

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

**DIPARTIMENTO DI
SCIENZE UMANE E SOCIALI**

**CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

TESI DI LAUREA

*Come può il Cooperative Learning favorire l'acquisizione di
competenze sociali?*

DOCENTE 1° relatore:
Prof. Stefano Cacciamani

STUDENTESSA:
13 A05 104
Daisy Casagrande

ANNO ACCADEMICO
2019/2020

Ai miei nonni.

La loro saggezza e il loro amore sono fonte d'ispirazione quotidiana e il loro ricordo mi incoraggia nei momenti più bui.

A chi ha creduto in me, sempre, sostenendomi e dimostrandomi l'affetto di cui ho avuto bisogno.

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1	7
1. LE COMPETENZE SOCIALI	7
1.1. DAI CONTENUTI ALLE COMPETENZE	8
1.2. DEFINIRE IL CONCETTO DI COMPETENZA	13
1.3. COMPETENZE CHIAVE	18
1.3.1. <i>Il progetto DeSeCo</i>	19
1.3.2. <i>La raccomandazione del Parlamento e del Consiglio</i>	22
1.3.3. <i>Le Indicazioni nazionali per il curricolo</i>	28
1.4. ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE SOCIALI NELLO SVILUPPO	30
1.5. QUALI COMPETENZE SOCIALI	35
1.5.1. <i>La competenza sociale secondo i Johnson</i>	35
1.5.2. <i>Le competenze sociali secondo Comoglio e Cardoso</i>	37
1.6. CONCLUSIONI	42
CAPITOLO 2	43
2. IL COOPERATIVE LEARNING	43
2.1. CHE COS'È IL CL	43
2.1.1. <i>Interdipendenza positiva</i>	45
2.1.2. <i>Interazione promozionale faccia a faccia</i>	47
2.1.3. <i>Responsabilità individuale e di gruppo</i>	49
2.1.4. <i>Competenze sociali</i>	51
2.1.5. <i>Valutazione di gruppo</i>	52
2.2. MODELLI DI CL	54
2.2.1. <i>Learning Together (L.T.)</i>	54
2.2.2. <i>Student Team Learning (S.T.L.)</i>	56
2.2.3. <i>Structural Approach (S.A.)</i>	60
2.2.4. <i>Complex Instruction (C.I.)</i>	63
2.2.5. <i>Group Investigation (G.I.)</i>	65
2.3. APPLICAZIONE DEL CL	68
2.3.1. <i>Analisi iniziale</i>	69
2.3.2. <i>Definizione degli obiettivi e dei compiti</i>	71
2.3.3. <i>Definizione dei tempi, degli spazi e dei materiali</i>	73
2.3.4. <i>Formazione dei gruppi e assegnazione dei ruoli</i>	75
2.3.5. <i>Monitoring (processo di controllo) e processing (revisione attività)</i>	76
2.3.6. <i>Valutazione</i>	80
2.4. I VANTAGGI DEL CL	84
2.5. CONCLUSIONE	88
CAPITOLO 3	89
3. TRAINING SULLE COMPETENZE COMUNICATIVE	89
3.1. TRAINING, COMPETENZE E ABILITÀ	89
3.2. OBIETTIVI	95
3.3. CONTESTO	100
3.4. ATTIVITÀ E MATERIALI	107
3.5. SVOLGIMENTO – SIMULAZIONE	111
3.6. VALUTAZIONE	115
3.7. RISULTATI DI RICERCA	119
3.8. CONCLUSIONE	126
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	127
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	129

LEGGI E RIFERIMENTI NORMATIVI

135

SITOGRAFIA

136

INTRODUZIONE

Il filosofo greco Aristotele (IV secolo A.C.) scrisse, nella sua *“Politica”*, che l’uomo è un animale sociale in quanto tende ad aggregarsi con altri individui e a costituirsi in società; la socializzazione tra gli uomini, seppur essendo istintiva, sottostà a determinate regole che il bambino impara nel corso del suo sviluppo.

La scuola è un’istituzione fondamentale per la crescita e lo sviluppo del bambino, è un luogo di incontro e di socializzazione, che ha l’obiettivo tra tanti altri, di insegnare le competenze sociali.

L’organizzazione scolastica prevede e suddivide le ore in base alle materie: matematica, scienze, italiano, inglese ecc... non è prevista un’ora dedicata allo sviluppo di competenze sociali ma queste sono trasversali a tutte le materie e non solo, queste si sviluppano in tutti i momenti legati alla vita scolastica: l’intervallo, la mensa, le gite, gli interventi di esperti ecc... le competenze sociali devono essere sviluppate secondo un approccio olistico, in quanto investono l’individuo in tutta la sua completezza e complessità.

Questa tesi si pone l’obiettivo di analizzare come la scuola può insegnare le competenze sociali attraverso il *cooperative learning* (CL).

Considerando che la scuola ha un tempo prezioso da dedicare ai propri alunni, mi sono chiesta come questo tempo potesse essere proficuo anche a partire dal più piccolo dei dettagli; mi sono chiesta quale sia la strategia più adeguata per farlo e quali sono le competenze da sviluppare sulla base delle direttive nazionali.

Il primo capitolo si pone di dare una definizione chiara del concetto di competenza facendo un excursus storico della scuola italiana che, dallo *scrivere, leggere e fare di conto*, è giunta ad una didattica per competenze, che si è sviluppata a partire dalla fine degli anni ‘90. Vedremo, inoltre, sulla base dei documenti ministeriali e grazie all’aiuto di diversi modelli proposti quali siano le competenze sociali e come vengono definite.

Il CL per sua natura mette in relazione gli individui e di conseguenza ben si presta allo sviluppo delle competenze sociali.

Questa strategia di insegnamento, che ha iniziato a diffondersi a partire dagli anni sessanta, ha avuto molto successo e si è diffusa grazie alla stretta relazione che comporta tra teoria ricerca e azione (Johnson, Johnson e Smith, 2007).

Nel secondo capitolo approfondiremo le caratteristiche del CL, e la sua applicazione concreta, riflettendo sull'importanza di una programmazione complessa e la necessità di tempi adeguati; infine esamineremo quali vantaggi propone questa strategia.

Il terzo ed ultimo capitolo mette in relazione il CL e le competenze sociali attraverso l'utilizzo di *training* mirati. Il training è teso proprio all'acquisizione, o al potenziamento della competenza sociale, allo scopo di incrementare il grado di relazione al proprio ambiente sociale. Il termine training fa appunto riferimento alla natura pratica ed esperienziale del programma, che utilizza metodologie al fine di allenare alla competenza sociale.

Infine saranno riportate delle riflessioni sull'intero percorso e dei possibili sviluppi rispetto al tema proposto.

Mi auguro che queste pagine aiutino i lettori, come hanno aiutato me, a riflettere sull'importanza di una buona programmazione e la necessità di obiettivi chiari per poter aiutare i bambini a diventare uomini adulti e responsabili, ponendo attenzione allo sviluppo delle competenze sociali a scuola.

Capitolo 1

LE COMPETENZE SOCIALI

Nel primo capitolo tratteremo le competenze, facendo un excursus storico della scuola italiana che, dallo *scrivere, leggere e fare di conto*, è giunta ad una didattica per competenze. L'obiettivo di questo capitolo è di porre il lettore nella condizione di avere tutti gli elementi utili alla comprensione del costrutto di competenza, nella sua complessità e fondamentale importanza per lo sviluppo di tutti i cittadini. Individuate le competenze-chiave e i documenti ministeriali al quale fare riferimento, andremo ad approfondire come possono essere acquisite le competenze sociali nel corso dello sviluppo. Infine, una volta definite le competenze sociali andremo ad analizzare due modelli proposti, uno da Johnson e Johnson (1994) e l'altro da Comoglio e Cardoso (1996), con l'obiettivo di avere una visione più completa possibile delle abilità sociali da sviluppare.

1.1.

Dai contenuti alle competenze

Il nostro sistema scolastico, negli anni, ha subito molte variazioni per rispondere ai bisogni della società e rispondere alle politiche educative. La premessa generale, dei programmi scolastici del 1985, stabilisce che la scuola ha per fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione, l'art 34 definisce che: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso".¹

La scuola, secondo Dei (2008), è un'istituzione che deve attenersi alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e attingere ai programmi nazionali, i quali stabiliscono i contenuti formativi e le abilità da raggiungere.

La scuola elementare italiana nasce convenzionalmente con la legge Casati, promulgata nel Regno di Sardegna nel 1859 poi estesa al Regno d'Italia nel 1861, che disponeva l'obbligo di frequenza delle prime tre classi e si prefiggeva di assicurare a tutti gli italiani le conoscenze elementari del «*leggere, scrivere e far di conto*». L'obiettivo principale, a seguito dell'unificazione territoriale, era quello di unificare il popolo condividendo un'unica lingua e creando così un senso di appartenenza.

¹ Costituzione della Repubblica Italiana, titolo II, art. 34, 27 dicembre 1947.



Figura 1: Il tasso di analfabetismo in Italia. Fonte: Istat (2012)

Analizzando il tasso dell'analfabetismo, in Italia, vediamo come esso si sia drasticamente ridotto nei primi 60 anni dell'Unità. Ci è voluto, tuttavia, circa un secolo per portare al di sotto del 10% l'analfabetismo. Vediamo come gli anni delle grandi guerre hanno provocato un arresto nell'interesse verso l'istruzione e solo a seguito di esse, in associazione allo sviluppo socioeconomico italiano, si hanno delle riforme innovative. Le riforme principali del primo Novecento avevano l'obiettivo di avviare i cittadini al lavoro dando loro strumenti necessari alla loro realizzazione professionale, concentrandosi sui contenuti e sul saper fare.

Solo con la nascita della Costituzione nel 1947 e la sua entrata in vigore dal 1° gennaio 1948, si hanno delle riforme tali da concentrarsi maggiormente sull'importanza della scuola, del benessere dell'alunno, e non solo la formazione di futuri operai. I programmi del 1955, basati sulla socialità di Dewey e sull'attivismo di Decroly e Piaget, avevano carattere prescrittivo, perché prevedevano il livello di istruzione che l'alunno doveva raggiungere, per assicurare a tutti la formazione dell'intelligenza e del carattere necessari alla partecipazione alla vita della società. Alla scuola elementare si attribuiva dunque il compito di fornire gli elementi essenziali della cultura e di educare le capacità fondamentali dell'uomo. Sul piano didattico, prescriveva l'individualizzazione dell'insegnamento in rapporto alla maturazione e agli interessi dell'allievo, l'ambiente era

alla base dell'insegnamento, la valorizzazione delle attitudini all'osservazione, la riflessione e l'espressione, nel metodo globale. Il paradigma attivistico si ritrova nel risalto dato al gioco, al lavoro libero e organizzato, individuale e di gruppo, alla responsabilizzazione dell'alunno, oltre che nell'esigenza di muovere dai vissuti dell'alunno e di legare percorsi formativi e tessuto sociale.

Dalla fine degli anni '60, questo modello iniziò ad essere criticato sino a giungere ai programmi del 1985. La società italiana degli anni '80 era profondamente diversa da quella degli anni '50: era industrializzata, pluralista sul piano degli stili di vita, consumista, ampiamente scolarizzata (l'80% dei ragazzi prosegue gli studi secondari dopo la terza media). I programmi del 1985 costruiscono una scuola che passa dal personalismo cattolico all'umanesimo laico, pluralista, fondato sui principi costituzionali. L'istruzione elementare viene quindi fondata su criteri educativi irrinunciabili, quali il rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo e la tutela del pieno sviluppo della personalità di ogni bambino e l'impegno a rimuovere ogni ostacolo che possa limitarlo. Mentre lo sfondo pedagogico dei programmi del 1955 era l'attivismo, quelli del 1985 aderiscono al cognitivismo, rappresentato da Piaget, Bruner e Gardner, i cui lavori rispondono all'esigenza di superamento dell'attivismo, non più rispondente al mutato clima socio-culturale. Il concetto di alfabetizzazione culturale, era finalizzato all'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale e artificiale.² Laddove i linguaggi non sono altro che i sistemi simbolici costruiti dall'uomo e i quadri concettuali le modalità di organizzazione delle conoscenze.

La scuola elementare del 1985 si configura così come un'impresa cognitiva, un'istituzione educativa che coniuga le esigenze di una scuola di cultura e di una scuola di valori. La Conferenza sulla scuola (1990) ha annunciato il cambio di paradigma partendo da una critica ai risultati del

²Decreto del Presidente della Repubblica, 12 febbraio 1985, n. 104. Programmi didattici per la scuola primaria, II parte, Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo, 1985.

sistema scolastico che viene chiamato a rispondere come «servizio», non più come un diritto, dell'uso efficiente ed efficace delle risorse assegnate.

La riforma della scuola del 1997 dona autonomia alle istituzioni scolastiche attuando una serie di misure riorganizzative della pubblica amministrazione ispirate ai principi di decentramento e di sussidiarietà. L'organizzazione scolastica, costruita sul modello del centralismo ministeriale e sulla logica dell'adempimento, è sostituito da quello della "scuola-servizio" centrato sulla singola realtà scolastica (decentramento), finalizzata al «successo formativo» degli allievi. Il principio di sussidiarietà è invece il principio che regola i rapporti tra i diversi livelli territoriali di potere, stabilendo che lo svolgimento di funzioni pubbliche debba essere svolto al livello più vicino ai cittadini e che i livelli superiori (e più lontani) possano intervenire solo se in grado di assolvere al compito meglio del livello inferiore (sussidiarietà verticale).

L'affermazione del principio di sussidiarietà orizzontale e del nuovo rapporto tra Stato e cittadini è contenuta nel seguente articolo della Costituzione Italiana: Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza...³

Ciò comporta che singoli e formazioni sociali, quali la famiglia, siano riconosciuti come titolari di servizi alla persona. È chiaro che ciò comporta differenziazione e autonomia dei sistemi locali di servizi, tra i quali la scuola. In materia di riforme scolastiche, nel febbraio dell'anno 2000 viene pubblicata la Legge n. 30, l'art. 1 sancisce che: "...La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.⁴

³ Costituzione della Repubblica Italiana, titolo V, art. 118, 27 dicembre 1947.

⁴ Legge 10 febbraio 2000, n. 30, art. 1, c. 1.

Solamente intorno al 2000, quindi, in coincidenza con la Riforma Berlinguer, ebbe inizio il dibattito su che cosa si debba intendere per competenza in ambito formativo.

Mario Castoldi (2010) afferma che: “si tratta di una svolta epocale, una vera e propria rivoluzione copernicana, in quanto comporta la sostituzione di un sistema scolastico centrato sullo sviluppo di conoscenze (e abilità), che ha sempre caratterizzato l’offerta formativa della scuola, con uno centrato sullo sviluppo di competenze”. (p. 95)

1.2.

Definire il concetto di competenza

Il concetto di competenza, come la maggior parte dei concetti che fanno capo alle scienze umane e sociali, non è univoco ed è stato utilizzato nel tempo con valenze e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento storico, del contesto e delle teorie di riferimento.

Possiamo rilevare come negli ultimi decenni l'interesse per le competenze si sia sviluppato in diversi settori, dall'economia alla gestione aziendale, dalla psicologia alla formazione, dall'educazione all'istruzione, fino alla politica.

Vi sono diverse ragioni per cui l'interesse degli studiosi si è sempre più focalizzato sulle competenze: rispetto al passato è mutato il lavoro in quanto è sempre più legato alla conoscenza mentre l'aspetto manuale si contrae sempre di più; diventano fondamentali le relazioni interne ed esterne, la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale e la condivisione dei valori aziendali; la necessità di reperire strumenti di "comunicazione" del sapere e saper fare delle persone diversi dai semplici titoli di studio o dai curricula, che non sempre sono in grado di documentare ciò che le persone realmente fanno e sanno fare; la maggiore mobilità delle persone anche nel mercato interno del lavoro (da azienda ad azienda, da posto a posto) determina la necessità di valutare il potenziale umano per indirizzare, orientare, qualificare e riqualificare la manodopera.

Nell'ambito della formazione e dell'istruzione, si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali conseguiti mediante applicazione ed esercitazioni non garantisce la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, in particolare per quanto riguarda le capacità di problem solving, di assumere iniziative autonome flessibili, di mobilitare i saperi per gestire situazioni complesse e risolvere problemi. Sempre più spesso l'insegnamento basato sulla trasmissione del sapere genera negli studenti demotivazione, estraneità e disamore per lo studio, anche in

considerazione dell'importanza e della rilevanza che assumono per i giovani i saperi informali e non formali, realizzati al di fuori della scuola attraverso le esperienze extrascolastiche, di relazione e i mass-media.

Il concetto di competenza (l'apprendimento di competenze, l'esercizio della competenza, con i significati sempre più legati alla realizzazione personale che esso assume), dunque, sembra venire incontro alle mutate esigenze della società.

Per diversi anni il compito degli studiosi è stato quello di definire il concetto di competenza per poi darne atto nella didattica quotidiana. In un primo momento le competenze erano considerate come l'insieme di abilità e capacità, empiricamente osservabili, che il bambino era in grado di padroneggiare.

Considerando che la competenza non è "riducibile ad un insieme di prestazioni atomiche e separate tra esse, che si rende necessario andare oltre ai comportamenti osservabili per porre attenzione a ciò che sta dentro ogni alunno, che non è riducibile ad un concetto astratto e generale bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi", (Castoldi, 2010) tale affermazione non è più sufficiente.

Vediamo allora alcune definizioni più complete ed esaustive:

La prima è di Ambel⁵ (2000): "Per competenza si intende, in un contesto dato, potenzialità o messa in atto di una prestazione che comporti l'impiego congiunto di atteggiamenti e motivazioni, conoscenze, abilità e capacità che siano finalizzate ad uno scopo".

La seconda è quella proposta da Pellerey⁶ (2004) che definisce la competenza come «capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo».

⁵ M. Ambel, nato il 17/09/1951, per anni docente di italiano nella "scuola media"; esperto di educazione linguistica e progettazione curricolare, direttore di «insegnare», rivista on line del CIDI.

⁶ M. Pellerey, professore ordinario Emerito di didattica nella facoltà di scienze dell'educazione.

La terza definizione indicata nella C.M. 84 del 10 novembre 2005 afferma che “La competenza è l’agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.”

La quarta è rappresentata dal concetto di competenza nel progetto DeSeCo,⁷ secondo cui la competenza è la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo e comporta dimensioni cognitive e non cognitive, le competenze contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamenti quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni (vedi figura 2).

⁷ Il concetto di competenza nel progetto DeSeCo Definition and Selection of Competencies, progetto promosso dall’OCSE lanciato nel 1997.

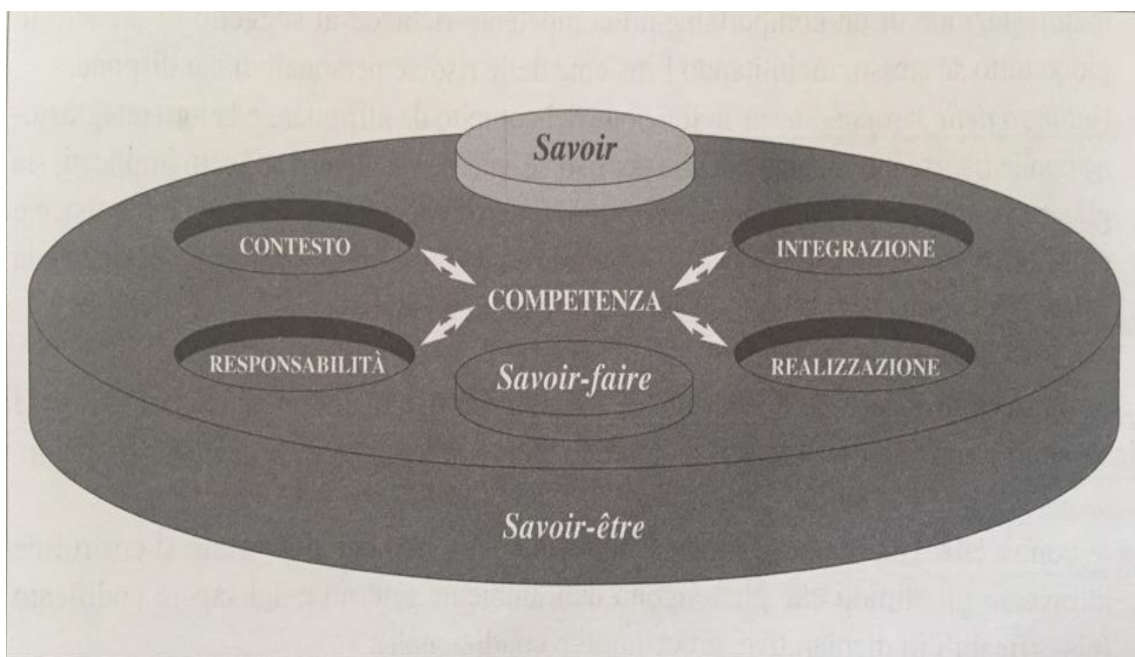


Figura 2: Il concetto di competenza nel progetto De.Se.Co. Rychen - Salganik, 2007 cit. in Castoldi (2010) p. 100.

In tutte le definizioni vengono messi in evidenza i fondamentali caratteri costitutivi della competenza:

- il *contesto*: la competenza si esplica sempre in un contesto in quanto trattasi di sapere agito;
- la mobilitazione di risorse diverse ossia l'*integrazione* di quelle esterne, i soggetti implicati, gli strumenti e i mezzi a disposizione, le potenzialità ambientali ed interne, della sfera cognitiva e non solo, anche delle componenti motivazionali, socio-emotive, metacognitive;
- la *realizzazione* ossia il raggiungimento di un obiettivo e la produzione di nuova conoscenza;
- la *responsabilità* richiama il ruolo attivo dell'individuo che agisce in modo competente.

Il costrutto di competenza implica, inoltre, tre diverse dimensioni: quella del sapere, le conoscenze, quella del saper fare, le abilità e quella del saper essere, le disposizioni ad agire sia sul versante soggettivo (rapporto con gli altri individui) sia sul versante oggettivo (rapporto con il contesto).

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008, nell'allegato 1, definisce le conoscenze come il «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.» Lo stesso documento definisce che le abilità «indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).»

1.3.

Competenze chiave

Chiarito il concetto di competenza “si avverte l’esigenza di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale, professionale in cui vive” (Castoldi, 2010, p.104).

Vedremo il ruolo cruciale che ha avuto il progetto DeSeCo, promosso dall’OCSE a partire dal 1997, nell’individuazione delle competenze-chiave; la definizione, a livello europeo, con la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 2006 e infine, a livello nazionale, il documento che identifica le competenze da sviluppare, ossia Le Indicazioni Nazionali per il curriculum.

