

L'applicazione del metodo di "Apprendimento Cooperativo" in situazioni scolastiche di disagio

Fortunata Ruggeri (2008)

A - INTRODUZIONE

L'Apprendimento Cooperativo, molto diffuso negli Stati Uniti, nel nord Europa e in Israele, viene da alcuni anni sperimentato anche in Italia (Comoglio, 1996, 1998; Comoglio e Cardoso, 1996; Ellerani, Gentile e Pavan, 2000; Gentile, 1998; Gentile, Ramellini, 1999, 2000). Si tratta di una metodologia di insegnamento /apprendimento che limita l'utilizzo della lezione trasmissiva a favore di attività didattiche che responsabilizzano gli studenti nel compito di apprendere. Presso il Liceo Socio-Psico-Pedagogico di Chioggia, i docenti hanno avuto l'opportunità di poter apprendere, attraverso corsi di formazione intensiva, le linee teorico-pratiche dell'efficace metodo di lavoro, per merito dello stesso Dr. Prof. Maurizio Gentile, analizzando il metodo del Cooperative Learning **in situazioni scolastiche di disagio e presentando l'analisi di un caso trattato in una classe di liceo Socio Psicopedagogico.**

B - RASSEGNA DEGLI STUDI SULL'ARGOMENTO

Il noto "Teorema di Nash" (vedi http://it.wikipedia.org/wiki/Equilibrio_di_Nash#Esempio:_il_dilemma_del_prigioniero.22.) dice che non sempre la competizione è vantaggiosa per l'individuo e che il maggior beneficio per tutti è frutto della cooperazione e del lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni.

Applicato all'ambito scolastico, quindi, la cooperazione tra le componenti scolastiche (famiglia, allievi e docenti) può produrre benefici per tutti i soggetti coinvolti.

I fenomeni di cooperazione, competizione, conflitto, coesione, leadership, ovvero, utilizzando un'espressione di Kurt Lewin, le dinamiche di gruppo (relazioni in continuo divenire all'interno di un gruppo) sono oggetto di studio del T-group (training group = gruppo di apprendimento). Negli anni quaranta (1946) Lewin, durante un corso di addestramento rivolto ad operatori sociali con il metodo della ricerca-azione, studia anche le dinamiche di gruppo. Quando a tali incontri furono ammessi anche alcuni operatori che ne avevano fatta richiesta, nacquero i T-group con lo scopo di riflettere e discutere sui comportamenti e sulle interazioni vissute nei gruppi, partecipando ad un processo di apprendimento sulle relazioni umane.

Il gruppo è, quindi, il luogo in cui si impara insieme agli altri e, contemporaneamente, è il fenomeno, oggetto di studio. I T-group sono guidati da un trainer che ha il compito di facilitare la comunicazione tra i partecipanti e di moderare la discussione; il lavoro è comunque svolto dai gruppi e nei gruppi: si apprende attraverso la propria esperienza.

La ricerca-azione che coinvolge gli studenti può essere un'occasione per acquisire "capacità di autoanalisi, di confronto con le famiglie, di partecipazione al dialogo educativo" prevedendo, nel corso dell'indagine e, in particolare nel momento finale della ricerca, quello dell'interpretazione dei dati raccolti attraverso il questionario, l'organizzazione di T-group in cui gli obiettivi che ci si propone di raggiungere possono essere: migliorare la conoscenza di sé, aumentare la sensibilità e la tolleranza verso gli altri, avviare la consapevolezza delle dinamiche di gruppo, facilitare la capacità di stabilire, attraverso la comunicazione, rapporti di fiducia reciproca, stimolare la cooperazione.

