppo e a migliorare il coinvolgimento scolastico. Tali risultati risultano particolarmente significativi durante la preadolescenza e l'adolescenza, fasi caratterizzate da importanti cambiamenti sul piano identitario, emotivo e relazionale. In questo senso, il gruppo cooperativo può diventare uno spazio sicuro in cui gli studenti sperimentano il riconoscimento reciproco, il sostegno sociale e la possibilità di sentirsi parte integrante di una comunità, l'analisi condotta ha evidenziato come il CL assuma un valore particolarmente importante all'interno dei contesti inclusivi. Gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, Disturbi Specifici dell'Apprendimento o altre forme di fragilità trovano nei gruppi cooperativi opportunità concrete di partecipazione, condivisione e valorizzazione delle proprie risorse personali, con un clima simile la cooperazione permette di superare una visione esclusivamente compensativa dell'inclusione, promuovendo invece una cultura scolastica fondata sul contributo reciproco e sul riconoscimento delle differenze come valore aggiunto per il gruppo. Tra le riflessioni emerse durante questo lavoro, una delle più significative riguarda indubbiamente la figura dell'insegnante. Le evidenze scientifiche e l'esperienza professionale convergono nel mostrare che l'efficacia del CL non dipende solo dalla validità teorica del metodo, ma dalla competenza professionale di chi lo progetta e lo realizza, uno dei principali equivoci consiste nel ritenere che lavorare in gruppo significhi automaticamente cooperare, tutt'altro, la cooperazione autentica richiede una progettazione intenzionale e una conduzione competente da parte del docente, il quale deve essere capace di costruire le condizioni perché l'interdipendenza positiva possa realmente svilupparsi all'interno della classe. l'insegnante che utilizza il Cooperative Learning non si limita a trasmettere nozioni o a coordinare attività didattiche, ma diventa un facilitatore dei processi di apprendimento e delle relazioni. Egli osserva le dinamiche del gruppo, promuovendo il dialogo, sostiene gli studenti in difficoltà, valorizza le differenze individuali e favorisce la partecipazione di tutti. In questa prospettiva il docente assume il ruolo di mediatore culturale e relazionale, capace di trasformare il gruppo classe in un contesto di crescita condivisa. La sua funzione consiste nel predisporre ambienti di apprendimento nei quali ogni studente possa sentirsi

accolto, riconosciuto e valorizzato. Queste competenze non possono essere improvvisate, la letteratura esaminata sottolinea l'importanza di una formazione specifica degli insegnanti, sia durante il percorso universitario sia nel corso della vita professionale. Conoscere teoricamente i principi del *Cooperative Learning* non è sufficiente, è necessario sperimentare direttamente metodologie cooperative, apprendere come strutturare i gruppi, come gestire i conflitti, come promuovere la riflessione metacognitiva e come valutare il lavoro cooperativo. La formazione deve quindi accompagnare il docente nello sviluppo di competenze progettuali, organizzative, relazionali e riflessive che consentono di utilizzare consapevolmente le strategie cooperative all'interno della pratica educativa quotidiana. La figura dell'insegnante assume una dimensione riflessiva, l'apprendimento cooperativo richiede una continua osservazione dei processi di gruppo, una costante valutazione delle proprie scelte educative e una disponibilità a riprogettare gli interventi in funzione dei bisogni degli studenti. In questo senso il docente diventa un professionista della ricerca educativa, capace di interrogarsi criticamente sulla propria pratica, di sperimentare nuove strategie e di costruire conoscenza professionale attraverso l'esperienza, tale prospettiva richiama l'idea della scuola come comunità di ricerca, nella quale insegnanti e studenti condividono percorsi di apprendimento orientati alla crescita comune. Dal punto di vista personale, la realizzazione di questo lavoro ha rappresentato un'importante occasione di approfondimento e riflessione sul significato dell'educazione e sul ruolo che la scuola può svolgere nella promozione del benessere degli studenti. L'esperienza maturata come insegnante di sostegno ha consentito di osservare direttamente come il successo scolastico non dipende esclusivamente dalle capacità cognitive o dai risultati ottenuti nelle discipline, ma sia fortemente influenzato dalla qualità delle relazioni costruite all'interno della classe. In numerose situazioni è stato possibile constatare come l'accoglienza, il sostegno reciproco e la partecipazione a contesti cooperativi possano contribuire a restituire fiducia, motivazione e senso di appartenenza a studenti che vivevano condizioni di disagio o esclusione. Alla luce delle evidenze presentate, il *Cooperative Learning* può essere considerato una delle metodologie maggiormente coerenti con la missione educativa della scuola contemporanea. La sua forza non risiede solo nei miglioramenti del rendimento scolastico, ma soprattutto nella capacità di costruire relazioni significative, sviluppare competenze sociali e promuovere una cultura della cooperazione e della convivenza democratica. La cooperazione diventa così uno strumento concreto per educare al rispetto dell'altro, alla responsabilità condivisa e alla partecipazione attiva, contribuendo alla formazione integrale della persona. In conclusione, il presente lavoro porta a considerare il *Cooperative Learning* non soltanto come una metodologia didattica efficace, ma come una scelta educativa, culturale e sociale. Educare alla cooperazione significa educare alla cittadinanza, all'inclusione e alla costruzione di relazioni fondate sul rispetto reciproco. Significa riconoscere che l'apprendimento non è un processo individuale e isolato, ma un'esperienza che prende forma attraverso l'incontro con l'altro, in una società più complessa e caratterizzata da nuove fragilità educative e