1.3.1.

Il progetto DeSeCo

Il progetto DeSeCo (Definition and Selection of compenecies), promosso dall'OCSE a partire dal 1997, si conclude nel 2002 con la presentazione di un rapporto curato da D.S Rychen e LH Salganik. A partire da tale documento vengono individuate le nove competenze chiave da acquisire, suddivise in tre categorie.

IL PROGETTO DESECO

QUADRO COMPETENZE CHIAVE

AGIRE IN MODO AUTONOMO	SERVIRSI DI STRUMENTI IN MANIERA INTERATTIVA	FUNZIONARE IN GRUPPI SOCIALMENTE ETEROGENEI
DIFENDERE E AFFERMARE I PROPRI DIRITTI, INTERESSI, RESPONSABILITÀ, LIMITI E BISOGNI	UTILIZZARE LA LINGUA, I SIMBOLI E I TESTI IN MANIERA INTERATTIVA	STABILIRE BUONE RELAZIONI CON GLI ALTRI
DEFINIRE E REALIZZARE PROGRAMMI DI VITA E PROGETTI PERSONALI	UTILIZZARE LE CONOSCENZE E LE INFORMAZIONI IN MANIERA INTERATTIVA	COOPERARE IN RAPPORTO AD UN FINE COMUNE
AGIRE IN UN QUADRO D'INSIEME, IN UN CONTESTO AMPIO	UTILIZZARE LE NUOVE TECNOLOGIE IN MANIERA INTERATTIVA	GESTIRE E RISOVERE CONFLITTI

Figura 3: Competenze nel progetto DeSeCo. Fonte: <https://slideplayer.it/slide/8977726/>

1. Prima categoria: Servirsi di strumenti in maniera interattiva:
 - a. capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva: capacità necessarie al fine di comunicare, di far parte della società ed in essa lavorare e dialogare con gli altri;
 - b. capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva: abilità necessarie vista la complessità della nostra società, l'individuo deve essere in grado di fare una riflessione critica sulla natura dell'informazione, la sua

infrastruttura tecnica e il suo contesto sociale, culturale e ideologico;

- c. capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva: gli utilizzatori delle nuove tecnologie devono farlo in modo consapevole, ciò significa comprenderne la natura stessa e riflettere sul potenziale in modo da collegare le possibilità offerte con le condizioni d'uso e gli obiettivi da raggiungere.

2. Seconda categoria: Interagire in gruppi eterogenei:

- a. capacità di stabilire buone relazioni con gli altri: ciò implica il rispetto altrui ponendo l'accento sui valori, le credenze, le culture e le storie di cui ogni individuo è portatore, trovando nella differenza l'inclusione e la valorizzazione;
- b. capacità di cooperare: essere abili nel lavoro di gruppo e riconoscere la leadership; l'uomo in quanto animale sociale è portato a confrontarsi quotidianamente con altre persone al fine del raggiungimento di un obiettivo, tanto in ambito scolastico/lavorativo quanto in ambito familiare;
- c. capacità di gestire e risolvere conflitti: il primo passo è quello di riconoscere un conflitto come tale, coglierlo e non negarlo, al fine di trovare una soluzione in cui entrambe i protagonisti ne escano vincenti.

3. Terza categoria: agire in modo autonomo:

- a. capacità di agire in un contesto complesso: la consapevolezza delle proprie azioni richiede la capacità di agire in un determinato contesto e avere chiare le conseguenze di ciò che viene fatto, una riflessione, quindi, all'interno di un quadro più ampio del solo Io;
- b. capacità di elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personali: competenza progettuale che assume un orientamento verso il futuro che implica un esame accurato delle proprie potenzialità e fattibilità;

- c. capacità di affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni: molti di questi sono stabiliti dalla legge, ma sempre più vi è la necessità di affermarli e difenderli in modo attivo.

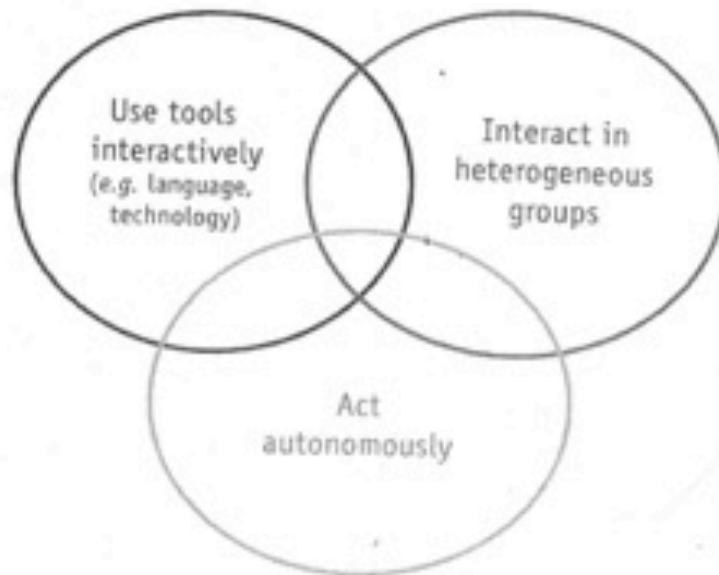


Figura 4: interdipendenza delle categorie, progetto DeSeCo. Fonte: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

L'immagine sopra riportata ha lo scopo di evidenziare come le categorie non debbano essere assunte in modo isolato, ma esse sono interdipendenti tra loro. Tutte insieme costituiscono una base concettuale che permette di individuare le competenze chiave tali da permettere un insegnamento ricco che faccia riflettere e che sia carico dell'aspetto critico.

1.3.2.

La raccomandazione del Parlamento e del Consiglio

“Nella cornice tracciata dal progetto DeSeCo, il 18 dicembre 2006, il Consiglio e il Parlamento europeo approvano una Raccomandazione volta a definire un quadro di riferimento europeo per l’individuazione delle competenze chiave per l’apprendimento permanente.” (Castoldi, 2010, p. 110).

Il documento sopra citato chiarisce come “le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione.”⁸

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono tutte importanti in egual modo in quanto perseguono lo stesso obiettivo, come già detto, non sono da considerarsi isolate tra loro ma esse si sovrappongono e sono correlate in quanto aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. Pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione

⁸ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nella gazzetta ufficiale dell'Unione Europea il 30.12.2006.

costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

Vediamo ora, sinteticamente, come lo stesso documento definisce le competenze individuate⁹:

1. *Comunicazione nella madrelingua:*

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero. Questa competenza implica, tra le altre, la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio; per quanto concerne l'abilità in essa sono comprese quelle di comunicare sia oralmente sia per iscritto e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione e un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta che l'individuo sappia dialogare in modo critico e costruttivo e ha interesse a interagire con gli altri.

2. *Comunicazione in lingue straniere:*

La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, inoltre richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi. La competenza nelle

⁹ (Ibid)

lingue straniere oltre che la conoscenza del vocabolario e della grammatica, chiede anche la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale, della variabilità dei linguaggi e l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale.

3. *Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico:*

La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane e comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte). La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati mentre quella in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

4. *Competenza digitale:*

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. Essa presuppone una solida

consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni, oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca.

5. *Imparare a imparare:*

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza. Imparare ad imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili. Una persona dovrebbe essere in grado di apprendere autonomamente e con autodisciplina, lavorare in modo collaborativo, valutare il proprio lavoro e cercare consigli, informazioni e sostegno, ove necessario. Un atteggiamento positivo implica la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

6. *Competenze sociali e civiche:*

Le competenze sociali e civiche includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. Approfondiremo tali competenze al paragrafo 1.4.

7. *Senso di iniziativa e di imprenditorialità:*

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo. Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva, la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito di iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro.

8. *Consapevolezza ed espressione culturali:*

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di

comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive. Essa presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo e include la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali. Infine, favorisce un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa.

1.3.3.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo

A livello nazionale, il documento che regola quanto disposto a livello europeo sono le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, emanate nel novembre 2012 con nota ministeriale n. 7734. Con queste innovative indicazioni si pone l'accento sull'acquisizione delle competenze che richiede una modifica, da parte degli insegnanti, delle proprie pratiche didattiche, con nuove strategie di progettazione, di organizzazione dei contenuti e di impostazioni metodologiche.

Nelle indicazioni nazionali vengono indicati i traguardi che ogni alunno deve raggiungere alla fine del proprio percorso educativo:

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline.

Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

Figura 5: traguardi per lo sviluppo delle competenze, Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012.

Vengono stabilite quali siano "in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano" (Ind. Naz. per il curricolo, 2012).

Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle di-

verse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

Figura 6: profilo delle competenze, Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012

Tali competenze sono in linea con quanto richiesto a livello europeo (vedi par. 1.3.2.).

1.4.

Acquisizione delle competenze sociali nello sviluppo

Tra le otto competenze chiave nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, vengono delineate le competenze sociali e civiche, come segue:

Le competenze sociali includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per sé stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire.

Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa. Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto. Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza

e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.

Nelle Indicazioni nazionali le competenze sociali non hanno un paragrafo dedicato ma sono trasversali ad ogni ordine e grado scolastico in quanto queste vengono messe in atto a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole di ordini superiori; tra le varie discipline tra cui l'italiano, la storia, la matematica e le scienze vengono indicate le competenze sociali che l'individuo deve sviluppare.

Per la scuola dell'infanzia, tra i traguardi per lo sviluppo della competenza sociale ritroviamo: "...Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini...; "riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta ...; il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola ...". (Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012)

Tra i traguardi per la scuola primaria sono espressi: nell'italiano "l'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione ..."; in matematica "...costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri..."; in scienze "...ha atteggiamenti di cura verso

l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale....”(Ind. Naz. per il curricolo, 2012)

Tra i traguardi per la scuola secondaria di primo grado vengono indicati: nell'italiano “l'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali; usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali...”; nella storia “...usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo...”; in matematica “...sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di una argomentazione corretta...”; in scienze “...è consapevole del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili. Collega lo sviluppo delle scienze allo sviluppo della storia dell'uomo...” (Ind. Naz. per il curricolo, 2012).

L'acquisizione delle competenze sociali, quindi, non è circoscritta ad una fase scolastica ben precisa ma essa si sviluppa nel corso degli anni e non termina certo con il liceo o l'università ma è un processo che dura per tutta la vita; J. Delors¹⁰ (1994) parlerebbe di *lifelong learning*.

Si rende quindi necessaria una didattica per competenza che aiuti gli insegnanti a mettere in campo strategie atte al raggiungimento di determinati obiettivi; tuttavia “una strategia didattica, non ha solo

¹⁰ Jacques Delors è un politico ed economista francese. Noto europaista, è stato ministro e presidente della Commissione europea.

l'obiettivo di raggiungere lo scopo, ma anche di farlo bene" (Bonaiuti, 2014); si tratta di attuare un processo di apprendimento costruttivo, sociale, culturale, situato dove il contesto, la collaborazione e la costruzione sono in interazione tra loro.

Per insegnare le competenze sociali può essere utile seguire una procedura di tipo cognitivo comportamentale che prevede i seguenti momenti (Cacciamani, 2008):

1. Suscitare la motivazione negli alunni.
2. Descrivere, durante momenti specifici dedicati opportunamente all'insegnamento diretto delle competenze sociali, in modo oggettivo, specifico e osservabile i comportamenti che esprimono l'abilità usando diverse tecniche: il modellamento, il role playing e simulazione del ruolo, presentare situazioni problema che richiedono l'uso e l'applicazione della competenza, dare un feedback su ciò che l'alunno ha saputo correttamente simulare.
3. Esercitarsi durante tradizionali momenti di cooperative learning applicato a contenuti di tipo didattico.
4. Operare una revisione metacognitiva rinforzando i comportamenti desiderati e ignorando/correggendo quelli inopportuni.
5. Generalizzare gli apprendimenti.

1.5.

Quali competenze sociali

L'individuazione delle competenze sociali ha impegnato diversi autori, analizziamo qui di seguito i lavori dei fratelli Johnson e di Comoglio e Cardoso, facendone un confronto.

1.5.1.

La competenza sociale secondo i Johnson

“La competenza sociale (social competence) 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 fratelli Johnson (1994) chiariscono come la competenza sociale si acquisisca lavorando su differenti abilità sociali che distinguono in quattro categorie:

- a. abilità che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo (abilità comunicative e di gestione di conflitti). Ad esempio formare il gruppo in modo ordinato, stare con il gruppo e non gironzolare per l'aula, parlare sottovoce, essere interessati e partecipare, essere positivi verso gli altri membri, conoscere e usare segnali per abbassare il tono di voce, fare a turno);
- b. abilità che aiutano i gruppi a funzionare bene, rispetto alla realizzazione del compito (abilità di leadership). Ad esempio, chiedere / dare informazioni; aiutare ad organizzare il materiale; dare dei ritmi di lavoro; saper ascoltare e saper dare comandi; incoraggiare la partecipazione; mostrare apprezzamento; parafrasare; condividere i sentimenti
- c. abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito. Ad esempio: saper ripetere e riassumere; saper spiegare ogni fase del proprio ragionamento; valutare o correggere con accuratezza le sintesi dei propri compagni; trovare modi intelligenti per memorizzare; pensare a voce alta e invitare gli altri a farlo

d. abilità di stimolo all'approfondimento e alla riflessione attraverso cui gli studenti incoraggiano sé stessi e gli altri a vedere le cose da una prospettiva multipla, a fare domande profonde, a imparare a confutare le idee dell'altro. Ad esempio, porre domande, profonde, critiche e creative; chiedere di mostrare i passi del proprio ragionamento; criticare le idee e non le persone; differenziare le opinioni; trasferire idee; integrare idee e prospettive differenti.

Gli stessi autori in collaborazione con E. J. Holubec¹¹ (1994) elencano le competenze sociali, che entrano in gioco nel lavoro cooperativo (vedi cap. 2), suddividendole in due gruppi, le competenze relazionali di base e le competenze di cooperazione in gruppo (Cacciamani, 2008):

1. competenze relazionali di base:

- a. conoscersi e fidarsi degli altri: al fine di favorire la disponibilità a cooperare;
- b. comunicare con chiarezza e precisione: al fine di arrivare ad una comprensione condivisa dei temi da affrontare e delle strategie da assumere;
- c. accettarsi e sostenersi a vicenda: saper individuare un problema, saper chiedere aiuto e offrirlo;
- d. risolvere i conflitti: possono verificarsi sia conflitti di natura socio-cognitiva che di tipo relazionale, i quali necessitano precise risposte in termini di modalità di ascolto e di negoziazione (Cacciamani e Giannandrea, 2004).

2. competenze di cooperazione in gruppo:

“Accanto alle competenze relazionali di base, Johnson, Johnson e Holubec (1994) e Comoglio (1999) richiamano l’attenzione sulle competenze di cooperazione nel gruppo, che riprendiamo

¹¹ Edythe J. Holubec attiva da trent’anni nel campo della ricerca sui metodi didattici è collaboratrice presso il Cooperative Learning Center e autrice di numerose pubblicazioni sull’apprendimento cooperativo.

proponendone un adattamento più contestuale al lavoro di gruppo.” (Cacciamani, 2008, p. 40)

- a. Competenze per l’affermazione e l’avvio del gruppo: necessarie alla costituzione del gruppo come spostarsi senza fare rumore;
- b. competenze di funzionamento del gruppo: necessarie per individuare la strategia, lo svolgimento e mantenere rapporti di lavoro efficienti;
- c. competenze di apprendimento: necessarie alla comprensione condivisa;
- d. competenze di stimolo alla riflessione metacognitiva: necessarie alla riflessione sul lavoro svolto, la discussione critica e la ricerca di soluzioni.

1.5.2.

Le competenze sociali secondo Comoglio e Cardoso

Comoglio e Cardoso (1996) propongono un'altra scansione delle competenze sociali, che pone l'enfasi sulla dimensione relazionale e delle dinamiche di gruppo.

Comoglio (1999), così definisce le abilità sociali (social skill): un “insieme di comportamenti motivati e cognitivamente controllati che permettono ad una persona di iniziare, sviluppare, mantenere e affrontare in modo efficace una buona relazione con gli altri e un buon inserimento nell'ambiente che la circonda”.

Secondo Comoglio e Cardoso dalla psicologia sociale è possibile scandire un percorso curricolare cui far riferimento che si declina nel seguente modo:

- competenze comunicative interpersonali;
- competenze di leadership;
- competenze di soluzione dei problemi (o problem solving);
- competenze per una gestione positiva e costruttiva del conflitto;

- competenze decisionali (o decision making).

Tenendo in considerazione l'elenco individuato da questi autori analizziamo nel dettaglio il significato di ciascuna competenza sopra riportata.

a) Competenze comunicative interpersonali

La comunicazione è la trama, la causa, il riflesso della struttura interna del gruppo, collegando e determinando le relazioni interpersonali, le amicizie o le inimicizie, gli accordi o i disaccordi, la collaborazione o la competizione (Flament, 1965).

Le competenze comunicative interpersonali entrano in gioco quando comunichiamo con gli altri e riguardano la sommatoria di singole abilità legate sia al momento in cui ascoltiamo un messaggio (come riceventi), sia a quello in cui rispondiamo ad un messaggio (come emittenti).

La comunicazione avviene su due livelli quello verbale e quello non verbale. Sono perciò comprese nella competenza comunicativa interpersonale diverse abilità:

- ascolto: dimostrare interesse, essere attento, guardare negli occhi l'interlocutore, parafrasare l'intervento dell'altro o fare domande di approfondimento;
- comunicazione non verbale: posizionarsi fianco a fianco quando si sta lavorando in cerchio, usare un tono di voce adeguato al lavoro che si sta svolgendo (sufficientemente basso da non disturbare gli altri se molti gruppi lavorano contemporaneamente e sufficientemente alto da essere sentiti dai compagni di gruppo), il rivolgersi con una gestualità che comunichi accoglienza e interesse;
- risposta efficace: l'utilizzo di una comunicazione descrittiva e non valutativa, l'utilizzo di espressioni legate al proprio vissuto emozionale, l'attenzione alla strutturazione di frasi chiare e sintetiche.

Le competenze comunicative permettono di mettere in campo una discussione ed è proprio grazie a quest'ultima che nasce il ragionamento collettivo. La discussione implica la spiegazione, l'interpretazione, e la comparazione; i partecipanti sono portati alla comprensione reciproca, accolgono il punto di vista altrui e il risultato è quindi un prodotto collettivo e non del singolo artefice. "Attraverso il confronto possono essere valutati i differenti punti di vista e tramite l'elaborazione e la ristrutturazione di conoscenza si arriva a produrre una nuova teoria che mantiene al suo interno le intuizioni e le ipotesi positive di entrambe le posizioni." (Cacciamani e Giannandrea 2004, p 39).

b) Competenze di leadership

La leadership è un fenomeno complesso che si trova nell'intersezione tra situazione (struttura sociale, tipo di compito), leader (competenze, motivazioni, caratteristiche personali) e membri del gruppo (competenze, motivazioni, caratteristiche personali). (Hollander, 1985)

Le competenze di leadership sono quella sommatoria di singole abilità che permettono agli individui di gestire un gruppo rivolto all'esecuzione di un compito, in modo da giungere al traguardo richiesto con soddisfazione dei membri. Tra queste ricordiamo:

- le abilità di introduzione del lavoro: introdurre l'argomento e scaldare l'ambiente, distinguere i compiti / ruoli nel gruppo. chiarire l'ordine del giorno ecc...;
- abilità di pianificazione e progettazione: definire il problema, chiarire gli obiettivi del lavoro, stabilire una scaletta di priorità o delle azioni da realizzare;
- gestione del percorso di gruppo: controllare i toni di voce, dare il turno di parola, favorire la partecipazione, dare istruzioni, scandire i tempi di lavoro, condividere i materiali ecc...;
- abilità di apprendimento: spiegare idee e procedure, prendere appunti, ricapitolare, controllare la comprensione, approfondire.

c) Competenze di soluzione dei problemi (o problem solving)

Le competenze di soluzione dei problemi sono quella sommatoria di singole abilità che permettono di definire il problema, favorire la generazione di idee e la scelta dell'idea più efficace, criticare le idee e non le persone, essere consapevole degli errori, effettuare correzioni appropriate al livello dei discenti, sviluppare tecniche di autocorrezione, usare aiuti per la correzione tra pari, raggiungere un accordo.

d) Competenze per una gestione positiva e costruttiva del conflitto

In un gruppo una discussione può trasformarsi in un conflitto dal momento in cui una critica è vissuta come un attacco personale, in tale situazione il conflitto non può più essere utilizzato in maniera costruttiva; da qui la necessità di sviluppare quelle competenze che gestiscono tali situazioni.

La gestione dei conflitti richiede singole abilità che permettono di affrontare, gestire e risolvere un conflitto interpersonale come ad esempio il distinguere le proprie/ altrui emozioni, il nominare le proprie/ altrui emozioni, il gestire le emozioni attraverso l'autocontrollo e l'espressione verbale diretta delle stesse, l'identificare il terreno comune per creare tutte le soluzioni possibili, l'accettare le differenze, il riconoscere il valore degli altri, il valutare e scegliere di comune accordo cioè negoziare, il definire di modalità concrete di attuazione delle soluzioni prospettate.

e) Competenze decisionali (o decision making).

L'unione di persone in vista di un obiettivo richiede che siano prese delle decisioni, in questo le competenze decisionali richiamano una sommatoria di singole abilità che permettono ad un gruppo di persone di prendere delle decisioni insieme: il processo di decision making è il risultato di processi cognitivi e emozionali, che determinano la selezione di una linea d'azione tra diverse alternative al fine di raggiungere l'obiettivo preposto.

Analizzando nel dettaglio i due modelli vediamo come nel primo caso ci sia un' enfasi sulla dimensione cognitiva e di apprendimento nella comprensione del materiale fornito e di stimolo all'approfondimento o alla riflessione; dimensione che, nel secondo modello viene meno in quanto viene data maggiore importanza alla dimensione relazionale e alle dinamiche di gruppo.

Per una visione più completa i due modelli andrebbero integrati l'uno con l'altro per dare importanza ad entrambe le dimensioni.

1.6. Conclusioni

Abbiamo definito il concetto di competenza, analizzato il suo percorso storico, considerando anche i documenti ministeriali ai quali le scuole devono attingere per definire il percorso didattico di ciascun alunno e considerato tutte le sue sfaccettature approfondendo quelle che sono le competenze sociali.

