

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

ALICE TOGNI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2019/2020

**IL COOPERATIVE LEARNING E IL CLIMA DI
CLASSE**

UN APPROCCIO PER STARE BENE IN CLASSE

RELATORE

GIANCARLO GOLA

Abstract

Creare un buon clima all'interno di una classe è fondamentale, permette agli allievi di apprendere in modo sereno e di sentirsi liberi di esprimere la propria opinione. La presenza di buone relazioni, di collaborazione tra i compagni e di un sentimento di appartenenza al gruppo è importante per stare bene in classe. Molte ricerche hanno dimostrato i vantaggi che porta il Cooperative Learning riguardo allo sviluppo di alcune competenze sociali. In questo lavoro sono stati indagati gli eventuali effetti positivi di questa metodologia sul clima di classe. Sono stati proposti alcuni interventi di lavoro cooperativo in una classe di quarta elementare osservando i comportamenti degli allievi. Il piano di ricerca ha subito una modifica a causa dell'emergenza sanitaria. Per questo motivo sono state analizzate altre ricerche empiriche, riguardanti i temi che si volevano indagare, attraverso la metodologia dell'analisi secondaria. Il confronto tra i dati raccolti in classe e le evidenze degli studi hanno permesso di rispondere all'interrogativo di ricerca. È stato rilevato che proporre delle attività di Cooperative Learning con bambini della scuola elementare favorisce un buon clima di classe, presupposte alcune condizioni.

Un ringraziamento particolare va a Elia, Rachele, Alyssa e alla mia famiglia per avermi trasmesso una grande forza e aver creduto in me soprattutto durante questi tre anni di formazione.

Ringrazio molto gli allievi della quarta elementare e la docente accogliente Francesca per aver permesso che la prima parte della ricerca potesse avvenire.

Ringrazio Lara per aver condiviso con me questo complesso e stimolante percorso di formazione, sostenendomi sempre.

Ringrazio il mio relatore Giancarlo Gola che ha saputo offrirmi spunti di riflessione e supporto quando ne avevo bisogno.

Sommario

Abstract	i
Introduzione	1
1. Quadro teorico.....	2
1.1. Il Cooperative Learning	2
1.2. Prospettive teoriche del Cooperative Learning.....	4
1.3. Competenze e Cooperative Learning.....	5
1.4. Clima di classe e apprendimento cooperativo.....	7
2. Quadro metodologico.....	8
2.1. Domanda di ricerca	8
2.2. Partecipanti.....	8
2.3. Metodologia di ricerca	9
2.4. Raccolta dati.....	9
3. Evidenze e primi risultati	10
3.1. Descrizione dei comportamenti osservati	10
3.1.1. Attività 1	10
3.1.2. Attività 2	11
3.2. Analisi secondaria	12
3.2.1. Il Cooperative Learning e le competenze sociali	12
3.2.2. Il ruolo degli studenti all'interno del gruppo	13
3.2.3. Collaborazione e ruolo dell'insegnante.....	14
3.2.4. Clima di classe e appartenenza al gruppo	14
3.2.5. Condizioni per garantire l'apprendimento cooperativo	15
3.2.6. Interdipendenza positiva e clima di classe.....	16
3.3. Confronto tra analisi primaria e analisi secondaria.....	17
Conclusioni	19
Bibliografia	21
Allegati.....	24
Griglia osservativa attività 1	24
Griglia osservativa attività 2	25

Introduzione

Il Cooperative Learning è un approccio di lavoro cooperativo proposto in molteplici contesti di insegnamento il cui obiettivo è permettere agli allievi di lavorare in piccoli gruppi e costruire l'apprendimento insieme. Questa ricerca ha lo scopo di analizzare gli effetti di questa metodologia su alcuni elementi che compongono il clima di classe.