relazionali, la scuola è chiamata a formare non soltanto studenti competenti, ma persone capaci di vivere insieme, collaborare e contribuire al bene comune, con questa visione, il CL rappresenta una strada concreta e scientificamente fondata per trasformare il gruppo classe in una comunità inclusiva, accogliente e orientata alla crescita di ogni suo membro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Blandino, G. e Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Raffaello Cortina
- Ligorio, M. B. (2003). *Come si insegna come si apprende*. Carocci editore
- Ligorio, M. B., & Cacciamani S., (2022) *Psicologia dell'educazione*. Carocci editore
- Cacciamani S., (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Carocci editori
- Cacciamani S., (2023) *Psicologia per l'insegnamento*. Carocci editore
- Lucangeli D., (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson editore.
- Lucangeli D., (2023). *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*. DeAgostini editore.
- Ianes, D. Cramerotti, S. & Fogarolo, in(2023). *Pei e classe inclusiva*. Erickson editore
- Rizzolatti, G., e Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Rizzolatti, G., e Sinigaglia, C. (2019). *Nella mente degli altri*. Raffaello Cortina editore.
- Allport. G.W. (1954). *La natura del pregiudizio*. Cambridge. MA: Addison-Wesley. La natura del pregiudizio. Buenos Aires: Università di Buenos Aires. 1962).
- Aronson. E. & Osherow. N. (1980). Cooperazione, comportamento prosociale e rendimento scolastico. In L. Bickman (a cura di), *Psicologia sociale applicata annuale*, (Vol. 1, pp. 163-196). Beverly Hills: Saggio.
- Avilés, J. M. (2004). Come affrontare un caso di bullismo? In R. Belandia (coord.) *IV Corso Estivo. Prevenzione dei rischi professionali nell'istruzione*. (pagg. 143-173). Bilbao: Istituto Basco di Ergonomia e Stee-cilas.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullismo: abuso tra pari. Aggressori, vittime e testimoni a scuola*. Salamanca: Amarú.
- Avilés. J. & Monjas. I. (2005). Studio dell'incidenza del bullismo e dell'abuso tra pari nella scuola secondaria obbligatoria utilizzando il questionario CIMEI. *Annali di psicologia*, 21(1), 27-41.
- Benítez. J. L., & Justicia. F. (2006). Peer abuse: descrizione del fenomeno. *Giornale elettronico di ricerca in psicologia dell'educazione*, 9, 151-170 .
- Bentler. P. M. (1995). *Manuale del programma di equazioni strutturali EQS*. Los Angeles. CA: Software statistico BMDP.

