

APPRENDIMENTO COOPERATIVO

corso introduttivo



Liceo M. Mazzarello

Sommario

Sommario	1
1. Introduzione	2
1.1 <i>Premessa</i>	2
2. Moduli	2
3. Primo giorno: Lavorare in gruppo?	3
<i>Finalità</i>	3
3.1 <i>AC: cosa è, cosa non è, cosa faremo</i>	3
3.2 <i>Formazione dei gruppi</i>	3
3.3 <i>Aspettative (Round Robin)</i>	4
3.4 <i>Competitivi, individualisti o cooperativi?</i>	4
3.5 <i>Conclusione</i>	6
<i>Materiali</i>	7
4. Secondo giorno: Le abilità sociali	13
<i>Finalità</i>	13
4.1 <i>Interdipendenza positiva (Assassinio sulla nave)</i>	13
4.2 <i>I fondamenti dell'Apprendimento Cooperativo</i>	14
4.3 <i>Jig Saw</i>	15
4.4 <i>Conclusione</i>	16
<i>DOCUMENTI</i>	17
<i>Materiali</i>	24
5. Terzo giorno: I modelli di Apprendimento Cooperativo	42
<i>Finalità</i>	42
5.1 <i>Seduti attorno a un tavolo</i>	42
5.2 <i>Presentazione modelli</i>	43
5.3 <i>LT, JS, GI, SA (Jig Saw)</i>	43
5.4 <i>Conclusione</i>	44
5.5 <i>Verifica</i>	44
<i>Materiali</i>	45
6. Bibliografia essenziale	59
<i>Suggerimenti per approfondire</i>	59
<i>Siti Internet</i>	59

1. Introduzione

1.1 Premessa

Questo mini-progetto è stato fortemente ispirato (leggasi: "integralmente scopiazzato"):

- ai corsi "introduttivo" ed "avanzato" tenuti dal prof. Mario Comoglio e dal prof. PierGiuseppe Ellerani a Torino nell'anno scolastico 2001/2002 (organizzati dal CeSeDi);
- al libro: COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1998;
- al libro: COMOGLIO M. – CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1996.

Le attività proposte si prestano ad introdurre un gruppo di soggetti interessati (ad esempio i colleghi del proprio Collegio Docenti) ai principi e ad alcune tecniche dell'Apprendimento Cooperativo.

2. Moduli

Ciascun modulo è pensato per essere svolto nell'arco di una mezza giornata, possibilmente senza lasciare intercorrere più di una settimana, al massimo, tra un modulo e l'altro.

Num.	Titolo del modulo	Ore
1	Primo giorno: Lavorare in gruppo?	4
2	Secondo giorno: Le abilità sociali	4
3	Terzo giorno: I modelli di Apprendimento Cooperativo	4
TOTALE		12

3. Primo giorno: Lavorare in gruppo?

Finalità

Indurre i partecipanti a riflettere sui vantaggi di un approccio cooperativo allo studio.

3.1 AC: cosa è, cosa non è, cosa faremo...

Cosa **non è** il Cooperative Learning (da qui in poi denominato Apprendimento Cooperativo - AC):

- l'AC non è una "ricetta didattica" per far funzionare bene le classi;
- l'AC non è solo un insieme di tecniche da applicare nelle più svariate situazioni;
- l'AC non è... una novità

Cosa **è** l'Apprendimento Cooperativo:

- l'AC è uno stile di insegnamento/apprendimento;
- l'AC è un modo per portare i ragazzi dove da soli non potrebbero arrivare;
- AC vuol dire... non solo insegnare a pescare piuttosto che regalare il pesce, ma anche far scoprire il gusto per la pesca;
- l'AC è una scommessa sulle capacità anche molto nascoste, dei ragazzi!!

Cosa **faremo**:

- cercheremo di capire le potenzialità dell'Apprendimento Cooperativo lavorando noi stessi con questa modalità

(Materiali 1: lucido)

3.2 Formazione dei gruppi

E' molto importante che le sedie della sala siano mobili, per favorire gli spostamenti che saranno richiesti dalle attività

1. I partecipanti vengono numerati da 1 a 4 (ad esempio, partendo dalla prima fila, ognuno alza una mano e dice ad alta voce il proprio numero);
2. il conduttore spiega che in 3 minuti ognuno dovrà rispondere, individualmente, alla seguente domanda: *cosa è cambiato, negli ultimi 15/20 anni, nei processi di insegnamento/apprendimento?*
3. Terminati i 3 minuti per rispondere si formano delle coppie unendo i numeri 1 con i 2 ed i numeri 3 con i 4 di ciascuna fila di sedie;
4. si spiega che ci saranno a disposizione altri 3 minuti perchè ogni coppia confronti le risposte e le riscriva in sintesi (è importante che ognuno riporti sui suoi fogli le risposte);
5. terminato il lavoro delle coppie si formano gruppi da 4 unendo due numeri 1 e due numeri 3 di gruppi diversi (in modo che si trovino insieme persone che non

- erano state in coppia precedentemente);
6. si assegnano poi 5-7 minuti per fare una nuova sintesi delle risposte date (sempre specificando che tutti prendano nota di tutto, in modo da poter relazionare in seguito);
 7. segue infine una condivisione delle risposte in cui il conduttore interroga un membro di ciascun gruppo e prende nota dei contributi su di un cartellone.

Al termine si può velocemente far notare come questa tecnica permetta di raccogliere in breve tempo le idee di un gruppo intero oltrechè di confrontare, in gruppi da 4, le idee di 32!! con un interscambio di opinioni decisamente maggiore rispetto alla tradizionale "assemblea".

3.3 *Aspettative (Round Robin)*

1. Mantenendo la disposizione a gruppi di 4 consegnare ad ogni gruppo i fogli con le quattro domande relative alle "Aspettative" ;
2. spiegare che ognuno avrà a disposizione 3 minuti per rispondere alla domanda che gli è stata assegnata scrivendo la risposta nel riquadro più in basso del foglio;
3. terminato il tempo si dovrà piegare il foglio in modo da coprire la risposta data per poi passarlo al compagno seduto alla propria sinistra;
4. dopo altri 3 minuti si ripeterà il passaggio fino a quando ognuno non rientrerà in possesso del foglio iniziale;
5. nei successivi 10 minuti ogni gruppo dovrà leggere tutte le risposte date e preparare una sintesi relativa a ciascuna domanda;
6. seguirà una condivisione delle risposte che verranno raccolte su di un unico cartellone ed analizzate insieme.

(Materiali 2: Round Robin su aspettative)

3.4 *Competitivi, individualisti o cooperativi?*

PRIMA FASE: Esperienza competitiva

Indicato con cura che l'obiettivo è individuare chi è *il migliore* e i primi due *immediatamente dopo di lui* nelle abilità di ristrutturare il campo visivo, si segua questa *procedura*:

1. i partecipanti si distribuiscano in modo che non si disturbino a vicenda e siano invitati a non comunicare reciprocamente;
2. si consegna una delle due figure riportate, evitando che sia vista;
3. al via ciascun partecipante, girato il foglio, scriva su un angolo l'ora di avvio della prova e poi inizi a contare i quadrati presenti nella figura, avendo a disposizione 5 minuti di tempo;
4. al segnale di sospendere, tutti scrivano sul foglio il numero dei quadrati contati. Chi terminasse prima del termine prefissato, segni il tempo accanto a quello d'inizio;
5. eseguito il compito, si chieda: «Chi ha trovato più di 40 quadrati?», «Chi ha trovato 45 quadrati?», «Chi ne ha contati 44?», «Chi ne ha contati 43?», ecc. Il conto alla rovescia termini appena (sapendo che la risposta corretta è 40) si siano indi-

- viduati i primi tre;
6. la graduatoria dei primi tre migliori sia stabilita in base alla vicinanza (in più o in meno) al numero corretto;
 7. a questo punto si inviti il migliore ad alzarsi in piedi perché abbia un segno di riconoscimento da parte degli altri (richiesta di applauso dai colleghi o dai compagni oppure un elogio per le capacità dimostrate, attribuzione di una posizione significativa davanti a tutti, ecc.) e così ci si comporti per gli altri due;
 8. alla fine, si invitino tutti a scrivere su un foglio le emozioni vissute e/o le riflessioni fatte nel corso dell'esperienza.

(Materiali 3: figure per "competitivi, individualisti o cooperativi?")

SECONDA FASE: Esperienza individualistica

Dopo aver sottolineato che ora l'obiettivo dell'attività è scoprire ciò che ciascuno è capace di fare *da solo*, si proceda in questo modo:

1. I partecipanti si distribuiscano in modo che non si disturbino a vicenda e siano invitati a non comunicare reciprocamente;
2. si distribuisca un foglio, girato dalla parte bianca, con una delle due figure riportate;
3. al via ciascun partecipante, girato il foglio, scriva su un angolo l'ora di avvio della prova e conti le figure bi-angolari (o i cubi) presenti nella figura, avendo a disposizione 5 minuti;
4. allo scadere del tempo, tutti scrivano sul foglio il numero delle figure contate. Chi terminasse prima, segni il tempo accanto a quello d'inizio;
5. terminata la prova, si ritirino i fogli sui quali ognuno avrà scritto il proprio nome e cognome. Questo segno di riconoscimento è importante per valutare quanto ognuno, singolarmente, è stato capace di fare;
6. alla fine, si invitino tutti a scrivere su un foglio le emozioni vissute e/o le riflessioni fatte nel corso dell'esperienza.

(Materiali 3: figure per "competitivi, individualisti o cooperativi?")

TERZA FASE: Esperienza cooperativa

Nel proporre questa terza esperienza si sottolinei che essa sarà eseguita non più da soli ma in gruppo, e che si dovrà rispettare la seguente *procedura*:

1. i partecipanti si distribuiscano in gruppi di 3 o 4 membri in modo da poter comunicare reciprocamente;
2. si distribuisca a ciascun gruppo un solo foglio, girato dalla parte bianca, con una delle due figure riportate;
3. al via si giri il foglio, si scriva su un angolo l'ora di avvio della prova e si contino i triangoli presenti nella figura, avendo a disposizione 5 minuti;¹
4. prima dell'inizio della prova si faccia notare che la conta dei triangoli deve essere eseguita con la partecipazione di tutti i membri di ciascun gruppo. Pertanto, se lo si riterrà opportuno, al termine si può chiedere a chiunque di loro di spiegare il

¹ Questo è il tempo ufficiale da dare, in realtà si può lasciare altro tempo allo scopo di dimostrare poi che l'attenzione e l'impegno dei partecipanti è stato spontaneamente assai più lungo delle esperienze precedenti.

- procedimento con cui si è giunti alla identificazione del numero dei triangoli che è stato dichiarato. Si aggiunga anche che se questi non fosse in grado di farlo, il gruppo a cui appartiene sarà penalizzato, in quanto gli sarà assegnato un numero di triangoli inferiore a quello che in precedenza il gruppo aveva dichiarato;
5. al segnale di sospendere, tutti i gruppi scrivano sul foglio il numero dei triangoli contati, il gruppo che terminasse di contarli prima, scriva accanto al tempo d'inizio il momento in cui ha terminato;
 6. al termine, si invitino tutti a scrivere su un foglio le emozioni vissute e/o le riflessioni fatte nel corso dell'esperienza.

(Materiali 3: figure per "competitivi, individualisti o cooperativi?")

testo tratto da: COMOGLIO M., Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning. Ed. Las, Roma, 1998.

3.5 Conclusione

E' possibile concludere con una breve presentazione dei fondamenti teorici dell'Apprendimento Cooperativo, oggetto specifico del secondo giorno di attività

Cosa non è il Cooperative Learning:

- ✚ l'AC non è una "**ricetta didattica**" per far funzionare bene le classi;
- ✚ l'AC non è solo un **insieme di tecniche** da applicare nelle più svariate situazioni;
- ✚ l'AC non è... una **novità!**

Cosa è l'Apprendimento Cooperativo:

- ✚ l'AC è uno **stile di insegnamento/apprendimento**;
- ✚ l'AC è un modo per *portare i ragazzi dove da soli non potrebbero **arrivare***;
- ✚ AC vuol dire... non solo *insegnare a pescare* piuttosto che regalare il pesce, ma anche **far scoprire il gusto per la pesca**;
- ✚ l'AC è una **scommessa sulle capacità**, anche molto nascoste, dei ragazzi!!

Cosa faremo:

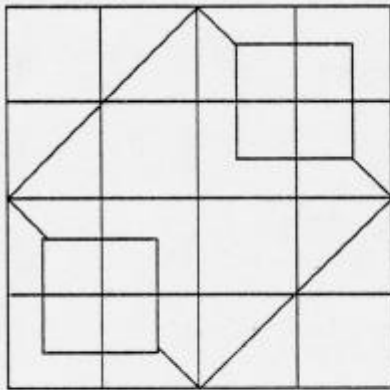
- ✚ cercheremo di capire le **potenzialità** dell'Apprendimento Cooperativo lavorando noi stessi con questa modalità.

1. Preferisco lavorare e far lavorare i ragazzi in gruppo oppure individualmente? Perché?

2. Quali sono secondo me i punti forti e i punti deboli dei lavori di gruppo?

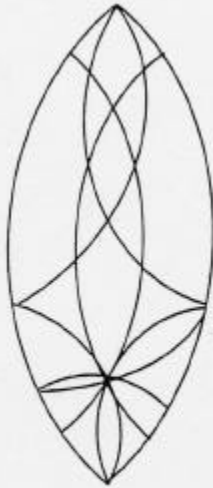
3. Come professionista della scuola cosa mi aspetto da queste giornate?

4. A quali domande vorrei che in questi giorni venisse data una risposta?

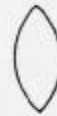


Quanti quadrati
vi sono nella figura
disegnata accanto?

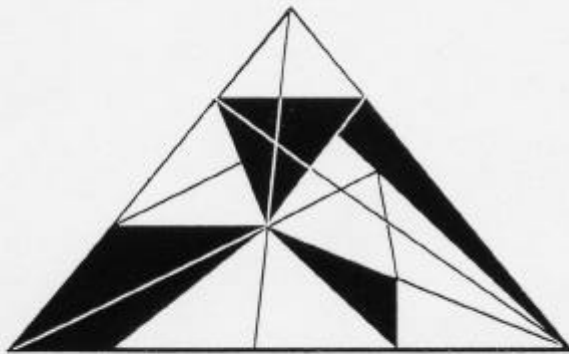
(Soluzione: 40 quadrati)



Quante figure bi-angolari,
(anche con qualche variazione
nella forma) sono presenti
nella figura a fianco?



(Soluzione: 16 bi-angoli)



Quanti triangoli
sono disegnati
nella figura
posta a fianco?

(Soluzione: 52 triangoli)

4. Secondo giorno: Le abilità sociali

Finalità

Conoscere i fondamenti teorici dell'Apprendimento Cooperativo e sperimentarne alcuni aspetti.

4.1 Interdipendenza positiva (Assassinio sulla nave)

L'esercizio consiste nell'assegnare a ciascun gruppo un compito che può essere portato a termine solo se svolto attraverso la collaborazione di tutti i membri.