Nel progetto è stata coinvolta la classe in cui si svolge la pratica professionale, è una quarta elementare composta da 13 allievi: 9 ragazzi e 4 ragazze. Gli alunni si conoscono fin dalla scuola dell'infanzia e la classe è rimasta quasi la stessa dalla prima elementare fino ad oggi, eccetto per un allievo. Quest'ultimo è arrivato a settembre, alcuni compagni lo conoscevano già perché ha frequentato la scuola dell'infanzia insieme a loro e poi, invece, lui ha proseguito il suo percorso in un'altra scuola.

Generalmente il clima di classe è piuttosto teso, in particolar modo durante i lavori di gruppo. Gli allievi riscontrano alcune difficoltà a lavorare insieme in modo sereno, spesso sorgono conflitti che si protraggono per molto tempo. Quest'ultimi diventano un ostacolo per il buon funzionamento delle attività e per l'apprendimento dei bambini.

I conflitti sorgono soprattutto perché alcuni allievi dimostrano di avere un carattere molto forte: espongono la propria idea con sicurezza, ma faticano ad ascoltare quella altrui. Nel lavoro di gruppo cercano di predominare rispetto ai compagni. Essendoci in classe più allievi con queste caratteristiche le discussioni risultano molto accese e difficilmente si trova un punto d'incontro. Al contrario, altri ragazzi sono molto timidi oppure hanno un senso di autoefficacia basso e questi fattori li portano a non esprimere le proprie opinioni ed essere più passivi all'interno del gruppo.

Le difficoltà appena elencate causano problemi che intaccano il clima di classe e di conseguenza non favoriscono l'apprendimento.

Svolgendo delle attività di Cooperative Learning con gli allievi si intende modificare positivamente alcune componenti che costituiscono il clima di classe. I ragazzi hanno dimostrato particolari difficoltà nel relazionarsi, nella collaborazione e nell'identificarsi in un gruppo, perciò questi sono gli elementi sui quali si è concentrata l'osservazione.

La particolare situazione sanitaria ha causato la chiusura improvvisa delle scuole, per questo motivo la ricerca ha subito alcune modifiche rispetto a quanto progettato. I dati derivano in parte dalle osservazioni svolte in classe e in parte da altre fonti secondarie.

Si ritiene che il Cooperative Learning possa migliorare il clima di classe e che questa metodologia può fornire spunti didattici.

1. Quadro teorico

1.1. Il Cooperative Learning

Il Cooperative Learning viene definito come un insieme di metodi di insegnamento e apprendimento in cui gli allievi lavorano insieme in piccoli gruppi sostenendosi reciprocamente allo scopo di apprendere l'oggetto di studio (Slavin, 2014, p 5). Questo metodo si distingue dal "tradizionale apprendimento di gruppo" (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 6) in quanto possiede delle caratteristiche specifiche.

I tratti distintivi del Cooperative Learning identificati da molti autori sono i seguenti: "l'interdipendenza positiva, l'eterogeneità dei gruppi, la responsabilità verso se stessi e gli altri, l'insegnamento diretto e l'uso delle abilità interpersonali, l'eguale partecipazione di tutti al lavoro comune, la revisione del lavoro svolto e la valutazione individuale e di gruppo" (Polito, 2003; cfr. anche Slavin, 1990, 1995, Kagan e Kagan, 1992, Kagan 2000).

Esistono tre tipi di *interdipendenza sociale* che vengono associati ad altrettanti contesti: cooperativo, competitivo, individualistico (Comoglio, Cardoso, 1996). Nei gruppi cooperativi si crea un'interdipendenza positiva tra i componenti, ciò significa che ognuno dipende dagli altri per raggiungere un obiettivo comune. L'allievo non potrebbe raggiungere questo obiettivo svolgendo il compito da solo. Per questo motivo ognuno si sente *responsabile* del lavoro dei compagni, quindi tende ad incoraggiare ed aiutare gli altri in modo costruttivo (Cacciamani, 2008). Nel Cooperative Learning ogni allievo si prende a carico le difficoltà dei compagni e li sostiene nel percorso di apprendimento. Ciascuno riconosce la forza della collaborazione: lavorando insieme è più facile riuscire a completare il compito con successo.