Libri consigliati: vedi:

U. Bronfenbrenner, Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino

P. Freire, Pedagogia degli oppressi, Edizioni Gruppo Abele
G. Lapassade, L'autogestione pedagogica, Angeli
M. Lodi, Il paese sbagliato, Einaudi
S. Loos, 99 giochi cooperativi, Edizioni Gruppo Abele,
A. Makarenko, Poema pedagogico, Editori Riuniti
P. Tresoldi - C. Callegari, Benefici dell'apprendimento cooperativo, sulle qualità delle relazioni interpersonali, in "Difficoltà di apprendimento" 2/97 Erickson
P. Boscolo, Psicologia dell'apprendimento scolastico, Utet
C. Cornoldi - R. De Beni, Imparare a studiare, Erickson
G. Seveso, Per una storia dei saperi femminili, Unicopli

C - TESTO DELL'ARTICOLO

L'Apprendimento Cooperativo, molto diffuso negli Stati utilizza sia la nozione di interdipendenza positiva sia quella di responsabilità individuale per favorire apprendimento negli studenti (Comoglio, 1998). L'interdipendenza positiva esiste quando per raggiungere uno scopo o svolgere un compito non è possibile agire da soli: gli altri sono necessari e indispensabili. L'interdipendenza positiva è il fattore più rilevante di una didattica cooperativa. Questa si realizza quando gli allievi di un piccolo gruppo comprendono che il raggiungimento di uno scopo richiede cooperazione tra loro ed esige impegno da parte di tutti. La responsabilità individuale esiste quando gli studenti sono responsabili del proprio apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo (per esempio, quando ciascun membro di un gruppo ha compiti e ruoli chiari da svolgere e LA VALUTAZIONE dell'alunno viene applicata INDIVIDUALMENTE). La responsabilità personale è l'impegno offerto da un singolo individuo per il raggiungimento di un obiettivo di gruppo, è proprio l'impegno personale a rendere efficace la cooperazione.. Numerose sperimentazioni hanno controllato i suoi effetti in riferimento al: rendimento scolastico, apprendimento di varie discipline, sviluppo di abilità cognitive, promozione di abilità sociali e di comportamenti prosociali, clima della classe, integrazione di ragazzi con difficoltà di apprendimento, amicizia e accettazione tra individui appartenenti a etnie diverse. L'interdipendenza è ampiamente riconosciuta come una soluzione didattica da utilizzare per una molteplicità di scopi educativi rilevanti, quali: promuovere motivazione ad apprendere (Ames 1984a,b; Johnson e Johnson, 1989); valorizzare le diversità intellettive dei singoli membri (Kagan L., 2000; Kagan S., 1998; Kagan S. e Kagan M., 1998); fornire risorse ad alunni con difficoltà di apprendimento (Pavan e Daminato, 2001; Comoglio, 1999; Ianes, 1999; Meijer, 2001); promuovere condotte prosociali (Solomon et. al., 1990; Weigel, Wisner e Cook, 1975); modellare condotte cognitive di apprendimento (Gentile, 2000; Stevens, Slavin Farnish,1991).

10 SUGGERIMENTI PER OTTENERE BUONI RISULTATI CON IL COOPERATIVE LEARNING

1. Non usate mai voti di gruppo.
2. Informate e stabilite accordi con i genitori, il preside, l'amministrazione e i membri della comunità prima di trasformare la classe.
3. Non presumete che le abilità sociali provengano dagli studenti; definite una accurata strutturazione per la loro acquisizione.
4. Non consentite un'interazione che esuli dalle vostre metodologie di conduzione
5. Create la volontà di lavorare assieme (attraverso la costruzione delle squadre e della classe) prima di affrontare il curricolo.
6. Cominciate con compiti brevi e fortemente strutturati, avviatevi molto lentamente verso progetti più lunghi e non strutturati.

7. Quando date avvio alle attività relative al curricolo, cominciate con compiti che siano alla portata anche del più scadente.
8. Non consentite un'interazione non strutturata finché gli studenti non hanno acquisito sia la volontà sia le capacità di lavorare assieme.
9. Non tentate di reinventare tutto per conto vostro: cominciate con strategie interattive collaudate e ben strutturate.
10. Prendetevela calma. Semplificate le cose per voi e per i vostri studenti. Imparate bene una nuova strategia prima di provarne un'altra.

Esperienza condotta con 40 docenti - Le attività sono:

Attività 1 – Soluzione indiziaria di problemi. La prima attività è focalizzata su un'esperienza di "soluzione indiziaria di problemi". Scopo: favorire una riflessione e promuovere una comprensione iniziale delle dimensioni che possono entrare in gioco in un processo di apprendimento.