Questa è la *procedura* da seguire:

1. si preparino delle schede o delle carte. Su ciascuna di esse sia scritta una sola frase del racconto presentato più avanti. (Se si pensa di utilizzare altre volte il materiale, è bene assegnare ad ogni frase un numero per poter controllare che ogni mazzo contenga tutte le frasi del racconto prima di utilizzarlo. I numeri non dovranno essere collocati in ordine altrimenti sarebbe facile mettere in sequenza le frasi);
2. si preparino gruppi di 5-6 persone;
3. si dia a ciascun gruppo un mazzo di schede o carte contenenti tutto il racconto;
4. i membri si distribuiscano in modo casuale le carte in senso orario fino ad esaurimento del mazzo;
5. distribuite le carte, lavorino cercando di scoprire chi è l'assassino e perché, seguendo queste regole:
 - *Le carte non devono essere nè viste nè lette dagli altri membri del gruppo.*
 - *Potranno essere utilizzate ogni volta che lo si ritiene opportuno.*
 - *Non devono essere messe al centro del tavolo.*
 - *Se il gruppo lo ritiene necessario, è possibile che qualcuno dei membri possa prendere nota, ma non dettare il contenuto delle proprie carte.*

ASSASSINIO SULLA NAVE

- 1) L'agente Indovino è un poliziotto molto stimato della polizia criminale.
- 2) Indovino fu invitato dal capitano della nave a salire a bordo.
- 3) Il capitano della nave attraverso un lungo corridoio condusse l'agente Indovino alla cabina del suo attore preferito.
- 4) Tommaso Stocchio è un attore che in un serial televisivo ha impersonato un agente della polizia criminale.
- 5) La porta della cabina era aperta.
- 6) Indovino vide il corpo di Stocchio piegato sulla scrivania.
- 7) Nella mano destra teneva ancora una piccola arma.
- 8) Sulla scrivania vi erano alcuni fogli di carta sporchi di sangue.
- 9) Un foglio conteneva alcune righe sul suicidio.
- 10) Stocchio spiegava perché aveva improvvisamente deciso di farla finita con la propria vi-

- ta.
- 11) Sulla scrivania c'era una penna senza il cappuccio.
 - 12) L'agente lesse il foglio sul motivo del suicidio.
 - 13) L'agente Indovino non riusciva a capire come un famoso attore poteva aver commesso quell'atto.
 - 14) Indovino era molto sconvolto per la sua morte.
 - 15) Il corpo di Stocchio era appoggiato sul fianco sinistro.
 - 16) Stocchio, pur con i suoi cinquanta anni, era un uomo magro.
 - 17) La folta chioma nera a stento copriva una piccola cicatrice vicino all'orecchio destro.
 - 18) Stocchio portava un abito d'estate alla moda che mostrava il suo gusto per le cose belle.
 - 19) A scoprire il macabro evento era stata la nipote di Stocchio, la signorina Rosa.
 - 20) La nipote Rosa aveva detto di aver trovato il corpo dello zio ormai privo di vita.
 - 21) Il capitano era stato visto nei pressi della cabina dopo aver sentito il colpo dell'arma.
 - 22) La nipote disse di aver sentito il colpo di pistola alle 14.30.
 - 23) Lo zio Tommaso era stato accompagnato in cabina subito dopo il pranzo.
 - 24) Tommaso aveva detto che voleva stare solo.
 - 25) Stocchio disse alla nipote che voleva scrivere una lettera.
 - 26) Lei disse di aver accompagnato lo zio nella sua cabina e di essere tornata nella propria attraversando il corridoio.
 - 27) La nipote disse di aver sentito uno sparo poco dopo essere uscita dalla cabina.
 - 28) Entrando la nipote disse di aver visto il corpo dello zio sulla scrivania.
 - 29) «Mi sono avvicinata per vedere perché non rispondeva».
 - 30) La nipote, pur nel terrore, disse di aver notato il buco della pallottola alla tempia sinistra dello zio.
 - 31) Il capitano disse di non aver notato nulla di anormale in quel giorno.
 - 32) Ammise di trovarsi vicino alla cabina quando senti lo sparo.
 - 33) Quando il capitano fu avvisato dalla nipote, egli stava dirigendosi verso il luogo dove aveva sentito il colpo.
 - 34) La nipote confessò di non aver toccato nulla e di aver lasciato tutto com'era.
 - 35) Due marinai dissero di non aver sentito nulla.
 - 36) Quelli che occupavano le cabine accanto a Tommaso Stocchio dissero di essere in coperta quando successe il fatto.

Soluzione:

La signorina Rosa non avrebbe potuto sapere che la pallottola era passata attraverso la tempia sinistra dello zio, se non avesse mosso il cadavere. Il signor Stocchio era caduto sul fianco sinistro e l'agente Indovino aveva notato la cicatrice vicino all'orecchio destro. Per di più, la pistola era stata ritrovata nella mano destra - rendendo molto difficile per lui essersi sparato alla tempia sinistra.

testo tratto da: COMOGLIO M., Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning. Ed. Las, Roma, 1998.

4.2 I fondamenti dell'Apprendimento Cooperativo

Presentazione degli elementi caratteristici dell'AC. A tal scopo, per la preparazione del relatore, possono essere utilizzati i documenti riportati di seguito (tratti da:

COMOGLIO M. – CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1996), inoltre possono essere proiettati i lucidi allegati nella sezione Materiali 1 (tratti da: COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1998).

(Materiali 1: lucidi)

4.3 Jig Saw

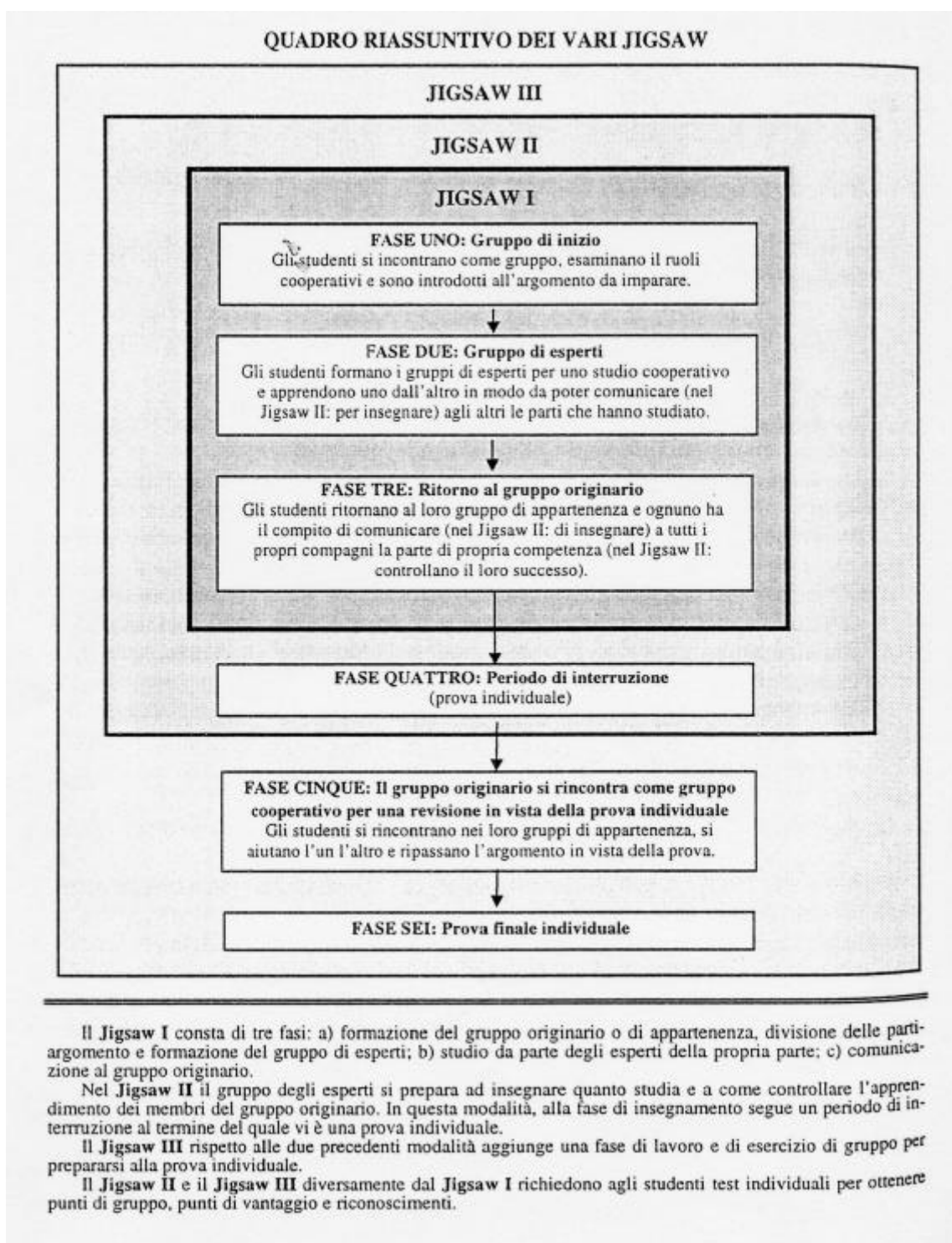
Questa attività ha un duplice obiettivo. Il primo è quello di approfondire la conoscenza di quelle abilità e competenze ritenute importanti per la conduzione e lo svolgimento di attività in Apprendimento Cooperativo. Il secondo è quello di favorire l'acquisizione di alcune di tali componenti del lavoro cooperativo attraverso una esperienza di applicazione diretta di una modalità o struttura di *Cooperative Learning*: il *Jigsaw*

Per l'esecuzione si segua questa *procedura*:

1. si suddividano i partecipanti in gruppi di base di 5 (la composizione numerica dei gruppi è giustificata dal fatto che il materiale da distribuire è ripartito in 5 testi descrittivi);
2. si riportino le parti che compongono il materiale su fogli separati. Si distribuisca ad ogni gruppo una copia del materiale non ripartito;
3. all'interno di ogni gruppo, ciascun membro scelga di esaminare uno dei 4 argomenti-parte, dopo averli velocemente visionati;
4. si proceda alla formazione dei gruppi di esperti, cioè dei membri che devono esaminare lo stesso argomento²;
5. gli esperti si confrontino su alcuni punti: l'identificazione delle idee principali degli argomenti, la comprensione dei contenuti, la forma migliore per presentarli ai membri del gruppo di base. Essi dovranno anche curare l'effettivo apprendimento da parte dei membri dei contenuti esposti e predisporre opportune forme di controllo;
6. al termine, i membri di ciascun gruppo producano una MAPPA SEMANTICA (l'esperto dell'argomento partecipi solo per guidare o correggere eventuali errori).

(Materiali 2: schede per Jig Saw)

² Se il numero totale dei partecipanti è 25, i gruppi di base e i gruppi di esperti saranno formati da 5 membri (se si vuole ridurre all'interno del gruppo di esperti il rischio della "pigrizia di gruppo" si potranno formare sotto-gruppi di 2 e 3, che assicureranno anche un livello più alto di interazione). Se il numero totale è maggiore di 25, per evitare di avere gruppi grandi di esperti, si dovrà procedere ad una suddivisione in sotto-parti. Ad esempio, nel caso di 40 partecipanti si potrà procedere in questo modo. Si formeranno 8 gruppi di base di 5 membri ciascuno. Ciascun gruppo di esperti (5 gruppi di 8 componenti ciascuno) verrà poi suddiviso in due gruppi da 4.



tratto da: COMOGLIO M. – CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1996.

4.4 Conclusioni

Al termine del lavoro è importante dedicare alcuni momenti alla verifica in modo da condividere emozioni, opinioni ed eventuali dubbi.

DOCUMENTI

I fondamenti teorici del Cooperative Learning: il gruppo

1. L'INTERDIPENDENZA SOCIALE

Idea principale: La caratteristica più significativa e centrale del *Cooperative Learning* è l'interdipendenza sociale. Con essa si intende il tipo di relazione che si stabilisce tra le persone per il conseguimento di un obiettivo comune.

Secondo Deutsch vi sono tre tipi di interdipendenza sociale in relazione ad altrettanti contesti operativi: cooperativo, competitivo e individualistico.

Si possono illustrare i tre tipi di interdipendenza con altrettanti esempi: una decisione di gruppo di un direttivo aziendale, una competizione atletica, un'esecuzione di un brano al pianoforte. I tre esempi differiscono non tanto per le situazioni che descrivono, quanto per lo scopo che ognuno ha, per il vissuto psicologico che esprime, per l'interazione che stabilisce.

Nella *struttura cooperativa* la responsabilità di raggiungere un obiettivo comune è affidata interamente a tutto il gruppo. In questo tipo di struttura l'interdipendenza che si crea tra i membri è positiva in quanto la possibilità che ognuno ha di conseguire il proprio obiettivo dipende dalla possibilità che hanno gli altri di conseguire i propri.

Nella *struttura competitiva* la possibilità per uno di conseguire l'obiettivo preclude ad altri la stessa opportunità. Per questo motivo si dice che l'interdipendenza tra le persone è negativa.

Nella *struttura individualistica* le persone conseguono l'obiettivo in base ai propri interessi e alle proprie capacità. Per questo si parla di assenza di interdipendenza.

D. W. Johnson e F. P. Johnson, a conferma dei risultati ottenuti in precedenti studi da Deutsch, hanno descritto il comportamento di soggetti appartenenti a gruppi cooperativi rilevando connessioni dinamiche tra impegno condiviso per un obiettivo comune, relazioni positive (assunzione di punti di vista degli altri, apprezzamento della diversità, soluzione costruttiva dei conflitti, amicizia profonda, ecc.) e maggior sanità mentale (senso realistico della stima di sé, resistenza allo stress, moderati livelli di ansia, disponibilità a mettere le proprie risorse a servizio di altri). Gli stessi studiosi hanno completato una meta-analisi di numerose ricerche allo scopo di confrontare l'efficacia delle tre diverse situazioni: cooperativa, competitiva e individualistica. L'indagine, condotta su tre variabili (attrazione interpersonale, sostegno sociale e stima di sé), ha accertato la maggiore efficacia della prima rispetto alle altre due.

Le tre strutture sopra indicate, applicate all'ambito scolastico, possono essere viste come tre diverse modalità di condurre la classe. Esse possono essere descritte confrontandole su un identico set di dimensioni: interdipendenza di obiettivi, natura del compito scolastico, percezione dell'importanza del risultato che si vuole conseguire, interazione insegnante-studente e studente-studente, interventi disciplinari dell'insegnante e interazione degli studenti con i materiali di apprendimento, aspettative degli studenti e sistemazione dell'aula ed infine valutazione.

2. LA COMPETENZA COMUNICATIVA

Idea principale: L'interdipendenza positiva su cui si fonda il gruppo di *Cooperative Learning* ha nella interazione efficace fra i membri il suo punto cruciale. Un gruppo che non dimostra una buona capacità comunicativa interpersonale può molto facilmente compromettere i risultati che si propone di raggiungere. Il *Cooperative Learning* non presume che i membri di un gruppo cooperativo possiedano questa compe-

tenza; tuttavia ritiene che essa, prima che sia insegnata, debba essere attentamente esaminata.

Poiché nella interazione si svolgono due processi complementari (inviare e ricevere messaggi), l'analisi della competenza comunicativa va distinta nel saper inviare un messaggio e nel saperlo comprendere. La prima richiede che si sappia superare il timore di aprirsi all'altro manifestando se stesso, che si sappia costruire un contesto comunicativo di credibilità nei confronti dell'interlocutore e che si presti attenzione alle precondizioni di sincerità e preparatorie. Perché venga facilmente compreso, colui che comunica deve personalizzare il proprio messaggio ed anche essere capace di organizzare le informazioni in modo che esso sia corretto nella quantità, nella qualità e nel tipo di relazione senza essere ambiguo od oscuro. Per far sì che la comunicazione non incorra in errori o in false interpretazioni, colui che comunica deve cercare di essere "eterocentrato", cioè capace di organizzare il messaggio tenendo presenti gli schemi di conoscenza presenti nel ricevente, essere ridondante per evitare di risultare ambiguo, abile ad anticipare e controllare le possibili inferenze del suo interlocutore, saper esprimere sentimenti ed emozioni, organizzare linguaggio verbale e non-verbale in modo congruente.

La capacità di ricevere un messaggio richiede lo sforzo di non lasciarsi condizionare da atteggiamenti preconetti verso colui che parla, di controllare una possibile "esplosione" di inferenze che indurrebbero a travisare le intenzioni o il significato del messaggio, di selezionare le informazioni rilevanti; ed inoltre di saper cogliere le diverse intenzionalità dei messaggi, afferrare la superstruttura di un messaggio articolato e complesso, prendere e lasciare il turno di parola nella conversazione, comprendere il flusso comunicativo sostanziale nella pluralità delle codificazioni (verbali e non verbali) nelle quali è espresso il messaggio.

Poiché le attività richieste per "codificare" un messaggio sono numerose e complesse, è assai normale che il messaggio inviato non raggiunga il destinatario in maniera integra e completa. Per questo è importante che il ricevente sappia mettere in atto competenze che permettano un controllo o una "negoiazione" della comprensione: sintesi, parafrasi, domande, interventi che non valutano prima di essere sicuri della corretta comprensione.

Il ruolo di ricevente o destinatario di un messaggio richiede, a volte, anche l'abilità particolare a rispondere a richieste di aiuto. Questa abilità consiste nel saper analizzare il messaggio non rispondendo con consigli o valutazioni, con analisi o interpretazioni, con rassicurazioni o incoraggiamenti o con domande, ma con parafrasi che portano colui che chiede aiuto a comprendere meglio se stesso.