I gruppi cooperativi sono formati basandosi sull'*eterogeneità*, riguardante sia le caratteristiche personali sia le abilità degli studenti. L'eterogeneità è una risorsa che crea interdipendenza: ogni allievo ha bisogno della diversità dell'altro per potersi confrontare e arricchire la propria formazione (Polito, 2003). Per eseguire un compito in modo collaborativo sono richieste delle *competenze relazionali*, infatti il Cooperative Learning mira a promuovere scambi positivi tra gli studenti. Alla fine dell'esercizio ai componenti del gruppo viene dato un feed-back sul modo di relazionarsi con gli altri. Nel lavoro cooperativo viene data sia una *valutazione di gruppo* sia una *valutazione individuale* sul compito svolto.

Il Cooperative Learning si distingue dall'apprendimento competitivo e da quello individualistico soprattutto per ciò che concerne l'obiettivo, infatti nel primo tipo di approccio il gruppo ha uno scopo comune e gli studenti collaborano per riuscire a raggiungerlo. Invece l'apprendimento

competitivo, come anticipa il termine, è basato sulla competizione. Mentre nell'apprendimento individualistico gli allievi lavorano da soli per raggiungere obiettivi indipendenti da quelli dei compagni (Comoglio, Cardoso, 1996).

Pur essendo d'accordo sulla definizione, alcuni studiosi tendono a privilegiare maggiormente certe dimensioni rispetto ad altre dando origine a diverse correnti del metodo cooperativo (Cacciamani, 2008, Comoglio, Cardoso, 1996). Di seguito vengono presentati i principali promotori dell'approccio cooperativo e le relative correnti di pensiero.

I fratelli Johnson intendono il Cooperative Learning come "metodo didattico che utilizza piccoli gruppi di studenti che cooperano per migliorare reciprocamente il loro apprendimento" (Johnson, Johnson, Holubec, 1996, p.19). Hanno realizzato un modello di apprendimento cooperativo chiamato "Learning Together" e insieme hanno sviluppato molte indagini empiriche riguardo questo tema. È stata evidenziata "la maggior efficacia della cooperazione rispetto ai modelli di apprendimento tradizionali" (Rossi, 2016). Questo metodo didattico ha tre forme: cooperativa, individualistica e competitiva. Nel "Learning Together" esistono tre modi per strutturare il lavoro: il Cooperative Learning di tipo formale, il CL di tipo informale e i gruppi di base cooperativi.

Un'altra esponente è Cohen che ha sviluppato un approccio chiamato "Complex Instruction", nel quale vengono proposti compiti complessi e, grazie alla presenza dei ruoli e di gruppi eterogenei, si favorisce la valorizzazione di ogni allievo. Proponendo attività che richiedono la presenza di molte abilità viene favorita la partecipazione di tutti e viene stravolto lo status sociale e scolastico dell'allievo esaltandone le sue risorse personali (Cotugno, 2006).

Kagan ha creato il "Structural Approach" che si focalizza soprattutto sulla responsabilità di ogni studente. Quest'ultimo, oltre ad avere un ruolo definito, è responsabile di motivare i compagni durante i momenti di lavoro (Kagan, Kagan, 2008). Questo approccio ha permesso agli insegnanti di qualunque disciplina di disporre di strutture didattiche e strategie applicabili in classe.

Gli ultimi ricercatori che vengono presentati si sono concentrati sulla motivazione: Sharan sulla motivazione intrinseca e Slavin sulla motivazione estrinseca.

Sharan e Sharan hanno sviluppato il modello denominato "Group Investigation" in cui sono gli allievi a scegliere gli argomenti di studio. I gruppi vengono creati in base agli interessi degli studenti che successivamente si documentano e presentano al resto della classe delle lezioni coinvolgenti. L'insegnante ha il ruolo di suscitare interesse in un problema, favorire la collaborazione e sostenere gli allievi (Sharan, Sharan, 1998).