Analizzando diversi modelli è emerso come le competenze sociali siano molte, differenti tra di loro e come esse non siano innate nell'individuo ma vanno sviluppate.

Le abilità sociali devono essere, quindi, chiaramente identificate, aiutandosi con modelli come quelli sopra esposti, ed insegnate, attraverso percorsi didattici ben strutturati. Se tali competenze non vengono insegnate, non ci si può aspettare che gli alunni siano in grado di metterle in pratica. In base all'età degli alunni si rende necessario identificare le abilità da sviluppare, spiegarle agli studenti, fornire loro la motivazione e dare loro l'opportunità di usarle in contesti autentici di apprendimento.

Vedremo nel secondo capitolo come il Cooperative Learning sia una modalità di lavoro utile allo sviluppo di tali abilità.

Capitolo 2

Il Cooperative Learning

Nel secondo capitolo andremo ad analizzare le caratteristiche del Cooperative Learning (d'ora in avanti CL). Andremo a studiare alcuni dei modelli che ne fanno parte, analizzeremo concretamente come applicare un'attività di CL a scuola ed infine vedremo i vantaggi che propone l'utilizzo di queste strategie didattiche legate al CL.

2.1.

Che cos'è il CL

Il CL, o apprendimento cooperativo, è una strategia di insegnamento che rompe con gli schemi tradizionali del maestro attivo che insegna e la classe che apprende passivamente. Giovanni Bonaiuti (2014), che ha lavorato sulle differenti strategie didattiche, inserisce il CL all'interno dell'architettura collaborativa; quest'ultima poggia su principi, nati nella prima metà del Novecento, dell'attivismo pedagogico di Dewey, dove l'alunno ha un ruolo attivo e fondamentale nel processo di apprendimento, e sugli studi delle dinamiche dei gruppi di Lewin. Successivamente, grazie agli studi di Vygotskij, numerosi autori arriveranno a sostenere come la conoscenza sia il risultato di un processo sociale (Lave, 1988; Brown, Collins, Duguid, 1989; Lave, Wenger, 2007) e che l'apprendimento è quindi un processo di partecipazione attiva alla costruzione sociale della conoscenza (Greeno, 1998).

Il CL viene spesso tradotto come lavoro di gruppo, tale "traduzione" però, non deve ricadere nella banalità di mettere assieme degli alunni in vista di un obiettivo, ma c'è molto di più.

Il CL è una teoria dell'apprendimento e un metodo di insegnamento da cui discendono un paradigma formativo e un insieme di tecniche di lavoro (modelli): 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, Boekaerts, Vedder, 2006).

Più sinteticamente Bonaiuti (2014) afferma: “per apprendimento cooperativo, si intendono tutte quelle situazioni di apprendimento individuale che si determinano come conseguenza di attività svolte in piccoli gruppi” (p.113).

In ciascuna definizione vediamo come vi sia una rivisitazione del *setting* scolastico e il ruolo attivo dell'alunno; il CL propone una realtà molto differente da quelle passate, più ricca e complessa, le modalità di lavoro possono variare, così come la formazione dei gruppi, i ruoli e la valutazione, definendo così differenti modelli.

La differenza sostanziale tra il lavoro di gruppo, usualmente praticato a scuola, e il CL sta nella modalità con cui vengono costruite le condizioni per attivare il processo di cooperazione. Tale processo implica l'idea di aiuto reciproco, di collaborazione e di rispetto per l'altro; comportamenti di interazione positiva che l'insegnante deve suggerire, ma lasciati alla buona volontà dell'alunno. (Cacciamani, 2008).

Nei diversi anni di studio relativi al CL molti autori hanno stabilito quali fossero i principi che accomunassero tutti i modelli di CL; i fratelli Johnson e Holubec (1994) ne hanno individuati cinque: interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento ed uso delle competenze sociali, valutazione di gruppo.

2.1.1.

Interdipendenza positiva

Ogni alunno dipende dal lavoro, dalle risorse e dall'impegno altrui. Ognuno porta il proprio contributo necessario al fine del raggiungimento dell'obiettivo; l'interdipendenza positiva fa sì che il singolo alunno, agendo individualmente, non sarebbe in grado di raggiungere lo scopo.

Johnson, Johnson e Holubec (1994) affermano che "l'interdipendenza positiva consiste nello stabilire tra gli studenti dei rapporti tali per cui nessuno possa riuscire individualmente se non con il successo dell'intero gruppo (p. 87). Deutsch (1962) afferma che essa "specifica una condizione nella quale gli individui sono legati in modo tale che vi è una correlazione positiva tra il conseguimento dell'obiettivo di un individuo e quello degli altri". Affinché tale condizione si verifichi è opportuno che l'insegnante proponga compiti strutturati in modo che realmente non possano essere realizzati se non con la collaborazione di tutti i membri del gruppo. Si pensi ad un puzzle i cui componenti sono posseduti in parti uguali da ogni partecipante alla costruzione di esso: il puzzle non potrà mai essere completo se tutti non metteranno a disposizione le parti che di esso posseggono.

Gli stessi Johnson e Johnson e Holubec (1994) hanno individuato dieci modalità di interdipendenza, che possono essere presenti in attività di CL:

- *l'interdipendenza di scopo* si verifica quando i membri di un gruppo si sentono fortemente legati tra loro per il raggiungimento dell'obiettivo;
- *l'interdipendenza di identità* consiste nell'invitare i membri del gruppo a riconoscersi in un nome, in uno slogan, in un motto o in un logo;
- *l'interdipendenza di ruolo* che si realizza quando l'insegnante assegna ai membri dei gruppi ruoli specifici e le responsabilità che ne derivano;
- *l'interdipendenza di compito* consiste nel suddividere il lavoro in sequenza di fasi assegnandone ciascuna parte ad

ogni membro, solo grazie al lavoro e alla condivisione con i compagni si può realizzare il tutto;

- *l'interdipendenza di valutazione* si realizza mediante un'interconnessione della valutazione di gruppo con quella individuale ad esempio una media tra i risultati ottenuti individualmente;
- *l'interdipendenza contro un soggetto esterno* si concretizza nel fare sentire i membri di un gruppo legati tra loro in base ad una competizione, per vincere il confronto con altri;
- *l'interdipendenza di fantasia* si attua quando i membri del gruppo devono trovare assieme idee nuove, soluzioni originali a implementare il lavoro o per riuscire a compiere al meglio quanto assegnato;
- *l'interdipendenza di competenze* si verifica quando lo svolgimento del compito chiede differenti competenze che devono integrarsi tra loro, ciascun membro avrà la parte in cui risulta essere più competente;
- *l'interdipendenza di materiali* si realizza quando tutto il gruppo ha il materiale necessario allo svolgimento del compito ma ogni membro ne ha una singola parte, affinché il lavoro si compia ogni membro dovrà produrre il materiale richiesto;
- *l'interdipendenza ambientale*, l'ambiente in cui il gruppo opera è strutturato in maniera da favorire il lavoro e lo sviluppo di coesione interna.

Come ci viene ampiamente descritto dai fratelli Johnson, ciascun insegnante ha a disposizione diverse condizioni per creare interdipendenza positiva che devono saggiamente scegliere in base al contesto lavorativo.

2.1.2.

Interazione promozionale faccia a faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia è l'insieme di atteggiamenti che consentono di mettere a proprio agio i compagni con i quali si lavora si realizza attraverso la conoscenza reciproca, per mezzo di atteggiamenti di accettazione reciproca, di aiuto, di apprezzamento spontaneo, di stima profonda e di rispetto, consiste nell'incoraggiarsi a vicenda e nel collaborare insieme in modo positivo; fa riferimento soprattutto alla fiducia di ognuno che qualsiasi intervento è finalizzato al miglioramento del singolo e infine del lavoro comune. Questo aiuto reciproco si attua attraverso la spiegazione verbale delle strategie di soluzione dei problemi, la discussione dei concetti che si studiano, la condivisione delle proprie conoscenze con i compagni di classe e l'integrazione dei contenuti da apprendere con quanto già si conosce. In sintesi, si tratta di tutto ciò che favorisca un buon clima e che permetta a ciascun alunno di star bene in tale situazione.

È molto importante che l'insegnante investa tempo per promuovere relazioni positive prima di lavorare in CL in quanto creare questo tipo di relazioni richiede molto tempo e lavoro ma si tratta di una condizione molto fragile che può essere facilmente rotta o rovinata.

Quando vi è interazione promozionale positiva, si evidenziano alcuni comportamenti tipici: offerta all'altro di aiuto e assistenza effettiva ed efficace; scambio di risorse necessarie come informazioni, elaborazione di conoscenze e materiali; disponibilità reciproca di confronto al fine di incrementare le responsabilità assegnate e migliorare le prestazioni in compiti successivi; ricerca reciproca del modo di ragionare di ogni membro al fine di promuovere; decisioni di alta qualità, intuizioni profonde e più creative dei problemi che devono essere affrontati; stimolazione reciproca alla partecipazione e al coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni; azioni che danno o ottengono la fiducia; impegno per interessi condivisi; condizioni di livelli più bassi di stress e di ansia.

Risulta quindi di fondamentale importanza lavorare sull'interazione promozionale faccia a faccia fin dall'inizio in quanto un clima relazionale negativo può compromettere l'esito dell'esperienza di apprendimento.

2.1.3.

Responsabilità individuale e di gruppo

Capita che nei lavori di gruppo entrino in gioco meccanismi di delega da parte di studenti meno bravi, meno capaci o meno motivati a quelli che lo sono di più (Cacciamani, 2008). Lavorare sulla responsabilità personale ha proprio lo scopo di elidere questi meccanismi e creare le condizioni affinché il gruppo non diventi un alibi per lavorare meno o per sfruttare gli altri. I gruppi di apprendimento cooperativo non devono eliminare la responsabilità individuale dei singoli rispetto a quanto è compiuto. Per questo motivo l'insegnante deve mandare messaggi e prendere decisioni che ricordano ai componenti del gruppo che non devono "nascondersi" e che non devono rinunciare a dare un contributo al lavoro di gruppo.

Il CL sottolinea la responsabilità individuale e l'apprendimento del singolo. La variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso gli altri membri del gruppo laddove esiste una chiara percezione di scopi comuni da raggiungere. Questo richiede a ciascun alunno diverse responsabilità come portare a termine la propria attività individuale di lavoro e facilitare il lavoro degli altri membri facendo quanto più possibile per raggiungere gli obiettivi del gruppo.

Ci sono molti modi nei quali questa responsabilità può essere sollecitata. Nelle situazioni cooperative gli studenti sono responsabili non solo davanti all'insegnante, ma anche davanti ai compagni. Le attività devono essere molto strutturate, cioè ognuno ha dei compiti ben precisi e dei tempi per svolgerli e tutto il gruppo ha uno scopo chiaro, per cui diventa molto più semplice individuare dove il lavoro non procede come dovrebbe e quale ruolo, o compito, non viene svolto come secondo la consegna.

La responsabilità può essere trasmessa assumendo una modalità di valutazione in cui si distingue nettamente la valutazione del risultato individuale e di quello di gruppo. Il punteggio finale che andrà sul registro

è il risultato di una media ponderata tra punteggio individuale e punteggio del gruppo. Un altro modo efficace, per trasmettere l'idea che tutti sono responsabili del risultato finale, è di comunicare in anticipo i criteri di successo. Per criteri di successo s'intendono, ad esempio, rispetto dei tempi di lavoro assegnati al gruppo, forma e qualità del lavoro finale, coerenza interna, precisione, chiarezza, capacità di applicazione, originalità, ecc. Infine, la strutturazione di un'interdipendenza positiva permette ai membri del gruppo di sentirsi responsabili nell'aiutarsi reciprocamente.

2.1.4.

Competenze sociali

Come abbiamo già ampiamente descritto nel cap. 1.4. e 1.5. le competenze sociali risultano di fondamentale importanza per la vita di ogni individuo.

Tali competenze si rendono necessarie al fine di una buona realizzazione di attività del CL, tuttavia esse non sono innate ma si apprendono con l'esperienza. Non basta che gli studenti siano seduti in cerchio e che l'insegnante abbia dato loro un compito complesso da svolgere perché il lavoro di gruppo riesca. È necessario che ognuno nel gruppo sappia relazionarsi con gli altri in modo efficace, che sia, cioè, abile nelle relazioni sociali. Bisognerebbe, pertanto, da un lato insegnare le abilità interpersonali e di piccolo gruppo finalizzate ad una cooperazione reale, dall'altro motivare costantemente all'esercizio e all'uso delle abilità stesse.

Gli studenti devono padroneggiare e saper utilizzare le abilità interpersonali e di piccolo gruppo per trarre tutti i benefici dalle opportunità offerte dalla situazione cooperativa di apprendimento. Specialmente quando i gruppi di apprendimento funzionano per un tempo lungo e s'impegnano in attività complesse o di libera esplorazione su tempi prolungati, le abilità interpersonali e di piccolo gruppo dei membri possono determinare il livello del successo dello studente. Nel lavorare sulle abilità sociali, è importante comunicare in modo chiaro e specifico, agli allievi, quali sono i comportamenti sociali efficaci e quali no, evitando definizioni generiche e astratte.

2.1.5.

Valutazione di gruppo

La valutazione che avviene a fine percorso ben si distingue dalla classica valutazione espressa dall'insegnante nei confronti dell'alunno in quanto si tratta di un processo complesso. Chi valuta non è più solo l'insegnante ma anche l'alunno e ciò che viene valutato non è solo il prodotto ma anche il processo, l'impegno, le abilità e la responsabilità dei componenti.

Tenendo presenti gli obiettivi inizialmente proposti, il gruppo valuta ciò che ha funzionato nella direzione di essi e ciò che invece non ha funzionato; quali comportamenti dei membri sono risultati utili e quali no. La collaborazione può esprimere comportamenti inefficaci, la comunicazione può non essere sempre chiara, il conflitto può non trovare sempre le strategie efficaci per essere risolto. Spesso possono anche farsi strada fraintendimenti e interpretazioni errate verso le persone che compongono il gruppo tali da impedire la collaborazione. Talvolta l'impegno nel lavoro può portare inconsapevolmente a trascurare le relazioni, la comunicazione, il rispetto reciproco. Per questi motivi è fondamentale dare spazio alla valutazione.

Johnson, Johnson e Holubec (1994) affermano che la discussione può avvenire in piccolo gruppo o coinvolgere l'intera di classe ma in qualunque modo si deve comporre di differenti aspetti:

- ogni studente e ogni gruppo deve dare e ricevere *feedback* sul compito e sull'efficacia del lavoro svolto;
- effettuare una *riflessione* sui feedback ricevuti;
- definire *gli obiettivi di miglioramento* al fine di aumentare la qualità del lavoro;
- incoraggiare le *lodi e le congratulazioni* per il lavoro svolto.

Risulta, quindi, importante coinvolgere gli allievi in una riflessione meta-cognitiva sui processi che hanno messo in atto durante il lavoro e sul e come gli obiettivi sono stati o meno raggiunti. Sappiamo, infatti, che

l'acquisizione delle competenze passa attraverso una riflessione su quanto si è riusciti a fare e sulle decisioni che sono state prese per raggiungere i traguardi auspicati.

2.2.

Modelli di CL

La complessità della teoria dell'apprendimento cooperativo non può esaurirsi in un unico modello. Anni di ricerca hanno portato alla realizzazione di differenti modelli che rispettano i cinque principi sopra descritti. Gli autori più conosciuti in questo campo sono senza dubbio i fratelli Johnson, del *Cooperative Learning Center* dell'università del Minnesota, i quali hanno elaborato alla fine degli anni Ottanta il modello del *Learning Together* (letteralmente apprendimento insieme) (Cacciamani, 2002). Tra i modelli più noti del CL vanno menzionati anche lo *Student Team Learning* di Robert Slavin, lo *Structural Approach* di Spencer Kagan, la *Complex Instruction* di Elisabeth Cohen e la *Group Investigation* di Sharan e Sharan.

2.2.1.

Learning Together (L.T.)

Il L.T. ha raggiunto negli anni un livello di elaborazione molto elevato, tanto da avanzare una proposta di conduzione non solo della classe, ma dell'intero istituto scolastico estendendo il principio della cooperazione agli insegnanti e al leader scolastico perché si sviluppi un atteggiamento di ricerca in questa direzione. Questa necessità è nata dalla constatazione che nel mondo del lavoro è sempre più richiesta una collaborazione in team.

Questo modello richiede di far lavorare gli studenti in gruppi, condividendo le risorse e aiutandosi reciprocamente. La forma dell'interazione del gruppo è decisa dall'insegnante. Gli studenti riceveranno lodi e riconoscimenti per il lavoro da loro fatto in modo soddisfacente.

Johnson e Johnson (1994) e Comoglio e Cardoso (1996) individuano gli elementi caratterizzanti questo modello (Cacciamani, 2008):

- Attività basate sui principi del CL (vedi 2.1.);
- A livello di organizzazione della classe, l'utilizzo di tre modi di strutturare il lavoro di gruppo: CL di tipo formale, dato dalla creazione di gruppi stabili e a lunga durata; CL di tipo informale che prevede gruppi temporanei al fine di svolgere attività di breve durata; gruppi cooperativi di base, gruppi eterogenei, stabili e a lunga durata (fino ad un anno scolastico), anche di differenti classi, che hanno l'obiettivo di dare sostegno e incoraggiamento verso i problemi scolastici e responsabilizzazione allo studio;
- modalità cooperativa pervasiva in tutte le situazioni;
- rivisitazione della struttura organizzativa della scuola inserendo: gruppi di sostegno che hanno l'obiettivo di supportare lo sviluppo di competenze rispetto alle modalità di lavoro cooperative; gruppi di lavoro il cui scopo è quello di cooperare con l'amministrazione scolastica per questioni organizzative; gruppi di dirigenti, in un contesto che lo permette e lo richiede.

Questo modello ha quindi il merito di aver esteso il CL dal gruppo classe all'intera istituzione scolastica, la distinzione nei tre gruppi permette di introdurre e progredire per tappe nell'introduzione delle modalità cooperative in classe e infine il lavoro dinamico che esso propone garantisce l'apprendimento e lo sviluppo di competenze sociali in un contesto cooperativo.

2.2.2.

Student Team Learning (S.T.L)

Lo S.T.L., modello elaborato da Robert Slavin, della John Hopkins University di Baltimora, pone l'accento sul sistema di incentivazione e valutazione, di responsabilità individuale, aiuto reciproco e pari opportunità di successo attraverso l'elargizione di incentivi e ricompense il cui conseguimento stimola il gruppo all'impegno e all'aiuto vicendevoli. Questo metodo si propose, successivamente, anche con la denominazione '*Success For All*' e si caratterizzava soprattutto per l'attenzione rivolta alla motivazione estrinseca. (Slavin, Madden, Wasik, 1996)

Si sottolinea, infatti, che molti ragazzi, soprattutto quelli a rischio, non possono essere facilmente indotti ad impegnarsi nello studio e ad apprendere senza la prospettiva del conseguimento di qualche ricompensa. Le ricompense possono essere di vario genere a seconda dell'età o della situazione, ma rappresentano sempre un riconoscimento pubblico dei risultati raggiunti. Ogni componente del gruppo è responsabile del raggiungimento di questi risultati attraverso il suo impegno e l'aiuto dei compagni: la condizione di interdipendenza assicura a tutti la possibilità di successo se progrediscono rispetto alla prestazione precedente.

L'enfasi è sul conseguimento degli obiettivi del gruppo, ma è anche importante la responsabilità individuale in termini di miglioramento del proprio rendimento, alla quale sono preparati tutti i componenti del gruppo. Anche gli studenti meno bravi vengono sfidati a migliorare le loro prestazioni.

Entro questi principi generali il lavoro può essere impostato in modi diversi, lo S.T.L., infatti, prevede diverse tecniche: lo Student Teams Achievement Divisions (STAD); il Teams-Games-Tournaments (TGT); il Jigsaw; il Team Assisted Individualization (TAI) per la matematica; il Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC).

- Student Teams Achievement Divisions (STAD)

Gli insegnanti, una volta introdotto un nuovo argomento e sondato il terreno circa la sua comprensione, procede alla suddivisione della in gruppi eterogenei di quattro o cinque membri. I membri del gruppo acquisiscono individualmente le informazioni e assistono gli altri compagni del gruppo. Vengono assegnati quiz settimanali e annotati i punteggi individuali. Gli insegnanti annotano anche i miglioramenti dai vecchi ai nuovi punteggi nei quiz. Gli studenti che raggiungono un certo livello base o ottengono forti miglioramenti ricevono un riconoscimento. Entra in gioco una certa competizione che secondo Slavin favorisce lo sviluppo di competenze.

- Teams-Games-Tournaments (TGT)

Tecnica simile allo STAD, dove l'insegnante presenta una lezione su un argomento, crea dei gruppi eterogenei all'interno dei quali gli studenti si assistono reciprocamente nello studiare i fogli di lavoro basati sulle informazioni della lezione. A seguito del lavoro in gruppo, gli studenti hanno dei tornei settimanali in cui gruppi di abilità, equivalenti, gareggiano per vedere chi sa rispondere al maggior numero di domande preparate dall'insegnante. Ogni risposta corretta dà diritto a dei punti. I gruppi con il punteggio più alto ottengono pubblico riconoscimento.

- Jigsaw

Il modello Jigsaw, nelle sue forme proposte da diversi autori, (Aronson et al, 1978; Slavin, 1980) utilizza la specializzazione del compito. L'insegnante propone l'argomento e suddivide la classe in gruppi di base, e in gruppi di esperti. Nei gruppi di esperti ciascun componente studia la medesima parte di lezione che dovrà poi restituire ai gruppi di base dove ciascun membro ha analizzato una parte differente. Ogni studente ha un compito che contribuisce a un obiettivo complessivo di gruppo ed è responsabile dell'insegnamento di tali informazioni agli altri componenti del gruppo così come è

anche responsabile dell'approfondimento delle informazioni fornitegli dagli altri membri del gruppo. L'insegnante accerta la competenza del gruppo sull'argomento complessivo, viene fatta una valutazione individuale sulla base di un esame e viene offerto il riconoscimento del lavoro svolto.

- Team Assisted Individualization (TAI)

Il modello TAI (Individualizzazione Assistita dal Gruppo) è una tecnica utilizzata per lo studio della matematica che combina l'apprendimento cooperativo con l'istruzione individualizzata. L'insegnante deve valutare bene il livello di competenza degli alunni al fine di collocarli correttamente all'interno di un programma individualizzato e all'interno di gruppi eterogenei formati da quattro o cinque membri.

Il programma individualizzato è composto da dodici unità, che sono in ordine progressivo; ciascuna richiede l'acquisizione della precedente.