3. LA LEADERSHIP DISTRIBUITA E LE FUNZIONI DI LEADERSHIP

Idea principale: Sebbene sia frequente trovare fra i membri di un gruppo leader naturali, molti ricercatori ritengono che le abilità di leadership si possano acquisire.

Il *Cooperative Learning*, partendo dalla constatazione che ogni situazione può richiedere volta per volta abilità di leadership diverse, considera efficace il gruppo che assicura la distribuzione e la rotazione degli incarichi di leadership tra i vari componenti.

Il *Cooperative Learning* colloca il tema del leader nella prospettiva delle teorie situazionali, secondo le quali tutti i membri di un gruppo possono essere leader se stimolano il gruppo alla realizzazione del compito che si propone di realizzare e mantengono un buon clima relazionale.

D. W. Johnson e F. P. Johnson, seguendo le ricerche di Bales e altri, suddividono le azioni di leadership in due categorie: quelle orientate al compito e quelle orientate

alla soddisfazione e al piacere di stare con gli altri componenti del gruppo. Nella prima categoria sono incluse le seguenti azioni: esporre nuove idee o dare suggerimenti, cercare informazioni e opinioni, orientare il lavoro di gruppo e attribuire ruoli, riassumere, stimolare l'approfondimento dell'argomento o aprire nuove prospettive, controllare il livello di comprensione dei membri. Nella seconda: incoraggiare la partecipazione, facilitare la comunicazione, sollevare da tensioni, osservare il processo, risolvere problemi interpersonali, mostrare accettazione dei membri ed elargire riconoscimenti.

4. LA GESTIONE COSTRUTTIVA DEI CONFLITTI

Idea principale: Sebbene sia naturale imbattersi in opinioni, pareri, reazioni e interessi diversi dai propri, non esiste un modo valido per tutti di reagire di fronte a un conflitto. C'è chi tenta ad ogni costo di non rinunciare ai propri interessi e chi di evitare il confronto. Chi cerca un compromesso rinunciando a qualcosa a patto che l'altro faccia lo stesso, e chi sceglie di ricorrere a un arbitro o, se si trova in gruppo, di promuovere una votazione. I vari modi di affrontare i conflitti possono essere descritti secondo la modalità "vincente-perdente".

In generale, i conflitti che si risolvono con un vincente e un perdente, o con entrambi i contendenti perdenti lasciano insoddisfatti. E assai facile che prima o poi chi ha perso desideri la rivincita.

La negoziazione è la strategia più efficace di soluzione dei conflitti. Essa richiede che i contendenti non si mettano né in un clima di competizione, né vadano alla ricerca di una soluzione individualistica dei propri interessi, ma cerchino di comunicare apertamente su ciò che causa il conflitto, manifestino chiaramente i propri bisogni profondi, rispettandosi a vicenda, senza etichettarsi o senza giudicarsi, siano capaci di parafrasare correttamente l'altro e sappiano coglierne i sentimenti. Dalla comprensione reciproca, i due devono cercare creativamente e senza preclusioni quelle soluzioni che possono soddisfare completamente gli interessi e i bisogni di ciascuno e decidere per una soluzione che possa essere controllata di modo che chi viola gli accordi presi venga richiamato.

Il *Cooperative Learning* prepara alla capacità di risolvere costruttivamente i conflitti attraverso la struttura della "controversia", educando espressamente alla capacità di negoziare cooperativamente il conflitto, quando si verifica. E questo anche il modo concreto con il quale il metodo intende educare alla pace nel contesto scolastico

5. LA SOLUZIONE DEI PROBLEMI

Idea principale: La vita di un gruppo cooperativo è disseminata di molti problemi: come si procederà nel lavoro? Quali scadenze si dovranno rispettare? Come dovrà essere svolto il compito? Dove si potranno trovare i materiali? Come ci si dovrà aiutare? ecc. Risolvere situazioni di questo tipo è un esercizio utile per affrontare situazioni più complesse della vita futura e presuppone l'uso di un'altra competenza necessaria al buon funzionamento di un gruppo di *Cooperative Learning*.

Non tutti i problemi sono uguali. Alcuni sono semplici e facilmente risolvibili, mentre altri sono più complessi e coinvolgono un numero maggiore di persone, di ambienti, di abitudini e di modi di pensare. Esistono problemi la cui soluzione è facile da trovare, e altri che, pur dando sufficienti informazioni, non hanno una soluzione che possa dirsi giusta o corretta.

Per affrontare e risolvere un problema è importante: saper stabilire quando ci si

trova di fronte a un problema, definire il problema, trovare delle soluzioni, valutarle, sceglierne una e decidere come realizzarla.

Il processo è chiaro e condiviso. Ma l'esecuzione dei vari momenti può essere svolta in molti modi e questi possono pregiudicare o determinare la soluzione. Per questo esistono diversi modelli che possono essere applicati per conseguire il risultato migliore. Fra questi: il pensiero laterale (de Bono), la soluzione creativa di problemi (Parnes), la soluzione dei problemi secondo Bobele-Buchanan, la soluzione dei problemi in gruppo cooperativo (D. W. Johnson e E. P. Johnson).

I vari modelli accentuano ora l'uno ora l'altro aspetto. Alcuni sottolineano di più la necessità del pensiero divergente per raggiungere una buona soluzione, altri di più la collaborazione e l'attenzione per evitare difetti inconsapevoli (il *groupthink*) che potrebbero portare a una caduta della qualità della soluzione.

6. IL PROCESSO DECISIONALE

Idea principale: Il processo decisionale di gruppo è molto importante. Esso dà ai membri l'occasione di fruire di un ricco scambio comunicativo, di vivere l'attività del gruppo con un senso di responsabilità e partecipazione, orienta e rende agile il cammino verso lo scopo comune. Per questo il gruppo deve possedere una competenza che permetta di procedere in modo efficace attraverso le varie fasi del processo e di scegliere la modalità opportuna a seconda della situazione nella quale si trova.

Il processo decisionale, al momento della scelta di una soluzione, viene in genere descritto in tre momenti: a) identificazione delle alternative; b) valutazione delle alternative; c) selezione dell'alternativa o scelta finale.

Spesso è la persona singola a dover procedere a una decisione. Ma vi sono anche occasioni nelle quali non è il singolo, ma il gruppo a dover decidere. Come può avvenire questa decisione? Non solo il gruppo deve saper procedere bene nella scelta migliore, ma anche deve saper scegliere la modalità più opportuna. La buona scelta di una modalità decisionale può essere valutata su diverse variabili: il tempo necessario che essa richiede e il tempo disponibile, le situazioni, la qualità della soluzione, la partecipazione, il coinvolgimento e la responsabilità che i membri assumono nei confronti della decisione presa.

D. W. Johnson e E. P. Johnson (1991) descrivono sette modalità decisionali: a) di tipo autoritario; b) basata sul ricorso ad esperti; c) basata sulla consultazione dei singoli membri del gruppo; d) fondata sulla decisione di un membro responsabile del gruppo dopo una discussione di gruppo; e) fondata sulla responsabilità della decisione affidata a un gruppo ristretto; f) ottenuta attraverso una votazione che intende esprimere l'orientamento della maggioranza; g) fondata sul consenso.

I fondamenti teorici del Cooperative Learning: il ruolo dell'insegnante

1. LA FORMAZIONE DEI GRUPPI

Idea principale: Per formare i gruppi l'insegnante tradizionalmente si affida alla tecnica del sociogramma e procede tenendo conto della rete di relazioni espresse e della possibilità che all'interno di ciascun gruppo un membro possa essere il leader. Nel Cooperative Learning, pur non essendo esclusa, non è questa la modalità rego-

lare che l'insegnante dovrebbe seguire. L'obiettivo deve essere quello di costituire ordinariamente gruppi eterogenei, ossia gruppi che siano costituiti da membri con una diversità di risorse.

Riguardo all'ampiezza è bene che i gruppi siano piccoli. Il numero ristretto facilita l'interazione, l'assunzione di responsabilità, la collaborazione, la soluzione di problemi che possono insorgere. I gruppi ideali sembrano essere quelli formati da tre/quattro componenti.

L'insegnante deve curare in modo particolare la formazione dei gruppi perché non tutti hanno le stesse funzionalità e risorse educative.

Il Cooperative Learning predilige il gruppo eterogeneo e in particolare quello per differenze di capacità. Quest'ultimo è preferito perché offre maggiori possibilità di tutoring, di aiuto reciproco e di integrazione di diversità socio-culturali. Il gruppo eterogeneo è lo strumento operativo funzionale anche ad attività di competizione (si veda per questo il capitolo quarto). I gruppi possono essere formati anche in modo casuale. È possibile inoltre formare gruppi omogenei, ma solo in casi particolari (disuguaglianze molto forti presenti nella classe, classi unisessuali, differenze linguistiche). Talvolta un gruppo può essere omogeneo per un aspetto e eterogeneo per un altro.

2. L'INSEGNAMENTO DIRETTO DELLE COMPETENZE SOCIALI

Idea principale: L'insegnamento diretto delle competenze sociali è certamente una delle caratteristiche più significative del Cooperative Learning. Non è sufficiente la conoscenza astratta di una competenza perché essa sia appresa. Conoscere e saper fare non sono la stessa cosa. La condizione perché una competenza sia pienamente acquisita è che la conoscenza concettuale di essa sia accompagnata dalla fase di applicazione, cioè di esperienza. Ma questo non basta. È necessaria anche una fase di riflessione sull'esperienza stessa. La riflessione, infatti, modificando la conoscenza (o teoria dell'azione) della competenza, contribuisce a perfezionare questa nel corso del tempo. La successione regolare delle fasi, teoria dell'azione-esperienza-riflessione-modificazione della teoria dell'azione-esperienza, sembra essere alla base dello sviluppo di ogni competenza.

La scuola è certamente un luogo privilegiato per l'insegnamento/apprendimento delle competenze sociali. Ma quali competenze insegnare e come? Sono molte le competenze sociali che possono essere insegnate. Alcuni autori si limitano ad elencarle, altri le raggruppano secondo diversi livelli: per la formazione del gruppo, per il suo funzionamento, per l'apprendimento oppure per l'elaborazione profonda di contenuti. Qualche altro autore dispone le competenze in vista della trasformazione del gruppo in una comunità di apprendimento. Indubbiamente bisogna riconoscere l'esistenza di una diversità all'interno dell'ampia categoria delle competenze sociali, anche perché esse non hanno tutte la stessa funzione. Per la scelta è bene comunque che l'insegnante si regoli secondo la situazione concreta e le necessità della classe e del gruppo.

Scelta la competenza, è importante decidere le modalità per insegnarla. Gli elementi importanti di un insegnamento diretto sono: motivare, dare una descrizione concreta e procedurale della competenza (ad esempio l'uso della "carta a T"), il modeling (l'insegnante descrive e presenta un modello che deve essere appreso), il role playing (simulare un ruolo), l'esercizio della competenza su problemi (soluzione di situazioni contestualizzate applicando la competenza desiderata). Dopo la fase della comprensione, può essere utile esercitarsi nella competenza prima di applicarla direttamente in un compito.

Vari autori hanno proposto diverse pianificazioni o strutturazioni del processo d'insegnamento diretto delle competenze sociali. D. W. Johnson, R. I. Johnson e Ho-

lubec (1991) hanno descritto cinque fasi: a) aiutare gli studenti a scoprire la necessità di una certa competenza sociale; b) accertarsi che gli studenti comprendano in che cosa consiste la competenza che si chiede loro di applicare; c) organizzare e preparare situazioni per un esercizio; d) assicurarsi che gli studenti riflettano e rivedano l'uso che hanno fatto della competenza; e) controllare che perseverino nell'esercizio della competenza appresa.

Kagan (1994) ha presentato una procedura di insegnamento delle competenze sociali, denominata "approccio naturale strutturato", composta da sette fasi: a) predisporre un "Centro" delle competenze sociali; b) scegliere la competenza della settimana; c) introdurla; d) assegnare a rotazione ruoli e sviluppare una descrizione dei comportamenti verbali e non-verbali con i quali essi si esprimono; e) scegliere una struttura che stimoli lo sviluppo della competenza; f) modellare e rinforzare la competenza; g) riflettere e pianificare.

3. IL CONTROLLO DURANTE IL LAVORO DI GRUPPO (MONITORING) E DOPO (PROCESSING)

Idea principale: Sui risultati del lavoro di gruppo sembrano avere grande efficacia due modalità di revisione del lavoro: l'osservazione dell'insegnante durante il lavoro seguita dalla revisione finale offerta a tutta la classe e la discussione in piccoli gruppi sul lavoro svolto.

Nella revisione del lavoro di gruppo si possono distinguere due aspetti o momenti che D. W. Johnson, R. I. Johnson e Holubec chiamano monitoring e processing. Il primo fa riferimento all'osservazione "durante" il lavoro di gruppo, il secondo al "dopo" aver lavorato insieme. L'esecuzione di una buona osservazione richiede che l'insegnante decida previamente: a) le competenze sociali da osservare; b) la tecnica di osservazione (strutturata o non strutturata); c) se fermarsi su un gruppo in particolare o su più gruppi muovendosi continuamente nella classe; d) la modalità di osservazione; e) il valore da attribuire all'osservazione fatta; f) l'elaborazione di una "Scheda di Osservazione" sulle competenze sociali.

Il processing è la valutazione o la riflessione dopo un tempo di lavoro di gruppo. 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 lavoro può essere più veloce ed efficace, se si sono utilizzate schede strutturate quantificate. Ai dati di queste possono essere aggiunti quelli di un'altra scheda sulla percezione individuale. Se la revisione è invece svolta in gruppo, soprattutto agli inizi, è bene che essa sia condotta con domande aperte suggerite dall'insegnante.

4. LA VALUTAZIONE INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO

Idea principale: Il momento della valutazione è un aspetto importante del Cooperative Learning. Per valutare in modo corretto, l'insegnante non deve dimenticare di: a) stabilire con chiarezza gli obiettivi che intende raggiungere e i criteri con i quali si propone di valutare il loro conseguimento; b) predisporre delle prove che riflettano la prestazione che si propone di misurare; c) situare in un contesto preciso e determinato la prestazione richiesta; d) distinguere l'operazione di raccolta delle informazioni da quella della valutazione vera e propria. Il processo di valutazione dovrebbe includere, oltre la verifica del livello quantitativo e qualitativo dell'apprendimento, anche il controllo del miglioramento delle competenze sociali che mediano

l'apprendimento.

Nel momento della valutazione, sono queste le domande che in genere si pongono gli insegnanti: che cosa si deve valutare? E chi: l'individuo o il gruppo? I diversi componenti valutati devono essere espressi con valori distinti oppure con valori integrati? E in che modo?

Il Cooperative Learning privilegia la valutazione individuale rispetto a quella di gruppo. Nella filosofia del metodo, il gruppo è considerato solo un mezzo o uno strumento operativo che media l'apprendimento dei singoli. Tuttavia non si deve dimenticare quanto è stato detto a proposito dell'interdipendenza di premiazione o di valutazione. Nel Cooperative Learning sono state elaborate diverse forme di interdipendenza. La più classica è quella proposta da Slavin nella modalità di competizione tra gruppi. Molte forme di Cooperative Learning prevedono una doppia valutazione: quella individuale e quella di gruppo. Alcune applicazioni mirano alla interdipendenza di valutazione attraverso una ponderazione della valutazione individuale e di gruppo.