- Cohen. J. (1977). *Analisi statistica di potenza per le scienze comportamentali*. New York: Academia Press.
- Cuoco. S. W. (1978). Esiti interpersonali e attitudinali in gruppi interrazziali *cooperanti*. *Giornale di ricerca e sviluppo nell'istruzione*, 12, 27-113.
- Cuoco. S. W. (1985). Sperimentare su questioni sociali: il caso della de-segregazione scolastica. *Psicologo americano*, 40, 452-460.
- Cowie. H., & Berdondini. L. (2001). Le reazioni dei bambini al lavoro di gruppo cooperativo: una strategia per migliorare le relazioni tra pari tra bulli, vittime e astanti. *Apprendimento e istruzione*, 11, 517-530.
- Cowie. H., & Olafsson. R. (2000). Il ruolo del supporto tra pari nell'aiutare le vittime del bullismo in una scuola con alti livelli di aggressività. *Psicologia scolastica internazionale*, 21(1), 79-95.
- Cowie. H., & Wallace. P. (2000). *Supporto tra pari in azione*. Londra: Saggio.
- Ombudsman (2006). *Violenza scolastica: abusi tra pari nell'istruzione secondaria obbligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio. C., Martín. E., Montero. I., Gutiérrez. H., & Fernández. I. (2003). La realtà degli abusi tra pari nelle scuole secondarie spagnole. *Infanzia e apprendimento*, 26(1), 25-47.
- Devries. DL, & Edwards. U. K. (1974). Giochi di apprendimento e team di studenti: i loro effetti sul processo in classe. *Giornale americano di ricerca educativa*, 4, 307-318.
- Díaz-Aguado. M. J. (2003). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo*. Madre: Piramide.
- Díaz-Aguado. M. J. (2005). La violenza tra pari in adolescenza e la sua prevenzione a partire dalla scuola. *Psicotema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado. M. J. (2006). *Dal bullismo alla collaborazione in classe*. Madrid: Pearson Education.
- Farrington. D. P. (1993). Comprendere e prevenire il bullismo. *Crimine e giustizia: revisione della ricerca*, 17, 381-458
- Flannery. D. J., Wester. K. L., & Singer. M. I. (2004). Impatto dell'esposizione alla violenza a scuola sulla salute mentale e sul comportamento di bambini e adolescenti. *Giornale di psicologia di comunità*, 32, 559-573.

Garaigordobil. M., & Oñederra, J. A. (2008). Bullismo: incidenza della violenza tra pari nelle scuole della Comunità Autonoma dei Paesi Baschi. *Giornale internazionale di psicologia e terapia psicologica*, 8, 51-62 .

Garaigordobil. M. e Oñederra. JA (2010). Uno studio comparativo sui comportamenti di bullismo percepiti dai dirigenti scolastici e dagli studenti di età compresa tra i 10 e i 16 anni. Nella causa J. J. Gázquez & M.C. Pérez (a cura di), *Ricerca sulla coesistenza scolastica: variabili correlate* (pagg. 97-104). Granada: GEU.

Grifone. R., & Gross A. (2004). Bullismo infantile: risultati empirici attuali e direzioni future per la ricerca. *Comportamento aggressivo e violento*, 9, 379- 400.

Hattie. J. (2009). *Apprendimento visibile: una sintesi di meta-analisi in educazione*. Londra: Routledge.

Henson. R. K., & Roberts. J. K. (2006). Uso dell'analisi fattoriale esplorativa nella ricerca pubblicata: errori comuni e alcuni commenti sulla pratica migliorata. *Misurazione educativa e psicologica*, 66, 393-416.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Criteri di cutoff per gli indici di adattamento nell'analisi della struttura di covarianza: criteri convenzionali rispetto alle nuove alternative. *Modellazione di equazioni strutturali: una rivista multidisciplinare*, 6(1), 1-55.

Johnson. DW, & Johnson. R. (2000). Le tre C della riduzione del pregiudizio e della discriminazione. In S. Oskamp (a cura di), *Riduzione del pregiudizio e della discriminazione* (pp. 239-268). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Johnson. D. W., Johnson. R., & Smith. K. A. (1998). L'apprendimento cooperativo torna all'università: quali prove ci sono che funziona? *Variazioni: luglio/agosto*, 27-35

Johnson. D. W., Johnson. R., & Stanne. M. U.K. (2000). Metodi di apprendimento cooperativo: una meta-analisi. Università del Minnesota. Minneapolis: Centro di apprendimento cooperativo. 2000; <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>.

Jöreskog. K. G., & Sörbom. D. (1996). *Lisrel 8: Guida di riferimento per l'utente*. Chicago: SSI Inc.

Kirk, R. E. (1996). Significato pratico: un concetto il cui tempo è arrivato.

Misurazione educativa e psicologica, 56, 746-759.