Ad ogni lezione l'insegnante lavora con un gruppo di pari livello mentre gli altri studenti lavorano in modo indipendente svolgendo i loro compiti, sulla base del curricolo individualizzato, all'interno di gruppi eterogenei. All'interno del gruppo gli alunni controllano i compiti svolti dagli altri e in caso di responso negativo, l'alunno continua ad allenarsi con altri esercizi. La cooperazione e il senso di responsabilità individuale accrescono. Gli studenti si aiutano a vicenda e chi è meno competente può chiedere aiuto che gli sarà offerto da chi lo è di più. Al completamento dell'unità didattica, gli studenti compilano un test finale, che sarà sottoposto al compagno controllore di un altro gruppo. I gruppi ricevono un riconoscimento basato sul numero medio di unità completate dai membri del gruppo. Il ruolo dell'insegnante, nell'approccio TAI, è quello di introdurre i maggiori concetti con istruzione diretta prima che gli studenti inizino a lavorare sulle loro unità individualizzate. A volte l'insegnante fa didattica all'intero gruppo classe su abilità del tipo misurazione o problem

solving. L'insegnante assegna anche test di realtà agli studenti. L'uso di questo approccio migliora sia l'autostima degli studenti che il loro rendimento di matematica.

- Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC).

Il CIRC (Gruppo Cooperativo Integrato di Lettura e Composizione) è un modello di apprendimento cooperativo specifico per l'insegnamento della lettura e della scrittura di studenti fra i 7 e i 13 anni. Le componenti principali del CIRC sono tre: la componente della lettura: all'interno di ciascun gruppo l'insegnante attribuisce dei brani da leggere, in coppia, e l'obiettivo di apprendimento da raggiungere che ciascun componente deve verificare nell'altro; la componente dell'istruzione diretta delle competenze funzionali alla comprensione del testo: in ogni lezione ciascuna coppia deve lavorare su una competenza specifica come per esempio l'individuazione dei personaggi principali, protagonista e antagonista; la componente dell'integrazione tra lettura e scrittura: si tratta di laboratori di scrittura individuali che vengono poi revisionati in coppia prima di procedere alla stesura definitiva del testo. Per la valutazione, gli studenti compilano delle prove quando i compagni del team si sentono pronti. Gli studenti ricevono certificati di riconoscimento basati sul risultato medio di tutti i membri del gruppo.

Questo modello propone delle tecniche in grado di favorire appieno l'apprendimento cooperativo: a livello cognitivo e metacognitivo crea delle situazioni in grado di favorire la riflessione critica sulle strategie utilizzate dagli studenti favorendone la loro interiorizzazione; a livello emotivo favorisce lo spirito di aiuto reciproco e motiva gli studenti a raggiungere gli obiettivi.

2.2.3.

Structural Approach (S.A.)

Spencer Kagan, psicologo clinico statunitense, professore di psicologia e pedagogia alla California University è considerato il teorico dell'approccio strutturale all'insegnamento cooperativo, sia nell'età evolutiva che nella formazione degli adulti ed è suo merito l'ideazione del modello dello S.A.

Il primo lavoro di sviluppo delle strutture di Kagan nasce circa 25 anni fa da una ricerca sperimentale sulla motivazione alla socialità e sulla capacità di interazione dei bambini. Questa impostazione si sviluppa dalla necessità di predisporre delle strutture di lavoro che garantiscano un'interdipendenza positiva effettiva, in modo da raggiungere alcuni dei principali obiettivi del metodo cooperativo: il coinvolgimento del maggior numero possibile di studenti, l'uguale partecipazione da parte di tutti, la responsabilità individuale.

Lo S.A. è caratterizzato da quattro componenti:

- gli elementi: qualsiasi azione realizzata in classe (es. scrivere) tra un attore e un ricevente;
- le strutture: insieme delle azioni, ossia la combinazione organizzata degli elementi (es: riflessione in coppia);
- le attività: le strutture unite ai contenuti in vista di obiettivi (es: la riflessione sul lavoro svolto al fine di individuare le criticità)
- la lezione: interconnessione delle attività

La struttura è definita come strumento utile per progettare percorsi formativi; è considerata come modalità di organizzazione e strutturazione delle relazioni tra persone in gruppo in grado di ottenere o consentire esiti prevedibili. Ogni struttura è composta da più "elementi", cioè da alcune unità di lavoro cooperativo, delimitate nel tempo e circoscritte ad attività e compiti specifici.

Kagan (2000), sulla base dell'utilizzo delle strutture e delle relative varianti, che rispondono ad esigenze diverse, individua sei attività:

- teambuilding o costruzione del gruppo che ne favorisce la coesione al suo interno

- classbuilding o costruzione della classe con l'obiettivo di creare un clima positivo;
- promozione della padronanza delle conoscenze utili a favorire l'apprendimenti dei contenuti curricolari;
- lo sviluppo delle competenze cognitive sollecitando il pensiero creativo e riflessivo, la capacità di cogliere le informazioni e collegarle, analizzarle, e scomporle in contenuti più semplici, la costruzione di concetti e la capacità di creare domande;
- la condivisione delle informazioni possedute da ciascun componente e poi restituite agli altri attraverso la partecipazione attiva e l'ascolto reciproco;
- lo sviluppo delle competenze comunicative che sono alla base del C.L. e del successo del lavoro di gruppo (vedi cap. 3)

Varie attività consentono la strutturazione e la progettazione della lezione da svolgere. La comprensione e l'uso di tali strutture dà l'opportunità di scegliere di volta in volta la tecnica più adeguata rispetto all'obiettivo educativo e didattico che si vuole raggiungere: si utilizzerà, ad esempio, la *Three Steps Interview* per migliorare le argomentazioni di ogni singolo studente, la *Discussione di Gruppo* per sviluppare un pensiero comune, il *Centre Pieceper* aumentare la creatività ed il pensiero di alto livello, il *Co-op Co-op* per sostenere la cooperazione, e così via.

Lo scopo di Kagan era quello di proporre qualcosa di "spendibile", di utilizzabile concretamente e immediatamente in classe. Così si focalizzò sullo sviluppo di procedure che potessero essere utilizzate al di là del contenuto, al di là della materia specifica.

La proposta di Kagan (2000) riconosce ed esplicita pienamente il ruolo strategico del docente, "... la differenza essenziale tra l'approccio strutturale e tutti gli altri è che questi ultimi prevedono che gli insegnanti progettino o usino lezioni complesse, laddove l'approccio strutturale è basato su strategie didattiche molto semplici. Gli altri approcci prevedono che i docenti insegnino lezioni di apprendimento cooperativo, l'approccio strutturale prevede che i docenti facciano dell'apprendimento

cooperativo parte di ogni lezione attraverso l'uso di semplici strutture" (pag. 18.). È compito del docente riempire di contenuti significativi le strutture e gli elementi cooperativi, scelti secondo il tipo di obiettivo e del grado di complessità.

La disponibilità e la capacità di uso di un ampio repertorio di strutture, che hanno il loro campo di utilità, dovrebbero consentire al docente di intervenire in modo specifico nelle situazioni di apprendimento del gruppo (modificando se opportuno le strutture già note o creandone delle nuove).

2.2.4.

Complex Instruction (C.I.)

La C.I. di Elizabeth Cohen, docente di sociologia dell'educazione alla Stanford University, è un modello che si prefigge di realizzare l'equità in classe, studiando le cause sociali delle disuguaglianze di base e costruendo pratiche educative, basate soprattutto sulla cooperazione, capaci di mettere in questione tali elementi di disuguaglianza (e iniquità).

Secondo la Cohen è necessario e fondamentale analizzare le dinamiche relazionali sulla base dello status dello studente (scolastico-culturale, tra pari e sociale).

Per ottenere un'interazione tra gli studenti sulla base di un'eguaglianza di status, è assolutamente necessario: modificare i pregiudizi sulle competenze degli studenti e dell'insegnante; educare gli studenti alla cooperazione attraverso l'insegnamento di competenze cooperative specifiche; organizzare compiti complessi; attribuire a ciascuno studente un ruolo da svolgere (Cacciamani, 2008).

La C.I. ha la funzione di controllare l'effetto di status dei membri del gruppo affinché questi possano svolgere il compito collaborativo in maniera efficace. Lo status, oltre a creare disuguaglianze sociali o all'interno del gruppo, può provocare differenze di apprendimento, infatti, gli studenti di status più elevato parlano e intervengono più frequentemente e quindi imparano di più rispetto a quelli di status meno elevato che finiscono per rimanere passivi.

Per ovviare a questa situazione, la C.I. suggerisce di mettere in campo un'interdipendenza positiva come un'interdipendenza di abilità fra i membri del gruppo. Il ruolo dell'insegnante diventa allora fondamentale nell'individuare compiti complessi che richiedano una varietà di abilità per essere portati a termine. In questo modo gli studenti con competenze diverse si possono muovere nell'attività di gruppo con la consapevolezza di essere tutti necessari e di esprimere abilità non comparabili tra di loro.

Come afferma la Cohen (1999), al fine di sviluppare la cooperazione, è fondamentale inoltre "insegnare le specifiche competenze sociali che sono necessarie per l'esecuzione di un compito di gruppo" (p.61) e dare a ciascun membro un ruolo specifico da svolgere. Un'attività attenta di

controllo e valutazione di tutte le fasi del processo permetterà di migliorare il lavoro di gruppo nelle successive sessioni.

Un modello ideato con l'obiettivo di creare equità nelle opportunità di partecipazione "attraverso il superamento delle differenze di status, nella convinzione che la partecipazione è la chiave di volta dell'apprendimento" (Cacciamani, 2008, p.64).

2.2.5.

Group Investigation (G.I.)

Questo modello, inizialmente, è nato negli Stati Uniti ma si è poi sviluppato soprattutto nell'ambiente israeliano ad opera di Yael e Shlomo Sharan dell'università di Tel Aviv.

La ricerca di gruppo, G.I., è un metodo di strutturazione della classe in base al quale gli studenti lavorano, collaborando in piccoli gruppi, al fine di sperimentare e comprendere gli argomenti di studio.

Questo modello mira a sollecitare tutti quegli aspetti “che permettono agli studenti, insieme ai propri compagni, di identificare problemi, pianificare insieme le procedure necessarie per comprenderli e affrontarli, raccogliere informazioni rilevanti e cooperativamente (ma non necessariamente in modo collettivo) preparare una relazione sul proprio lavoro, in modo creativo e interessante” (Sharan e Sharan, 1998, p. 35); lavora, quindi, su tutte quelle abilità ed esperienze che per lo studente si rivelano importanti ai fini del processo di apprendimento, non solamente a scopo sociale o cognitivo.

Il momento iniziale della G.I., si identifica con la ricerca, fase in cui alunni e insegnanti orientano il processo di apprendimento; successivamente l'interazione e la comunicazione interpersonale tra gli allievi, nei piccoli gruppi, permette di elaborare la conoscenza. La G.I. vuole modificare il modello interattivo, ridefinendo i ruoli di insegnante e allievi, assegnando centralità alla comunicazione tra membri del gruppo. Quando gli alunni comunicano e si confrontano mettono in atto un processo di interpretazione che avviene tanto a livello individuale quanto a livello interpersonale, la necessità di comprendere è tanto più forte quanto legata al confronto con altre persone. Infine, ciò che caratterizza questo modello è la motivazione intrinseca all'apprendimento o il desiderio di conoscere che deve essere sollecitato dalla presenza di un problema.

L'insegnante presenta il problema che diventa oggetto della ricerca dei diversi gruppi e promuove la collaborazione. Ciascun gruppo deve pianificare e programmare la propria ricerca, al fine di esporla al resto

della classe. Infine, vi è una valutazione dei progetti, tanto a livello dei contenuti quanto a livello metacognitivo, ossia, delle strategie utilizzate per fare ricerca.

Gli obiettivi della G.I. sono, quindi, i seguenti: creare le condizioni che consentono allo studente, in collaborazione con altri, di identificare i problemi, programmare le procedure per capirli, raccogliere le informazioni rilevanti; far percepire agli studenti di essere una "comunità in apprendimento" in cui la conoscenza si costruisce in modo cooperativo; promuovere la discussione di gruppo facendo emergere le domande significative per la risoluzione di un problema; modificare il ruolo tradizionale dell'insegnante il cui compito non è più quello di fare domande, ma suscitare negli altri e valorizzare gli aspetti emotivi dell'apprendimento, l'impegno di ciascuno, l'aumento dell'autoconsapevolezza e la ricerca del significato personale.

Tutti i modelli del CL, analizzati, non mettono in discussione la "classe", ma ne modificano l'aspetto organizzativo. A differenza della classe tradizionale basata sulla lezione frontale, la classe che segue un apprendimento cooperativo è organizzata in gruppi di lavoro eterogenei per sesso, livello di apprendimento e provenienza sociale. Ciò faciliterebbe il trasferimento di competenze sociali, di informazioni e di conoscenze.

I gruppi suggeriti e preferiti sono quelli eterogenei, in quanto offrono maggiori possibilità a tutti; gruppi omogenei provocherebbero un consolidamento di comportamenti non idonei al CL. All'interno di gruppi cooperativi gli allievi più capaci svolgono la funzione di tutor, che permette loro di approfondire e consolidare le conoscenze, stimolati dalla opportunità e necessità di spiegare ad altri ciò che ritengono già di sapere. Gli alunni svantaggiati, viceversa, possono confrontarsi e misurarsi con coetanei che altrimenti non sarebbero disponibili. La relazione tra pari ridimensiona il timore di sbagliare, aiuta a tollerare le proprie incapacità e quindi a confrontarsi con i saperi.

Per Kagan (2000) è opportuno offrire una gamma di esperienze di apprendimento la più ampia possibile "lo vorrei che gli studenti diventassero flessibili così da cooperare, competere o andare avanti per

conto loro secondo la situazione. Sarei contento se fornissimo agli studenti una gamma di esperienze di apprendimento la più ampia possibile, così che siano ben preparati ad adattarsi al loro ambiente e a modificarlo" (pag. 29).

2.3.

Applicazione del CL

Come ben chiarito precedentemente, l'utilizzo del CL in classe non è così semplice come potrebbe apparire ma è un processo complesso che richiede tempo e dedizione. Andando a rivoluzionare la struttura organizzativa della classe, non può essere improvvisato ma è necessario un lavoro che ne preceda l'applicazione. Si tratta di un cambiamento di idee e di lavoro che influenzeranno tutti gli aspetti della vita di classe.

Il ruolo dell'insegnante subisce un cambiamento drastico rispetto al passato, non si tratta più del maestro saggio che rende edotti i propri alunni ma si tratta di agire un ruolo professionale che, attraverso una buona strutturazione del lavoro, dovrà farsi da parte e lasciare il ruolo attivo ai propri alunni, condividendo la responsabilità nel percorso di apprendimento. L'insegnante per mettere in campo attività di CL deve fare un'analisi iniziale, definire i compiti e gli obiettivi, stabilire i tempi, gli spazi e i materiali, definire i gruppi, assegnare i ruoli, stabilire attività di controllo e di revisione e infine valutare. Deve quindi strutturare nei minimi dettagli l'attività e, in itinere, avere una funzione di guida e controllore (Johnson, Johnson e Holubec, 1994).

Vediamo nel dettaglio come strutturare un buon lavoro di CL.

2.3.1.

Analisi iniziale

L'analisi iniziale consiste nello studio del gruppo classe e del contesto in cui esso è inserito. Circa il gruppo classe l'insegnante deve conoscere ogni singolo individuo, e avere informazioni circa gli status dei propri studenti, come suggerito da Elizabeth Cohen (vedi par. 2.2.4.): lo status scolastico-culturale, che fornisce informazioni circa le competenze legate ai lavori scolastici; lo status tra pari, ossia avere chiare le dinamiche tra gli alunni, le interazioni e più in generale le competenze relazionali e lo status sociale relativo all'appartenenza socio-culturale di ciascuno studente.

Conoscere il contesto è di fondamentale importanza perché grazie all'ambiente l'insegnante può pensare a contenuti e reperire materiali differenti pensiamo ad una classe di New York rispetto ad una di Firenze oppure, senza andare oltre oceano, pensiamo in Valle d'Aosta ad una scuola di montagna rispetto ad una di città. Contesti e ambienti differenti hanno necessità diverse alla quale la scuola deve rispondere.

Chiaramente l'insegnante sa dove insegna, ma non è dato per scontato che conosca la realtà territoriale in cui opera, inoltre dovrebbe conoscere i suoi alunni, i loro interessi, le motivazioni e le loro capacità. L'analisi iniziale fa riflettere sulla necessaria condizione per la quale non si può, per esempio, attuare il CL nei primi giorni di scuola.

Una volta analizzato il contesto e il gruppo classe l'insegnante sceglierà l'argomento su cui andrà ad applicare il CL e dovrà definire i diversi aspetti: gli obiettivi, la formazione dei gruppi, la sistemazione della classe e il processo di valutazione in itinere e alla conclusione.

Per aiutarsi l'insegnante può creare delle schede, sul quale annotare le diverse necessità, come ad esempio quella riportata alla figura 7.

Programmazione di una lezione cooperativa

Classe: _____ Materia: _____ Data: _____
 Lezione: _____

Obiettivi

1. Scolastici: _____

2. Sociali: _____

Decisioni preliminari

1. Dimensioni del gruppo: _____

2. Metodo di formazione dei gruppi: _____

3. Ruoli: _____

4. Sistemazione dell'aula: _____

5. Materiali: _____

© 2015, Johnson, Johnson e Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson

Figura 7: programmazione di una lezione cooperativa . Fonte: Johnson, Johnson e Holubec (1994, p. 33)

Vediamo nel dettaglio tutte le fasi necessarie portando degli esempi pratici circa un'ipotetica lezione di italiano sulla lettura e comprensione del testo scritta in una classe seconda della scuola primaria alle prime armi con il CL.

2.3.2.

Definizione degli obiettivi e dei compiti

La definizione degli obiettivi è una fase molto importante che precede il lavoro vero e proprio; ogni attività dev'essere pensata, studiata e strutturata sulla base dei traguardi formativi da raggiungere.

Il CL rispetto al modello trasmissivo di insegnamento, che mira a trasmettere delle conoscenze, si pone come obiettivo l'acquisizione di competenze in termini di sapere (conoscenze), saper fare (abilità) e saper essere (attitudini), infatti, rispetto ai modelli precedenti, il CL dona molta importanza all'aspetto sociale che risiede in tutte le attività.

Johnson, Johnson e Holubec (1994) identificano due tipi di obiettivi:

- didattici: ciò che gli studenti devono imparare, adeguati al loro livello attraverso un'analisi dei contenuti;
- relativi alle abilità sociali: abilità interpersonali da apprendere e utilizzare al fine di cooperare.

Chiariti gli obiettivi da perseguire, l'insegnante deve allineare ad essi i contenuti e la struttura dell'attività, scegliendo tra i diversi modelli di CL proposti (vedi cap. 2.2.). La scelta del modello deve essere in coerenza con le competenze di apprendimento cooperativo che gli alunni hanno già acquisito, se siamo alle prime armi è bene scegliere modelli più semplici.

Gli studenti devono essere edotti circa gli obiettivi da raggiungere sia in termini di conoscenze che di abilità sociali, tanto più gli alunni sono consapevoli del loro percorso e di ciò che devono raggiungere, tanto più saranno motivati a farlo. Nella scelta delle abilità interpersonali da sviluppare possono essere coinvolti gli alunni stessi, magari si chiede loro quali abilità sono necessarie per risolvere il compito oppure individuare delle abilità che siano la soluzione ad un problema verificatosi in altre situazioni.

Esempio:

- obiettivi didattici: leggere scorrevolmente e comprendere il testo e le domande a risposta chiusa;

- obiettivi sociali: mantenere un tono di voce basso, incoraggiare i compagni, chiarirsi le idee reciprocamente e trovare delle soluzioni condivise attraverso la discussione.

2.3.3.

Definizione dei tempi, degli spazi e dei materiali

Le attività di CL richiedono la definizione dei tempi in quanto aiutano i gruppi ad organizzarsi meglio. La scansione del tempo è un ruolo che viene assegnato ad un membro del gruppo e ne è responsabile. La tempistica deve essere stabilita sulla base dell'attività scelta, dei contenuti e dell'età degli alunni, generalmente "quanto più gli studenti sono alle prime esperienze di CL, tanto più occorrerà prevedere tempi lunghi e flessibili" (Cacciamani, 2008, p. 73).

L'importanza del setting scolastico è oggetto di studio da molti anni, pensiamo ad esempio al metodo Montessori dei primi anni del Novecento; così anche per le attività di CL si rende necessario organizzare gli spazi nel modo più corretto. Johnson (1979), che ha studiato a lungo questo aspetto, afferma che l'assetto dell'aula è importante perché mostra simbolicamente quali sono i comportamenti appropriati e quelli attesi; aiuta la focalizzazione dell'attenzione tanto a livello visivo quanto uditivo; incide sull'atmosfera dell'apprendimento; può facilitare o ostacolare il rendimento scolastico, la gestione della classe, il funzionamento dei gruppi di apprendimento e le relazioni tra gli studenti. Lo stesso Johnson (1979) afferma che, per lavorare in gruppo, l'aula deve essere sistemata secondo diversi principi: i membri del gruppo devono essere vicini e di fronte al fine di favorire la comunicazione e lo scambio di materiali; devono poter vedere l'insegnante e non dare la schiena alla cattedra; i diversi gruppi devono mantenere una certa distanza al fine di non interferire tra di loro e per far sì che l'insegnante li possa raggiungere, sia a livello fisico che a livello visivo, agevolmente; infine bisogna organizzare l'aula in modo flessibile in quanto se si attuano modelli di CL più complessi, come ad esempio il Jigsaw, gli alunni devono spostarsi agevolmente tra i gruppi. Attenzione agli studenti in difficoltà, questi tenderanno a favorire i posti più lontani dalla cattedra, ma attuando una variazione dei gruppi sarà

necessario favorire anche il loro spostamento all'interno dell'aula di modo che nessun alunno sarà sempre posto al fondo della stanza.

Il materiale utile all'attività di CL deve essere previsto dall'insegnante e fornito ai gruppi, esso non è differente da quello utilizzato nelle lezioni tradizionali ma ciò che lo differenzia è il modo con cui viene attribuito. Ogni membro del gruppo può avere tutto il necessario oppure l'insegnante ne attribuisce una sola copia che il gruppo dovrà gestire o ancora viene assegnata una parte di materiale ad ogni singolo membro; la distribuzione del materiale dipende dal modello di CL che si intende adottare. Tanto più le attività di apprendimento cooperativo sono nuove, tanto più la definizione dei materiali dovrà essere strutturata, in quanto attraverso la sua distribuzione viene comunicato il messaggio del compito in un'ottica di lavoro comune.