Slavin ha creato un modello chiamato "Student Team Learning" che punta su premi e valorizzazioni individuali e di gruppo. Questo modello, per permettere a tutti gli allievi di sperimentare il successo,

si focalizza soprattutto sulla motivazione estrinseca. I rinforzi positivi mirano a favorire l'interdipendenza e la cooperazione tra allievi con difficoltà e allievi più competenti (Rossi, 2016).

Nella ricerca sono stati utilizzati principalmente il metodo "Complex Instruction" e "Learning Together" per progettare e successivamente proporre le attività agli allievi.

Nel successivo paragrafo vengono presentate le prospettive teoriche evidenziate da Slavin (2014).

1.2. Prospettive teoriche del Cooperative Learning

Dopo aver definito le caratteristiche del Cooperative Learning ed aver esplorato le principali correnti di pensiero ci si focalizza sulle quattro prospettive teoriche all'interno dell'apprendimento cooperativo definite da Slavin (cit. Pinto, 2017). Esse spiegano l'efficacia di questo metodo per l'apprendimento.

Si sostiene che nella prospettiva motivazionale la motivazione verso l'oggetto d'insegnamento sia fondamentale nel processo di apprendimento. Per ciò che concerne gli altri processi viene affermato che sono guidati da questo elemento. I membri del gruppo, per raggiungere i propri obiettivi individuali, devono aiutare e sostenere gli altri studenti per fare garantire il buon funzionamento del gruppo. (Slavin, 2014).

Secondo questa prospettiva esistono due elementi che permettono di spiegare il maggior impegno degli studenti nelle attività di Cooperative Learning: l'interdipendenza positiva o la ricompensa. Con quest'ultimo termine si intende il modo in cui viene data la valutazione, basata sulla prestazione individuale e su quella di gruppo (Comoglio, Cardoso, 1996).

Con la prospettiva della coesione sociale ci si riferisce al grado di attrazione che il gruppo ha per le sue componenti, dipende quindi dalla qualità degli scambi che vengono a crearsi all'interno di esso. È maggiormente probabile che i membri del gruppo si impegnino e si aiutino di più se le interazioni che intercorrono tra loro sono positive (Pinto, 2017).

Per ciò che concerne la prospettiva dello sviluppo cognitivo Slavin afferma che svolgere dei compiti in gruppo, interagendo con altri studenti, permette di sviluppare delle competenze che consentono successivamente di affrontare il compito. All'interno di questa prospettiva possiamo collocare l'intervento di Vygotskij in relazione all'importanza di lavorare nell'area di sviluppo prossimale, in cui gli allievi costruiscono delle strutture cognitive per risolvere l'esercizio (cit. Pinto, 2017).

Dunque viene sottolineata l'importanza dell'altro per la costruzione del sapere di ogni individuo (Polito, 2000).

1.3. Competenze e Cooperative Learning

Alcuni studiosi (es. Pinto, 2017) hanno svolto ricerche su questo tema e hanno individuato alcune competenze sociali che vengono attivate con lavori riguardanti il Cooperative Learning.

Una di queste competenze è *l'interdipendenza sociale*: caratteristica centrale dell'apprendimento cooperativo. Nella struttura cooperativa la responsabilità di conseguire l'obiettivo comune è affidata ad ogni componente del 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" (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 58). Johnson e Johnson hanno descritto il comportamento di membri di gruppi cooperativi mettendo in risalto la relazione tra impegno per uno scopo condiviso, relazioni positive e maggior sanità mentale. Gli stessi due studiosi con l'aggiunta di Deutsch hanno svolto un'analisi di alcune ricerche con l'obiettivo di confrontare l'efficacia della situazione cooperativa, della situazione competitiva e della situazione individualistica. I ricercatori hanno focalizzato l'attenzione su tre fattori: attenzione interpersonale, sostegno sociale e stima di sé. È stato constatato che la situazione cooperativa era maggiormente efficace rispetto alle altre (cit. Comoglio, Cardoso, 1996).