5. LE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE NEL COOPERATIVE LEARNING

Idea principale: Nell'insegnamento diretto a tutta la classe, l'insegnante è il centro e la risorsa principale dell'apprendimento degli studenti. Nell'insegnamento che si ispira ai principi del Cooperative Learning, invece, l'insegnante estende i limiti della propria competenza educativa. Egli attiva e responsabilizza gli studenti nel loro apprendimento conseguendo anche obiettivi cognitivi, emotivi e motivazionali positivi. La conduzione cooperativa della classe ha effetti molto appariscenti: diminuiscono i problemi di disciplina, di isolamento, di conflitto, di indifferenza e di scarso impegno. Non essendo più l'insegnante l'unico punto di riferimento né l'unica fonte dell'apprendimento degli studenti, nella classe si realizza una situazione con molti centri di lavoro e di apprendimento che viene sociologicamente definita "a tecnologia altamente differenziata". Questa situazione è caratterizzata da una partecipazione e pianificazione collettiva ai processi decisionali, da una comunicazione multidirezionale e da forme di aiuto reciproco per far sì che "tutti sappiano tutto". I contenuti vengono appresi ad un livello complesso e cioè in modo da essere integrabili e complementari. Anche la distribuzione dello spazio e del tempo si adattano alle nuove esigenze della classe cooperativa: da rigida e centrata sulla figura dell'insegnante, diventa flessibile ed è regolata da decisioni comuni dell'insegnante e degli studenti. Le competenze e le qualità dell'insegnante "esperto" cambiano. Nel Cooperative Learning, l'insegnante esperto, rispetto a quello che insegna a tutta la classe, è colui che sa attivare, organizzare, orientare verso il compito le risorse presenti negli studenti. Una condizione fondamentale in questa attività è sviluppare le competenze sociali che permettono una buona collaborazione, un rispetto reciproco, la capacità di superare positivamente i conflitti, oltre che controllare e sviluppare sia quantitativamente che qualitativamente l'apprendimento degli studenti predisponendo esperienze e percorsi idonei, promuovendo la solidarietà e l'aiuto reciproco tra i migliori e quelli che si trovano in difficoltà

tratto da: COMOGLIO M. – CARDOSO M.A., Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning. Ed. Las, Roma, 1996.



tratto da: COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1998;

Interdipendenza positiva











- ✚ scopo
- ✚ compito
- ✚ risorse e materiali
- ✚ informazioni
- ✚ ruoli
- ✚ identità
- ✚ contro una forza esterna
- ✚ fantasia
- ✚ ricompensa
- ✚ valutazione
- ✚ celebrazione

Interazione promozionale faccia a faccia

- ✚ aiuto reciproco
- ✚ scambio di informazioni
- ✚ feedback reciproco
- ✚ fiducia reciproca
- ✚ stimolazione reciproca per una più alta qualità del compito che è da fare
- ✚ accettazione di una influenza reciproca
- ✚ motivazione per il bene comune
- ✚ ansia e stress moderati

competenza sociale:

a ilit com nicative

-  Saper superare il «rischio» di una apertura all'altro
-  Saper esprimere emozioni
-  Saper porgere un ascolto attivo
-  Saper ascoltare con rispetto e attenzione
-  Saper comunicare in modo congruente
-  Saper essere correttamente assertivi
-  Saper richiedere e dare aiuto emotivo e per l'apprendimento
-  Saper lodare e incoraggiare
-  Saper comunicare in modo conciso, etero-centrato, persuasivo
-  Saper comunicare rispettando il proprio turno, riflettendo prima di intervenire

tratto da: COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1998;

competenza sociale:

leaders ip distri ita

A IONI ORIENTATE VER O I COMPITO

- ✚ Fornire informazioni ed opinioni
- ✚ Richiedere informazioni ed opinioni
- ✚ Orientare verso il compito e attribuire ruoli
- ✚ Riassumere sequenze di interventi
- ✚ Stimolare con nuove prospettive
- ✚ Controllare la comprensione

A IONI ORIENTATE A ON C IMA DI R PPO

- ✚ Incoraggiare la partecipazione
- ✚ Facilitare la comunicazione
- ✚ Intervenire allentando le tensioni
- ✚ Osservare il processo
- ✚ Risolvere i problemi interpersonali
- ✚ Mostrare accettazione ed elargire riconoscimenti

competenza sociale:

ne oziiazione del conflitto

- ✚ Essere disponibile a discutere ciò che determina il conflitto
- ✚ Saper identificare bisogni, scopi e che cosa si vuole dall'altro
- ✚ Saper confrontarsi discutendo sul problema, ma non sulla persona
- ✚ Saper comprendere la prospettiva dell'altro
- ✚ Inventare soluzioni di vantaggio reciproco
- ✚ Proporre soluzioni coerenti con gli interessi e i bisogni di ognuno
- ✚ Trovare un accordo «totalmente» soddisfacente per tutti e due

competenza sociale:

soluzione di problemi

- ✚ Saper procedere "insieme" coordinando le risorse disponibili nelle varie fasi della ricerca della soluzione di un problema
- ✚ Saper definire insieme il problema
 - ***Disporre di un ricco repertorio di strategie per definire il problema***
 - ***Constatare che le difficoltà del problema non sono superiori alle risorse del gruppo***
- ✚ Saper inventare soluzioni alternative
 - ***Disporre di un ricco repertorio di strategie per inventare soluzioni alternative***

competenza sociale:

prendere decisioni

- ✚ Saper procedere "insieme" coordinando le risorse disponibili nelle varie fasi del processo di decisione
- ✚ Saper valutare l'alternativa migliore
 - ***Saper evitare "errori" di decisione***
 - ***Disporre di un ricco repertorio di strategie decisionali***
- ✚ Saper pianificare la realizzazione dell'alternativa migliore
 - ***Saper coordinare obiettivi e soluzioni***
 - ***Saper prevedere gli ostacoli***
 - ***Saper rimuovere le cause degli ostacoli e predisporre i piani di intervento particolare per ostacoli***

1. INTERDIPENDENZA POSITIVA

Per promuovere la cooperazione tra i membri di un gruppo è necessario strutturare una situazione nella quale essi siano in *interdipendenza positiva*. Il concetto di "interdipendenza" indica un "rapporto con", un "le-game con", una "relazione con", una "dipendenza da" altre persone per il conseguimento di un risultato, di un obiettivo, o di una ricompensa. Essere in interdipendenza con qualcuno significa che per realizzare qualcosa o raggiungere uno scopo non è possibile agire da soli. Gli altri sono necessari e indispensabili.

L'interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo si pone a due livelli: oggettivo e soggettivo. Si ha interdipendenza positiva *oggettiva* quando per conseguire un obiettivo, la dipendenza da altri è necessaria e fondamentale. I membri sono tra loro dipendenti in modo necessario perché la natura del compito è certamente superiore alle possibilità di ciascuno o per la sua complessità o per le condizioni o costrizioni nelle quali si deve operare.

La natura complessa del compito può richiedere un'interdipendenza dei membri, ma non è detto che questa situazione sia soggettivamente percepita, cioè che ogni singolo membro agisca in reciproca dipendenza dagli altri per raggiungere lo scopo perseguito. Si ha interdipendenza positiva *soggettiva* quando i membri "percepiscono" di essere reciprocamente legati agli altri, nel senso che ognuno "sa" di dover coordinare i propri sforzi con gli sforzi degli altri, per conseguire un risultato. Ad esempio, i membri di un team di insegnanti sono in interdipendenza positiva oggettiva perché nessuno di loro è in grado di conseguire, da solo, il risultato da raggiungere (una buona preparazione dello studente). Ciò nonostante, essi possono non percepire la necessità di mettere in atto tutti quei comportamenti che potrebbero facilitare il conseguimento dello scopo comune (mancano del livello di interdipendenza soggettiva).

Nella strutturazione di una situazione di apprendimento cooperativo, l'interdipendenza positiva è il fattore più rilevante. Gli studenti si trovano in una situazione cooperativa se, posti in gruppo, hanno un obiettivo, che, per essere perseguito, richiede la cooperazione tra di loro e se percepiscono che l'obiettivo stesso per essere raggiunto esige l'impegno e la fatica di tutti. La situazione è cooperativa solo quando essi sentono che "affonderanno se essi non coordineranno i loro sforzi" o che "potranno salvarsi, se, e solo se nuoteranno insieme".

La situazione di apprendimento che è priva della condizione di interdipendenza positiva è o *competitiva* o *individualistica*. Nella prima i soggetti sono in interdipendenza tra di loro (cioè tutti tendono a raggiungere lo stesso risultato o lo stesso obiettivo), ma anche nella condizione in cui, se uno raggiungerà il risultato, gli altri non potranno più conseguirlo. In questo caso si dice che essi si trovano in un'interdipendenza *negativa*. Esempi di interdipendenza negativa sono un torneo di scacchi, una competizione individuale di atletica, un concorso per conseguire un lavoro, un compito nel quale uno vuole o desidera essere migliore degli altri.

Nella seconda, i soggetti non sono né in competizione con altri né stabiliscono con essi una qualsiasi forma di collaborazione, perché sono interessati a raggiungere da soli un proprio obiettivo. In questo caso si dice che essi sono in una situazione di *assenza di interdipendenza*.

La condizione di interdipendenza è fondamentale perché il comportamento e la relazione con gli altri cambia a seconda che l'azione si collochi in una situazione nella quale ci si trovi in "relazione con" altri per conseguire uno scopo oppure in competizione con loro o non ci si trovi affatto in dipendenza.

La condizione di interdipendenza positiva sollecita i soggetti a comunicare, a informarsi, a chiedere e darsi aiuto, a scambiarsi punti di vista, a gestire in modo positivo i conflitti, ecc. Essa quindi ha un effetto immediato e diretto sulla motivazione, sull'impegno, sullo sforzo e sulla produttività. Se si percepisce che l'obiettivo che si vuole raggiungere è conseguibile solo in interdipendenza con altri, ci si impegnerà di più, si troveranno motivi per collaborare e per darsi da fare.

Ma non accadrà niente di tutto questo, se i soggetti si trovano in una situazione di assenza di interdipendenza o in interdipendenza negativa. Se essi percepiscono che tutto dipende da loro e unicamente da loro, si impegneranno solo se vorranno raggiungere il risultato desiderato. Se l'obiettivo è superiore alle proprie possibilità, vi rinunceranno.

L'interdipendenza, tuttavia, da sola non è in grado di risolvere tutti i problemi che possono sorgere in una collaborazione. L'impegno e lo sforzo delle persone può essere condizionato da altre variabili o condizioni. Quando i membri di un gruppo percepiscono che il loro contributo potenziale al gruppo è unico, aumentano l'impegno personale, ma se vedono che esso è superfluo per il conseguimento dell'obiettivo, possono ridurre gli sforzi. L'impegno comune per raggiungere l'obiettivo di gruppo può stimolare quello individuale, ma il disimpegno anche di uno solo può ridurlo. L'impegno del singolo può lentamente diminuire, se altri non si impegnano quanto lui oppure se questi si trova a portare il peso maggiore delle responsabilità. Quando l'interdipendenza di scopo, di compito, di risorsa e di ruolo è chiaramente compresa, le persone hanno la coscienza che i loro sforzi sono richiesti affinché il gruppo possa conseguire il successo e che i loro contributi sono spesso unici.

Un gruppo deve realizzare non solo un'interdipendenza efficace negli sforzi e nell'impegno, ma anche

un'interdipendenza di ricompensa in modo tale che gli sforzi di un membro del gruppo non rendano gli sforzi di altri non necessari. Se, per esempio, il risultato più alto conseguito dai singoli membri determina il voto di gruppo, quelli di scarsa abilità, vedendo i loro sforzi produrre più di quanto essi meritano, potrebbero impegnarsi pochissimo, mentre quelli di alta abilità potrebbero sentirsi sfruttati e demoralizzati. Per un motivo o per l'altro, sia gli uni che gli altri diminuirebbero i loro sforzi.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente e non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria spiegazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

2. LIVELLI E MODALITÀ' DI INTERDIPENDENZA POSITIVA

Un aspetto certamente caratteristico di un gruppo è il modo in cui i membri sono tra di loro interdipendenti nel raggiungimento di un obiettivo. Un'analisi attenta evidenzia come essi possono esserlo a diversi livelli.

Vi è un'interdipendenza positiva di *scopo* quando i membri di un gruppo lavorano insieme per raggiungere un risultato comune. Avere lo stesso scopo porta i membri ad aiutarsi reciprocamente perché da soli non sarebbero in grado di conseguirlo. Vi è un'interdipendenza positiva di *ricompensa* quando i membri di un gruppo cooperano insieme per uno scopo per il quale avranno un riconoscimento.

Tra i ricercatori esiste un disaccordo su un punto: se sia l'interdipendenza positiva di scopo o l'interdipendenza positiva di ricompensa a mediare la relazione tra cooperazione e successo. In altre parole si discute se un gruppo cooperi intensamente perché ha un obiettivo comune (ad esempio, apprendere, risolvere un problema, soddisfare un bisogno comune) o perché vuole conseguire una remunerazione (ad esempio, un voto, dei soldi, un premio)

Da una parte stanno M. Deutsch (1962) e D. W. Johnson e R. T. Johnson (1983), per i quali l'interdipendenza positiva di scopo, producendo una interazione promozionale tra le persone, aumenta la loro produttività. Dall'altra stanno ricercatori come Hayes (1976) e Slavin (1983), i quali sostengono che l'interdipendenza positiva di ricompensa spieghi largamente la relazione tra cooperazione e successo: in breve, le persone aumenteranno i loro risultati solo se i gruppi hanno una ricompensa particolare (*specific group contingency*) che li rinforza nell'impegno. I primi sostengono che è sufficiente un'interdipendenza positiva di scopo per ottenere una cooperazione tra i membri di un gruppo. I secondi, invece, ritengono che sia necessaria "anche e principalmente" una struttura di interdipendenza di *ricompensa*.

La dimostrazione della validità dell'una o dell'altra tesi è complicata dal fatto che, se è facile creare una situazione sperimentale con un'interdipendenza positiva di scopo, difficile è, invece, creare una situazione sperimentale con un'interdipendenza positiva di ricompensa senza quella di scopo. Nonostante la difficoltà, alcuni ricercatori hanno provato a controllare diverse condizioni. Mesch, Lew e altri hanno confrontato:

- a) apprendimento individualistico
- b) interdipendenza positiva di scopo da sola
- c) interdipendenza positiva di scopo con ricompensa e interdipendenza positiva di scopo
- d) interdipendenza di ricompensa sia di compito che di pratica delle abilità sociali.

Essi hanno osservato le diverse condizioni per oltre 21 settimane in classi elementari, nella media e nella scuola superiore. I due ricercatori hanno rilevato che:

- a) l'interdipendenza positiva di scopo è sufficiente per ottenere un risultato più elevato dell'apprendimento individualistico
- b) l'associazione di interdipendenza di scopo e di ricompensa è più efficace della sola interdipendenza di scopo
- c) l'impatto di questi due tipi di interdipendenza sul risultato sembra essere addizionale ma non necessario (Lew, Mesch, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986a,b; Mesch, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1988; Mesch, Lew, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986).

Un gruppo può realizzare anche altri livelli di interdipendenza positiva, come quello di *risorse*. Ci si trova in questo tipo di interdipendenza quando i membri di un gruppo, nel conseguire il loro scopo, dipendono da competenze e abilità differenziate (*interdipendenza di risorse*) o di materiali (*interdipendenza di materiali*).

Anche al riguardo si sono voluti mettere a confronto gli effetti conseguenti all'interdipendenza positiva di scopo con quelli conseguenti all'interdipendenza positiva di risorse. Vi sono a questo proposito due posizioni. La prima (M. Deutsch, 1962) sostiene che l'interdipendenza positiva di scopo spinge le persone a promuovere il successo reciproco al di là del fatto che esse possano trarne beneficio, mentre l'interdipendenza di risorse sviluppa una interazione tra le persone nella quale esse trarranno beneficio dal "ricevere" dagli altri risorse, non dal "fornire" loro le proprie. La seconda, invece, assume che l'interdipendenza di scopo e quella di risorse siano intercambiabili.

Per esaminare l'impatto dell'interdipendenza positiva di scopo e dell'interdipendenza positiva di risorse sull'individuo e sulla produttività del gruppo, D. W. Johnson, R. T. Johnson, Stanne e Garibaldi (1990) hanno condotto una ricerca utilizzando un compito da risolvere attraverso l'assistenza di un computer. Un gruppo di studenti è stato casualmente assegnato a 4 condizioni diverse di interdipendenza:

- a) interdipendenza positiva sia di scopo che di risorse (abilità e materiali)
- b) solo interdipendenza positiva di scopo
- c) solo interdipendenza positiva di risorse
- d) né interdipendenza positiva di scopo né di risorse (cioè lavoro individualistico).

Questi in breve i risultati. Le due interdipendenze positive associate hanno manifestato una potenzialità maggiore rispetto al caso in cui hanno agito separatamente. L'interdipendenza positiva di scopo ha promosso un successo individuale e un prodotto di gruppo maggiore di quello individualistico. La condizione in cui l'interdipendenza di risorse è stata isolata da quella di scopo, ha prodotto un risultato individuale e un livello di successo nella risoluzione di problemi inferiore. In questo modo si è dimostrato che in condizioni individualistiche si possono raggiungere risultati superiori a quelli che si possono ottenere nella condizione in cui vi è stata solo un'interdipendenza di risorse. Si può anche dire che l'interdipendenza di scopo è in grado di indurre gli effetti positivi di una interdipendenza di risorse ma non viceversa. Questo fatto appare evidente osservando le reazioni del gruppo al comportamento di compagni meno abili. In una situazione cooperativa di interdipendenza positiva di scopo, quando un membro non può offrire un contributo adeguato, i compagni aumentano il loro livello di motivazione e gli sforzi al fine di raggiungere uniti il successo (il loro impegno può sostituire quello dei membri meno capaci). Invece, in una situazione di interdipendenza di risorse, se un membro non può fornire le risorse richieste per conseguire lo scopo comune, il livello di motivazione e gli sforzi del gruppo diminuiscono (l'incremento dell'impegno non compensa le risorse del membro meno capace).