Attività 2 – Conoscenza e formazione. La seconda attività è costituita da due micro-lezioni e da due compiti elaborativi. Scopo: fornire nozione sui temi dell'elaborazione e costruzione della conoscenza con le relative implicazioni didattiche e formative. Didattica d'aula, motivazione ad apprendere e apprendimento cooperativo

Attività 3 - La terza attività è uno studio guidato di piccolo gruppo, mediante il quale i partecipanti dovranno elaborare e comunicare conoscenze a partire da brevi testi di riferimento. Scopo: introdurre i partecipanti ad un'esperienza di apprendimento regolata da operazioni condivise e materiali distribuiti.

Attività 4 - Recupero riflessivo dell'esperienza e piani di sviluppo delle proprie pratiche d'insegnamento e apprendimento.

Lavoro di approfondimento sulle pratiche dei partecipanti, assistito da due strumenti di riflessione e discussione.

Per quanto **riguarda l'applicazione del metodo in situazioni scolastiche di disagio** gli obiettivi sono: acquisire competenze sociali e raggiungere adeguati livelli di apprendimento e rendimento scolastico. La scelta di questo metodo è basata su una duplice ragione: a) l'idea che pratiche educative fondate sui principi del Cooperative Learning possano favorire l'integrazione nella classe di ragazzi con handicap; b) l'osservazione che non è sufficiente mettere insieme studenti con handicap e non perché loro costruiscano spontaneamente relazioni interpersonali positive. In questa prospettiva crediamo siano necessarie pratiche educative che richiedano di agire secondo interazioni costruttive.

I principi che saranno descritti possono essere visti come concetti fondamentali che permettono la strutturazione di attività cooperative in vista sia di un'efficace conduzione della classe, sia di una maggiore probabilità di integrare gli studenti con difficoltà. Inoltre, che la descrizione di questi concetti potrebbe fare maggiore chiarezza circa le differenze tra gruppi tradizionali e cooperativi poiché sebbene vi sia nella scuola italiana una pratica diffusa di lavoro di gruppo è probabile che siano scarsamente diffusi pratiche didattiche che utilizzano gruppi di apprendimento cooperativo.

I principi appartengono a due dei più importanti filoni di ricerca e applicazione all'interno del *Cooperative Learning*: il *Learning Together* dei fratelli Johnson (1989) e lo *STAD (Student Team Achievement Divisions)* di Robert Slavin (1988). La scelta di soffermarsi su tali approcci è basata sul fatto che gli autori hanno svolto la maggior parte delle ricerche riguardo gli effetti di attività di PGC su studenti con difficoltà di apprendimento producendo risultati incoraggianti (Putnam, 1993).

I Johnson (Johnson & Johnson, 1989) affermano che la cooperazione tra studenti normodotati e con difficoltà di apprendimento è promossa quando insegnanti ed educatori implementano i seguenti principi.

Interdipendenza positiva. Si tratta essenzialmente di costruire compiti e attività d'apprendimento nei quali a ciascuno studente è affidato un ruolo specifico, tutti gli studenti convergono verso uno scopo comune, il voto finale è il risultato del contributo individuale e del risultato globale di

gruppo. L'interdipendenza positiva trasmette al gruppo l'idea che il successo e il fallimento dipendono dallo sforzo di collaborare e di lavorare insieme. Espressioni tipiche di un atteggiamento simile sono: "Se non remiamo tutti, tutti affoghiamo".

Interazione promozionale faccia a faccia. Il secondo principio definisce e raccoglie tutti quei comportamenti di incoraggiamento, facilitazione, sostegno reciproco che permettono di completare il proprio compito in vista di un obiettivo comune. Si è constatato che essa promuove la conoscenza reciproca come persone e offre l'opportunità di una gamma più ampia di influssi sociali.