Oltre all'interdipendenza sociale vengono attivate anche diverse competenze sociali: "le competenze comunicative, le competenze di leadership, le competenze nella gestione dei conflitti, le competenze nella soluzione di problemi e le competenze nel prendere decisioni" (Pavarin, Scorzoni, 2000, p. 7).

Il Cooperative Learning favorisce lo sviluppo di queste competenze, in effetti non è necessario che siano già presenti negli studenti. Per quanto riguarda le *competenze comunicative* è molto importante riuscire ad allenarle perché permettono al gruppo di raggiungere più facilmente i propri obiettivi.

Nell'apprendimento cooperativo ogni situazione può richiedere *abilità di leadership* diverse, perciò è molto efficace svolgere una rotazione dei ruoli all'interno del gruppo. Tutti i membri del gruppo possono essere leader se riescono ad incoraggiare gli altri componenti nell'esecuzione di un compito.

Oltre a ciò è importante valorizzare le risorse dei singoli allievi attraverso i ruoli assegnati.

Un'altra competenza che viene sviluppata attraverso l'apprendimento cooperativo è *la capacità di gestire i conflitti*. Nel lavoro cooperativo infatti, è facile imbattersi in opinioni diverse e spesso è difficile trovare una soluzione che vada bene a tutti i membri del gruppo. In generale i conflitti si risolvono con un perdente e un vincente, oppure con entrambe le parti perdenti e quindi tutti insoddisfatti. La negoziazione è la strategia migliore per risolvere i conflitti. È necessaria una comunicazione chiara e precisa tra le parti in cui vengono esplicitati i bisogni, gli interessi e i propri sentimenti. Se i componenti del gruppo riescono ad instaurare questo clima di ascolto reciproco sarà più semplice trovare una soluzione che rispetti tutti i membri (Comoglio, Cardoso, 1996).

Il Cooperative Learning sviluppa quindi la capacità di risolvere i conflitti attraverso la negoziazione cooperativa.

Oltre ad essere confrontati con i conflitti, in un lavoro cooperativo, ci si imbatte in *problemi*. È molto importante riuscire a risolverli per poter raggiungere l'obiettivo finale. Per fare ciò è necessario: saper definire il problema, trovare delle soluzioni, valutarle, sceglierne una e decidere come affrontarla.

Legata alla competenza appena descritta vi è la *capacità di prendere decisioni*. Il processo decisionale nel Cooperative Learning è un elemento molto importante. "Il momento della scelta di una soluzione, viene descritto in tre fasi: identificazione delle alternative, valutazione delle alternative e scelta finale." (Comoglio, Cardoso, 1996). Non sempre è una sola persona a dover scegliere, a volte è l'intero gruppo.

Oltre a sviluppare queste competenze il Cooperative Learning presenta altri benefici. Infatti, la ricerca ha dimostrato che l'apprendimento cooperativo rispetto all'impostazione del lavoro competitiva e individualistica, presenta principalmente tre vantaggi: gli allievi ottengono migliori risultati scolastici, si creano relazioni migliori tra gli studenti e il benessere psicologico aumenta.

I risultati scolastici degli studenti migliorano perché, lavorando più a lungo sul compito e scambiando opinioni con i compagni, interiorizzano maggiormente gli apprendimenti. La motivazione intrinseca aumenta e vengono sviluppate le capacità di ragionamento e di pensiero critico.

Si creano relazioni positive tra gli studenti perché gli stessi diventano coscienti dell'importanza del contributo di ognuno al lavoro di gruppo e sviluppano il rispetto reciproco e si sentono parte di qualcosa. Gli allievi grazie al Cooperative Learning si conoscono meglio e questo metodo favorisce la creazione di rapporti empatici.