Oltre questi livelli di interdipendenza di scopo, di ricompense o di risorse, nel gruppo si possono anche stabilire altri livelli di interdipendenza: di compito, di ruoli, di fantasia, di identità, di competizione, di contesto, di valutazione, di celebrazione.

Si parla di interdipendenza di *compito* quando i membri del gruppo, pur avendo uno scopo unico, si suddividono parti del compito da svolgere individualmente ma finalizzate allo stesso obiettivo comune. Ad esempio, dovendo fare una relazione, uno di essi preparerà i lucidi, un altro un testo scritto e impaginato al computer, un altro ancora la presentazione orale. Oppure, dovendo affrontare un tema di storia, uno esaminerà gli eventi artistici del tempo, un altro la cultura sociale e filosofica, un altro la planimetria delle città.

Se durante il lavoro di gruppo i membri si distribuiscono delle funzioni di leadership per svolgere meglio il loro lavoro e si attribuiscono ruoli come sollevare da tensioni, distribuire elogi e incoraggiamenti, stimolare la partecipazione con punti di vista diversi da quelli che il gruppo sta assumendo, riassumere una sequenza di interventi o definire il punto a cui è giunto il lavoro, si dice che tra essi si è stabilita un'interdipendenza di *ruoli*.

Nei momenti in cui è necessario essere creativi, il gruppo può scegliere di applicare una strategia come il brainstorming. Durante l'attività ognuno è libero di dire quello che pensa e fare le associazioni che gli vengono in mente. In altri casi, di fronte ad una situazione difficile, essi possono scrivere su un foglio, che passa da uno all'altro, il modo in cui la risolverebbero. Poi discutono. Quello riportato è un esempio di interdipendenza di *fantasia*.

L'interdipendenza di *identità* è quel senso di dipendenza reciproca per il quale i membri si sentono parte di uno stesso team. Proprio come accade nei gruppi sportivi, i cui membri si danno un nome, trovano uno slogan significativo e rappresentativo, si stringono la mano quando raggiungono un successo. Ad esempio, i gruppi di matematica si possono chiamare: "Gli Einstein", "I matematici", "Le teste d'uovo", ecc.

Talvolta nel gruppo si può stabilire un'interdipendenza di *competizione* (interdipendenza *contro una forza esterna*) perché tutti i suoi membri sono mobilitati contro i membri di altri gruppi. Se è la classe intera a competere con altre classi, si dirà che essa si trova in interdipendenza di competizione con le altre.

Si parla di interdipendenza di *valutazione* quando, al termine di un lavoro, il gruppo riceve una valutazione che è ponderata sulla base dei risultati ottenuti da ciascuno dei membri. Si parla, infine, di interdipendenza di *celebrazione* quando, terminato un lavoro o conseguito un successo di gruppo, i membri percepiscono che quanto essi hanno ottenuto non è merito dello sforzo di uno soltanto di loro, ma del contributo e impegno di tutti. Essi sentono anche che quello che hanno fatto è stata una esperienza faticosa ma piacevole. Per questo vogliono celebrare il successo.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

3. INTERAZIONE PROMOZIONALE FACCIA A FACCIA

L'interazione promozionale definisce e raccoglie tutti quei comportamenti che incoraggiano e sostengono i membri del gruppo nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni. Questa componente è caratterizzata da:

[a] *Offerta all'altro di aiuto e assistenza effettiva ed efficace.* Si sa che non tutti dispongono di pari livelli di abilità, competenza, motivazione, esperienza. Spesso ci si può anche sbagliare sulla valutazione delle capacità personali. In ogni caso è possibile imbattersi in compiti nei quali si incontrano difficoltà inaspettate o superiori alle proprie possibilità.

L'intervento di aiuto si rivela allora necessario e indispensabile per portare a termine un compito o per superare un momento di incertezza. I membri di un gruppo che non si scambiano facilmente forme di aiuto e assistenza, rendono precario il tentativo di conseguire un determinato obiettivo o risultato.

“Chiedi aiuto, se ne hai bisogno”

[b] *Scambio di risorse necessarie come informazioni, elaborazione di informazioni e materiali.* La realizzazione dei compiti che un gruppo si propone di raggiungere, richiede competenze e capacità superiori a quelle di cui ogni membro può disporre. Lo scambio e la messa in comune delle doti dei singoli, potenziando le risorse del gruppo, permettono di affrontare situazioni complesse e difficili, e garantiscono a tutti i vantaggi che ne conseguono.

“Esponi ciò che sai, se credi che serva”

[c] *Disponibilità reciproca di feedback al fine di incrementare le responsabilità assegnate e migliorare le prestazioni in compiti successivi.* In genere il perfezionamento dell'esecuzione di un compito o dell'uso delle competenze sociali richiede una valutazione esterna. È noto che i feedback valutativi promuovono il miglioramento dell'apprendimento che si verifica attraverso un lungo esercizio, mentre la loro assenza assicura tranquillità, ma il miglioramento dell'apprendimento avviene in un tempo molto più lungo.

“Il tuo parere è utile per la qualità del lavoro da fare”

[d] *Sfida alle conclusioni e al 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.* Il conseguimento da parte del gruppo di un obiettivo comune esige tempi e modalità di realizzazione, interessi, motivazioni e capacità di relazionarsi diversificati da parte dei membri. L'interdipendenza di obiettivo e di compito implica confrontarsi con gli altri, mettere in discussione punti di vista personali, rivedere le ragioni addotte o fondarle meglio, scoprirne di nuove, trovare livelli più elevati di condivisione e di comprensione di ciò che deve essere realizzato.

“Non adattarti, cerca una nuova strada” “Il confronto migliora la soluzione”

[e] *Stimolazione reciproca alla partecipazione e al coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni.* Quando i compiti si rivelano superiori alle possibilità individuali o richiedono uno sforzo protratto troppo a lungo nel tempo, il gruppo dispiega tutta la sua efficacia se i membri si stimolano reciprocamente a impegnarsi e impiegare tutte le risorse di cui dispongono in modo da evitare la possibilità del “disimpegno nel gruppo” (*social loafing*) tanto nell’“effetto del corridore libero”, un membro trae vantaggio dagli sforzi degli altri” (*free rider*), che nell’“effetto dello sfruttatore”, un membro capace si impegna di meno di quanto dovrebbe o per il desiderio di allinearsi al comportamento di compagni poco interessati o perché ha scoperto che nel gruppo alcuni sono inferiori a lui (*sucker effect*).

“Se tu ti impegni, mi impegno anch'io” “Se tu rinunci, rinuncio anch'io”

[f] *Influenza reciproca per raggiungere gli obiettivi comuni.* Diversamente da quanto si verifica nella modalità di lavoro di tipo competitivo o individualistico, nella modalità di lavoro cooperativo l'interdipendenza di scopo e di obiettivo spinge i membri ad agire per raggiungere la meta comune e a percepire gli atteggiamenti non solidaristici come una minaccia ad essa. Il rapporto di cooperazione induce i membri a valutare che ogni azione individuale muove il gruppo verso l'obiettivo di tutti.

**“Le tue azioni possono
modificare le mie”**

[g] Azioni che danno o ottengono la fiducia. La cooperazione esige che tra i membri si realizzi una fiducia reciproca. Questo è il contesto fondamentale entro il quale si può realizzare un feedback positivo, subire un'influenza, condividere risorse, svolgere una comunicazione chiara, senza seconde intenzioni.

**“Insieme possiamo”
“Non temere, siamo amici”**

[h] Impegno per interessi condivisi. Il fatto che il gruppo non abbia interessi condivisi è una minaccia alla buona interazione promozionale tra i membri. Interessi divergenti e opposti portano ad azioni contraddittorie, a metodologie di realizzazione confuse, a discussioni interminabili e incomprensioni nella comunicazione che precludono l'avanzamento verso l'obiettivo.

“Uno per tutti, tutti per uno”

[i] Condizioni di livelli più bassi di stress e ansia. Un'azione interdipendente per raggiungere una buona qualità deve realizzarsi in un clima sereno di impegno. Un'ansia eccessiva nell'esecuzione di un compito quasi mai ha come effetto sia una buona realizzazione del compito che la costruzione di una buona interazione reciproca. Spesso l'ansia può essere causa di conflitti, incomprensioni, tensioni che ricadono negativamente sul lavoro.

Un'interazione promozionale si realizza in una condizione di stress e di ansia tollerabile o, meglio, in un clima tranquillo e sereno che consenta ad ognuno di esprimersi secondo le proprie possibilità e capacità. (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1989).

**“Se il cielo è sereno, c'è il sole”
“Fai solo quello che puoi, ma fallo tutto”**

La ricerca che documenta l'impatto dell'interazione promozionale sul successo è enorme.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

4. LE ABILITÀ SOCIALI

Riunire gli studenti in gruppo e dire loro di cooperare non sono condizioni sufficienti perché essi apprendano. È necessario insegnare loro le abilità interpersonali e di piccolo gruppo indispensabili per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto e motivarli perché le utilizzino.

Tutti i membri del gruppo devono essere impegnati e coinvolti in esse. Se solo i membri del gruppo più socialmente qualificati hanno la possibilità di esprimere tutte le abilità di leadership e di comunicazione necessarie, è probabile che solo essi possano trarre vantaggio a spese dei compagni meno attivi e meno socialmente abili (effetto del "ricco che diventa più ricco"). In questa situazione è anche probabile che la collaborazione diventi difficile perché la comunicazione non sarà più aperta, sincera ed efficace. I membri più dotati assumeranno un ruolo di maggiore responsabilità, comunicheranno più spesso, si aiuteranno più intensamente, a scapito dei membri del gruppo che non partecipano e sono isolati (è ciò che succede quando la leadership è attribuita ad un solo membro).

Nei loro studi su una realizzazione a lungo termine del *Cooperative Learning*, Lew e Mesch (Lew, Mesch, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986a,b; Mesch, Lew, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986) hanno esaminato l'effetto dell'interdipendenza positiva, della ricompensa per l'applicazione delle abilità sociali come anche della ricompensa per il successo scolastico sulla prestazione di gruppi cooperativi di apprendimento. Gli studenti sono stati educati settimanalmente in quattro abilità sociali e a ciascun membro dei gruppi cooperativi sono stati dati due punti "bonus" nella prova oggettiva se, dall'osservazione dell'insegnante, si era constatato che tutti i membri del gruppo avevano dimostrato di praticare tre delle quattro abilità cooperative.

I risultati hanno dimostrato che l'associazione di interdipendenza positiva, di ricompensa per la prestazione fornita e per le abilità sociali dimostrate promuove un rendimento più alto. Quanto più gli studenti sono socialmente competenti e quanto più gli insegnanti dimostrano attenzione all'insegnamento e alla ricompensa per l'uso delle abilità sociali, tanto maggiore è il successo che ci si può aspettare nei gruppi di apprendimento cooperativo.

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. Specialmente quando i gruppi di apprendimento funzionano per un tempo lungo e si impegnano in attività complesse o di libera esplorazione su tempi prolungati, le abilità interpersonali e di piccolo gruppo possono determinare il livello del successo. Una comunicazione difettosa influisce negativamente non solo sulla costruzione di un rapporto di amicizia tra i membri del gruppo, ma anche sullo scambio di informazioni, sul coordinamento di risorse, sull'efficacia del feedback per migliorare il compito, sul piacere di stare insieme e, in definitiva, sul livello di impegno personale per migliorare il rendimento del gruppo.

D. W. Johnson, R. T. Johnson, Holubec e Roy (1984, pp. 45-48) hanno distinto le abilità connesse ai comportamenti collaborativi in: abilità fondamentali perché il *Cooperative Learning* possa cominciare a funzionare, abilità che fanno funzionare bene il gruppo nel compito che deve svolgere, abilità che stimolano ad apprendere meglio.

1. *Abilità fondamentali perché il Cooperative Learning possa cominciare a funzionare:*

- a) formare il gruppo nel più breve tempo possibile e senza far chiasso;
- b) parlare sotto voce, stare in gruppo e non muoversi;
- c) non attaccare le persone o offenderle se sono di parere diverso dal proprio, ma saper discutere e stabilire un confronto di idee;
- d) essere disponibili al cambiamento di una opinione se qualcun altro dimostra di avere delle ragioni più fondate delle proprie;
- e) incoraggiare tutti a partecipare, lodando chi ha presentato un'idea originale;
- f) risolvere conflitti interpersonali;
- g) portare lo sguardo su colui che parla;
- h) tenere una postura e un comportamento corretti.

2. *Abilità sociali che fanno funzionare bene il gruppo nel compito che deve svolgere:*

- j) dare direttive al gruppo in modo che sia chiaro l'obiettivo da conseguire;
- k) fissare e ricordare il tempo disponibile;
- l) indicare le procedure che permettono di eseguire meglio il compito;
- m) offrire incoraggiamento e dimostrare accettazione degli altri con il linguaggio verbale e non-verbale, lo sguardo, l'entusiasmo, l'approvazione, la lode, la ricerca delle idee;
- n) chiedere aiuto per ciò che non si è compreso o non è stato fatto nel gruppo;
- o) offrire spiegazioni e chiarimenti;
- p) saper parafrasare e chiarificare i contributi degli altri;

- p) stimolare e attivare il gruppo quando la motivazione va scemando o è bassa, suggerendo nuove idee, dimostrando di essere entusiasti, comunicando sensazioni e emozioni di soddisfazione o ansia a seconda del momento.

3. Abilità sociali che stimolano il gruppo ad apprendere meglio:

- q) riassumere il meglio possibile ciò che è stato letto o discusso senza ricorrere ad annotazioni o testi scritti;
r) correggere le sintesi dei propri compagni precisando idee e/o aggiungendo particolari importanti;
s) stimolare l'elaborazione delle informazioni attraverso domande, suggerimenti, ed altro;
t) incoraggiare qualche membro del gruppo a insegnare ad altri quello che ha compreso, o ad esprimere ad alta voce ragionamenti, osservazioni, connessioni, ecc.;
u) stimolare o suggerire modi efficaci per ricordare quello che si deve imparare (costruire mappe, fare riferimenti, promuovere esercizi, ecc.);
v) saper integrare idee diverse;
w) parlare in modo persuasivo, portando le ragioni di ciò che si afferma;
x) trasferire idee o conclusioni ad altre situazioni o ad altri contesti.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

5. LA RESPONSABILITÀ INDIVIDUALE E LA REVISIONE DEL GRUPPO

Molti insegnanti sono poco inclini all'attività di gruppo perché ritengono che esse annullino la responsabilità dei singoli, riducano l'impegno individuale, portino facilmente ad attribuire a tutti capacità che, forse, sono solo di pochi.

Questa concezione del lavoro di gruppo ha un fondamento di verità, ma sicuramente non è applicabile al *Cooperative Learning*. Questo metodo, al contrario, sottolinea l'importanza della responsabilità e l'apprendimento individuali. Per tali scopi, il gruppo svolge una funzione di mediazione: esso predispone, crea e promuove le condizioni che consentono all'individuo di acquisire abilità e livelli di rendimento difficili da raggiungere da soli con le proprie forze. Il gruppo è un aiuto all'individuo. Il *Cooperative Learning* è un metodo che serve all'individuo dove l'individuo non può riuscire.

La variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso gli altri membri del gruppo per raggiungere gli obiettivi del gruppo. Esso implica:

- a) concludere la propria attività di lavoro;
- b) facilitare il lavoro degli altri membri del gruppo e sostenere i loro sforzi; fare in altre parole, quanto più è possibile per raggiungere gli obiettivi prefissati del gruppo.

Ci sono molti modi per sollecitare l'impegno e la responsabilità personali. Il primo consiste nello strutturare una condizione di interdipendenza positiva tra i membri del gruppo in modo che essi si sentano indotti ad aiutarsi reciprocamente. Il secondo nel controllare il livello del risultato raggiunto dai singoli membri da parte dell'insegnante, cioè nel verificare se ognuno ha portato a termine il compito affidato ed ha appreso il materiale assegnato.