Responsabilità personale. Molti insegnanti sono negativamente orientati all'attività di gruppo perché secondo loro il gruppo annullerebbe la responsabilità personale, ridurrebbe l'impegno di ciascuno, porterebbe facilmente ad attribuire a tutti quello che, forse, sono solo le capacità di qualcuno. Per questo motivo l'insegnante deve mandare messaggi e prendere decisioni che ricordano ai componenti del gruppo che non devono "nascondersi" e che non devono rinunciare a dare un contributo al lavoro di gruppo. Per responsabilità personale, s'intende essenzialmente il creare le condizioni perché il gruppo non diventi un alibi per lavorare meno o per sfruttare gli altri. I gruppi di apprendimento cooperativo non devono eliminare la responsabilità individuale dei singoli rispetto a quanto è compiuto.

Competenze sociali. Mettere gli studenti ad apprendere in gruppo e dire loro di cooperare non è sufficiente. È necessario da, un lato insegnare le abilità interpersonali e di piccolo gruppo finalizzate ad una cooperazione reale, dall'altro motivare costantemente all'esercizio e all'uso delle competenze. Gli studenti devono padroneggiare e saper utilizzare le abilità interpersonali e di piccolo gruppo per trarre tutti i benefici dalle opportunità offerte dalla situazione cooperativa di apprendimento.

Revisione del gruppo. La revisione è un processo nel quale sono 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. Tale processo è caratterizzato dalla: a) descrizione dei comportamenti utili o nocivi di un particolare membro del gruppo; b) prendere decisioni su quali azioni continuare 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.

Il secondo approccio sostiene che si può motivare alla cooperazione se si predispongono attività incentivanti sia da un punto di vista individuale che di gruppo (Slavin, 1988).

Ricompensa di gruppo. Un modo efficace per motivare i ragazzi all'apprendimento si è rivelato l'utilizzo di incentivi formali. La ricompensa di gruppo è l'incentivo formale a cui sono interessati gli educatori che applicano la tecnica dello *STAD*. Per ricompensa di gruppo si intende l'attribuzione di un voto al lavoro globale di gruppo e la sua pubblicizzazione attraverso un sistema di riconoscimento che rende visibile ciò che il gruppo ha saputo fare durante un periodo di lavoro.

Ricompensa individuale. Per ricompensa individuale si intende la possibilità di essere riconosciuti e di ricevere un premio in relazione al miglioramento che ciascuno è riuscito a conseguire rispetto alla prova di valutazione precedente. Questo principio sembra avere degli effetti positivi sia in termini di rendimento che in termini motivazionali. In questa prospettiva tutti hanno pari opportunità di successo, vale a dire gli studenti di alto, medio e basso rendimento sono ugualmente sfidati a fare del loro meglio.

Responsabilità individuale di successo. Il gruppo non è un'occasione per fare meno. Il successo finale sia del gruppo che del singolo membro dipenderà da quanto quest'ultimo sarà in grado di contribuire al conseguimento di un esito positivo. Pertanto, ogni singolo studente sarà chiamato ad impegnarsi non solo per assicurare il proprio apprendimento ma anche quello degli altri.

Il problema di balbuzie di F. con il (si tratta di un'alunna con disabilità motoria e problemi di balbuzie)

E' stata inserita in un gruppo composto da 4 ragazze di cui una è la compagna con la quale F ha un forte legame di fiducia.

I gruppi dovevano comprendere un paragrafo sulle api mediante una distribuzione cooperativa del lavoro, avendo cura di rispondere alle domande guida predisposte dall'insegnante. La struttura di apprendimento era la seguente: a) lettura del paragrafo a coppie; b) parafrasi del contenuto; c) risposta in comune delle domande; d) trascrizione delle risposte sul quaderno personale; e) verifica della comprensione di ognuno attraverso ulteriori domande reciproche.

Una componente principale dell'attività didattica è stata la dichiarazione pubblica dei risultati ottenuti da ciascun gruppo e dai singoli studenti. In particolare durante i comunicati si focalizzava l'attenzione sul miglioramento individuale e sugli sforzi del gruppo nello svolgimento del compito. I miglioramenti ottenuti da ciascuno studente venivano riconosciuti attraverso un applauso. In questo modo F. aveva possibilità di essere rinforzata nei suoi sforzi di miglioramento e questo aveva effetti positivi sia sull'autostima che sulla motivazione.