Per ciò che concerne il benessere psicologico gli studenti sviluppano un maggior senso di autoefficacia e di autostima che permette loro di affrontare con più serenità le difficoltà e lo stress (Ellerani, Pavan, 2018).

1.4. Clima di classe e apprendimento cooperativo

“Il clima di classe è creato dalla rete delle relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall’apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo” (Polito, 2000).

Questa definizione evidenzia l’aspetto relazionale dei componenti di un gruppo classe. È necessario quindi sviluppare il senso di appartenenza alla classe, elemento fondamentale per la creazione di un clima sereno e favorevole all’apertura e alla collaborazione. Il processo che viene sviluppato attraverso le attività scolastiche e le interazioni con i compagni comporta un passaggio da una prospettiva personale ad una prospettiva relazionale (Fabiani, Passantino, 2007).

Lewin (cit. Lamberti, 2013) definisce il gruppo non come la somma degli individui che lo compongono ma come un un’insieme unitario. Quindi l’elemento fondamentale di un gruppo è l’interdipendenza che si crea tra i suoi membri. Avere un buon clima di classe aiuta gli studenti ad apprendere con maggior serenità e permette ai docenti di lavorare con maggior motivazione.

A livello relazionale, spesso non bastano le sensibilità dei singoli allievi per creare buone relazioni e scambi efficaci, è necessario sviluppare negli studenti le competenze sociali utili al lavoro di squadra e alla risoluzione dei conflitti.

Il Cooperative Learning è un metodo che permette di mettere a disposizione le risorse del gruppo per sostenere la crescita individuale. L’autorealizzazione di ognuno viene favorita dal gruppo, che offre l’ambiente migliore per lo sviluppo della persona. (Polito, 2003).

2. Quadro metodologico

2.1. Domanda di ricerca

Per formulare le ipotesi di ricerca è stata focalizzata l'attenzione principalmente su due autori: Cacciamani e Polito. Il primo dichiara che il Cooperative Learning migliora la qualità dell'apprendimento e il clima generale delle relazioni all'interno della classe, però aggiunge che questa affermazione suscita ancora alcuni dubbi nel mondo della scuola e della ricerca (Cacciamani, 2008). Polito dal canto suo sostiene che l'apprendimento cooperativo, pur avendo molti lati positivi, richiede un clima di classe accogliente e una collaborazione costruttiva (Polito, 2003).

Queste affermazioni portano a chiedersi in che misura delle attività di Cooperative Learning riescono a favorire un clima di classe positivo. È importante riuscire a definire il clima di classe e a selezionare alcuni elementi fondamentali che lo compongono. In questa ricerca ci si è concentrati sulla definizione di Polito (2000), il quale mette in evidenza l'aspetto relazionale, la collaborazione, l'apprezzamento reciproco, la motivazione a stare con i compagni e le norme del gruppo. Si è deciso di focalizzare il progetto sulle prime tre componenti. Il quesito al quale si vuole rispondere nel corso del progetto è il seguente: in che misura delle attività di Cooperative Learning riescono a sviluppare alcuni aspetti del clima di classe (collaborazione, relazioni e appartenenza al gruppo)?

2.2. Partecipanti

Il gruppo di partecipanti coinvolti nella ricerca è la classe in cui viene svolta la pratica professionale. All'interno del gruppo molte dinamiche relazionali non sono positive, sorgono spesso dei conflitti tra gli allievi e difficilmente si riesce a risolvere le questioni tranquillamente e in tempi brevi.

Come spiegato in precedenza i caratteri molto forti di alcuni ragazzi diventano spesso un ostacolo al buon funzionamento del lavoro di gruppo. Anche le difficoltà di ascolto che gli alunni manifestano non permettono lo sviluppo di un buon clima di classe.

Queste considerazioni sono state raccolte durante i consigli di classe e le ore trascorse insieme ai ragazzi da settembre a marzo.