Nelle situazioni cooperative gli studenti sono responsabili nei confronti non solo dell'insegnante, ma anche dei propri compagni. I gruppi di apprendimento dovrebbero ricevere informazioni sul livello di padronanza che i membri devono raggiungere riguardo al materiale loro assegnato e sul livello di successo che devono conseguire. Meccanismi di feedback per determinare il livello di successo di ciascun membro sono necessari perché siano forniti supporto e assistenza necessari. Quando i gruppi lavorano su compiti in cui è difficile identificare il contributo fornito dai singoli partecipanti, quando c'è un'accresciuta probabilità di sforzi ridondanti, quando c'è una mancanza di coesione di gruppo, quando vi è una scarsa responsabilità per il risultato finale, il livello di partecipazione e di coinvolgimento di alcuni membri potrà ridursi al minimo. Se, al contrario, c'è un'alta responsabilità individuale ed è chiara l'entità dell'impegno che ciascuno deve fornire, se sono evitati sforzi ridondanti, se ogni membro "si sente" responsabile del risultato finale e, se, il gruppo è coeso, allora il "disimpegno nel gruppo" (*social loafing*) svanisce. Quanto più piccolo è il gruppo, tanto più elevata potrà essere la responsabilità individuale.

Per raggiungere il successo, gli studenti nei gruppi di *Cooperative Learning* devono saper collaborare in maniera efficace. Non è raro, tuttavia, che nel corso del lavoro di gruppo si sviluppino comportamenti inefficaci, la comunicazione possa non essere chiara e che i conflitti non trovino le strategie opportune per essere risolti. Spesso possono anche farsi strada fraintendimenti e interpretazioni errate verso i componenti del gruppo tali da raffreddare la collaborazione invece di favorirla. Talvolta l'impegno nel lavoro può portare inconsapevolmente a trascurare le relazioni, la comunicazione, il rispetto reciproco.

Due ricerche (Yager, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1985; D. W. Johnson, R. T. Johnson, Stanne, & Garibaldi, 1990) hanno dimostrato che il lavoro di gruppo è influenzato dal fatto che i gruppi riflettono o no su come essi hanno collaborato insieme. La *revisione*³ (*processing*) è un processo nel quale vengono identificati gli eventi che sono accaduti durante il lavoro di gruppo per vedere se i comportamenti, l'organizzazione e lo svolgimento del lavoro sono stati funzionali al conseguimento degli scopi che il gruppo si era attribuito.

Il processo di revisione di gruppo può essere definito come la riflessione che l'intero gruppo fa per:

- a) descrivere quali azioni di un particolare membro del gruppo sono state utili e quali dannose;
- b) prendere decisioni su quali azioni continuare a svolgere o cambiare. Lo scopo della riflessione di gruppo è chiarificare e migliorare l'efficacia dei membri nel contribuire agli sforzi collaborativi per raggiungere gli scopi del gruppo.

Nessuna evidenza dell'influenza della riflessione del gruppo sul conseguimento del risultato è stata offerta fino alla ricerca condotta da Yager, D. W. Johnson e R. T. Johnson (1985). Essi hanno esaminato l'impatto sul risultato di:

³ La revisione *finale* di gruppo (*processing*) va distinta dal controllo del modo in cui i membri lavorano *durante* l'attività di gruppo (*monitoring*).

- a) un *Cooperative Learning* nel quale i membri avevano discusso come il loro gruppo aveva funzionato e come essi avrebbero potuto migliorare la loro efficacia
- b) un *Cooperative Learning* senza una riflessione di gruppo
- c) una condizione di apprendimento individualistico.

I risultati hanno indicato che gli studenti di livello alto, medio e scarso in cooperazione con una riflessione di gruppo hanno ottenuto esiti migliori nell'attività quotidiana, nel successo dopo l'istruzione e nelle misure di ritenzione rispetto a quanto abbiano fatto gli studenti nelle altre due condizioni. Inoltre, gli studenti in cooperazione senza le condizioni di una riflessione di gruppo, hanno raggiunto risultati più elevati rispetto a quanto siano riusciti a fare gli studenti nella condizione di apprendimento individualistico.

D. W. Johnson, R. T. Johnson, Stanne e Garibaldi (1990) hanno condotto uno studio successivo comparando tre condizioni di *Cooperative Learning*:

- a) senza riflessione di gruppo
- b) con riflessione dell'insegnante che specificò le competenze cooperative da applicare, osservò la loro applicazione (monitoring) e poi diede a tutta la classe un feedback su come gli studenti le stavano applicando (*processing*)
- c) con riflessione dell'insegnante e degli studenti (l'insegnante specificò le competenze cooperative da applicare, osservò la loro applicazione, diede a tutta la classe un feedback sul come gli studenti le stavano applicando e poi ebbe una discussione con i gruppi sul modo in cui i membri avevano interagito).

Le tre condizioni cooperative furono confrontate con una di apprendimento individualistico. Parteciparono allo studio 49 studenti di buone capacità del primo anno di università. In tutte e tre le condizioni cooperative si registrarono prestazioni più alte che nella condizione individualistica. L'associazione della riflessione dell'insegnante e dello studente favorì nella soluzione di problemi un successo più elevato di quanto si verificò nelle altre condizioni cooperative.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

5. Terzo giorno:

I modelli di Apprendimento Cooperativo

Finalità

Conoscere e sperimentare alcuni fra i più comuni modelli di applicazione dell'Apprendimento Cooperativo.

5.1 Seduti attorno a un tavolo

Con tale attività si intende riprendere in maniera divertente il lavoro sulle abilità sociali.

Lo scopo di questo esercizio è quello di esercitarsi nello svolgimento di una discussione e collaborazione "ordinata" nella quale ciascuno interviene senza sovrapporsi ad un altro, senza monopolizzare o accentrare su di sé il lavoro del gruppo. Lo stimolo per un esercizio di questo tipo è la ricerca e la soluzione di un problema. La complessità o la difficoltà del problema ha lo scopo di favorire e prolungare l'applicazione di questa abilità.

Questa la *procedura* da seguire:

- 1) Si formino gruppi di 4 o 5.
- 2) In ognuno, a turno, un membro assuma contemporaneamente il ruolo di osservatore e di controllore.
- 3) Ai membri di ciascun gruppo si distribuisca il testo del problema: **"SEDUTI ATTORNO AD UN TAVOLO"**.
- 4) Discutendo insieme, ci si impegni a rispondere al quesito finale.
- 5) Ognuno abbia due pezzi di carta colorata che lo contraddistinguono. Dopo ogni intervento si dovrà mettere al centro un pezzo di carta. Consumate tutte e due le possibilità non sarà più possibile intervenire fino a quando tutti i compagni di gruppo non avranno esaurito le proprie opportunità. L'osservanza di questa regola impedirà che ogni membro possa intervenire più di due volte prima che tutti abbiano avuto la stessa opportunità di farlo. Tutti si esprimano dopo che gli altri abbiano concluso il loro intervento evitando di intervenire con soli monosillabi (ad es.: «Si» o «No» o «Sono d'accordo con lui» ed equivalenti) o con comunicazioni non verbali.
- 6) Solo se tutti i membri avranno consumato le proprie opportunità di parola, si potranno ridistribuire i pezzi di carta e riprendere la discussione.

SEDUTI ATTORNO AD UN TAVOLO

Ad un tavolo rotondo sono seduti otto signori. Questi i loro nomi: Bianchi, Rossi, Terzi, Marcelli, Rovinati, Stella, Lodi, Marzi.

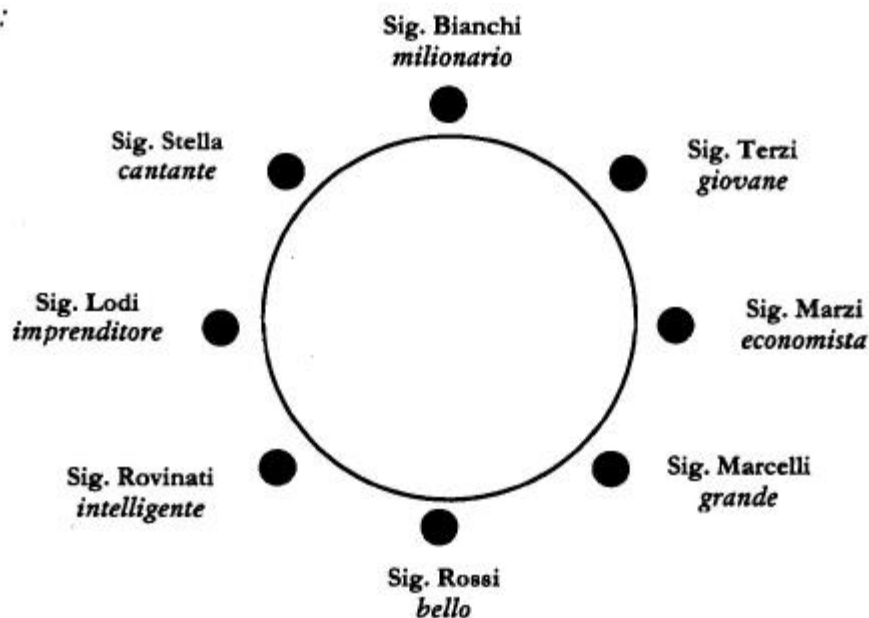
Uno di essi è molto giovane, uno è molto intelligente, uno è grande, uno è bello, uno è milionario, uno è un cantante, uno è un imprenditore e uno è un economista.

Il milionario siede di fronte al signor Rossi. Quello che è grande siede di fronte al signor Stella, il quale sta tra l'imprenditore e il signor Bianchi. Quello giovane sta di fronte al signor Rovinati, mentre il signor Marcelli siede alla sinistra dell'economista, che ha all'altro suo fianco il signor Terzi. Il cantante ha alla sua destra l'imprenditore che ha alla sua destra il signore intelligente. Il signor Marcelli ha di fronte il cantante. Il signor Marzi è alla sinistra del signore giovane.

Domanda:

Come sono disposti i signori attorno al tavolo e qual è là loro rispettiva qualifica (alto, bello, imprenditore, economista, ecc.)?

Soluzione:



5.2 Presentazione modelli

Attraverso la proiezione dei lucidi allegati si presentano e confrontano sinteticamente alcune modalità di Apprendimento Cooperativo.

(Materiali 1: quadro sinottico di alcune modalità di Apprendimento Cooperativo)

5.3 LT, JS, GI, SA (Jig Saw)

Questa attività come quella del giorno precedente, ha un duplice obiettivo. Il primo è quello di fornire una descrizione di alcuni modelli di lavoro cooperativo: **Learning Together, Jigsaw, Group Investigation, Structural Approach**. Il secondo è quello di favorire l'acquisizione di alcune componenti del lavoro cooperativo attraverso una

esperienza di applicazione diretta di una modalità o struttura di *Cooperative Learning*: il *Jigsaw*.

Per l'esecuzione si segua questa *procedura*:

1. si suddividano i partecipanti in gruppi di base di 4 (la composizione numerica dei gruppi è giustificata dal fatto che il materiale da distribuire è ripartito in 4 testi descrittivi);
2. si riportino le parti che compongono il materiale su fogli separati. Si distribuisca ad ogni gruppo una copia del materiale non ripartito;
3. all'interno di ogni gruppo, ciascun membro scelga di esaminare uno dei 4 argomenti-parte, dopo averli velocemente visionati;
4. si proceda alla formazione dei gruppi di esperti, cioè dei membri che devono esaminare lo stesso argomento;
5. gli esperti si confrontino su alcuni punti: l'identificazione delle idee principali degli argomenti, la comprensione dei contenuti, la forma migliore per presentarli ai membri del gruppo di base. Essi dovranno anche curare l'effettivo apprendimento da parte dei membri dei contenuti esposti e predisporre opportune forme di controllo;
6. al termine, i membri di ciascun gruppo producano una MAPPA SEMANTICA (l'esperto dell'argomento partecipi solo per guidare o correggere eventuali errori).

(Materiali 2: schede LT, JS, GI, SA)

5.4 Conclusioni

Così come al termine della seconda giornata è opportuno che l'attività si concluda con un momento di condivisione, sfruttabile anche dal relatore per puntualizzare ciò che ritiene importante.

5.5 Verifica

A secondo del tempo che rimane a disposizione (probabilmente poco) è possibile proporre diverse metodologie di verifica. Una di queste, molto veloce, consiste nel chiedere ad ognuno di esprimere una valutazione, secondo una scala da 1 a 10, circa:

- il grado di soddisfazione in rapporto alle attese (“quanto” e “cosa” si è fatto);
- la sensazione di benessere/malessere che ho provato durante i tre giorni di attività (con quale stato d'animo ho vissuto l'esperienza).

Rimanendo poi suddivisi a gruppi come era richiesto dal Jig Saw precedente, si chiede a ciascun gruppo di elaborare un voto comune per ognuna delle due domande. Tale voto verrà poi comunicato e motivato all'assemblea da un rappresentante di ciascun gruppo.

ADRO INOTTICO DI A C NE MODA IT DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Learning Together <small>Johnson & Johnson</small>	Student Team Learning <small>Slavin</small>	Group Investigation <small>Sharan</small>	Structural Approach <small>Kagan</small>	Complex Instruction <small>Cohen</small>
Insegnamento diretto competenze sociali	Competenze cooperative	Interazione	Struttura facilitante apprendimento e uso di competenze sociali	Insegnamento di competenze cooperative complesse
Interazione promozionale faccia a faccia			Interazione simultanea	
Responsabilità individuale e di gruppo	Responsabilità individuale e di gruppo	Suddivisione di porzioni individuali di ricerca	Responsabilità personale	Ruoli e compiti individuali
Verifica individuale e di gruppo		Interpretazione al lavoro svolto, meta-comunicazione sul lavoro		Valutazione
Interdipendenza positiva	Struttura cooperativa di incentivazione e di compito		Strutture di interdipendenza positiva	Organizzazione di compiti complessi
	Motivazione estrinseca e ricompensa	Motivazione intrinseca		
	Pari opportunità di successo		Uguale partecipazione	
		Metodo didattico fondato sulla ricerca e sulla curiosità epistemica		
				Modificare i pregiudizi