Esempio:

- il tempo assegnato è di due ore, per l'esecuzione dell'attività è sufficiente un'ora ma lasciamo un tempo più ampio per eventuali problemi che si riscontrano durante l'attività;
- ogni coppia è di fronte, in modo da favorire la comunicazione, e posta in modo da non dare la schiena alla cattedra; la distanza tra le coppie è di circa un metro;
- agli alunni viene fornita una copia del testo e una copia delle domande a cui rispondere, l'elaborato finale è quindi singolo.

2.3.4.

Formazione dei gruppi e assegnazione dei ruoli

Stabilire i gruppi richiede un'attenta analisi, bisogna riflettere sulla dimensione, sui criteri da tenere in considerazione e sulla durata.

Molti modelli, visti in precedenza, propongono soluzioni differenti ma solo chi conosce la classe è in grado di stabilire la soluzione migliore.

Circa la dimensione dei gruppi non vi è un numero ideale ma bisogna tenere in considerazione diversi elementi: più un gruppo è grande maggiori saranno le risorse cognitive e relazionali ma sarà anche maggiore la difficoltà nella loro gestione, gruppi numerosi richiedono che i componenti abbiano già acquisito abilità utili all'apprendimento cooperativo; minore è il tempo a disposizione minore dev'essere la numerosità dei componenti al fine di garantire un lavoro efficace; infine più il gruppo è ridotto maggiore sarà la facilità nel cogliere le difficoltà. In linea di massima sono quindi preferibili gruppi più piccoli.

In caso di necessità ad insegnare una singola abilità o raggiungere determinati obiettivi, può essere preferibile formare gruppi omogenei ma, generalmente, la formazione dei gruppi in CL è eterogenea. Bisogna favorire una composizione di gruppo che preveda individui che hanno competenze differenti che vanno ad integrarsi tra loro per raggiungere l'obiettivo.

La durata del gruppo varia a seconda del gruppo che si intende utilizzare a seconda dell'attività; il CL di tipo formale richiede gruppi stabili e a lunga durata; il CL di tipo informale prevede gruppi temporanei al fine di svolgere attività di breve durata ecc... (vedi 2.2.1.)

Stabilito il gruppo, è necessario attribuire i ruoli, si tratta di un lavoro in team come una squadra di calcio o di pallavolo, all'interno della quale ogni membro deve avere un ruolo e deve portarlo a termine responsabilmente. L'attribuzione dei ruoli fa sì che ciascun alunno ha un dovere nei confronti degli altri al fine del buon esito del compito. Johnson, Johnson e Holubec (1994) hanno individuato diversi tipi di ruoli: quelli per la gestione del gruppo (controllare i toni di voci, i rumori, i turni ecc...); per il funzionamento del gruppo (spiegare idee e procedure, fornire

sostegno, chiarire e illustrare, ecc...); per l'apprendimento (approfondire, ricapitolare, precisare, ecc...) e quelli di stimolo al gruppo (verificare, sintetizzare, criticare, valutare ecc...); anche il ruolo deve essere adeguato all'età, quindi alle competenze, dell'alunno (vedi figura 8).

SCHEDA 4.1

Definizioni dei ruoli adeguate all'età degli studenti

Ruolo	Primaria	Secondaria primo grado	Secondaria secondo grado
Controllare i turni	Prima tu, poi io	Fare a turno	Contribuire in sequenza
Registrare	Scrivere	Prendere nota	Registrare
Incoraggiare la partecipazione	Dire cose carine	Complimentarsi	Fare osservazioni positive
Chiarire, parafrasare	Ripetere	Spiegare con parole proprie	Parafrasare
Concordare	Tutti devono essere d'accordo	Trovare un accordo	Raggiungere un accordo
Ricapitolare	Dire le cose più importanti	Riassumere	Sintetizzare
Sviluppare opzioni	Dare un'altra risposta	Dare ulteriori risposte	Fornire risposte
Chiedere motivazioni	Chiedere perché	Chiedere i motivi	Chiedere motivazioni
Fornire motivazioni	Dire perché	Fornire fatti e motivi	Motivare

Figura 8: Ruoli adeguati all'età. Fonte: Johnson, Johnson e Holubec (1994, p. 59)

Esempio:

- il lavoro di gruppo sarà svolto all'interno di coppie;
- in un'ottica di CL informale, la coppia sarà temporanea, creata al fine di sviluppare l'attività di comprensione scritta;
- un individuo avrà il compito di leggere il testo e controllare il tono di voce, mentre l'altro quello di leggere le domande e controllare il tempo. Entrambi dovranno lavorare insieme al fine di trovare delle soluzioni condivise.

2.3.5.

Monitoring (processo di controllo) e processing (revisione attività)

"I processi di controllo e revisione dell'attività svolta avvengono in due momenti separati e secondo distinte modalità. Il primo (*monitoring*) si sviluppa durante lo svolgimento della stessa attività ed è condotto dall'insegnante (con o senza l'aiuto di uno studente) che, attraverso una scheda di osservazione, rileva comportamenti e livello di partecipazione al lavoro di gruppo. Il secondo (*processing*) avviene al termine dell'attività e utilizza le osservazioni fatte dall'insegnante e dal gruppo stesso". (Comoglio e Cardoso, 1996, p. 472).

L'attività di monitoraggio (*monitoring*), consiste in un processo di controllo che permette di valutare sia il livello di apprendimento che l'utilizzo delle abilità sociali, si tratta di un'attività di osservazione che può essere strutturata, quindi sostenuta dall'utilizzo di schede di osservazioni come quelle proposte da Johnson, Johnson e Holubec (1994) nella figura 9, o non strutturata, ossia una raccolta di appunti sotto forma di diario. Si rende quindi necessario stabilire cosa osservare (quali comportamenti), come osservare e quando farlo (per tutta azione o solo in parte).

Scheda di rilevazione				
Osservatore: _____		Data: _____		Gruppo: _____
Comportamenti	Nome	Nome	Nome	Totale
Suggerisce idee				
Incoraggia la partecipazione				
Controlla la comprensione				
Fornisce guida				
Altro				
Totale				

Figura 9: scheda di monitoraggio. Fonte: Johnson, Johnson e Holubec (1994, p. 127)

Durante le prime attività di CL sarà solo l'insegnante a monitorare ma, dal momento in cui gli alunni avranno acquisito abilità di apprendimento cooperativo, gli si potrà attribuire il ruolo di osservatori e più avanti proporre attività di automonitoraggio, come sostegno al lavoro dell'insegnante. Quando gli alunni diventano osservatori dovranno avere delle schede di rilevazione e non potranno commentare né intervenire ma solo osservare e raccogliere le informazioni utili. L'osservazione, in base alle necessità, potrà essere su tutta la classe oppure solo per un determinato gruppo, inoltre è bene osservare solo pochi elementi per volta, troppi provocherebbero confusione. Generalmente tutti gli aspetti rilevati saranno utili all'attività di processing, tuttavia l'insegnante può intervenire durante l'attività cooperativa, al fine di favorire, motivare e incentivare gli alunni a procedere correttamente e, qualora si renda necessario, risolvere delle difficoltà emergenti. Ciascun alunno deve aver chiaro cosa sarà osservato durante l'attività di CL.

L'attività di processing consiste, al termine del lavoro, nella riflessione su cosa ha funzionato e cosa deve essere migliorato ed è utile a identificare eventuali percorsi di rinforzo delle competenze non ancora sviluppate in modo adeguato. Si può sviluppare in due modi: utilizzando le osservazioni raccolte nel monitoring e nella discussione di gruppo oppure solo attraverso la discussione di gruppo. Nel primo caso la valutazione sul gruppo può essere più veloce ed efficace, se si sono utilizzate schede strutturate e quantificate; ai dati di queste possono essere aggiunti quelli di un'altra scheda sulla prestazione individuale, se la revisione è invece svolta in gruppo, soprattutto agli inizi, è bene che essa sia condotta con domande aperte suggerite dall'insegnante, come ad esempio: le scelte sono state concordate da tutti? I ruoli assegnati sono stati rispettati? Ecc... Il momento di revisione è di fondamentale importanza, quindi bisogna prevederne il suo spazio; inizialmente a fine di ogni lezione per dieci minuti, successivamente si può prevedere la revisione settimanalmente.

Durante la programmazione di attività di CL si rende necessario prevedere processi di controllo e di revisione in quanto migliorano, non solo i risultati finali di un compito, ma anche quelli relazionali.

Esempio: avendo previsto l'attività di comprensione del testo in una seconda della scuola primaria l'attività di *monitoring* sarà effettuata dall'insegnante mentre quella di *processing* sarà guidata dall'insegnante ma svolta collettivamente.

2.3.6.

Valutazione

Il momento della valutazione nel CL, come in tutte le attività didattiche, è un momento molto delicato e complesso, in quanto ciò che si deve valutare fa riferimento alle competenze e quindi alla complessità che le caratterizzano. “La natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un’unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista (...) per restituirci un’immagine comprensiva e integrata della competenza del soggetto” (Castoldi, 2010, p.148).

Nel CL ciò che viene valutato è il livello quantitativo e qualitativo dell’apprendimento e il controllo del miglioramento delle competenze sociali.

Per poter valutare le competenze, secondo una proposta avanzata da Pellerrey (2004) è necessario osservare tre dimensioni: soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva (Castoldi, 2010).

La dimensione soggettiva implica un’istanza autovalutativa attraverso la quale il soggetto si interroga in rapporto alla competenza da acquisire; la dimensione intersoggettiva implica un’istanza sociale connessa alle aspettative che gli individui della comunità sociale a cui si appartiene hanno nei confronti della competenza e infine, la dimensione oggettiva che “implica un’istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire” (Castoldi, 2010, p. 151). La valutazione della competenza richiede quindi il dialogo tra le differenti dimensioni al fine di ottenere una visione olistica della competenza stessa.

Ogni dimensione ha degli strumenti che aiutano il processo, per l’autovalutazione: diari quotidiani, autobiografie, test autovalutativi ecc...; per la dimensione intersoggettiva generalmente è l’insegnante che ha delle aspettative sui risultati attesi e quindi attraverso l’osservazione,

schede di raccolta dati, confronti con gli altri insegnanti ecc...può analizzare il comportamento degli alunni; infine, attraverso la verifica si mette in atto un'indagine empirica attraverso la quale esprimere un giudizio. La verifica può variare, può essere più o meno strutturata, si può chiedere l'elaborazione di un prodotto, si possono valutare dei lavori svolti nell'arco temporale ecc...; la verifica si basa su "dispositivi orientati a documentare l'esperienza di apprendimento, (...) che rispondano alla domanda «di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione?»" (Castoldi, 2010, p. 154)

Ciò che distingue la valutazione del CL è il coinvolgimento attivo dell'alunno, infatti è un dovere dell'insegnante stabilire in modo chiaro quali siano le competenze che gli alunni dovranno raggiungere e i criteri attraverso i quali saranno valutati.

Le valutazioni devono essere stabilite sulla base dei comportamenti e sul modo di lavorare degli alunni, non su tratti di personalità, non bisogna esprimere giudizi personali in quanto l'obiettivo dell'analisi è quello di migliorare il lavoro di gruppo e sostenere l'impegno di ogni singolo membro senza che esso venga messo in discussione come persona (Comoglio e Cardoso, 1996).

Johnson, Johnson e Holubec (1994) individuano cinque regole per verificare e valutare:

- il processo di verifica e di valutazione deve svolgersi nel contesto dei gruppi di apprendimento;
- verificare con costanza e sistematicità attraverso un feedback continuo e individuale;
- gli studenti devono essere coinvolti direttamente nella verifica del livello di apprendimento proprio e dei compagni;
- per la verifica e la valutazione è opportuno usare un sistema basato su criteri oggettivi;
- usare metodi di verifica diversi.

L'insegnante deve concentrarsi su diversi aspetti: sui processi di apprendimento, sottoponendoli ad una continua verifica al fine di migliorare la qualità del lavoro; sui risultati di apprendimento, misurandone la qualità e la quantità attraverso temi, progetti,

esperimenti, ricerche e lavori manuali; sul contesto di verifica, che deve essere reale al fine di favorire una verifica autentica.

A livello pratico si possono utilizzare delle rubriche valutative, delle schede strutturate, delle *check-list* che l'insegnante andrà a compilare. Tali schede possono essere compilate anche dagli alunni stessi che successivamente le confronteranno con quella dell'insegnante e, in caso di difformità, potranno avere chiarimenti, oltre che riflettere su cosa sia necessario lavorare ulteriormente. Questo aspetto responsabilizza lo studente e permette all'insegnante di riflettere sulle abilità di valutazione che ogni alunno possiede.

Accanto a questo strumento bisogna prevedere una revisione metacognitiva (Kagan, 1994) con domande guida a risposte aperte (per esempio quali difficoltà ho incontrato? Ho chiesto aiuto? A chi? Ho dato aiuto? ecc...) a cui dare una risposta a livello individuale, queste vengono poi confrontate con il gruppo di lavoro al fine di individuare aspetti comuni e divergenti che deve essere messi per iscritto (al fine di far comprendere agli alunni che quest'attività è parte integrante dell'apprendimento) e successivamente discussi con il gruppo classe. La discussione in classe ha l'obiettivo di fare un resoconto che coinvolga tutti quanti, in questo momento si possono tirare le fila di un'attività svolta, fare l'elenco di ciò che possiamo ritenere acquisito dagli alunni e le competenze ancora da sviluppare per programmare e procedere con una nuova attività di CL.

La discussione è un momento fondamentale al quale bisogna riservare il proprio spazio, se il tempo è stato calcolato male tuttavia bisogna farla anche a discapito del compito che può essere terminato in un secondo momento. Possiamo fare una rapida discussione attraverso domande che richiedano risposte semplici come sì, no, non so, che ci permettono di cogliere le informazioni che ci sono necessarie. Una discussione più rapida non significa che deve rimanere sul vago, l'insegnante deve avere

la competenza di gestire una discussione e approfondirla ogni qualvolta si renda necessario, coinvolgendo tutti gli alunni.

Ogni buona attività di CL non può ritenersi conclusa senza delle congratulazioni da parte dei compagni, questo gesto promuove l'impegno, crea entusiasmo e un senso di autoefficacia nel lavoro cooperativo (Johnson, Johnson, 1993).

2.4.

I vantaggi del CL

Dopo aver analizzato a fondo il CL, vediamo ora quali vantaggi presenta.

Vi sono molti studi che analizzano gli effetti di una didattica impostata sul CL; i dati mostrano risultati positivi in differenti dimensioni: scolastica, cognitiva e sociale (Johnson, Johnson e Holubec, 1994).

A livello cognitivo si riscontrano effetti positivi sulla capacità di ragionamento, di sintesi e di pensiero critico proprio perché il CL permette il confronto con l'altro spingendo l'individuo a più elevati livelli cognitivi che gli permettono di mantenere un buon livello nella discussione senza cadere in malintesi e rotture con l'altro; l'interazione all'interno di gruppi eterogenei, quindi, offre la possibilità di generare una più alta capacità cognitiva. Un altro effetto del CL è lo sviluppo di processi metacognitivi, in quanto si riflette su ciò che si è fatto, sulle strategie messe in atto e sulle possibili conseguenze.

Come metodologia incentrata sull'apprendimento attivo, il CL chiede agli studenti di mettere costantemente in atto azioni quali leggere, parlare, ascoltare, dare spiegazioni, fare domande, riassumere, riformulare, fare esempi, rispondere a questioni, riportare lo svolgimento dei compiti al tempo disponibile. Il CL permette all'alunno di acquisire competenze tali da essere in grado di saper pensare ed essere capace di agire, di fronte a situazioni nuove, in modo flessibile, autoregolato, strategico con ciò che ha precedentemente appreso.

Sono molti gli studi che hanno analizzato gli sforzi cooperativi, competitivi e individualistici; i risultati di questi studi hanno convalidato, modificato, perfezionato ed esteso la teoria sul CL (Johnson, Johnson, 2009).

Molte ricerche hanno dimostrato come il CL migliori l'apprendimento in tutte le aree disciplinari, in ogni ordine e grado di scuola e con tutte le tipologie di studenti.

A titolo esemplificativo citiamo lo studio condotto da Rabgay Tshewang (2018), sugli studenti di biologia di terza media della Samtse

Higher Secondary School del Bhutan. L'analisi condotta ha mostrato che il gruppo sperimentale (basato sul lavoro di gruppo) aveva punteggi significativamente più alti rispetto al gruppo di controllo; il loro atteggiamento nei confronti della biologia è migliorato, come indicato dall'aumento del livello di interesse, comprensione, soddisfazione e valutazione della biologia come materia meno difficile; l'approccio cooperativo ha promosso risultati accademici più elevati rispetto al metodo di insegnamento basato sulle lezioni. Pertanto, il vantaggio del CL risulta anche efficace nel migliorare il punteggio accademico e l'atteggiamento degli studenti nei confronti della biologia nel contesto scolastico bhutanesi.

Questo studio, come altri, dimostrano come un apprendimento cooperativo sia favorevole allo sviluppo cognitivo di ciascun alunno, inoltre, quando l'attività di CL permette agli alunni di pensare, riflettere, discutere e creare insieme si genera una comprensione autentica, profonda e significativa che va ben oltre un apprendimento di tipo meccanico.

Per quanto concerne la dimensione scolastica si potrebbe pensare che organizzare attività di questo tipo possa creare problemi nella gestione della classe, ma non è così, proprio grazie ad attività di tipo cooperativo gli alunni riescono a mettere in pratica e migliorare il loro comportamento così che la gestione della classe risulti più efficiente. Proprio grazie allo sviluppo di interdipendenza positiva, la responsabilità individuale, l'attività di gruppo, l'interazione faccia a faccia, il setting scolastico che si adegua alle necessità degli alunni, questi ultimi riescono a gestire i bisogni tra di loro, l'insegnante non è più l'unico riferimento ma ci sono i compagni. Il reciproco aiuto, la risoluzione di problemi, la fiducia reciproca fa sì che la classe sia formata da individui che si conoscono e riescono a rispondere alle sfide per continuare il loro percorso di apprendimento insieme.

Sono sorprendenti i risultati in termini affettivi che il CL promuove: il gradimento interpersonale; l'attrazione reciproca; la fiducia nei compagni; il senso di accettazione da parte degli insegnanti e dei compagni; atteggiamenti positivi verso la scuola e la situazione di

apprendimento; migliori misure di altruismo; atteggiamenti più positivi verso il conflitto; tutti aspetti che vengono sviluppati più facilmente rispetto a quanto non faccia l'insegnamento di tipo competitivo o individualistico.

I gruppi cooperativi eterogenei possono essere uno strumento educativo molto efficace che gli educatori hanno per trasformare i rapporti razziali in relazioni positive. Gli studenti imparano a capire gli altri e a lavorare con altri diversi da loro ed è proprio attraverso il confronto e l'accettazione dell'altro nella sua diversità, che l'attività di CL favorisce una progressiva comprensione e una crescente amicizia tra ragazzi di razze diverse. Queste abilità sono fondamentali per vivere in una società che sarà sempre più multiculturale e multietnica.

Infine, l'attività di CL può prevenire il verificarsi di situazioni di bullismo. Durante le attività scolastiche l'insegnante può rilevare l'andamento delle prestazioni e verificare i comportamenti manifesti; ciò che però non è visibile sono le emozioni degli alunni e spesso anche le relazioni sfuggono agli occhi degli educatori. In queste situazioni non visibili possono verificarsi conflitti, che alla lunga possono tramutarsi in bullismo e/o disagio psicologico. Proponendo continue attività di CL fin dai primi giorni di scuola si va a costruire una base per un clima scolastico accogliente e positivo all'interno del quale gli alunni stanno bene e imparano meglio. Senza lavorare specificamente sul bullismo, l'apprendimento cooperativo tende a creare le condizioni che non permettano il verificarsi di questo evento.

La gestione della classe si va via via semplificando tanto più gli alunni acquisiscono competenze sociali utili al lavoro di gruppo, tanto più gli alunni si sentono appartenenti al gruppo e responsabili nei loro confronti. La dimensione sociale sulla quale interviene il CL fa sì che gli alunni migliorino le relazioni all'interno del gruppo ma non solo, anche tra studenti e anche nei confronti dell'insegnante.

Le attività di CL permettono di: migliorare la motivazione intrinseca; sviluppare il rispetto reciproco; aumentare il senso di autoefficacia e di autostima, sopportare meglio le difficoltà e lo stress; sviluppare l'aiuto reciproco e il piacere del fare insieme, favorire una

maggiore inclusione, dove ogni studente ha un proprio ruolo non può che essere attivo in ciò che fa; creare empatia, gli alunni si sentono meglio accettati dai compagni e ottengono migliori risultati.

Il CL aiuta gli insegnanti a sviluppare numerosissime competenze sociali, fra cui la capacità di ascoltare, di ruotare i ruoli, di risolvere i conflitti, di assumere la leadership e di lavorare in gruppo. Sono molte le ricerche che hanno verificato gli effetti del CL in termini di variabili sociali ed affettive. Johnson, Johnson e Smith (2007) affermano che numerose ricerche dimostrano come l'apprendimento cooperativo sia la procedura didattica da scegliere per massimizzare l'apprendimento degli studenti e la conservazione a lungo termine. Grazie al CL si creano relazioni interpersonali positive e viene promossa una buona salute, un maggior benessere psicologico e lo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti dell'esperienza scolastica

È attraverso la discussione in piccoli gruppi che gli studenti acquisiscono atteggiamenti e valori (come la necessità di un miglioramento continuo). Infine, è all'interno dei gruppi cooperativi che gli studenti stabiliscono un'identità condivisa come membri di un gruppo. Queste e molte altre opportunità mancano quando gli studenti apprendono in modo competitivo o individualistico.

Gli stessi autori, affermano che affinché gli studenti conservino la loro esperienza universitaria nei loro cuori e la ricordino come uno dei periodi più significativi della loro vita, gli studenti devono: affrontare sfide intellettuali e avere successo; essere coinvolti in relazioni attente e di supporto che si sviluppano in amicizie che durano tutta la vita e sviluppare le abitudini del cuore e della mente che portano alle competenze di cui hanno bisogno per relazionarsi appropriatamente con gli altri e far fronte con successo alle avversità e allo stress che potrebbero affrontare in futuro.

Seppur questi autori fanno riferimento a alunni più grandi, quanto sopra può e deve essere accolto anche per i più piccoli: l'apprendimento cooperativo è la strada per il raggiungimento di questi risultati.