2.3. Metodologia di ricerca

La ricerca effettuata rientra nella tipologia di ricerca-azione qualitativa. Infatti il tema e il problema derivano da una difficoltà manifestata dalla classe e lo scopo è quello di migliorare la realtà educativa proponendo interventi mirati. Queste attività sono volte a modificare alcuni comportamenti e alcune dinamiche all'interno della classe di riferimento. La ricerca-azione è "attenta al singolo contesto" (Coggi e Ricchiardi, 2005, p.68) e permette agli insegnanti o agli educatori di essere strettamente coinvolti nella sperimentazione. Cunningham evidenzia quattro momenti principali concernenti questo tipo di ricerca, oltre alla fase di avvio: "la formazione del gruppo, la progettazione della ricerca, l'attuazione della ricerca e la valutazione delle procedure svolte" (cit. Coggi, Ricchiardi, 2005, p.70).

Questa indagine si basa principalmente su un approccio di tipo qualitativo: lo scopo è infatti quello di svolgere delle analisi su alcuni soggetti e i rapporti che intercorrono tra loro.

Il piano di ricerca prevedeva una raccolta dati in più interventi, non potendo svolgere tutte le attività a causa della situazione sanitaria si è proceduto attraverso un'analisi secondaria.

2.4. Raccolta dati

L'osservazione è avvenuta attraverso una griglia creata su misura per la classe. Il manuale di Baldacci e Frabboni (2013) ha permesso di avere le basi per poter sviluppare questo tipo di strumento. Questo dispositivo è suddiviso in due parti: la prima è di tipo quantitativo, mentre la seconda di tipo qualitativo. La prima parte è composta da una check-list con alcuni indicatori, suddivisi in categorie che corrispondono alle componenti del clima di classe descritte nel paragrafo 3.1. Questo tipo di tabella (allegati 1 e 2) permette di identificare se alcuni comportamenti sono presenti all'interno del gruppo, sono assenti o presenti soltanto in parte. La seconda parte è meno strutturata: sono presenti alcune domande guida e lo scopo è quello di narrare ciò che l'osservatore vede.

Si è deciso di strutturare lo strumento in questo modo perché durante l'osservazione si è ritenuto importante riuscire ad identificare alcuni comportamenti significativi e allo stesso tempo avere una panoramica generale. La descrizione narrativa permette di mostrare la situazione nella sua completezza e gli indicatori presentano a colpo d'occhio la presenza di determinati comportamenti.

3. Evidenze e primi risultati

3.1. Descrizione dei comportamenti osservati

All'interno della classe si sono svolti soltanto 2 interventi con le relative osservazioni, di conseguenza i dati ricavati attraverso una griglia osservativa sono pochi e poco consistenti. Per questo motivo verranno soltanto descritti.

In entrambe le attività i bambini sono stati suddivisi in 3 gruppi composti da 3 allievi e un gruppo di 4. Il secondo intervento è stato svolto 13 giorni dopo il primo.

Nei seguenti paragrafi verrà descritto ciò che si è osservato basandosi principalmente sugli indicatori identificati in fase di progettazione.

Si ritiene che i seguenti dati pure interessanti, mostrano purtroppo soltanto una panoramica iniziale dei comportamenti degli allievi e del clima della classe. Si constata che sia importante, per un'analisi più approfondita, svolgere altre osservazioni con le relative analisi dei dati. Se si fossero svolti più interventi probabilmente gli effetti del Cooperative Learning sul clima di classe sarebbero più evidenti e si potrebbe trarre delle conclusioni solide.

Basandosi soltanto su questi interventi si può affermare, in termini esplorativi, che i comportamenti degli allievi sono risultati piuttosto simili nelle due attività. Si è notato però, nella seconda attività, un'attenzione particolare da parte dei bambini nelle discussioni: alcuni allievi hanno moderato i toni e questo ha permesso loro di trovare una soluzione in modo più sereno.