León. B. (2006). Elementi di mediazione nell'efficacia dell'apprendimento cooperativo: Formazione preliminare nelle abilità sociali e nelle dinamiche di gruppo. *Annali di Psicologia*, 22, 105-112

León. B., Felipe. E., & Gómez. T. (2010). Variabili individuali che influenzano gli atteggiamenti nei confronti dell'immigrazione. *Annali di psicologia*, 26(2), 359-369

León. B., Felipe. E., Gómez. T., & López. V. (2011). Bullismo scolastico nella Comunità dell'Estremadura v. Relazione spagnola del Difensore civico (2006). *Giornale elettronico di ricerca in psicologia dell'educazione*, 9(2), 565-586.

- León. B., Felipe. E., Gozalo. M., Gómez. T., & Latas. C. (2009). Migliorare l'atteggiamento degli scolari nei confronti degli studenti immigrati attraverso l'apprendimento cooperativo. *Giornale di psicologia generale e applicata*, 9, 159-173 .
- León. B., Gozalo. M., & Polo M. I. (2012). Apprendimento cooperativo e bullismo tra pari. *Infanzia e apprendimento*, 35(1), 23-35.
- Litte. T. D., Slegers. D. W., & Card. N. A. (2006). Un metodo non arbitrario per identificare e scalare le variabili latenti nei modelli SEM e MACS. *Modellazione di equazioni strutturali*, 13, 59-72.
- Martín. E., Fernández. I., Andrés. S., Del Barrio. C., & Echeita. G. (2003). Interventi per migliorare la convivenza nella scuola: modelli e territori. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 79-95.
- Olweus. D. (1993). *Bullismo a scuola: cosa sappiamo e cosa possiamo fare*. Oxford: Blackwells. Trad. cast. *Bullismo e comportamenti minacciosi tra gli scolari*. Madrid: Morata. 1998.
- Olweus. D. (2001). Molestie tra pari: un'analisi critica e alcune questioni importanti. In J. Juvonen e S. Graham (a cura di). *Molestie da parte dei coetanei a scuola: la difficile situazione dei vulnerabili e delle vittime*. (pagg.: 3-20). New York: Guilford Press.
- Ovejero. A. (1990). *Apprendimento cooperativo*. Barcellona: PPU.
- Paluck. E. L., & Green. D. P. (2009). Riduzione dei pregiudizi: cosa funziona? Una revisione e una valutazione della ricerca e della pratica. *Rassegna annuale di psicologia*, 60, 339-367.
- Ramírez. M. C., & Rodríguez. A. (2006). Variabili predittive dell'atteggiamento nei confronti degli immigrati nella regione di Murcia (Spagna). *Annali di psicologia*, 22, 76-80.
- Salmivalli. C., & Peets. K. (2009). Bulli, vittime e relazioni tra bulli e vittime. In K. Rubin. W. Bukowski & B. Laursen (a cura di), *Manuale di interazioni, relazioni e gruppi tra pari* (pp. 322-340). New York: Guilford.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Status sociale dei soggetti coinvolti nel bullismo. Elementi per il miglioramento della convivenza in classe. *Giornale spagnolo di orientamento e psicopedagogia*, 22(2), 137-149.
- Serrano. A., & Iborra. I. (2005). *Violenza tra coetanei a scuola*. Centro Reina Sofía per lo Studio della Violenza.
- Slavin. R. E. (1983). *Apprendimento cooperativo*. New York: Longman. (Trad. cast.: L'insegnamento e il metodo cooperativo. Messico. Edamex 1985).
- Slavin. R. E., & Cooper. R. (1999). Migliorare le relazioni intergruppi: lezioni apprese dai programmi di apprendimento cooperativo. *Giornale di questioni sociali*, 55, 647-663.
- Smith. P. K., Boulton. M. J., & Cowie. H. U.K. (1993). L'impatto del lavoro di gruppo cooperativo sulle relazioni etniche nella scuola media. *Psicologia scolastica internazionale* , 14, 21-42.
- Stefano. W. (1987). L'ipotesi del contatto nelle relazioni intergruppi. *Rassegna di personalità e psicologia sociale*, 9, 13-40.

Torrego, J. C. (2012). *Peer help per migliorare la convivenza scolastica: Manuale per la formazione degli studenti assistenti*. Madrid: Narcea.

Valentine. J., & Cooper. H. (2003). *Linee guida per l'interpretazione sostanziale delle dimensioni dell'effetto: problemi nell'interpretazione delle dimensioni dell'effetto*. Washington. D.C.: Cosa funziona Clearing House.