Un'altra forma di incentivo era costituita dalla conquista da parte dei gruppi di un premio o ricompensa finale. I punteggi di miglioramento individuale ottenuti dai componenti di uno stesso gruppo venivano sommati e messi in graduatoria; pertanto ogni settimana si otteneva una classifica provvisoria. I punteggi successivi venivano cumulati a quelli precedenti fino a determinare il gruppo primo classificato dopo l'ultimazione dell'unità didattica. La classifica finale, pertanto, era il prodotto della somma delle tre prove di verifica somministrate durante l'unità didattica. Il gruppo vincitore avrebbe ottenuto come premio finale un'ora di navigazione sulla rete "INTERNET". Per ottenere il miglior risultato le compagne dovevano accertarsi che tutto il gruppo possedesse le stesse informazioni. Tra i gruppi è nata presto la consapevolezza che era vantaggioso per tutti i componenti soffermarsi a spiegare il contenuto fino alla sua comprensione.

Risultati

Integrazione sociale. L'integrazione nella classe è stata definita in termini di apprendimento di comportamenti sociali finalizzati ad esprimersi correttamente e a ricevere aiuto. Il risultato è stato particolarmente significativo poiché il gruppo ha capito rapidamente il valore rappresentato da F. nell'ottenere i punteggi utili a progredire nella classifica finale. Dopo un avvio stentato, non sono mancati gli incoraggiamenti costanti, le ripetizioni del contenuto fino alla certezza che la comprensione era avvenuta in F le conferme del valore dei risultati ottenuti anche grazie a lei dopo le prove individuali. L'integrazione ha raggiunto un livello tale che non è stato necessario l'intervento dell'insegnante e del sostegno.

Apprendimento. Risultati positivi di apprendimento sono stati raggiunti sia sul piano del contenuto che sul piano motivazionale. Le compagne sono state una mediazione determinante trovando delle strategie adeguate affinché F potesse apprendere il contenuto nel migliore dei modi (riformulazione del testo, invenzioni di storie alternative, pescando esempi dalla realtà quotidianamente vissuta da F, ecc.). In tal modo egli si è sentito al centro di un interesse comune e capace di dare un contributo al gruppo nel raggiungimento del risultato e della ricompensa.

Rendimento. Il rendimento è stato misurato con prove settimanali di 30 domande e una prova di ritenzione dopo 3 mesi la fine dell'unità didattica. Nella prima prova i punteggi di F sono stati bassi (6). È probabile che il gruppo abbia trovato difficoltà a lavorare con lei. Nella prova della seconda settimana ha ottenuto un punteggio notevolmente più alto (23). È probabile che le compagne abbiano affinato il loro modo di spiegare il contenuto e di sollecitare la partecipazione di F al quale veniva chiesto di porre domande. Nella terza settimana abbiamo registrato una lieve flessione (17), sebbene le compagne abbiano continuato a dare spiegazioni elaborate. Dai dati appare chiaro sia il miglioramento che l'andamento positivo. Questi dati sono stati confermati da un'osservazione costante all'interno della classe che ha rilevato l'impegno di F per favorire il risultato positivo del gruppo. La prova di ritenzione è stata scarsa: è probabile che, anche in questo caso, l'assegnazione di una prova non differenziata non ha permesso la rilevazione di risultati positivi.

Relazione con gli insegnanti. Durante lo svolgimento dell'unità didattica le spiegazioni dell'insegnante sono state completamente sostituite dalle spiegazioni date dai compagni di gruppo. Mentre l'insegnante di sostegno la ha affiancato solamente nella lettura di alcune domande durante lo svolgimento delle prove individuali. Il supporto è stato dato (unicamente) per accertarsi della comprensione del testo delle domande.