JOHNSON	LEARNING TOGETHER
----------------	--------------------------

- | | |
|---|---|
| 1. Strutturazione dell'interdipendenza | Definizione |
| 1.1 Positiva | <p>E' necessario strutturare l'attività in modo che i membri del gruppo percepiscano che sono legati insieme per il successo o per il fallimento del compito ("O ci salviamo tutti o anneghiamo tutti").</p> <p>Nel gruppo gli studenti lavorano insieme o individualmente o in preparazione di una competizione, ma in ogni caso ciò è fatto in vista di una cooperazione nell'apprendimento.</p> <p>I membri si ascoltano reciprocamente, si interrogano, condividono materiali e risorse, si aiutano in caso di bisogno.</p> |
| 1.2 Scopo | Nel Learning Together, sia nella modalità cooperativa sia in quella individuale che cooperativa, i membri percepiscono la presenza di una interdipendenza positiva, e lo scopo sarà realizzato se tutti insieme lo raggiungono. |
| 1.3 Compito | E' necessario che tutti membri sappiano rendere ragione delle strategie utilizzate per arrivare ad una risposta e del perché è stata scelta una particolare strategia. Sono perciò da preferirsi i compiti che richiedono un alto livello di interazione, discussione, ed elaborazione come avviene nella categoria della Controversia. |
| 1.4 Risorse | L'eterogeneità dei membri dovrebbe garantire un'interdipendenza di ruoli. I materiali, ridotti all'essenziale quando si lavora in gruppo, devono essere tali da legare gli uni agli altri, poiché ognuno possiede una parte di risorse utili al gruppo. |
| 1.5 Ricompensa | Non è prevista nessuna ricompensa o celebrazione di gruppo. Tuttavia l'insegnante può decidere di attribuire dei bonus nel caso in cui il gruppo manifesti particolare impegno nella pratica delle competenze sociali. |
| 2. Lavoro in gruppo | Attività |
| 2.1 Piccoli Gruppi di apprendimento | L'interazione avviene in piccoli gruppi di 2 o 3 membri. Quanto più piccolo è il gruppo, tanto più si favoriscono l'interazione e l'interdipendenza positiva. |
| 2.2 Attività cooperativa | L'attività cooperativa consiste nella discussione comune dei problemi affidati dall'insegnante, nel confronto delle risposte, nella spiegazione ai compagni delle proprie risposte, nell'aiuto e nell'incoraggiamento reciproco. |
| 2.3 Procedure di formazione del gruppo | Si formano gruppi eterogenei per sesso, abilità cognitive e sociali, classe sociale e razza. Talvolta si possono seguire procedure casuali per la formazione dei gruppi. |
| 2.4 L'insegnamento diretto delle competenze sociali | <p>Le competenze sociali SONO ESPLICITAMENTE insegnate. Il docente, secondo i passi dell'insegnamento diretto delle competenze sociali, forma gli alunni all'acquisizione di competenze di:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - comunicazione 2 - leadership distribuita 3 - gestione dei conflitti 4 - soluzione di problemi 5 - presa di decisione |
| 2.5 Leadership di gruppo | La leadership è distribuita tra i membri del gruppo, distribuendo i ruoli a turno. L'assegnazione varia in ogni attività. |
| 2.6 Clima di gruppo | Non si praticano attività finalizzate alla costruzione del team. Il gruppo tuttavia trova un buon clima attraverso la conoscenza e il sostegno reciproci. |
| 2.7 Controllo effetto status | Nessuna attenzione per il controllo dell'effetto di status all'interno del gruppo, |
| 2.8 Struttura del gruppo | Il gruppo è strutturato diversamente a seconda che si tratti di Learning Together informale, formale o di base. In ognuno di questi tre casi le attività sono pianificate dall'insegnante prima della lezione. Una particolare categoria formale di Learning Together è quella della controversia. |
| 2.9 Controllo e revisione del lavoro di gruppo | Molta importanza è data all'attività di controllo e revisione del lavoro di gruppo e alla pratica delle competenze sociali. Il controllo/osservazione è svolto dall'insegnante durante il lavoro di gruppo. La revisione è svolta sia dall'insegnante che dagli alunni dopo il lavoro di gruppo su come: a) si è lavorato insieme (metodo di studio), b) si sono praticate le competenze sociali, c) si vorrà migliorare il lavoro. |

3. Valutazione	Descrizione
3.1 Valutazione	La valutazione è stabilita in base al raggiungimento degli obiettivi dichiarati prima dell'attività e dei criteri di successo esplicitati.
3.2 Responsabilità individuale	La responsabilità individuale è rilevabile attraverso la verifica dell'esecuzione dei ruoli assegnati individualmente, e attraverso interrogazioni casuali sui contenuti ad un membro del gruppo (Teste Numerate). Ogni membro si assume la responsabilità dell'apprendimento dei propri compagni di gruppo.
4. Procedura attività	Descrizione
	Il Learning Together si realizza attraverso la costruzione di tre tipi di gruppi di apprendimento:
INFORMALE	1 - il Learning Together informale, in cui il gruppo dura da pochi minuti al tempo di una lezione, e può essere usato per focalizzare l'attenzione sul materiale da imparare, per creare un clima favorevole all'apprendimento, per indurre aspettative sugli argomenti che saranno trattati durante la lezione, per assicurarsi che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale e per chiudere la lezione.
FORMALE	2 - il Learning Together formale si struttura attraverso gruppi la cui durata è quella di una unità didattica (da una lezione ad alcune settimane). Viene utilizzato per insegnare contenuti e abilità complesse assicurando il coinvolgimento attivo degli studenti nell'organizzazione del materiale, nella spiegazione, nel riassunto, e nell'integrazione di nuovi contenuti.
DI BASE	3 - il Learning Together attraverso i gruppi di base si realizza costituendo gruppi eterogenei a lungo termine (della durata di almeno un anno scolastico), con membri stabili che si scambiano sostegno, aiuto, incoraggiamento e assistenza per apprendere. Sono anche i gruppi ideali per l'insegnamento diretto delle competenze sociali.
	Le fasi di lavoro sono le seguenti:
	1. PRIMA DELLA LEZIONE
	Decidere:
	- obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione
	- composizione dei gruppi
	- sistemazione dell'aula
	- definizione ruoli di leadership
	- pianificazione materiale didattico
	2. INTRODUZIONE ALLA LEZIONE
	Comunicare:
	- compito da svolgere e criteri di valutazione del lavoro
	- struttura dell'interdipendenza positiva
	- attribuzione di ruoli individuali
	- scelta delle competenze sociali
	- comportamenti desiderati
	- consegna materiali
	3. DURANTE LA LEZIONE
	- aiutare ad analizzare i contenuti
	- controllare e intervenire
	- usare la griglia di osservazione delle competenze sociali
	4. DOPO LA LEZIONE
	- ascoltare la presentazione dei lavori
	- valutare il lavoro svolto e l'applicazione delle competenze sociali
	- autovalutazione:
	- del lavoro svolto (metodo utilizzato e prodotto)
	- dell'applicazione delle competenze sociali

SLAVIN	STUDENT TEAM LEARNING
1. Strutturazione dell'interdipendenza	Definizione
1.1 Positiva	Tutti i membri collaborano per eseguire il compito affidato al gruppo e si preparano insieme per conseguire la ricompensa di gruppo. Si impegnano affinché tutti possiedano i concetti necessari per affrontare la competizione. Si incoraggiano l'un l'altro per fare del loro meglio come in una squadra. Il modo per conseguire un buon risultato è cercare di ottenere il miglior apprendimento personale perché questo potrà assicurare il successo di gruppo.
1.2 Scopo	Tutti i membri del gruppo devono possedere i contenuti di apprendimento e migliorare la loro prestazione precedente per conseguire il successo o la ricompensa.
1.3 Compito	I membri del gruppo devono esaminare (leggendo, studiando, eseguendo esercizi o risolvendo problemi) quello che si richiede loro ed impegnarsi, personalmente e nell'aiuto reciproco, perché "tutti devono sapere tutto".
1.4 Risorse	Il gruppo eterogeneo per abilità è la risorsa principale. Nella categoria dello STL chiamata Jigsaw, ogni componente del gruppo è esperto di una parte del lavoro di cui lui solo nel gruppo possiede i materiali. Nella classe però vi saranno altri esperti che come lui possederanno gli stessi materiali.
1.5 Ricompensa	Vi è un'enfasi sull'interdipendenza di ricompensa e di celebrazione. Le ricompense sono qualche premio o riconoscimento pubblico o facilitazione nella scuola.
2. Lavoro in gruppo	Attività
2.1 Piccoli Gruppi di apprendimento	L'interazione avviene in piccoli gruppi di 4 od occasionalmente di 5 membri. Nelle verifiche finali l'insegnante deve prestare attenzione ai gruppi con un numero diverso di componenti per una parità di valutazione.
2.2 Attività cooperativa	L'attività cooperativa consiste nella discussione comune dei problemi affidati dall'insegnante, nel confronto delle risposte, nella spiegazione ai compagni delle proprie risposte e nella correzione reciproca. Si lavora in vista di una gara da svolgere con i compagni degli altri gruppi. L'obiettivo di vincere sostiene lo sforzo nell'apprendere.
2.3 Procedure di formazione del gruppo	Si formano gruppi eterogenei in base alla prestazione dimostrata nella prova precedente. Il gruppo preferito è quello di 4 membri: uno migliore, due medi e uno scarso.
2.4 L'insegnamento diretto delle competenze sociali	Le competenze sociali NON sono insegnate. Si assume che si sviluppino a partire dal desiderio di conseguire il premio da parte di tutti i membri.
2.5 Leadership di gruppo	Non vi è leadership attribuita ad un membro in particolare. I ruoli si distribuiscono fra i membri del gruppo a causa della differenza di contenuti da studiare.
2.6 Clima di gruppo	Non si praticano attività finalizzate alla costruzione del team. Il gruppo tuttavia trova un clima di squadra dalla scelta del nome che lo identifica.
2.7 Controllo effetto status	Nessuna attenzione per il controllo dell'effetto di status all'interno del gruppo,
2.8 Struttura del gruppo	Spesso il gruppo si struttura in coppie di lavoro con aiuto reciproco. Nel Jigsaw 2 si formano prima i gruppi originari, poi i gruppi di esperti ed infine i gruppi originari nuovamente. Nel TGT si formano i gruppi assegnando gli studenti ai tavoli di torneo che corrispondono a gruppi di livello dove ogni membro gareggia per il suo gruppo.
2.9 Controllo e revisione del lavoro di gruppo	Non vi è revisione della pratica delle competenze sociali. Vi è il controllo e la dichiarazione pubblica dei risultati conseguiti da ciascun gruppo.
3. Valutazione	Descrizione
3.1 Valutazione	La valutazione individuale è distinta da quella di gruppo ma incide sul successo del gruppo, poiché quei gruppi che abbiano ottenuto dai loro membri dei mi-

gliamenti individuali, verranno rinforzati. La valutazione di gruppo è ottenuta dalla somma delle prestazioni individuali. La valutazione di ogni singolo membro è determinata dal miglioramento dalla prova precedente. Egli perciò contribuisce al successo del gruppo se migliora rispetto a se stesso.

3.2 Responsabilità individuale

I membri del gruppo affrontano prove individuali e ricevono una valutazione individuale. Punti di premiazione individuale servono per una valutazione di gruppo.

4. Procedura attività

Descrizione

Esistono diverse categorie di STL: lo STAD (Student Teams Achievemets Divisions), il TGT (Teams Games Tournament), il Jigsaw, I, II, III, il TAI (Team Assisted Individualisation), il CIRC (Cooperative Entegrated Reading and Composition).

Vediamo le fasi di applicazione di alcuni di essi:

STAD

Lo STAD prevede l'attivazione di 5 fasi.

1. la presentazione dei contenuti da parte dell'insegnante;
2. la formazione di gruppi eterogenei
3. il lavoro di gruppo che deve essere breve, facilitato da una lista di domande di controllo o da fogli di lavoro che contengono sintesi, mappe semantiche, tabelle ed esercizi, che facilitano la pratica e l'apprendimento. Spesso il gruppo di 4 si suddivide in coppie che poi confrontano il loro prodotto.
4. la somministrazione di prove di valutazione individuale
5. la correzione delle prove di valutazione e la pubblicizzazione di risultati individuali e di gruppo.

TGT

Anche il TGT si compone di 5 fasi:

1. la presentazione dei contenuti da parte dell'insegnante;
 2. la formazione di gruppi eterogenei
 3. la realizzazione di giochi scolastici basati su domande che presuppongono una risposta semplice.
- I giochi si svolgono su tavoli di tre studenti in cui ogni ragazzo rappresenta un gruppo diverso. Perciò i tavoli del gioco saranno gruppi di livello.
4. Realizzazione del torneo di fine unità didattica.
 5. Riconoscimento di gruppo.

JIGSAW

Le fasi del Jigsaw II sono le seguenti:

1. la presentazione dei contenuti da parte dell'insegnante;
2. la formazione di gruppi originari (casa)
3. consegna dei materiali e suddivisione delle parti agli esperti
4. studio individuale del materiale in gruppo esperti, nel quale seguendo una scheda di domande guida ogni membro comprende il materiale a lui assegnato e prepara schemi di presentazione al suo gruppo originario nonché domande per la verifica della comprensione dei compagni.
5. gli esperti tornano nei gruppi originari e insegnano ai compagni le parti studiate.
6. la somministrazione di prove di valutazione individuale
7. la correzione delle prove di valutazione e la pubblicizzazione dei risultati individuali e di gruppo.

SHARAN	GROUP INVESTIGATION
1. Strutturazione dell'interdipendenza	Definizione
1.1 Positiva	L'interdipendenza positiva è costruita dal livello d'interesse all'attività di gruppo e dal grado di collaborazione raggiunta tra i membri. A livello di classe si decide una ricerca. I membri del gruppo scelgono insieme gli argomenti da approfondire. L'insegnante facilita una pianificazione cooperativa, in modo che la sommatoria degli argomenti di tutti, dia un risultato complesso, suggerendo temi ed orientamenti. In gruppo gli studenti lavorano insieme o individualmente, si assegnano ruoli, si suddividono i compiti, si scambiano materiali, pianificano insieme la presentazione e si danno feedback.
1.2 Scopo	Lo scopo, comune per la classe, è suddiviso per gruppi di lavoro, che a loro volta possono distribuirlo in compiti individuali. Gli scopi individuali e di gruppo dipendono dall'argomento e dalla pianificazione del lavoro.
1.3 Compito	I compiti sono stabiliti nella fase di pianificazione, si suddividono poi tra i gruppi e tra i membri del gruppo.
1.4 Risorse	Le risorse sono reperite durante il lavoro di gruppo attraverso un brainstorming di tutte le fonti di informazione possibili.
1.5 Ricompensa	Non è stabilita nessuna ricompensa, in quanto la gratificazione consistere nel soddisfacimento del bisogno intrinseco di apprendimento.
2. Lavoro in gruppo	Attività
2.1 Piccoli Gruppi di apprendimento	La classe è suddivisa in piccoli gruppi, che conducono una ricerca complessa, suddivisa in parti corrispondenti ai diversi gruppi, formati da non più di 4 membri.
2.2 Attività cooperativa	L'attività cooperativa consiste nella ricerca comune, nella discussione dei problemi scelti come significativi dal gruppo, nel confronto circa l'individuazione delle fonti, nel procedere della ricerca e nell'aiuto reciproco di fronte alle difficoltà.
2.3 Procedure di formazione del gruppo	Non è suggerita una procedura particolare. Preferibilmente può essere un gruppo che si forma sulla base di un interesse comune circa l'argomento da approfondire, facendo sempre attenzione all'eterogeneità del gruppo.
2.4 L'insegnamento diretto delle competenze sociali	L'insegnamento delle competenze sociali se necessario può essere svolto prima dell'attività di ricerca, sviluppando competenze per creare buone interazioni, essere sintetici, saper ascoltare, parlare a turno e saper discutere in modo da raggiungere il consenso.
2.5 Leadership di gruppo	Non vi è leadership attribuita ad un membro in particolare. I ruoli si distribuiscono fra i membri del gruppo a causa della differenza di contenuti da ricercare.
2.6 Clima di gruppo	Non si praticano attività finalizzate alla costruzione del team. Il gruppo tuttavia trova un clima di squadra dalla scelta dell'argomento.
2.7 Controllo effetto status	Nessuna attenzione per il controllo dell'effetto di status all'interno del gruppo,
2.8 Struttura del gruppo	Il gruppo può essere strutturato diversamente a seconda degli interessi, ma generalmente si fa uso delle strutture di Kagan (vedi Structural Approach) per l'interazione degli individui nel gruppo.
2.9 Controllo e revisione del lavoro di gruppo	Molta importanza viene data all'interpretazione del lavoro svolto e alla meta-comunicazione su di esso, attraverso la riflessione sull'esperienza vissuta dagli studenti nel duplice ruolo di ricercatori e membri del gruppo.
3. Valutazione	Descrizione
3.1 Valutazione	Gli studenti partecipano al processo di valutazione preparando con l'insegnante i criteri di valutazione dell'esposizione e un questionario di domande sulle idee principali esposte. Ciascun gruppo presenta due domande, tutte vengono raccolte dall'insegnante e riunite nel questionario. Ogni alunno

risponde a quelle non proposte dal proprio gruppo. Gli studenti possono essere anche valutati sul vocabolario appreso.

3.2 Responsabilità individuale La responsabilità individuale consiste nella motivazione intrinseca di ciascun individuo a dare risposte ai suoi interrogativi.