2.5.

Conclusione

In questo capitolo abbiamo analizzato a fondo le caratteristiche del CL, i modelli che ne fanno parte, l'applicazione concreta all'interno della classe e i vantaggi che ci offre questa strategia didattica. Questa profonda riflessione aiuta a comprendere come un buon lavoro sia il risultato di una programmazione lunga e complessa, un lavoro che va costruito con il tempo non solo per i bambini ma anche con essi e che permette di contrastare l'idea generale del semplice lavoro di gruppo.

Questo capitolo ha permesso di capire come, affinché il lavoro di gruppo sia efficace; siano necessarie alcune competenze sociali, queste ultime non sono innate nell'individuo ma è necessario conoscerle ed applicarle al fine di acquisirle e utilizzarle spontaneamente nel quotidiano. L'insegnante, che osserva i propri alunni, può rendersi conto della necessità di lavorare su determinate abilità e uno strumento che può esserle utile è il training. Vedremo nel prossimo capitolo come funziona questo strumento.

Capitolo 3

Training sulle competenze comunicative

Nel capitolo precedente abbiamo visto come nel CL, i ruoli di insegnanti e alunni, rispetto ad altre forme di didattica, si sono modificati in quanto viene messo a punto un vero e proprio contratto formativo all'interno del quale ciascuna parte è consapevole di ciò che si andrà a fare e ne è quindi responsabile. In questo capitolo vedremo l'importanza dei training e come poterli realizzare all'atto pratico, considerando, infine, i risultati di ricerca sull'efficacia dell'insegnamento di abilità sociali attraverso i training.

3.1.

Training, competenze e abilità

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008, nell'allegato 1, definisce la competenza come "la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale."

Lo stesso documento definisce che le abilità "indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi."

Il docente che intende introdurre nella sua operatività qualche modello di apprendimento cooperativo, deve prevedere uno o più iter didattici che mirino a migliorare tutte quelle abilità sociali, fra i membri della classe, per non rischiare l'insuccesso cognitivo del gruppo stesso: infatti, per esempio una comunicazione difettosa influisce non solo sul livello di socializzazione, ma anche sullo scambio di informazioni e risorse.

Le competenze che sostengono il CL risultano essere fondamentali per un apprendimento cooperativo e uno strumento elettivo per la promozione di queste abilità è rappresentato dal training.

Il training mira proprio all'acquisizione, o al potenziamento della competenza sociale, allo scopo di incrementare il grado di relazione al proprio ambiente sociale. Il termine training fa appunto riferimento alla natura pratica ed esperienziale del programma, che utilizza metodologie al fine di allenare alla competenza sociale.

Kagan (1994) identifica tre tipologie differenti di training che gli educatori mettono in pratica:

- naturale: dove le abilità saranno acquisite naturalmente, all'interno di attività cooperative, senza istruzioni precise da parte dell'insegnante;
- formale: prevede un'istruzione e formazione diretta di competenze che sono assunte come una componente imprescindibile dell'attività di CL; vengono programmate attività al fine di acquisire le competenze necessarie per procedere all'attività di CL;
- naturale strutturato: prevede l'utilizzo di training periodici al fine di acquisire le competenze utili; l'insegnante individua le competenze che saranno introdotte agli allievi, queste verranno discusse, lavorate e rinforzate, concludendo con una riflessione metacognitiva.

Le abilità che influiscono sul lavoro di gruppo sono molte; Johnson, Johnson e Holubec (1996), come per i ruoli nel CL (par. 2.3.4.), ne individuano quattro categorie:

- a. Gestione: include tutte quelle abilità che favoriscono la gestione del gruppo, come stare nel gruppo, parlare sottovoce, rispettare i turni, ascoltare, parlare, essere educati, rispettare i compagni ecc.

- b. Funzionamento: comprende le abilità utili allo svolgimento del compito e al mantenimento di rapporti di lavoro efficienti tra i membri, come condividere le proprie idee, le proprie ipotesi, guidare il lavoro verso l'obiettivo, incoraggiare i compagni ecc.
- c. Apprendimento: raggruppa le abilità che permettono una buona comprensione del materiale posseduto, promuovono le strategie metacognitive e favoriscono la padronanza del materiale studiato, come ad esempio l'abilità nel creare collegamenti tra il materiale di studio e quanto appreso in passato o l'abilità di saper spiegare il proprio ragionamento.
- d. Stimolo: racchiude tutte le abilità che stimolano il lavoro e la ricerca, come la discussione, le critiche costruttive, il rispetto dell'opinione altrui.

Tra le competenze sociali individuate al cap.1. approfondiremo come realizzare dei training sulle abilità comunicative, che rientrano nelle abilità di gestione individuate da Johnson, Johnson e Holubec (1994), in quanto, riprendendo ciò che afferma Flament (1965), la comunicazione è la trama, la causa, il riflesso della struttura interna del gruppo, collegando e determinando le relazioni interpersonali, le amicizie o le inimicizie, gli accordi o i disaccordi, la collaborazione o la competizione. "Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti." (Ind. Naz. per il curriculum, 2012)

Per realizzare nella classe o nella scuola un'esperienza di apprendimento di tipo cooperativo in cui il soggetto possa esplicitarsi,

nella sua unicità, occorre che il vissuto esperienziale sia manifestato, comunicato. L'espressione e la comunicazione conducono l'esperienza alla consapevolezza mediante una codificazione, verbale e non verbale, che conduce a sua volta all'astrazione, alla coscienza dell'accaduto, e costituisce la prima base per capire sé stessi e il mondo in rapporto agli altri e all'ambiente.

Più che mai i giovani "devono imparare ad acquisire e a gestire informazioni non semplici, ad ascoltare, a comunicare, a ragionare sia in modo corretto che appropriato, a risolvere ogni giorno problemi. E, oltre a ciò, essi avranno sempre più bisogno di acquisire autoconsapevolezza di tali abilità, e comunque una padronanza tale che permetta loro di continuare ad apprendere in continuazione" (Margiotta, 1997, pp. 190-191).

Il filosofo Grice¹² individua quattro tipi di massime per cooperare alla conversazione, recuperando le quattro categorie kantiane di quantità, qualità, relazione e modo (Selleri, 2016):

- a. La massima di quantità prevede che l'informazione sia giusta in termini di quantità, ciò comporta che il contributo, che il parlante offre alla conversazione, sarà informativo quanto richiesto, non ci si aspetta né un'informazione sovrabbondante né una troppo stringente, ma il parlante fornirà l'informazione necessaria. Una comunicazione sovrabbondante, per esempio, può risultare noiosa e quindi provocare un effetto negativo sull'attenzione dell'ascoltatore
- b. La massima di qualità, prevede che l'informazione sia veritiera, ci si aspetta che il parlante non dica ciò che ritiene falso o ciò di cui non ha prove sufficienti ma il contributo alla conversazione deve essere vero. Un'informazione non veritiera può provocare

¹² Grice Herbert Paul, Filosofo inglese del linguaggio (1913 - 1988). Esponente della "filosofia del linguaggio ordinario", ha contribuito sostanzialmente allo sviluppo della scienza della comunicazione elaborando alcune teorie, soprattutto nel campo delle analisi pragmatiche del linguaggio.

reazione negativa nell'ascoltatore e intaccare la fiducia che si ha verso chi parla.

- c. La massima di relazione, implica la coerenza nell'informazione ossia la pertinenza al tema della conversazione; una comunicazione risulterà inefficace se non pertinente al contenuto. Si pensi alle ricadute negative nella relazione che non può instaurarsi se il passaggio di informazioni non è collegato tra ciò che viene chiesto e ciò che si risponde.
- d. La massima di modo, infine, fa sì che l'informazione sia chiara e concisa ossia che il parlante adotterà parole che gli permettano di non risultare né ambiguo né oscuro ma chiaro. Si pensi alle conseguenze che spesso si vengono a creare a causa dell'ambiguità nei messaggi.

La comunicazione risulta così essere uno strumento complesso ma fondamentale per tutti i soggetti dell'apprendimento ed è importante lavorare sulle abilità che la caratterizzano.

Lo psicologo Arnold Goldstein¹³ che ha proposto una vera e propria classificazione delle abilità essenziali che vengono più facilmente sviluppate in un contesto di apprendimento cooperativo, individua, tra le altre, le abilità comunicative, suddividendole in abilità iniziali; di espressione di sé e quelle per rispondere agli altri:

- Abilità iniziali: iniziare una conversazione; mantenere una conversazione; chiudere una conversazione; ascoltare.
- Abilità di espressione di sé: esprimere un complimento, un apprezzamento; incoraggiare; chiedere aiuto; dare istruzioni; esprimere affetto; manifestare una critica; persuadere; esprimere rabbia.

¹³ Arnold P. Goldstein, (1933-2002), fu professore di psicologia e istruzione presso l'Università di Syracuse, nonché fondatore e direttore del Syracuse University Center for Research on Aggression.

- Abilità per rispondere agli altri: rispondere alle richieste; rispondere ai sentimenti degli altri; scusarsi; seguire istruzioni; rispondere alla persuasione; rispondere al fallimento; rispondere a messaggi contraddittori; rispondere a una critica; rispondere alla rabbia.

Lo stesso Kagan (2000), come visto nel par. 2.2.3., tra le funzioni dello *Structural Approach* individua proprio lo sviluppo delle competenze comunicative che sono alla base del successo del lavoro di gruppo.

Nelle pagine seguenti vedremo nel dettaglio come realizzare, all'interno della classe, un training sulle competenze comunicative analizzando obiettivi, contesto, attività, materiali, lo svolgimento e la simulazione.

3.2. Obiettivi

Il training è lo strumento elettivo che permette di lavorare su quel repertorio di abilità sociali che sono la base per la costruzione di rapporti interpersonali costruttivi e gratificanti e che garantiscono un apprendimento cooperativo. Tali abilità sociali, che costituiscono il prerequisito di un'adeguata competenza sociale, consistono in una serie di abilità cognitive, emotive e comportamentali che consentono alla persona di raggiungere con successo i propri obiettivi, salvaguardando al contempo la relazione con gli altri.

Tra le competenze da acquisire abbiamo visto, nel capitolo 1, come quelle comunicative sono alla base dell'acquisizione di tutte le altre; senza comunicazione non può esserci apprendimento.

Nelle scienze umane e sociali e del comportamento, la comunicazione è definita come processo di trasferimento dell'informazione contenuta in un *segnale*, attraverso un mezzo (*canale*), da un sistema (*promotore*) a un altro (*recettore*): in questo senso il segnale è dotato di significato e tale da poter provocare una reazione nel recettore; *c. non verbale* (o *analogica*), in contrapp. alla *c. verbale* (o *digitale*), l'insieme dei segnali extralinguistici (mimici, cinesici, tattili, ecc.) latori di informazione o di significato nelle relazioni umane o animali (voce Comunicazione, in Treccani, URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/comunicazione/> consultata il 03/04/2020). La comunicazione è quindi un aspetto complesso e articolato nel processo di apprendimento, essa comprende diverse abilità e atteggiamenti che vanno costruiti passo passo.

I training sulle competenze comunicative, a seconda dell'età degli studenti, mirano a raggiungere diversi obiettivi:

- creare un buon clima;
- favorire le discussioni e la condivisione di idee;

- accrescere la consapevolezza sui problemi e la loro risoluzione;
- mettere in luce le abilità di ciascuno;
- implementare la cooperazione;
- rinforzare i comportamenti e gli atteggiamenti positivi.

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, documento nazionale al quale le istituzioni scolastiche devono attingere, vengono identificati gli obiettivi in relazione allo sviluppo della competenza comunicativa.

Per il ciclo della scuola dell'infanzia, nel campo di esperienza "il sé e l'altro" viene indicato che "la scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica."

Nei traguardi per lo sviluppo della competenza, il bambino "riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta."

Nel campo di esperienza "i discorsi e le parole" tra i traguardi per lo sviluppo della competenza, "il bambino sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative; (...) ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole."

Per la scuola del primo ciclo, nel paragrafo relativo al senso dell'esperienza educativa si pone l'accento sull'ambiente scolastico il quale "crea favorevoli condizioni di ascolto e di espressione tra coetanei e guida i ragazzi nella comprensione critica dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme."

Nel campo dell'oralità, "la comunicazione orale nella forma dell'ascolto e del parlato è il modo naturale con cui il bambino, ad un tempo, entra in rapporto con gli altri e «dà i nomi alle cose» esplorandone la complessità. Tale capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo viene sviluppata e gradualmente sistematizzata a scuola, dove si promuove la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione."

Tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria "l'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione; ascolta e comprende testi orali «diretti» o «trasmessi» dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo; Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)."

Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria sono i seguenti:

- prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni;
- comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe;

- comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta;
- raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta;
- ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.

Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria sono i seguenti:

- interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi;
- comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione (diretta o trasmessa);
- comprendere lo scopo e l'argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini...);
- formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto;
- comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche;
- cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente;
- raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi;

- organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

Gli obiettivi sopra elencati sono di lunga durata, nel senso che non possono essere acquisiti nell'immediato, ma devono essere lavorati durante tutto il percorso scolastico, attraverso training specifici e in tutte le occasioni didattiche.

Gli insegnanti devono saper accogliere i bambini ponendo particolare attenzione ai processi di apprendimento di ciascun alunno e promuovendo una pratica consapevole mirata, al termine dei cicli scolastici, al raggiungimento degli obiettivi sopra elencati.

La professionalità dell'insegnante risiede anche nella capacità di cogliere le esigenze degli alunni, i training, infatti, sono al servizio di queste necessità; è probabile che molti bambini abbiano acquisito già determinate competenze mentre altri facciano ancora fatica a raggiungerle; è bene che l'insegnante, come abile osservatore, colga queste difficoltà e programmi dei training *ad hoc*.

3.3.

Contesto

Tenendo in considerazione quanto detto in precedenza, al fine di attuare un training sulle competenze comunicative un primo passo è quello di definire la competenza da sviluppare e in quale contesto farlo.

Interagire in modo appropriato all'interno di gruppi di lavoro non è semplice e spesso l'insegnante si trova ad affrontare questa difficoltà e a elaborarla con gli alunni al fine di migliorare le abilità comunicative.

Tuttavia, la necessità di sviluppare determinate abilità comunicative dovrebbe nascere dal gruppo classe, che, attraverso esperienze passate, per esempio, si rende conto delle difficoltà, che l'assenza di tali abilità, possono provocare.

Al fine di stabilire quali abilità sviluppare, si possono mettere in pratica diverse tecniche come l'osservazione, la discussione con il *talking chips* (una tecnica che utilizza dei gettoni al fine di favorire la discussione) e il *circle time* (una sorta di tavola rotonda); ciò che conta è che gli alunni siano motivati a sviluppare queste abilità e il modo migliore è che loro ne esprimano la necessità, ne capiscano l'importanza e il bisogno, aumentando di conseguenza la consapevolezza di ciò che stanno apprendendo.

Attraverso l'osservazione l'insegnante può cogliere un'occasione sulla quale riflettere. Accade spesso che gli alunni discutano tra di loro per malintesi, riflettere a seguito di fatti realmente accaduti, permette loro di comprendere meglio la situazione, in quanto coinvolti in prima persona e li aiuta a comprendere la necessità di acquisire determinate abilità. Per esempio, durante un lavoro di gruppo un alunno non ascolta e gli altri componenti del gruppo lo riprendono creando una situazione poco piacevole, riprendendo quanto accaduto l'insegnante può riflettere insieme agli alunni guidando la riflessione, facendo parlare tutti e portarli ad esprimere le necessità per un risultato migliore.

Il *talking chips* è un dispositivo che si può utilizzare per attuare una discussione con gli alunni. Il tema della discussione sarà per esempio "quali abilità sono necessarie per comunicare correttamente?";

ciascun alunno avrà a disposizione un certo numero di gettoni, due per esempio, che serviranno per poter prendere la parola. Ogni intervento “costa” un gettone, una volta terminati non si può più intervenire e bisogna aspettare che tutti gli altri terminino i loro. Questo strumento permette a tutti di prendere parola e garantisce l’equa partecipazione. L’insegnante deve prendere nota di ciò che gli alunni esprimono, magari facendone una lista alla lavagna, che poi sarà riportata su un cartellone da appendere in classe.

Il tempo del cerchio (*circle time*) è “fra gli strumenti più diffusi per promuovere un clima di classe favorevole e favorire l’assunzione di responsabilità da parte di alunni e insegnanti” (Bonaiuti, 2014, p. 58). In questo tempo, che durerà circa 15-20 minuti, gli alunni saranno disposti in cerchio, in modo da favorire il contatto visivo; per il turno di parola si potrebbe utilizzare una sorta di testimone, chi lo possiede ha il diritto di parola, mentre gli altri il dovere all’ascolto. L’insegnante “ha il compito di sostenere e facilitare la discussione ed è chiamato a monitorare costantemente le dinamiche in atto, permettere il coinvolgimento attivo di tutti, incoraggiare il gruppo specie nelle fasi iniziali del lavoro, identificare e risolvere criticità, valutare e gestire i tempi” (Ivi, p. 59).

Lavorando, per esempio, sulla capacità di ascolto, si possono presentare domande come “quando lavorate in gruppo, vi sentite ascoltati? In che modo? Cosa fanno i vostri compagni quando parlate? I turni di parola vengono rispettati?”

Qualsiasi sia lo strumento utilizzato, l’insegnante avrà il compito di raccogliere tutte le informazioni necessarie per impostare il lavoro successivo. Si possono identificare una o più abilità, fare una lista di queste e man mano promuoverle attraverso training specifici, sarebbe interessante creare un cartellone con il nome di ciascun alunno, per riga e, nelle colonne, l’elenco delle abilità, con il tempo a seguito di ciascun apprendimento si potranno mettere dei bollini verdi o altri simboli che vadano ad indicare l’acquisizione dell’abilità.

L’insegnante al fine di raccogliere quanto necessario può appuntare ciò che sente su una sorta di diario, oppure utilizzare delle schede o delle check-list come quelle proposte da Dollman et al. (2007),

nella figura 10, e stabilire definitivamente quali saranno le abilità su cui si andrà a lavorare.

APPENDIX B

Teacher Survey of Observed Behaviors

Teacher: _____ Student: _____

Date: _____ Subject Area: _____ Grade Level: _____

This student will be participating in an Action Research Project conducted by _____ in regards to improving social skills within the classroom environment. Please answer the questions in regards to the student listed at the top of the form, only. Thanks for your assistance in this data collection process.

Directions: Circle the answer that best fits your perception of the student's behavior.

Observation of behaviors during: Transitions, Direct Instruction, Group Work, and End of the period activities	1 Never	2 Rarely	3 Some of the time	4 Most of the time	5 All of the time
Talks	1	2	3	4	5
Sleeps	1	2	3	4	5
Looks the wrong way	1	2	3	4	5
Engages in another activity	1	2	3	4	5
Denies eye contact	1	2	3	4	5
Displays inappropriate movement	1	2	3	4	5
Talks off topic	1	2	3	4	5
Refuses to complete work	1	2	3	4	5
Leaves/escapes/moves away from the group	1	2	3	4	5
Crosses arms	1	2	3	4	5
Argues with teachers or peers	1	2	3	4	5
Refuses to participate in activities	1	2	3	4	5

Figura 10: scheda di osservazione tratta da Dollman et al (2007).

Per gli alunni, questa tipologia di lavoro potrebbe risultare un po' anomala in quanto non incentrata su obiettivi cognitivi; bisognerà mettere gli studenti nelle condizioni di accogliere positivamente questa modalità di lavoro al fine di lavorare più consapevolmente e responsabilmente sulle proprie e altrui abilità.

Il contesto, all'interno della quale sviluppare la competenza comunicativa, come visto nel par. 2.3.3., è fondamentale; il *setting* deve essere idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni; si rende necessario un uso

flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi collaborativi.

Il modo in cui comunichiamo è intriso nella cultura di appartenenza; Castoldi (2010) analizzando il contesto fa riferimento a tre diversi livelli di condizionamenti: macrocontesto, mesocontesto e microcontesto.

“Il macrocontesto, richiama l’ambiente socio-culturale e istituzionale entro cui si colloca la scuola, e di conseguenza, l’aula, il quale si riflette inevitabilmente nella relazione didattica in termini di aspettative, di dinamiche sociali, di valori condivisi ecc... (Ivi, p. 65)” Ma non è solo questo, oltre che all’ambiente macro in cui si lavora, l’insegnante, deve porre attenzione alla cultura che sta all’interno di ogni bambino; le nostre scuole sono ormai multiethniche e la comunicazione ha sfumature diverse in ogni cultura. Gli insegnanti non sono tenuti a conoscere tutti i modi di comunicare di tutte le culture ma, dal momento in cui, nella classe è presente un bambino proveniente, per esempio da un paese orientale, è bene che l’insegnante si informi e sia consapevole della cultura che porta con sé, cogliendo eventualmente anche l’occasione per attività di confronto con tutti i bambini.

Il mesocontesto riguarda l’istituto scolastico che è “portatore - in modo più o meno consapevole – di una propria cultura educativa e organizzativa entro cui si inserisce l’azione del singolo insegnante” (Ibidem).

Il microcontesto coincide con il *setting* formativo dell’aula, Castoldi (2010), analizzando le variabili che influenzano sulla relazione formativa, individua lo spazio fisico, il tempo, le regole, gli attori e i canali comunicativi.

Lo spazio fisico, la disposizione dei banchi, della cattedra, dei mobili, la posizione degli alunni dice molto sul modo di pensare l’insegnamento; se si vuole lavorare la competenza comunicativa è fondamentale porre attenzione a questi aspetti; gli alunni devono poter vedersi, non ci deve essere ingombro alla loro comunicazione, pensiamo ad esempio ad una classe disposta a ferro di cavallo (figura 11) rispetto

ad una disposta a stadio (figura 12), nella prima disposizione è favorito il contatto visivo tra tutti gli alunni rispetto alla seconda, che seppur pratica, non permette a tutti di guardarsi in viso e quindi impedisce parte della comunicazione non verbale.