D – CONCLUSIONI

Scegliere la tecnica di Cooperative Learning in relazione alla disabilità significa differenziare l'intervento in base alla specificità del problema. Ad esempio, lavorare con alunni che presentano problemi della condotta, richiederà un insegnamento diretto delle abilità sociali (Comoglio, 1998) e frequenti interventi dell'insegnante durante l'interazione di gruppo al fine di invitare i membri ad esercitare le abilità, orientare ad una gestione costruttiva del conflitto e definire delle regole di condotta. Per questi studenti si propongono le modalità di applicazione del Learning Together (Johnson & Johnson, 1989, 1996). Con alunni che presentano problemi su base neuro-fisiologica, come ad esempio la sindrome di down o alcuni tipi di ritardo mentale grave, giocano un ruolo importante l'uso di rinforzi positivi associati alla prestazione ottenuta. In questa prospettiva la modalità STAD (Slavin, 1988) basata sul rinforzo dei miglioramenti individuali si rivela la scelta più efficace. La formazione dei gruppi va svolta attentamente quando le differenze tra gli allievi sono molto evidenti. La presenza di alunni con disabilità di apprendimento può generare il rischio di creare gruppi poco equilibrati tra loro. Per questa ragione l'attività deve essere ben strutturata sia sul piano dell'insegnamento e dell'esercizio nelle abilità sociali che su quello della distribuzione dei ruoli sociali e di apprendimento. L'attenzione posta su questi elementi permetterà di prevenire alcune delle conseguenze elencate di seguito: il "disimpegno nel gruppo" che si verifica quando i membri non si sentono responsabili per il risultato finale, il gruppo non è coeso, gli sforzi sono ridondanti (social loafing), "l'effetto del più ricco che diventa più ricco" che ha luogo quando solo uno trae vantaggio a spese dei compagni meno attivi e meno socialmente abili;

"l'effetto dello sfruttatore" ossia la decisione da parte di un membro capace, di impegnarsi di meno o per conformarsi con il livello dei compagni o perché scopre che nel gruppo alcuni sono inferiori a lui (sucker effect);

"l'effetto del corridore libero" che consiste nel vantaggio che un membro del gruppo trae dagli sforzi e dai compiti svolti dagli altri (free rider) (Comoglio, 1998).

Se questi fenomeni vengono accuratamente evitati, i benefici di un lavoro condotto con gruppi eterogenei si hanno in termini di sviluppo di attività di elaborazione maggiore dei contenuti, di memorizzazione, di riflessione e ragionamento. Inoltre i gruppi eterogenei creano una maggiore opportunità di contatto interpersonale e di comportamenti di aiuto reciproco mediante. Anche l'insegnante ne trae beneficio poiché avere uno studente di buone capacità per ogni gruppo è come avere un insegnante in aiuto ogni tre studenti. Infine, l'assunzione dei ruoli all'interno del gruppo responsabilizza ogni studenti ed incentiva l'approfondimento e la ricerca di risposte non banali.

La valutazione deve seguire i tempi e i criteri assunti all'interno della metodologia didattica usuale. Ciò implica che, il criterio di differenziare le prove secondo il livello di apprendimento dell'allunno in difficoltà, dovrà essere applicato anche all'interno dell'unità didattica in Cooperative Learning. È noto che si rivela più efficace ai fini dell'apprendimento e della motivazione, un confronto con la propria prestazione passata piuttosto che con la prestazione ottenuta dagli altri (Gentile, 1994). Questo si rivela altrettanto vero anche in allievi con disabilità di apprendimento (Gurney, 1988; Renick & Harter 1989).

Quanto alla corretta realizzazione della metodologia gli ambiti sui cui orientare l'attenzione dovranno riguardare:

la presenza nella pianificazione delle lezioni di elementi quali la responsabilità personale, l'interdipendenza, l'uso di abilità sociali, la revisione, l'interazione promozionale al fine di dare piena efficacia alle attività di apprendimento cooperativo;

l'introduzione graduale di attività di GC a partire da applicazioni informali (come il lavoro a coppie) fino ad unità didattica caratterizzate da tempi di realizzazione più lunghi, da contenuti molteplici e complessi; la reiterazione costante e frequente di attività per consolidare e trasferire le abilità sociali e cognitive apprese; la necessità di focalizzarsi su abilità come "il dare e il chiedere aiuto" al fine di promuovere nei ragazzi l'idea che il chiedere permette di coltivare la propria curiosità e di far crescere le proprie conoscenze e nello stesso di scoraggiare la credenza che "chi chiede o è un debole o è un fragile".