4. Procedura attività

Descrizione

Le fasi di applicazione sono:

I CURIOSITÀ EPISTEMICA

1. porre un interrogativo significativo e ampio

II PIANIFICARE IL LAVORO

2. raccogliere le argomentazioni e i contenuti di ricerca possibile

3. suddividere i gruppi

4. elencare le fonti di informazione

5. scegliere domande adeguate (chi fa che cosa e come lo fa)

III APPLICARE IL PIANO DI LAVORO

6. suddividere gli argomenti di ricerca

7. realizzare la ricerca

8. sintetizzare individualmente il proprio lavoro

9. fare una sintesi per gli altri componenti del proprio gruppo di ogni lavoro individuale

IV PIANIFICARE LA PRESENTAZIONE

10. decidere come presentare la risposta

11. predisporre la presentazione

V PRESENTARE LE ESPOSIZIONI

12. presentazioni dei lavori

VI AUTOVALUTAZIONE

13. valutazione dei lavori

KAGAN	STRUCTURAL APPROACH
1. Strutturazione dell'interdipendenza	Definizione
1.1 Positiva	L'interdipendenza positiva dipende dal tipo di struttura utilizzata. Le strutture sono sequenze di interazioni tra gli individui del gruppo, prestabilite secondo un ordine preciso. Ci sono strutture funzionali a diversi obiettivi: alla costruzione del gruppo (Intervista a coppie o Roundrobin), alla costruzione della classe (Corners o 5x5), alla comunicazione (Gettoni oppure Passaporto della parafrasi), all'apprendimento (Teste numerate, Roundtable), alla riflessione (Think-pair-share), al fare esperienza di un compito o di una abilità, (Jigsaw) alla realizzazione di complessi progetti cooperativi (Group Investigation).
1.2 Scopo	Le diverse strutture possono essere integrate in una più ampia progettazione della lezione, e devono realizzare al massimo l'interazione simultanea, l'uguaglianza della partecipazione e la responsabilità individuale.
1.3 Compito	I compiti sono strutturati in modo che gli individui non possano assolutamente agire da soli.
1.4 Risorse	Sono quelle presenti nei componenti del gruppo che viene formato.
1.5 Ricompensa	La ricompensa viene usata nelle strutture aventi lo scopo di migliorare il clima di gruppo e di classe, per aumentare la cooperazione nel gruppo e tra i gruppi.
2. Lavoro in gruppo	Attività
2.1 Piccoli Gruppi di apprendimento	L'interazione avviene in piccoli gruppi di 4 studenti che possono avere dei materiali per studiare in coppia, così da permettere una maggiore interazione simultanea ed una uguale partecipazione.
2.2 Attività cooperativa	I membri del gruppo sono invitati ad ascoltarsi, a parlare, a darsi attenzione, a comunicare idee, a lodarsi ed incoraggiarsi.
2.3 Procedure di formazione del gruppo	Si formano gruppi eterogenei di 4 membri ottenuti in forma casuale seguendo diverse tecniche.
2.4 L'insegnamento diretto delle competenze sociali	L'insegnamento diretto viene svolto seguendo sette fasi: 1: Predisporre un Centro delle Competenze Sociali 2: Scegliere le competenze della settimana 3: Introdurre la competenza della settimana 4: Assegnare i ruoli e descrivere i comportamenti verbali e non-verbali nei quali si esprime il ruolo 5: Scegliere una struttura che stimoli lo sviluppo della competenza della settimana 6: Modellare e rinforzare la competenza 7: Riflettere e pianificare
2.5 Leadership di gruppo	La leadership è condivisa scegliendo ruoli complementari distribuiti all'interno del gruppo: - chi incoraggia, chi loda, chi controlla la partecipazione, chi aiuta nell'apprendimento dei contenuti, chi tiene in custodia i materiali, chi fa domande, chi controlla che si rimanga sul compito, chi fa la sintesi, chi richiama la competenza della settimana, chi controlla il tono di voce. I ruoli ruotano all'interno del gruppo, affinché tutti li padroneggino.
2.6 Clima di gruppo	L'insegnante usa le strutture per costruire il clima di squadra e di classe.
2.7 Controllo effetto status	Nessuna attenzione per il controllo dell'effetto di status all'interno del gruppo, anche se l'uso di strutture ha l'obiettivo di evitare prevaricazioni derivanti dallo status.
2.8 Struttura del gruppo	La struttura del gruppo è altamente specificata poiché le strutture di Kagan hanno l'obiettivo di rafforzare e non lasciare niente alla casualità nella gestione dell'attività.

2.9 Controllo e revisione del lavoro di gruppo	Viene sottolineata l'importanza di una riflessione sull'uso delle competenze sociali e sui ruoli distribuiti. La revisione del lavoro può essere eseguita facendo riferimento al Centro delle competenze sociali o attraverso una riflessione individuale con domande o brevi questionari.
3. Valutazione	Descrizione
3.1 Valutazione	La valutazione individuale è distinta da quella di gruppo ma incide sul successo del gruppo, poiché quei gruppi che abbiano ottenuto dai loro membri dei miglioramenti individuali, verranno rinforzati. La valutazione di gruppo è ottenuta dalla somma delle prestazioni individuali. La valutazione di ogni singolo membro è determinata dal miglioramento dalla prova precedente. Egli perciò contribuisce al successo del gruppo se migliora rispetto a se stesso.
3.2 Responsabilità individuale	La responsabilità individuale è riferita tanto all'apprendimento quanto alla partecipazione.
4. Procedura attività	Descrizione
	Non esistono procedure prestabilite per lo Structural Approach, ma è possibile utilizzare, come in un Domino, le strutture a seconda dell'obiettivo dell'insegnante.
	Di seguito diamo un elenco di alcune delle principali strutture:
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gettoni 2. Schede 3. Think, pair, share 4. Think, pair, square 5. Gallery tour 6. Penna nel mezzo 7. Roundrobin 8. Rountable 9. Teste numerate 10. Intervista di gruppo / Intervista a tre passi 11. Uno a casa, due in viaggio 12. Rimescoliamoci 13. Corners 14. Mix, freeze, pair 15. Caccia al tesoro umano 16. 5 x 5 17. Mano cieca 18. Rivisitazione a rotazione

Foglio per la discussione in GRUPPO ESPERTI**LT**

1. Come si struttura in generale l'interdipendenza nel Learning Together
2. Si devono rispettare delle procedure per la formazione dei gruppi nel Learning Together
3. Come vengono insegnate le competenze sociali nel Learning Together (nel gruppo originario abbi cura di confrontarti con l'esperto di Student Team Learning)
4. In cosa consiste l'attività cooperativa nel Learning Together
5. Illustra le fasi di lavoro del Learning Together
6. Quali differenze vi sono tra gruppi formali, informali e di base nel Learning Together

Foglio per la discussione in GRUPPO ESPERTI**STL**

1. Come si struttura l'interdipendenza positiva nello Student Team Learning
2. Si devono rispettare delle procedure per la formazione dei gruppi nello Student Team Learning
3. Come vengono insegnate le competenze sociali nello Student Team Learning (nel gruppo originario abbi cura di confrontarti con l'esperto di Learning Together)
4. Dalla lettura complessiva quale tipo di motivazione ti pare venga attivata nello Student Team Learning
5. In cosa consiste l'attività cooperativa nello Student Team Learning
6. Come si realizza la valutazione nello Student Team Learning (nel gruppo originario abbi cura di confrontarti con l'esperto di Learning Together)

Foglio per la discussione in GRUPPO ESPERTI**GI**

1. Come si struttura in generale l'interdipendenza nel Group Investigation
2. Quale criterio viene utilizzato per la formazione di gruppi nel Group Investigation
3. Quali sono le fasi di lavoro nel Group Investigation
4. Quale tipo di motivazione viene attivata nel Group Investigation secondo una lettura globale della scheda
5. In cosa consiste l'attività cooperativa nel Group Investigation
6. Come si realizza la valutazione nel Group Investigation

Foglio per la discussione in GRUPPO ESPERTI**SA**

1. Come si struttura l'interdipendenza positiva nello Structural Approach
2. Come vengono insegnate le competenze sociali nello Structural Approach
3. Fai un esempio di struttura chiedendo informazioni al trainer
4. In cosa consiste l'attività cooperativa nello Structural Approach
5. Come viene distribuita la leadership nello Structural Approach

Foglio di verifica “I Modelli di cooperative learning”

1. Quale criterio viene utilizzato per la formazione di gruppi nel Group Investigation?
 - di eterogeneità
 - di interesse
 - per scelta dell'insegnante

2. Di seguito sono elencate le fasi di lavoro nel Group Investigation: ordinale assegnando loro un numero progressivo:
 - _____ PIANIFICARE IL LAVORO
 - _____ APPLICARE IL PIANO DI LAVORO
 - _____ PRESENTARE LE ESPOSIZIONI
 - _____ CURIOSITÀ EPISTEMICA
 - _____ PIANIFICARE LA PRESENTAZIONE
 - _____ AUTOVALUTAZIONE

3. Nel Learning Together si devono rispettare delle procedure per la formazione dei gruppi: quali?
 - Si formano gruppi eterogenei per sesso, abilità cognitive e sociali, classe sociale e razza.
 - Si formano dei gruppi omogenei per sesso, abilità cognitive e sociali, classe sociale e razza
 - Normalmente si formano dei gruppi casuali.

4. Come viene distribuita la leadership nello Structural Approach?
 - Assegnando compiti stabili, nel gruppo, così da specializzarne la funzione
 - Assegnando ruoli complementari distribuiti all'interno del gruppo
 - Assegnando ruoli per consolidare le competenze individuali

5. Come vengono insegnate le competenze sociali nel Learning Together?
 - Le competenze sociali sono esplicitamente insegnate, così da formare gli alunni all'acquisizione di competenze.
 - Le competenze sociali sono insegnate solo dopo che i gruppi hanno lavorato insieme.
 - L'insegnante prima di insegnare le competenze sociali attende che nella classe si verifichino fatti tali da giustificare l'uso del tempo per tale attività.

6. In cosa consiste l'attività cooperativa nel Learning Together?
 - Consiste nella discussione comune dei problemi affidati dall'insegnante, nel confronto delle risposte, nella spiegazione ai compagni delle proprie risposte, nell'aiuto e nell'incoraggiamento reciproco.
 - Consiste nell'assegnare compiti per cui i membri del gruppo sono invitati ad ascoltarsi, a parlare, a darsi attenzione, a comunicare idee, a lodarsi ed incoraggiarsi.
 - Consiste nella ricerca comune, nella discussione dei problemi scelti come significativi dal gruppo, nel confronto circa l'individuazione delle fonti, nel procedere della ricerca e nell'aiuto reciproco di fronte alle difficoltà.

7. Di seguito sono elencate le fasi di lavoro nel Learning Together; ordinarle assegnando loro un numero progressivo:
- composizione dei gruppi
 - sistemazione dell'aula
 - definizione ruoli di leadership
 - usare la griglia di osservazione delle competenze sociali
 - scegliere le competenze sociali
 - controllare e intervenire
 - autovalutazione
 - ascoltare la presentazione dei lavori
 - strutturare l'interdipendenza positiva
 - aiutare ad analizzare i contenuti
 - assegnazione compito da svolgere e criteri di valutazione del lavoro
 - consegnare i materiali
 - attribuzione di ruoli individuali
 - pianificazione materiale didattico
 - valutare il lavoro svolto e l'applicazione delle competenze sociali
8. Quale tipo di motivazione ti pare venga attivata nello Student Team Learning?
- Intrinseca
 - Estrinseca
 - Assenza di motivazione
9. Come vengono insegnate le competenze sociali nello Student Team Learning?
- Le competenze sociali vengono insegnate prima del lavoro di gruppo
 - L'insegnamento delle competenze sociali solo se necessario può essere svolto prima dell'attività
 - Le competenze sociali non sono insegnate. Si assume che si sviluppino a partire dal desiderio di conseguire il premio da parte di tutti i membri
10. Come viene determinata la valutazione nello Student Team Learning ?
- La valutazione di ogni singolo membro è determinata dal miglioramento dalla prova precedente
 - Ciascun gruppo presenta due domande, riunite nel questionario, e l'insegnante alla fine valuta l'esatta quantità delle risposte
 - La valutazione è stabilita in base al raggiungimento degli obiettivi dichiarati prima dell'attività e dei criteri di successo esplicitati.
11. Quale tipo di motivazione viene attivata nel Group Investigation?
- Intrinseca
 - Estrinseca
 - Assenza di motivazione

Correzione foglio di verifica “I Modelli di cooperative learning”

1. Quale criterio viene utilizzato per la formazione di gruppi nel Group Investigation?
 - di eterogeneità
 - di interesse
 - per scelta dell'insegnante

2. Di seguito sono elencate le fasi di lavoro nel Group Investigation: ordinale assegnando loro un numero progressivo:
 - 2 PIANIFICARE IL LAVORO
 - 3 APPLICARE IL PIANO DI LAVORO
 - 5 PRESENTARE LE ESPOSIZIONI
 - 1 CURIOSITÀ EPISTEMICA
 - 4 PIANIFICARE LA PRESENTAZIONE
 - 6 AUTOVALUTAZIONE

3. Nel Learning Together si devono rispettare delle procedure per la formazione dei gruppi: quali?
 - Si formano gruppi eterogenei per sesso, abilità cognitive e sociali, classe sociale e razza.
 - Si formano dei gruppi omogenei per sesso, abilità cognitive e sociali, classe sociale e razza
 - Normalmente si formano dei gruppi casuali.

4. Come viene distribuita la leadership nello Structural Approach?
 - Assegnando compiti stabili, nel gruppo, così da specializzarne la funzione
 - Assegnando ruoli complementari distribuiti all'interno del gruppo
 - Assegnando ruoli per consolidare le competenze individuali

5. Come vengono insegnate le competenze sociali nel Learning Together?
 - Le competenze sociali sono esplicitamente insegnate, così da formare gli alunni all'acquisizione di competenze
 - Le competenze sociali sono insegnate solo dopo che i gruppi hanno lavorato insieme
 - L'insegnante prima di insegnare le competenze sociali attende che nella classe si verifichino fatti tali da giustificare l'uso del tempo per tale attività

6. In cosa consiste l'attività cooperativa nel Learning Together?
 - Consiste nella discussione comune dei problemi affidati dall'insegnante, nel confronto delle risposte, nella spiegazione ai compagni delle proprie risposte, nell'aiuto e nell'incoraggiamento reciproco.
 - Consiste nell'assegnare compiti per cui i membri del gruppo sono invitati ad ascoltarsi, a parlare, a darsi attenzione, a comunicare idee, a lodarsi ed incoraggiarsi.
 - Consiste nella ricerca comune, nella discussione dei problemi scelti come significativi dal gruppo, nel confronto circa l'individuazione delle fonti, nel procedere della ricerca e nell'aiuto reciproco di fronte alle difficoltà.

7. Di seguito sono elencate le fasi di lavoro nel Learning Together; ordinarle assegnano loro un numero progressivo:
- 1 composizione dei gruppi
 - 2 sistemazione dell'aula
 - 3 definizione ruoli di leadership
 - 12 usare la griglia di osservazione delle competenze sociali
 - 8 scegliere le competenze sociali
 - 11 controllare e intervenire
 - 15 autovalutazione
 - 13 ascoltare la presentazione dei lavori
 - 6 strutturare l'interdipendenza positiva
 - 10 aiutare ad analizzare i contenuti
 - 5 assegnazione compito da svolgere e criteri di valutazione del lavoro
 - 9 consegnare i materiali
 - 7 attribuzione di ruoli individuali
 - 4 pianificazione materiale didattico
 - 14 valutare il lavoro svolto e l'applicazione delle competenze sociali
8. Quale tipo di motivazione ti pare venga attivata nello Student Team Learning?
- Intrinseca
- Estrinseca
- Assenza di motivazione
9. Come vengono insegnate le competenze sociali nello Student Team Learning?
- Le competenze sociali vengono insegnate prima del lavoro di gruppo
- L'insegnamento delle competenze sociali solo se necessario può essere svolto prima dell'attività
- Le competenze sociali non sono insegnate. Si assume che si sviluppino a partire dal desiderio di conseguire il premio da parte di tutti i membri
10. Come viene determinata la valutazione nello Student Team Learning ?
- La valutazione di ogni singolo membro è determinata dal miglioramento dalla prova precedente
- Ciascun gruppo presenta due domande, riunite nel questionario, e l'insegnante alla fine valuta l'esatta quantità delle risposte
- La valutazione è stabilita in base al raggiungimento degli obiettivi dichiarati prima dell'attività e dei criteri di successo esplicitati.
11. Quale tipo di motivazione viene attivata nel Group Investigation?
- Intrinseca
- Estrinseca
- Assenza di motivazione

6. Bibliografia essenziale

Suggerimenti per approfondire

- COMOGLIO M. – CARDOSO M.A., Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning. Ed. Las, Roma, 1996.
- COMOGLIO M., Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning. Ed. Las, Roma, 1998.
- COMOGLIO M., Costruire comunità nelle scuole. Ed. Las, Roma, 2000.
- JOHNSON D. – JOHNSON R. – HOLUBEC E., Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento. Ed. Erickson, Trento, 1996.
- SHARAN Y. – SHARAN S., Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi. Ed. Erickson, Trento, 1998.

Siti Internet

- <http://www.scintille.it/>