Figura 11: disposizione a ferro di cavallo fonte: <https://blog.deascuola.it/articoli/disposizione-dei-banchi>

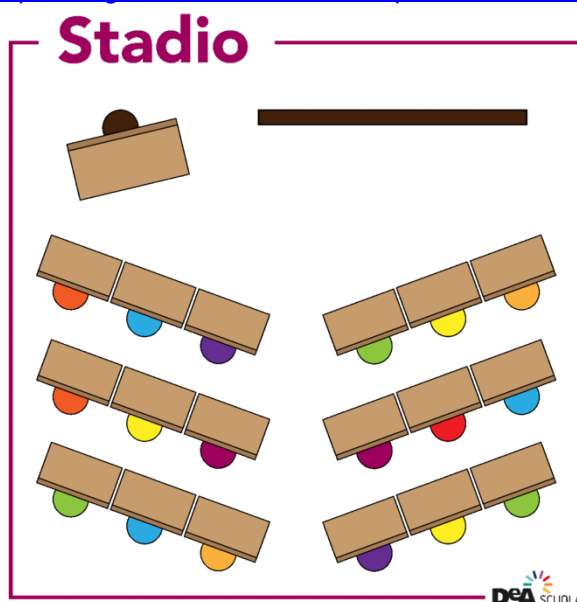


Figura 12: disposizione a stadio fonte: <https://blog.deascuola.it/articoli/disposizione-dei-banchi>.

L'insegnante ha molte ore a disposizione e pensare il tempo è un aspetto fondamentale della programmazione; più i bambini sono piccoli maggiore è la flessibilità che si deve tenere in considerazione, la variabile

del tempo “influenza la modalità di lavoro didattico e veicola significati educativi ai diversi attori coinvolti” (Ivi, p. 66).

Ogni training, così come ogni attività didattica, deve stabilire e seguire delle regole; alcune sono “definite nell’aula e riguardano le modalità di relazione, l’uso dello spazio e dei materiali, la modalità di spostamento e i movimenti, i ruoli e i compiti ecc...” (ibidem) e altre riguardano l’attività stessa ossia le istruzioni da seguire per la riuscita del compito; tutte le regole devono essere spiegate e chiarite agli alunni i quali se ne devono fare carico responsabilmente.

Gli attori che entrano in scena nel training formativo sono generalmente gli insegnanti e gli allievi, il ruolo dell’insegnante deve essere rivisto rispetto all’immagine tradizionale dell’insegnante attivo perché alla base dell’idea socio-costruttivista, l’alunno è attivo nel processo di apprendimento e solo così può raggiungere la competenza con una certa consapevolezza. I ruoli vanno, quindi adattati alle situazioni didattiche. Seppur l’insegnante non è il solo attore attivo deve comunque mantenere il controllo e guidare la pratica didattica.

Al fine di guidare un training i canali comunicativi a disposizione dell’insegnante sono diversi; è appurato che ciascun bambino ha il suo modo di apprendere, alcuni hanno più facilità con il canale visivo altri con quello uditivo, allora l’insegnante deve prevedere l’alternanza del codice orale, con il codice scritto, cartelloni per esempio, con il codice visivo che comprende immagini e filmati o con altri codici come quello musicale e gestuale per esempio.

Il progetto promosso dall’IRRE Toscana denominato “a scuola senza zaino”, coordinato da Marco Orsi (2006) “ha tra i suoi principi fondanti l’idea per cui lo spazio aula rappresenti una componente fondamentale dell’azione didattica, che richiede di essere accuratamente progettata e controllata. (...) L’uso progettuale dello spazio punta a sottolineare il valore di un’intenzionalità pedagogica sottesa alla predisposizione del *setting* formativo, assunto come variabile indipendente da pensare e gestire, pur all’interno dei vincoli e delle possibilità offerte dalla struttura” (Ivi, pp. 70-71).

Spetta a questo punto all'insegnante il compito di pensare lo spazio, in termini di spazio fisico, tempo, regole, attori e canali comunicativi, in modo intenzionale e pedagogico, pur all'interno dei vincoli e delle risorse a sua disposizione.

3.4.

Attività e materiali

Una volta definito il *setting* formativo e le abilità su cui lavorare, si rende necessario individuare quelle attività che consentano di definire e analizzare la competenza nella sua manifestazione verbale e non.

Tra le abilità che riguardano la competenza comunicativa i bambini, per esempio, hanno individuato l'abilità all'ascolto, e questa viene scelta per il training; si rende necessario definire tale abilità e come lavorarla.

Cacciamani (2008) propone due strategie attraverso cui è possibile procedere: l'uso della carta a "T" e il modellamento.

Costruire una carta a "T", con gli studenti, significa preparare una tabella (Figura 10) sulla quale indicare l'abilità che si intende insegnare, definita attraverso i comportamenti verbali (CV) e non verbali (CNV) che la descrivono.

La carta a T deve essere costruita con la classe e la guida dell'insegnante, con l'obiettivo di definire, in modo il più possibile univoco e oggettivo, l'abilità sulla quale la classe ritiene importante focalizzare l'attenzione e costruire uno strumento di osservazione utilizzabile durante i successivi momenti di lavoro in piccolo gruppo.

Ascoltare gli altri	
Cosa sento (CV): le parole	Cosa vedo (CNV): i gesti
"Sì" "Va bene" "Sono d'accordo" "Puoi ripetere?" "Non ho sentito" "Certo" "Scusa?" Risposta alle domande	Sguardo di assenso Annuire con la testa Espressioni viso come meraviglia e stupore Essere protesi in avanti Guardare la persona che parla Mantenere il silenzio

Figura 13: esempio di carta a T sull'ascolto.

La costruzione della carta può avvenire in diversi modi:

- rievocando situazioni realmente vissute:

in forma scritta individualmente ogni alunno avrà un foglio sul quale appuntare le sue idee, grazie all'aiuto di domande guida come "in quell'occasione la persona che stava ascoltando come si è comportata? Cosa ha fatto con il suo corpo? E con il linguaggio? è stato in silenzio o ha detto qualcosa? Che cosa? in un momento successivo ci sarà una condivisione orale con la classe al fine di elaborare un unico modello condiviso di carta a T;

- lavorando su drammatizzazioni:

due o più alunni, sulla base delle istruzioni dell'insegnante, impersonano una scenetta con qualche battuta; gli altri alunni dovranno osservare, suddivisi in coppie, per poi descrivere i comportamenti verbali attraverso domande guida come "Che cosa fa il personaggio che ascolta ciò che dice l'altro? Parla? Emette dei suoni? e quelli non verbali "Come si pone la persona che ascolta? È seduto? Cosa fa con le mani?

utilizzando il brainstorming:

l'insegnante disegna alla lavagna una carta a T e grazie al contributo e alla collaborazione di tutti si otterrà un prodotto unico e condiviso.

A distanza di tempo e successivamente a diversi training, sarebbe interessante riprendere le carte e T per analizzarle e eventualmente implementarle con le nuove conoscenze acquisite.

La seconda strategia è quella del modellamento (modelling), dove l'idea di base è quella di "mostrare agli allievi come fare e come ragionare mentre si svolge il lavoro, avendo cura di scegliere con attenzione gli argomenti o le azioni sulla base delle loro capacità" (Bonaiuti, 2014, p. 49).

Nel caso del CL l'esperto da seguire è l'insegnante o un alunno da lui scelto, si tratta di un vero e proprio apprendistato dove l'alunno impara osservando. Collins, Brown e Holum (1991) propongono il concetto di apprendistato cognitivo, che richiede una maggiore attenzione agli aspetti della riflessività; "risulta importante accompagnare la pratica con la verbalizzazione ad alta voce (think aloud)." (Ivi, p. 53)

Trattando l'abilità all'ascolto, in classe, si possono fare dei teatrini dove l'esperto si comporterà nel modo più desiderabile e spiegherà come si è comportato e perché l'ha fatto in quel modo, oppure creare situazioni disdicevoli dove non si ascolta, si risponde tutt'altro, si sta scomposti di fronte a chi parla ecc...; o ancora attraverso dei filmati. In questo modo gli alunni metteranno in atto un'osservazione intenzionale e successivamente, un'analisi critica di ciò che hanno visto al fine di stabilire quali siano le abilità necessarie.

Come affermano Andrich Miato e Miato (2003) il modelling sarà tanto più efficace quanto più l'esperto rappresenterà i comportamenti attesi in modo chiaro e dettagliato, con pochi elementi irrilevanti e con una sufficiente varietà di persone che fungono anch'esse da modello.

Circa i materiali da fornire agli alunni si possono prevedere delle schede di osservazione (figura 14), delle check-list o delle domande guida, tale materiale funge da strumento di osservazione al fine di guidarla nella corretta direzione.

Durante una conversazione da osservare. A parla e B ascolta. Osservare il comportamento di B. (rispondere sì o no più eventuali osservazioni)	
B guarda A?	
B è seduto composto?	
B annuisce quando ascolta?	
B risponde alle domande di A?	
B risponde correttamente alle domande?	
B è attento?	

Figura 14: esempio di scheda di osservazione

A seguito dell'osservazione ci sarà un *debriefing*, ossia un'analisi post-esperienza, una discussione condivisa, uno spazio sicuro in cui è possibile esprimere liberamente tutti i sentimenti, i pensieri e le emozioni legati all'esperienza vissuta.

Questa fase permette di confrontare i risultati concordanti e discordanti e riflettere su questi ultimi per permettere a ciascun alunno di avere ben chiara la definizione dell'abilità in tutta la sua complessità.

Al fine di fissare l'abilità si può realizzare un cartellone nel modo seguente:

- definire gli obiettivi: la realizzazione di un cartellone relativo all'abilità dell'ascolto;
- dividere la classe in gruppi, tanti gruppi quante sono i comportamenti individuati in precedenza;
- a ciascun comportamento bisogna dare una descrizione a parole e realizzare un disegno che lo caratterizza;
- assegnare i ruoli: il responsabile del tempo, chi cura l'ordine, chi si occupa del disegno etc...
- condivisione del risultato finale.

Il prodotto finale, in questo caso il cartellone, sarà realizzato grazie al contributo di tutti i bambini e sarà utile in quanto l'informazione è resa accessibile in modo rapido.

3.5.

Svolgimento – simulazione

Una volta realizzate le fasi precedenti, gli alunni prendono coscienza che ad una determinata abilità corrispondono determinati comportamenti, ma, affinché essi padroneggino tali abilità, si rende necessario fare pratica e allenarsi per acquisirla nel modo più naturale possibile.

Per allenare la competenza bisogna programmare attività che sfruttano tutte quelle strategie che Bonaiuti (2014) individua all'interno dell'architettura simulativa; quest'ultima comprende tutte quelle attività che sollecitano gli allievi a sperimentare condizioni simili a quelle reali, consentendogli di agire in un contesto semplificato e controllabile.

Le strategie didattiche incluse in questa architettura fanno leva su simulazioni simboliche o esperienziali e se ne distinguono quattro tipi: quelle basate su modelli teorici, lo studio del caso e la simulazione simbolica e quelle basate su simulazioni esperienziali, il *Game Based Learning* e il *Role playing* / drammatizzazione.

Lo studio del caso prevede l'analisi di un caso, connesso all'argomento di studio, in modo da stimolare l'osservazione, la comprensione, e la capacità di valutazione (Ibidem). Jonassen (2006) afferma che i casi, essendo simili alla realtà, situazioni in cui gli alunni potrebbero facilmente ritrovarsi, richiedono un'analisi approfondita che va a stimolare il pensiero critico, la riflessività, il pensiero induttivo e quello deduttivo favorendo il raccordo tra teoria e prassi. La difficoltà più grande nel proporre un caso è proprio la scelta di quest'ultimo, Herreid (1997-1998) suggerisce di scegliere storie brevi coinvolgenti e vicine al vissuto degli alunni, casi che li interessino al punto di mettere in pratica tutte le conoscenze teoriche e casi difficili da risolvere per i quali la risposta non è né univoca né banale.

L'idea di base della simulazione simbolica è quella di “proporre, in un contesto artificiale, situazioni operative simili a quelle reali, mettendo gli studenti nelle condizioni di riconoscere le variabili e gli elementi utili a prendere decisioni” (Bonaiuti, 2014, p. 72). Questa strategia permette di

agire in un contesto controllato dall'insegnante in quanto vi sono meno variabili ad interferire, rispetto ad una situazione reale. Durante una simulazione gli alunni agiscono secondo modalità che Antinucci (2001) indica come percettivo-motorie, che risultano quindi spontanee; il docente deve porre particolare attenzione e ai comportamenti che vengono messi in atto e ai processi di riflessione, comprensione.

Queste prime due strategie si concentrano maggiormente sui principi e le regole che determinano il sistema simulato, mentre le ultime due strategie, individuate da Bonaiuti (2014), si rendono particolarmente efficaci per realizzare una pratica guidata delle competenze, dell'esercizio comportamentale e per gli obiettivi esperienziali incluse, quindi, le competenze comunicative e in particolare l'abilità all'ascolto.

L'idea che sta alla base del *Game Based Learning* è quella di "impostare le attività di insegnamento con la struttura, lo spirito e le regole di un gioco per rendere divertente e motivante l'apprendimento" (Ivi, p.81). La dimensione del gioco tende a motivare maggiormente gli alunni sia a livello individuale (attraverso la curiosità e il controllo) che a livello sociale (con la cooperazione e la competizione). Applicare questa dimensione all'insegnamento permette di fare leva su aspetti psicologici potenti ed è quindi un ottimo strumento da utilizzare che deve essere programmato e ragionato facendo continuo riferimento agli obiettivi attesi e monitorando, al fine di valutare adeguatamente.

Il *Role Playing* (RP) mette "gli studenti nelle condizioni di "fare finta di essere" per dare loro la possibilità di provare a sperimentare, anche emotivamente, situazioni inconsuete" (Ivi, p. 97) questa esperienza, a differenza della simulazione simbolica che prevede contesti artificiali, si svolge in contesti più reali possibili, favorendo così, attraverso il ruolo attivo dell'alunno, una situazione molto vicina alla quotidianità.

La strategia del RP permette di sperimentare l'abilità desiderata attraverso la simulazione di una situazione reale; gli alunni dovranno identificarsi con dei personaggi e agire il ruolo e i comportamenti che lo caratterizzano, così facendo essi avranno la possibilità di attuare un apprendimento esperienziale, di vivere emotivamente in prima persona

la situazione e di prendere coscienza di diversi aspetti che, solo a livello teorico, sarebbe difficile identificare (Ibidem). Il RP permette quindi di agire il proprio saper essere e richiede la disponibilità a “mettersi nei panni di” a fare “come se”, e garantisce ad ognuno la protezione da conseguenze troppo negative derivate da ciò che si fa o si dice nello svolgimento del ruolo.

Nella pratica dell'abilità all'ascolto si può realizzare un RP, una drammatizzazione dove la scena è la classe e gli attori gli alunni, il copione sarà steso dall'insegnante e lo studente dovrà rispettarlo o eventualmente improvvisare. Durante la messa in scena gli altri alunni osserveranno e, successivamente, a turno saranno protagonisti. A seguito di questa attività è necessario proporre agli alunni un momento di riflessione metacognitiva, gli alunni che hanno osservato daranno i loro *feedback* sotto la guida dell'insegnante e lo studente protagonista avrà la possibilità di riflettere attraverso domande guida come ad esempio: come ti sei sentito nel tuo ruolo? Ti sei sentito ascoltato? Cosa ha fatto il tuo compagno per metterti a tuo agio? Ecc...

Qualsiasi sia la strategia scelta l'obiettivo è quello di fare pratica, allenare la competenza affinché diventi propria dell'alunno; in un triangolo composta dal sapere, saper fare e saper essere è proprio su quest'ultimo vertice che, questa parte del training concentra il proprio impegno.

Dopo aver allenato i bambini ad un'abilità, al fine di fare una riflessione metacognitiva, Cacciamani (2008) propone un'attività molto interessante: quando gli alunni mettono in scena una drammatizzazione si può fare loro una registrazione che permette all'alunno di rivedersi e di fare una riflessione metacognitiva più approfondita, valutare ciò che ha funzionato o cogliere eventuali problemi su cui lavorare; ma ancora più interessante sarà rivedere tale registrazione a distanza di tempo. L'alunno avrà acquisito diverse abilità comunicative, a seguito di training proposti dall'insegnante, e rivedere il suo comportamento gli permetterà di riflettere sui progressi compiuti.

Durante la pratica è necessario fornire dei feedback continui agli allievi, incoraggiarli alla riflessione di modo che potranno regolare il

proprio comportamento e usare tutte le abilità con maggiore efficacia (Johnson, Johnson e Holubec, 1994).

Nel par. 3.2. abbiamo visto la possibilità di realizzare un cartellone per segnalare la progressiva acquisizione di abilità sociali; ma quando possiamo definire acquisita un'abilità?

Johnson, Johnson e Holubec (1994) analizzano come le abilità su cui si lavora attraversano diverse fasi: in un primo momento se ne fa un utilizzo innaturale e goffo; poi l'abilità viene utilizzata in modo innaturale, man mano che si lavora la goffaggine svanisce ma si rende ancora necessario un incoraggiamento dall'insegnante e/o dai compagni; successivamente essa viene utilizzata efficacemente ma ancora a livello meccanico, in un contesto strutturato o su richiesta; infine se ne farà un utilizzo naturale.

La vera e propria acquisizione dell'abilità si avrà al momento in cui l'alunno la utilizzerà naturalmente, non più in contesti strutturati ma nella vita di tutti i giorni, con i compagni, con l'insegnante, a casa ecc... solo in quel momento sarà completamente acquisita e parte integrante del repertorio comportamentale dell'alunno che la applica spontaneamente. Per tale ragione, a seguito dei training bisognerà, per un certo periodo di tempo, continuare ad esercitare l'abilità e osservarla in situazioni reali e concrete. Se si riscontrano delle difficoltà, ove necessario, si possono proporre nuovi training, per far sì che l'alunno alleni la competenza e la faccia propria.

3.6.

Valutazione

Ciascun processo di apprendimento che si rispetti si conclude con una valutazione che, come visto nel par. 2.3.6., è un processo complesso e delicato che coinvolge lo stesso alunno attraverso un'autovalutazione.

Durante i *training* gli alunni sono continuamente sollecitati alla riflessione su ciò che è accaduto e alle conseguenze delle proprie azioni; escludere i bambini dalla valutazione sarebbe molto grave in quanto impediremmo loro di riflettere sul momento conclusivo del processo e renderemmo vane le attività svolte che gli sono costate impegno e fatica.

Bisogna tenere in considerazione le tre dimensioni (soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva) individuate da Pellerey (vedi par. 2.3.6.) e permettere all'alunno di autovalutare il proprio comportamento sia alla fine del training sia cogliendo situazioni del tutto naturali e quotidiane, magari alla fine di un lavoro di gruppo proporre delle schede autovalutative per riflettere sul proprio operato.

Per coinvolgere gli alunni in questo processo si possono fare dei colloqui individuali o in gruppo, si può chiedere ad un compagno un feedback lavorando a coppie oppure realizzare delle schede di autovalutazione, come quelle nella figura 15, per poi fare una riflessione insieme.

AUTOVALUTAZIONE: ABILITA' DI ASCOLTO.	
Quando mi parlano...	
Quando qualcuno ti parla, resti in silenzio?	
Quando qualcuno ti parla, sei attento? In che modo?	
Quando qualcuno ti parla, pensi ad altro?	

Quando qualcuno ti parla, dove guardi?	
Durante le lezioni, quando la maestra parla, la ascolti?	
Se l'ascolti in che modo lo fai? Come fai capire alla maestra che la stai ascoltando?	

AUTOVALUTAZIONE: ABILITA' DI ASCOLTO.	
Quando parlo...	
Quando giochi con qualcuno, ascolta quello che dici?	
Quando parli e gli altri ti stanno ascoltando, come te lo mostrano?	
Quando un tuo compagno non ti sta ascoltando, da cosa lo capisci?	

Figura 15: esempi di schede autovalutative.

Dall'analisi di schede come quelle soprariportate, si può valutare il livello di consapevolezza rispetto ad una determinata abilità e così poter esprimere un giudizio e considerare concluso il training.

La competenza comunicativa, come le altre competenze sociali, è una conquista difficile da raggiungere comporta dei problemi, tuttavia è fondamentale in quanto la società attuale lo richiede.

Tanto più riusciremo a comunicare e a cooperare, tanto più riusciremo ad uscire dalle nostre opinioni e ideologie, dai nostri punti di vista, per porci in quello degli altri. Nella vita è fondamentale cercare sempre di assumere il ruolo dell'altro, per capire il suo punto di vista. La comprensibilità e la chiarezza, l'ordine e il coinvolgimento sono le caratteristiche fondamentali di un'efficace comunicazione umana.

La postura, la mimica e la gestualità sono forme importantissime di comunicazione poiché da esse si può desumere non solo il modo personale di muoversi di una persona, ma anche come vive le interazioni. Un rapporto armonioso e liberatorio col nostro linguaggio non verbale è determinante per un'equilibrata vita di gruppo.

Durante le attività possono verificarsi delle situazioni problematiche, come esse si verificano nella vita reale, per giungere alla soluzione di un problema bisogna identificarlo e definire degli obiettivi; identificare i vari fattori che lo compongono e ricercare delle soluzioni attraverso modelli procedurali creativi che permettano di scegliere percorsi alternativi.

In un gruppo di lavoro è ancora più importante evitare atteggiamenti che risultino penalizzanti per la soluzione comune di un problema. In particolare è sconsigliato conformarsi, seguendo passivamente la riunione e lasciando decidere tutto agli altri; dominare, cercando di affermare la propria superiorità su tutti o su qualche membro del gruppo; cercare le lodi per richiamare su di sé l'attenzione di tutti; aggredire, attaccando con l'ironia o il sarcasmo gli interventi degli altri; resistere, trovando più ostacoli di quanti sia ragionevole prevedere; sfogarsi per fare del vittimismo e pressare gli altri per spingerli ad una soluzione affrettata.

Si possono verificare diverse forme di aggressività con le quali spesso le persone interagiscono per salvaguardare o far prevalere i loro interessi e conducono la dinamica di gruppo a situazioni di stress e di disagio. Esistono forme manifeste come le accuse, le colpevolizzazioni, le lamentele e forme mascherate, quali strategie, trascuratezze e dimenticanze. La competenza comunicativa che risiede nello stile cooperativo richiede che i conflitti vengano affrontati in un clima di comunicazione discorsiva e che la salvaguardia dei propri diritti si attui nel pieno rispetto di sé stesso e degli altri.

Solamente quando le persone in situazioni di conflitto si incontrano come persone autentiche, comprendono lo stato d'animo dell'altro e collaborano nel raggiungere soluzioni positive alle difficoltà, il conflitto può essere volto a strumento di crescita individuale e sociale.

I training ci aiutano così a sviluppare quelle competenze sociali utili alla cittadinanza attiva e alla buona convivenza di ciascun alunno, favorendo un clima positivo.

3.7.