Walker. I., & Crogan. M. (1998). Rendimento scolastico, pregiudizio e l'aula del puzzle: nuovi pezzi del puzzle. *Giornale di psicologia sociale di comunità e applicata*, 8, 381-393.

Aronson, E., & Osherow, N. (1980). Cooperazione, comportamento prosociale e rendimento scolastico. In L. Bickman (a cura di), *Psicologia sociale applicata annuale*, Vol. 1 (pagg. 163-196). Beverly Hills: Saggio.

Avile's, J. M., & Monjas, I. U.K. (2005). Studio dell'incidenza del bullismo e dell'abuso tra pari nell'istruzione secondaria obbligatoria utilizzando il questionario CIMEI (Avile's, 1999)-Questionario sul bullismo e l'abuso tra pari. *Annali di psicologia*, 21, 27-41.

Avile's, J. M. (2004) Come affrontare un caso di bullismo? In R. Belandia (coord.) *IV Corso Estivo. Prevenzione dei rischi professionali nell'istruzione*, (pp. 143-173). Bilbao: Istituto Basco di Ergonomia e Steeilas.

Avile's, J.M., Irurtia, M.J., Garcí'a-Lo'pez, L.J., & Caballo, V. (2011). Abuso tra pari: "Bullismo". *Psicologia comportamentale*, 19 (1), 57-90. Estratto da http://www.funveca.org/revista/pedidos/product.php?id_product=467medida_de_autoinforme_para_evaluar_el_acoso_escolar_bullying/collegamenti/0deec52c1c440ee128000000.pdf

Cerezo, F. (2014). Differenze di status sociale tra i ruoli nel bullismo: un'analisi sociometrica. *Personale. Giornale di pedagogia*, 66(2), 29-42. Estratto da <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?code=4673867>

Cerezo, F. (2006). Violenza e vittimizzazione tra pari. Bullismo: individuazione delle strategie e degli elementi di intervento attraverso il Bull Test.

S. *Giornale elettronico di ricerca Psicoeducativo*, 4(2), 333-352. Estratto da http://www.sinohacesnadasosparte.org/Scarica/italiano/02_BULLYING_EN_ESPANOL.pdf

Cerezo, F., & Sa'nchez, C. (2013). Efficacia del programma CIP per il miglioramento della convivenza scolastica e la prevenzione del bullismo negli alunni della scuola primaria. *Note di psicologia*, 31(2), 173-181. Estratto da <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320>

Allport. G.W. (1954). *La natura del pregiudizio*. Cambridge. MA: Addison-Wesley. La natura del pregiudizio. Buenos Aires: Università di Buenos Aires. 1962).

Aronson. E. & Osherow. N. (1980). Cooperazione, comportamento prosociale e rendimento scolastico. In L. Bickman (a cura di), *Psicologia sociale applicata annuale*, (Vol. 1, pp. 163-196). Beverly Hills: Saggio.

- Cohen. J. (1977). *Analisi statistica di potenza per le scienze comportamentali*. New York: Academia Press.
- Cuoco. S. W. (1978). Esiti interpersonali e attitudinali in gruppi interrazziali *cooperanti*. *Giornale di ricerca e sviluppo nell'istruzione*, 12, 27-113.
- Cuoco. S. W. (1985). Sperimentare su questioni sociali: il caso della de-segregazione scolastica. *Psicologo americano*, 40, 452-460.
- Cowie. H., & Berdondini. L. (2001). Le reazioni dei bambini al lavoro di gruppo cooperativo: una strategia per migliorare le relazioni tra pari tra bulli, vittime e astanti. *Apprendimento e istruzione*, 11, 517-530.
- Cowie. H., & Olafsson. R. (2000). Il ruolo del supporto tra pari nell'aiutare le vittime del bullismo in una scuola con alti livelli di aggressività. *Psicologia scolastica internazionale*, 21(1), 79-95.
- Cowie. H., & Wallace. P. (2000). *Supporto tra pari in azione*. Londra: Saggio.
- Ombudsman (2006). *Violenza scolastica: abusi tra pari nell'istruzione secondaria obbligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio. C., Martín. E., Montero. I., Gutiérrez. H., & Fernández. I. (2003). La realtà degli abusi tra pari nelle scuole secondarie spagnole. *Infanzia e apprendimento*, 26(1), 25-47.
- Devries. DL, & Edwards. K. J. U.K. (1974). Giochi di apprendimento e team di studenti: i loro effetti sul processo in classe. *Giornale americano di ricerca educativa*, 4, 307-318.
- Díaz-Aguado. M. J. (2003). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo*. Madre: Piramide.
- Díaz-Aguado. M. J. (2005). La violenza tra pari in adolescenza e la sua prevenzione a partire dalla scuola. *Psicotema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado. M. J. (2006). *Dal bullismo alla collaborazione in classe*. Madrid: Pearson Education.
- Farrington. D. P. (1993). Comprendere e prevenire il bullismo. *Crimine e giustizia: revisione della ricerca*, 17, 381-458
- Flannery. D. J., Wester. K. L., & Singer. M. I. (2004). Impatto dell'esposizione alla violenza a scuola sulla salute mentale e sul comportamento di bambini e adolescenti. *Giornale di psicologia di comunità*, 32, 559-573.