La ricerca e l'applicazione del Cooperative Learning, hanno bisogno di maggiore approfondimento per cui si ritiene utile la proposta di indagare su limiti e potenzialità delle esperienze cooperative rispetto a varie tipologie di difficoltà di apprendimento e di handicap. In articolare ci si dovrebbe chiedere quali tipologie di handicap traggono beneficio rispetto ad altre da lavori di gruppo cooperativo? Fino a dove si spingono i vantaggi di attività di GC (Cooperative Learning) e quali sono i limiti? Da un punto di vista cognitivo, motivazionale e di insegnamento di competenze sociali, le tecniche di Cooperative Learning di quali integrazioni didattiche hanno bisogno, affinché diventino strumenti flessibili in grado di rispondere a ragazzi con speciali bisogni educativi?

Un problema aperto resta la promozione di rapporti e di comportamenti cooperativi tra insegnanti curricolari e di sostegno. A questo proposito dobbiamo ripensare la relazione tra questi due gruppi di docenti alla luce di condizioni e di processi di lavoro cooperativo. Di fatto il grado di cooperazione vissuto tra gli insegnanti farà da sfondo per strutturare nella classe autentici percorsi di apprendimento cooperativi.

A conclusione della nostra riflessione, non possiamo non evidenziare le differenze di un insegnante cooperativo da quelle di un insegnante tradizionale. Certamente le decisioni che entrambi devono prendere sono molto simili. Tuttavia vi sono degli elementi specifici che contraddistinguono un'attività di istruzione semplicemente trasmissiva da quella cooperativa. Le lezioni sviluppate per l'apprendimento in piccoli gruppi cooperativi implicano sempre:

- a) una struttura di compito basata sul principio di interdipendenza positiva;
- b) l'esercizio esplicito durante l'interazione di abilità sociali;
- c) la valutazione sia del rendimento scolastico sia delle abilità sociali;
- d) la valutazione del profitto basata sul punteggio di miglioramento individuale;
- e) la scelta di considerare durante la pianificazione sia gli obiettivi dei ragazzi con difficoltà sia gli obiettivi e i materiali pensati per tutti gli altri componenti della classe.

Queste differenze ci permettono di capire che, l'introduzione nelle classi di attività di Cooperative Learning può rappresentare un'opportunità di cambiamento in chiave collaborativa e di condivisione del lavoro, per arrivare a creare nella scuola vere comunità di formazione dove insegnanti e studenti imparano reciprocamente dalle risorse di ciascuno.

E - BIBLIOGRAFIA

- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1998) *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cooper, L., D.W. Johnson, R.T. Johnson, & Wilderson, F. (1980). The effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences on inter personal attraction among heterogeneous peers. *The Journal of Social Psychology*, 111, 243-252.

- Ellerani P., Pavan, D. (1998), Sperimentare il Cooperative Learning, in *Animazione Sociale*, 2, 79 - 87
- Gentile, M. (1994). La percezione di sé in situazioni di apprendimento scolastico: Implicazioni motivazionali. *Orientamenti Pedagogici*, 41, 613-636.
- Gurney, P. W. (1988). *Self-esteem in children with special educational needs*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1981). The integration of the handicapped into the regular classroom: Effects of cooperative and individualistic instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 344-353.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Goal structures. L. W. Anderson (Ed), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 349-352). Oxford: Pergamon.
- Nevin, A. (1993). Curricular and instructional adaptations for including students with disabilities in cooperative groups. J. W. Putnam (Ed), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 41-56). Baltimora, Brookes Publishing Co.
- OMS, (1979). *Troubles mentaux: Glossaire et guide de classification (en concordance avec IX C.I.M.)*. Geneve.
- Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparison on the the development self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Slavin, R.E. (1986). *Using Student Team Learning*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center of research on Elementary and Middle school
- Slavin, R. E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Stevens, R. j., & Slavin, R. E. (1990). When cooperative learning improves the achievement of students with mild disabilities: A response to tateyama-Sniezek. *Exceptional Children*, 57(2), 276-280.
- Vaughn, S., & La Greca, A. (1992). Beyond greetings and making friends: Social skills form a broader perspective. B. Y. L. Wong (Ed), *Contemporary intervention research in learning disabilities. An international perspective* (pp. 96-114). New York: Springer-Verlag.