Risultati di ricerca

Sono molti gli studi che hanno verificato come attraverso attività cooperative si possa favorire lo sviluppo di competenze sociali. Analizzeremo diversi studi che mostrano l'efficacia del CL e come questa strategia sia adeguata a qualsiasi situazione scolastica in cui ci si ritrova e può dare un forte aiuto agli insegnanti con tutte le premesse che un'attività di CL richiede.

Il primo studio è quello condotto da Prater, Bruhl e Serna (1998) in una scuola media situata in una grande città del Texas che serve principalmente una comunità di classe medio-alta con una piccola porzione che rappresenta le famiglie socioeconomiche inferiori. Sono state messe a confronto tre procedure per l'insegnamento delle abilità sociali a studenti con disabilità (difficoltà di apprendimento, disabilità emotive e disabilità senso-motorie). Il primo gruppo ha ricevuto istruzioni dirette dall'insegnante in merito a tre abilità sociali (ascolto, risoluzione dei problemi e negoziazione); il secondo gruppo ha ricevuto istruzioni, per le stesse abilità, secondo l'approccio naturale strutturato suggerito da Kagan, mentre il terzo gruppo ha generato, definito e discusso le regole del gruppo cooperativo, comprese le tre abilità insegnate negli altri gruppi.

La classe A ha ricevuto istruzioni dirette sulle tre abilità sociali attraverso diverse fasi: una revisione delle abilità precedentemente apprese; una spiegazione delle abilità da apprendere; una logica per l'apprendimento delle abilità; modellamento; delle prove verbali e una pratica guidata dell'abilità in nuove situazioni di gioco di ruolo. In particolare, agli studenti è stato chiesto di descrivere l'abilità, fornire una logica per apprendere l'abilità e discutere se e dove avevano usato l'abilità prima. L'istruttore ha modellato i passaggi di abilità, quindi agli studenti è stato chiesto di memorizzare ogni passaggio di abilità con l'aiuto di un foglio di abilità (un elenco scritto dei passaggi di abilità).

La classe B ha ricevuto istruzioni delle stesse tre abilità sociali contemporaneamente alla classe A, usando l'approccio naturale

strutturato, proposto da Kagan, attraverso i seguenti passi: la creazione di un centro di competenze sociali; la scelta di un'abilità; l'introduzione dell'abilità; l'assegnazione di ruoli e lo sviluppo di "giochi"; strutturare l'abilità; modellare e rafforzare l'abilità e riflettere sull'abilità stessa. Ogni volta che veniva introdotta una nuova abilità, le risposte generate dagli studenti venivano scritte e pubblicate su un diagramma a T; l'insegnante ha guidato le risposte degli studenti ma non ha contribuito con passaggi di abilità diversi da quelli forniti dagli studenti, ad esempio la lista relativa ad un buon ascoltatore consisteva in: stabilisce il contatto visivo, annuisce a volte con la testa, dice "sì", "hmm" e "ok" e fa domande quando necessario. Dopo il modellamento, gli studenti hanno praticato i passaggi in nuove situazioni di gioco di ruolo. Prima delle attività di apprendimento cooperativo, l'insegnante ha esaminato con gli alunni l'abilità necessaria e come potesse essere usata mentre lavoravano nel gruppo. Dopo l'attività, l'insegnante ha discusso di nuovo su come hanno fatto gli studenti e cosa, se necessario, avrebbero potuto fare meglio la prossima volta.

Alla classe C è stato chiesto di generare, su carta, un elenco di competenze necessarie per lavorare in modo cooperativo e definire i comportamenti di ciascuna abilità. Agli studenti è stato detto di aver identificato le tre abilità nel modulo di valutazione degli studenti, e ora è stato chiesto loro di definirle e di generare più abilità necessarie per lavorare in cooperazione. Hanno definito l'ascoltare: stare zitti, non interrompere; la risoluzione dei problemi: risolvere le cose, votare e la negoziazione: parlare di problemi. L'insegnante ha chiesto chiarimenti sulle competenze aggiuntive che hanno affermato che erano vaghe. Ogni abilità includeva una definizione di cosa significasse per gli studenti. Le seguenti risposte degli studenti sono state aggiunte al grafico: mantieni il compito: non parlare, finisci il tuo lavoro; stabilire un contatto visivo; e lodarsi a vicenda: dire cose come "buon lavoro". Prima di iniziare ogni attività di apprendimento cooperativo, l'insegnante ha indirizzato gli studenti alla tabella e ha ricordato loro di usare quelle abilità secondo necessità.

Ciascuna sessione di ciascun gruppo era di 50 minuti; nella fig. 16 viene riassunta la modalità di lavoro.

TABLE 2. Comparison of the Three Social Skills Interventions

Intervention	Skills	Instruction	Review
Teacher-directed instruction (Class A)	Socially validated, teacher provided, specific skill steps from ASSET	Teacher models, student memorizes skill steps, student practices until reaches 100% criterion, three 50-minute sessions (one per skill)	Students recall steps and role play in novel situations
Structured natural approach (Class B)	Student-generated descriptions of skill (look like, sound like)	Teacher models, visual cue of skill description displayed, student practices, no criterion, three 50-minute sessions (one per skill)	Students reminded of skills and description
Student-generated cooperative group (Class C)	Teacher provided three skills, students generated additional skills and definitions of all skills	Teacher facilitates class discussion, no modeling, no practice, one 50-minute session	Students reminded of skills and definitions

Figura 16: Comparazione di tre strategie di intervento per insegnare le abilità sociali, fonte: Prater, Bruhl e Serna (1998).

I risultati mostrano come gli studenti della classe A hanno migliorato le loro prestazioni durante le situazioni di gioco di ruolo e hanno riportato un aumento delle interazioni positive con i pari in situazioni di gruppo cooperativo. Inoltre, l'insegnante ha dichiarato che questo gruppo ha risolto i problemi comportamentali riflettendo le abilità sociali insegnate. Gli studenti della classe B hanno migliorato le loro capacità di ascolto e negoziazione, a livelli comparabili a quelli della Classe A, in situazioni di gioco di ruolo, tuttavia, i partecipanti alla Classe B, hanno avuto meno successo nel migliorare le loro capacità di risoluzione dei problemi. Gli studenti della classe C hanno ottenuto minimi risultati nella risoluzione dei problemi e non hanno migliorato le loro prestazioni durante le situazioni di gioco di ruolo sulle altre abilità.

Il secondo studio è quello condotto da Schroeder et al. (2000) in cui si è cercato di migliorare le abilità sociali dei bambini di terza elementare di una scuola del nord-ovest dell'Illinois. Il campione scelto era composto da alunni a cui mancavano abilità sociali in relazione alla risoluzione dei conflitti e al lavoro cooperativo in generale.

Gli interventi includevano una maggiore enfasi didattica sull'apprendimento cooperativo, l'istruzione diretta nelle abilità sociali e l'istruzione diretta nella risoluzione dei conflitti.

In questo progetto si cercava di analizzare quali abilità sociali fossero necessarie per lavorare bene in gruppo e per risolvere i conflitti, è stata fatta una programmazione approfondita su tempi costruttivi e progettazione di liste di controllo per l'osservazione da parte degli insegnanti.

Il progetto si è svolto nel corso di quindici settimane come da programma indicato nella fig. 17.

I dati post-intervento hanno indicato come, attraverso un allenamento alle abilità sociali, ci sia stato un miglioramento degli studenti, che si riflette nella capacità di lavorare insieme, risolvere i conflitti nei modi positivi e ridurre i comportamenti non appropriati. Gli studenti hanno infine sviluppato il rispetto reciproco con i loro coetanei che nel tempo si sono trasferiti in altre situazioni di vita scolastica.

Un ultimo studio è quello condotto da Dohrn, Holian, e Kaplan (2001) che ha implementato e valutato un programma per migliorare lo sviluppo sociale degli studenti delle scuole elementari al fine di ridurre il comportamento dirompente nella classe di educazione fisica. La popolazione interessata era composta da bambini delle scuole elementari della seconda, quarta e quinta elementare in una crescente comunità rurale di classe media.

I problemi sono stati rilevati attraverso liste di controllo per l'osservazione, da parte degli insegnanti, e valutazioni di comportamenti sociali.

La strategia scelta per la risoluzione di tale problematica è stata affidata all'istruzione diretta delle abilità sociali come l'ascolto; il tenersi per mano; l'essere cortesi; incoraggiare gli altri e le pratiche di gruppo cooperativo si sono rese efficaci nel migliorare tali abilità oltre che favorire lo sviluppo di abilità sociali come accettare le differenze; stare con il gruppo e usare parole incoraggianti.

Il progetto si è svolto nel corso di sedici settimane come da programma indicato nella fig. 18.

Project Action Plan

- I. Data collection for evidence of problem
 - A. Disciplinary referrals (from 1998 - 99 school year)
 - B. Anecdotal records (from 1998-99 school year)
 - C. Teacher survey
- II. Implementation of Program
 - A. WEEK ONE
 1. Conflict Resolution
 - a. Lesson one: Define conflict and three ways to handle conflict
 - b. Lesson two: Cooling off activity
 - B. WEEK TWO
 1. Conflict Resolution
 - a. Review: Conflict and cool down strategies
 - b. Lesson three: Long term ways to make us feel healthy and calm
 - c. Lesson four: How to talk about feelings and "I" messages
 - d. Lesson five: Listening skills and role playing
 - e. Lesson six: Paraphrasing and role playing
 - f. Review: Review and practice skills
 - C. WEEK THREE
 1. Cooperation Theme
 - a. Lesson one: Team building activity
PMI
T-Chart of cooperation
 - D. WEEKS FOUR - SIX
 1. Cooperation Theme
 - a. Cooperative Skills Lessons

Lesson two: Use six-inch voices
Lesson three: Listen to your neighbor

Lesson four: Stay with your group
Lesson five: Look at the speaker
Lesson six: Don't hurt feelings
Lesson seven: Reach a consensus
 2. Review of conflict resolution skills
 - E. WEEK SEVEN
 1. Cooperation Theme
 - a. Lesson eight: Define and practice roles of cooperative learning:

Recorder
Materials Manager
Director
Speaker
 - F. WEEK EIGHT
 1. Cooperation Theme
 - a. Review cooperative learning skills and roles
 - b. Lesson nine: Cooperative learning activity - cooperative sculpture
 - G. WEEK NINE
 1. Cooperation Theme
 - a. Lesson ten: "Cooperation leads to a sweet ending" - students cooperate to write letter requesting ingredients for trail mix
 - b. Lesson eleven: Make trail mix
 - H. WEEK TEN
 1. Review - cooperative learning skills
 - I. WEEK ELEVEN
 1. Responsibility Theme

- a. Lesson one - Following directions
- J. WEEK TWELVE
 - 1. Responsibility Theme
 - a. Lesson two - Completing a task
- K. WEEK THIRTEEN
 - 1. Responsibility Theme
 - a. Lesson three - Being trustworthy
- L. WEEK FOURTEEN
 - 1. Responsibility Theme
 - a. Lesson four - Accepting consequences
- M. WEEK FIFTEEN
 - 1. Review Responsibility Theme

Fig.17 Project action plan. Tratta da Schroeder et all. (2000).

I dati post intervento hanno dimostrato risultati incoraggianti nelle aree della consapevolezza sociale, dell'ascolto, dell'incoraggiamento degli altri, della pratica delle abilità sociali e delle attività di gruppo cooperativo; è emerso come la classe di educazione fisica, fosse un luogo idoneo allo sviluppo di abilità sociali in quanto le occasioni di attività di cooperazione, contatto sociale e attività di gruppo sono molte e si è constatato come l'istruzione diretta di abilità sociali selezionate è stata utile ad aumentare il comportamento desiderato degli studenti.

Action Plan

Week 1 and 2: Pretest; establish baseline data.

- Play game “watch it” and evaluate students’ behavior using the teacher observation checklist and teacher journal entries form.
- Administer the student survey.

Week 3 and 4: Teach listening skills.

- Present the “gift of listening”.
- Teach active listening skills.

53

49

Week 5 and 6: Teach “keeping hands to self”.

- Stress own space.
- Teach about inappropriate touching.

Week 7 and 8: Teach courtesy and kindness to others.

- Practice using manners. (please and thank-you)
- Practice helping each other.
- Practice apologizing.

Week 9 and 10: Re-administer the teacher observation checklist, teacher journal entry form, and student survey.

Week 11 and 12: Teach how to encourage each other.

- Use jump rope activities.

Week 13 and 14: Teach cooperative skills.

- Teach group roles.
- Teach compromising skills.
- Teach staying with group.
- Encourage everyone doing his or her part.
- Teach acceptance of differences.
- Practice skills in cooperative groups.
- Administer cooperative group skill checklist.

Week 15 and 16: Administer teacher observation checklist, cooperative group skills check list, student survey, and teacher journal entry form.

- Play game “watch it”
- Plan a cooperative group activity.

Fig.18: Action plan tratto da Dohrn, Holian, e Kaplan (2001).

3.8.

Conclusione

In questo capitolo abbiamo definito i training in relazione alle competenze e alle abilità sociali analizzando la realizzazione di training specifici sulle competenze comunicative.

Abbiamo analizzato il training in tutti i suoi aspetti: obiettivi, contesto, materiali, attività, lo svolgimento e la valutazione.

In ultimo abbiamo analizzato diverse ricerche al fine di avvalorare i risultati che si possono ottenere con dei training ben programmati.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

“Come raggiungere un traguardo? Senza fretta, ma senza sosta.”

Johann Wolfgang von Goethe

Le parole del letterato tedesco Goethe ben riassumono l'idea che sta alla base di queste pagine, raggiungere un traguardo non è mai così semplice bisogna faticare per ottenere dei risultati, bisogna prendersi il tempo necessario senza fermarsi.

Mi sono chiesta come può il *cooperative learning* favorire l'acquisizione di competenze sociali e per rispondere a questa domanda ho posto l'attenzione su tre aspetti principali: le competenze, il CL e i training.

Partendo da una definizione chiara delle competenze, analizzando a fondo il CL sono giunta all'analisi dei training ossia la vera e propria *mise en oeuvre* in classe.

Abbiamo visto come il CL, che per sua natura mette in relazione gli individui, ben si presta allo sviluppo delle competenze sociali che servono a regolare e rendere efficienti le relazioni interpersonali tra i membri del gruppo e includono comportamenti che inducono una corretta collaborazione, orientano verso il compito e/o mantengono un buon clima di gruppo, ma anche stimolano una corresponsabilità individuale.

Inoltre, il CL aiuta a sviluppare un clima sereno in classe, che permette agli alunni di lavorare meglio in quanto sono più motivati, possono esprimere liberamente le proprie idee, chiedere (e offrire) assistenza e aiuto senza timori di giudizi negativi o reazioni di rifiuto.

Un 'altro aspetto su cui ho riflettuto in queste pagine è l'importanza del tempo, il tempo per la programmazione, il tempo dell'attività e il tempo da dare ai bambini; un tempo che va programmato in quanto ognuno ha le proprie necessità.

Le insegnanti devono ben analizzare la situazione di partenza in quanto spesso gli studenti sono sprovvisti di capacità relazionali adeguate al CL e proporre loro un'attività in quest'ottica senza gli

strumenti adeguati sarebbe come metterli in una gabbia di leoni e il fallimento sarebbe pressoché assicurato, quindi prima di organizzare un lavoro di gruppo è indispensabile educare gli studenti a stare e lavorare insieme fornendo loro indicazioni chiare e precise.

Questo studio, infine mi ha permesso di vedere come questa strategia possa essere utilizzata trasversalmente, con qualsiasi materia e in qualsiasi occasione in quanto aiuta tanto lo sviluppo di competenze a livello cognitivo quanto quelle a livello sociale.

Vorrei concludere questa tesi con una riflessione, che vista la situazione, è quasi d'obbligo.

A far data dal 5 marzo 2020 fino a data da destinarsi, a causa del Covid-19 (Corona Virus) tutte le attività didattiche sono state sospese, la tecnologia ha permesso di garantire delle lezioni online e di attuare una didattica a distanza, tuttavia questa didattica ha posto e pone tuttora molti interrogativi. Questa didattica rispetta i valori di accoglienza, democrazia ed equità? Gli alunni che non hanno a disposizione la tecnologia utile (computer, cuffie, rete internet, ecc...), come fanno? Gli insegnanti sono in grado di utilizzare questa tecnologia o dovranno formarsi? In che modo sarà erogata la formazione? Inoltre, concentrandosi sul tema della tesi come possiamo pensare di favorire lo sviluppo di competenze sociali a distanza e di fronte ad uno schermo?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrich Miato S. e Miato L., (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Roma-Bari: Laterza.
- Ambel, M. (2000). *Definire e competenze in ambito (non solo) linguistico. Progettare la scuola*. 3, 32-33.
- Bonaiuti G., (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci editore.
- Brown, Collins, Duguid, (1989) *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore.
- Cacciamani, S. (2002). *Psicologia per l'insegnamento*. Roma: Carocci editore.
- Cacciamani S., e Giannandrea L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*, Roma: Carocci editore.
- Castoldi, M., (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori università
- Cohen, E. G. (1999, ed. or. 1994) *Designing Groupwork. Strategies for the Eterogeneous Classrooms*, New York: Teachers College Press, tr. it. a cura di Anna Lachin, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Edizioni Erickson.

- Collins, A., Brown, J. S., Holum A., (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator*, 15 (3) 6-11.
- Comoglio, M., (1999), *Educare insegnando*. Roma: LAS.
- Comoglio, M., e Cardoso M. A., (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Dei, M. (1998). *La scuola in Italia. Materna, elementare, media, superiore. Come è fatta l'istituzione che ci accompagna nella crescita*. Bologna: Il Mulino.
- Delors, J. (1994). Il libro bianco, *Crescita, competitività, occupazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. (pp. 275–320). University Nebraska Press
- Dohrn, Holian, e Kaplan (2001) *Improving Social Skills at the Elementary Level through Coperative Learning and Direct Instruction. An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Dollman, L., Morgan, C., Pergler, J., Russel,W., Watts, J. (2007). *Improving social skills through the use of cooperative learning. An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.

- Flament, C. (1965). *Réseaux de communication et structures de groupe*, Dunod, Paris; tr. it., 1974, *Reti di comunicazione e strutture di gruppo*. Milano: ISEDI.
- Greeno, J.G. (1998). The situativity of Knowing, Learning, and Research. *American Psychologist*, 53, 5-26.
- Herreid, C.F., (1997-1998). What Makes a Good Case? Some Basic Rules of Good Storytelling Help Teachers Generate Student Excitement in the Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 27 (3), 163-165.
- Hijzen, D., Boekaerts, M., & Vedder, P. (2006). The relationship between the Quality of Cooperative Learning, Students Goal preferences and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 9-21.
- Hollander, E. P. (1985). *Leadership and Power*, in Lindzey G., Aronson E. (eds.), *The Handbook of Social Psychology*. New York: Random House, 2.
- Johnson, D. W. (1979). *Educational psychology*. Prentice-Hal, NJ: Englewood Cliffs.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1993). *Leading the cooperative school*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. X

- Johnson, D. W. - Johnson, R. T. - Holubec, E. J. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina, Interaction Book Co., tr. it. a cura di L. Marinelli, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. W. - Johnson, R. T., Taylor B. (1993). Impact of Cooperative and Individualistic Learning on High-Ability Students' Achievement, Self-Esteem, and Social Acceptance. *Journal of Social Psychology*, 133 (6), 839-844.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith K. (2007). The state of Cooperative Learning in Postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19 (1) 15-29.
- Jonassen, D. H., (2006). Typology of Case-Based Learning: The Content, Form, and Function of Cases. *Educational Technology*, 46 (4) 11-15.
- Kagan, S. (1994) *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (2000) *Cooperative Learning resources for teacher*, University of California at Riverside CA, trad. it. *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Lamberti, S. (2010). *Cooperative Learning: Lineamenti introduttivi*, QuiEdit.
- Lave, (1988), *Cognition in Practice, Mind, Mathematics and culture in Everyday Life*. Cambridge: University Press.
- Lave J., Wenger E. (2007), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.

- Margiotta U. (a cura di), (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. (1989) *Learning how to learn*, Cambridge University Press, tr. it. a cura di S. Caravita, *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino*. Trento: Ericson.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Prater, M. A., Bruhl, S., Loretta, A., Serna (1998). Acquiring Social Skills Through Cooperative Learning and Teacher-Directed Instruction. *Remedial & special education*. 19, 160-73.
- Rabgay, T. (2018) The Effect of Using Cooperative Learning Method on Tenth Grade Students' Learning Achievement and Attitude towards Biology. *International Journal of Instruction*, 11 (2) 265-280.
- Rychen, D.S (2007) *Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita*, in Rychen D.S - Salganik LH (a cura di), *Agire le competenze chiave*. Milano: Angeli.
- Schroeder, P.A., et al. (2000). *Using Cooperative Learning Strategies To Improve Social Skills. An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Selleri, P., (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore.
- Sharan Y., Sharan S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca*. Trento: Erickson.

Slavin, R. E. (1986) Apprendimento Cooperativo. Una proposta di conciliazione fra prospettive evolutive e motivazionali. *Età Evolutiva*, 24 54-61.

Slavin, R.E., Madden, N. A., Wasik, B. A. (1996). *Roots & Wings*. In S. Stringfield, S. Ross & L. Smith (Eds), *BOLD PLANS FOR SCHOOL Restructuring: The new American Schools Designs*. Hillsdal: LEA.

LEGGI E RIFERIMENTI NORMATIVI

Costituzione della Repubblica Italiana, 27 dicembre 1947.

Decreto del Presidente della Repubblica, 14 giugno 1955, n. 503.
Programmi didattici per la scuola primaria.

Decreto del Presidente della Repubblica, 12 febbraio 1985, n. 104. Programmi didattici per la scuola primaria, II parte, Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo, 1985.

Legge 15 marzo 1997, n. 59 art. 21

Progetto DeSeCo Definition and Selection of Competencies, progetto promosso dall'OCSE lanciato nel 1997.

Riforma Berlinguer articolata nella Legge 10 febbraio 2000, n. 30, art. 1, c. 1.

C.M. 84 del 10 novembre 2005.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nella gazzetta ufficiale dell'Unione Europea il 30.12.2006.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, settembre 2012, nota ministeriale n. 7734.

SITOGRAFIA

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>

https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione_e.pdf

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1947/12/27/047U0001/sg>

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>

https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Legge_10_febbraio_2000_n.30.pdf

https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm084_05.htm

https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf

<http://www.apprendimentocooperativo.it>

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=ES>

<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>

<https://www.centrodidatticacooperativa.it/apprendimento-cooperativo>

<https://www.rivisteweb.it>

<https://www.jstor.org>

<https://web.b.ebscohost.com>