Garaigordobil. M., & Oñederra, J. A. (2008). Bullismo: incidenza della violenza tra pari nelle scuole della Comunità Autonoma dei Paesi Baschi. *Giornale internazionale di psicologia e terapia psicologica*, 8, 51-62 .

Garaigordobil. M. e Oñederra. JA (2010). Uno studio comparativo sui comportamenti di bullismo percepiti dai dirigenti scolastici e dagli studenti di età compresa tra i 10 e i 16 anni. Nella causa J. J. Gázquez & M.C. Pérez (a cura di), *Ricerca sulla coesistenza scolastica: variabili correlate* (pagg. 97-104). Granada: GEU.

Grifone. R., & Gross A. (2004). Bullismo infantile: risultati empirici attuali e direzioni future per la ricerca. *Comportamento aggressivo e violento*, 9, 379- 400.

Hattie. J. (2009). *Apprendimento visibile: una sintesi di meta-analisi in educazione*. Londra: Routledge.

Henson. R. K., & Roberts. J. K. (2006). Uso dell'analisi fattoriale esplorativa nella ricerca pubblicata: errori comuni e alcuni commenti sulla pratica migliorata. *Misurazione educativa e psicologica*, 66, 393-416.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Criteri di cutoff per gli indici di adattamento nell'analisi della struttura di covarianza: criteri convenzionali rispetto alle nuove alternative. *Modellazione di equazioni strutturali: una rivista multidisciplinare*, 6(1), 1-55.

Johnson. DW, & Johnson. R. (2000). Le tre C della riduzione del pregiudizio e della discriminazione. In S. Oskamp (a cura di), *Riduzione del pregiudizio e della discriminazione* (pp. 239-268). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Johnson. D. W., Johnson. R., & Smith. K. A. (1998). L'apprendimento cooperativo torna all'università: quali prove ci sono che funziona? *Variazioni: luglio/agosto*, 27-35

Johnson. D. W., Johnson. R., & Stanne. M. U.K. (2000). Metodi di apprendimento cooperativo: una meta-analisi. Università del Minnesota. Minneapolis: Centro di apprendimento cooperativo. 2000; <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>.

Jöreskog. K. G., & Sörbom. D. (1996). *Lisrel 8: Guida di riferimento per l'utente*. Chicago: SSI Inc.

Kirk, R. E. (1996). Significato pratico: un concetto il cui tempo è arrivato.

Misurazione educativa e psicologica, 56, 746-759.

León. B. (2006). Elementi di mediazione nell'efficacia dell'apprendimento cooperativo: Formazione preliminare nelle abilità sociali e nelle dinamiche di gruppo. *Annali di Psicologia*, 22, 105-112

León. B., Felipe. E., & Gómez. T. (2010). Variabili individuali che influenzano gli atteggiamenti nei confronti dell'immigrazione. *Annali di psicologia*, 26(2), 359-369

León. B., Felipe. E., Gómez. T., & López. V. (2011). Bullismo scolastico nella Comunità dell'Estremadura v. Relazione spagnola del Difensore civico (2006). *Giornale elettronico di ricerca in psicologia dell'educazione*, 9(2), 565-586.

- León. B., Felipe. E., Gozalo. M., Gómez. T., & Latas. C. (2009). Migliorare l'atteggiamento degli scolari nei confronti degli studenti immigrati attraverso l'apprendimento cooperativo. *Giornale di psicologia generale e applicata*, 9, 159-173 .
- León. B., Gozalo. M., & Polo M. I. (2012). Apprendimento cooperativo e bullismo tra pari. *Infanzia e apprendimento*, 35(1), 23-35.
- Litte. T. D., Slegers. D. W., & Card. N. A. (2006). Un metodo non arbitrario per identificare e scalare le variabili latenti nei modelli SEM e MACS. *Modellazione di equazioni strutturali*, 13, 59-72.
- Martín. E., Fernández. I., Andrés. S., Del Barrio. C., & Echeita. G. (2003). Interventi per migliorare la convivenza nella scuola: modelli e territori. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 79-95.
- Olweus. D. (1993). *Bullismo a scuola: cosa sappiamo e cosa possiamo fare*. Oxford: Blackwells. Trad. cast. *Bullismo e comportamenti minacciosi tra gli scolari*. Madrid: Morata. 1998.
- Olweus. D. (2001). Molestie tra pari: un'analisi critica e alcune questioni importanti. In J. Juvonen e S. Graham (a cura di). *Molestie da parte dei coetanei a scuola: la difficile situazione dei vulnerabili e delle vittime*. (pagg.: 3-20). New York: Guilford Press.
- Ovejero. A. (1990). *Apprendimento cooperativo*. Barcellona: PPU.
- Paluck. E. L., & Green. D. P. (2009). Riduzione dei pregiudizi: cosa funziona? Una revisione e una valutazione della ricerca e della pratica. *Rassegna annuale di psicologia*, 60, 339-367.
- Ramírez. M. C., & Rodríguez. A. (2006). Variabili predittive dell'atteggiamento nei confronti degli immigrati nella regione di Murcia (Spagna). *Annali di psicologia*, 22, 76-80.
- Salmivalli. C., & Peets. K. (2009). Bulli, vittime e relazioni tra bulli e vittime. In K. Rubin. W. Bukowski & B. Laursen (a cura di), *Manuale di interazioni, relazioni e gruppi tra pari* (pp. 322-340). New York: Guilford.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Status sociale dei soggetti coinvolti nel bullismo. Elementi per il miglioramento della convivenza in classe. *Giornale spagnolo di orientamento e psicopedagogia*, 22(2), 137-149.
- Serrano. A., & Iborra. I. (2005). *Violenza tra coetanei a scuola*. Centro Reina Sofía per lo Studio della Violenza.
- Slavin. R. E. (1983). *Apprendimento cooperativo*. New York: Longman. (Trad. cast.: L'insegnamento e il metodo cooperativo. Messico. Edamex 1985).
- Slavin. R. E., & Cooper. R. (1999). Migliorare le relazioni intergruppi: lezioni apprese dai programmi di apprendimento cooperativo. *Giornale di questioni sociali*, 55, 647-663.
- Smith. P. K., Boulton. M. J., & Cowie. H. U.K. (1993). L'impatto del lavoro di gruppo cooperativo sulle relazioni etniche nella scuola media. *Psicologia scolastica internazionale* , 14, 21-42.
- Stefano. W. (1987). L'ipotesi del contatto nelle relazioni intergruppi. *Rassegna di personalità e psicologia sociale*, 9, 13-

SITOGRAFIA

<http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/item?code=3907247>

http://www.funveca.org/revista/pedidos/_product.php?id_product=467

https://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/259481844_Development_and_validation_of_a_new_self-report_assessment_measure_of_bullying/Desarrollo_y_validacion_de_una_nueva_medida_de_autoinforme_para_evaluar_el_acoso_escolar_bullying/collegamenti/0deec52c1c4_40ee128000000.pdf

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?code=4673867>

http://www.sinohacesnadasosparte.org/_Scarica/italiano/02_BULLYING_EN_ESPANOL.pdf

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320>

http://dx.doi.org/10.11144/Javeria_Nacali_PPSI14-1.orda

<http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatory/indexbase.php?cmd=search4&id=24946>

<http://www.redalyc.org/pdf/800/80003703.pdf>

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/392/342>

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/27/english/Art_27_669.pdf

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/482>

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/793/2872>

<http://dx.doi.org/10.3102/00346543053001005>

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5186155>

<http://dx.doi.org/10.1174/021037012798977494>

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/24/english/Art_24_564.pdf