3.1.1. Attività 1

In questa prima attività i bambini sono stati suddivisi in 4 gruppi e ad ognuno è stato assegnato un ruolo (lettore, scrittore, portavoce o moderatore). I bambini hanno poi ricevuto dei testi espositivi da leggere e un foglio con le domande a cui rispondere. Al termine della lezione i portavoce hanno presentato il lavoro svolto nel gruppo.

All'interno di tutti i gruppi si è potuto osservare, anche se in maniera ridotta, dei gesti di collaborazione. In particolare in due gruppi tutti i membri hanno partecipato attivamente, ovvero hanno espresso la loro opinione ascoltando quella dei compagni. Non sempre l'opinione di tutti veniva presa in considerazione allo stesso modo, soprattutto nel gruppo 4 il bambino leader aveva spesso l'ultima parola sulle decisioni da prendere. In 2 gruppi, c'è stata una collaborazione iniziale che si è in seguito spenta a causa dell'autoisolamento di uno dei membri del gruppo. Gli allievi che si sono isolati hanno avuto atteggiamenti un po' differenti: il primo si è distanziato fisicamente dai

compagni, dando loro le spalle e ha iniziato a guardarsi intorno. È rimasto in silenzio ad osservare il lavoro degli altri gruppi, senza mai girarsi verso i membri del suo. Anche il secondo allievo si è allontanato fisicamente dagli altri bambini, però lui ha iniziato a giocherellare con il tappeto (dato che erano seduti per terra). Anche dopo l'intervento dell'insegnante la situazione non è cambiata molto, i bambini non hanno voluto continuare il lavoro. Il primo allievo ha motivato la sua scelta dicendo che il compito era troppo difficile e il suo ruolo non era importante. Il secondo non ha detto nulla. Entrambi erano portavoce, quindi nel momento finale hanno dovuto presentare il lavoro svolto dal gruppo, a questo punto tutti e due sono stati in grado di esporre le idee dei compagni: un po' perché avevano ascoltato i loro discorsi e un po' perché hanno letto il foglio di appunti.

Per quanto riguarda l'indicatore "appartenenza al gruppo" si è notato che all'interno di essi tutti i ruoli sono stati rispettati, anche dove i bambini si sono isolati per quasi tutta l'attività. Nonostante ciò alcuni compiti corrispondenti a un determinato ruolo non sono stati eseguiti completamente. Un esempio potrebbe essere, come detto in precedenza, il portavoce. Infatti chi ha assunto questo ruolo doveva soprattutto parlare a nome del gruppo per presentare il lavoro svolto, ma anche partecipare alle discussioni e apportare il proprio contributo. Alcuni bambini si sono soffermati soltanto sulla prima parte senza collaborare con i compagni.

Per ciò che concerne le relazioni si è notato che sono sorte spesso discussioni e a volte si sono trasformate in veri e propri conflitti tra i bambini. Nella maggior parte dei casi gli allievi non sono stati in grado di risolvere questi conflitti senza l'aiuto dell'insegnante. I membri di un gruppo invece, anche grazie all'aiuto del moderatore, sono riusciti a trovare la soluzione in autonomia. Hanno discusso in modo calmo e sono arrivati ad un compromesso. Negli altri gruppi le discussioni erano più movimentate e i toni più accessi, la principale fonte di disaccordo riguardava il contenuto di ciò che avrebbero scritto sul foglio di appunti. In due di questi gruppi anche l'intervento del docente non ha prodotto esattamente il risultato atteso: gli allievi sono giunti ad un compromesso non essendo soddisfatti.

3.1.2. Attività 2

Per quanto riguarda questa attività gli allievi dovevano ricercare informazioni riguardanti un tema scelto in precedenza e appuntarsi gli aspetti che ritenevano rilevanti. I ruoli erano gli stessi dell'attività precedente ma sono stati assegnati a bambini diversi.

Rispetto al primo intervento è stata notata maggiore collaborazione da parte di quasi tutti gli allievi. D'altro canto anche in questa attività due ragazzi si sono isolati, uno dei due era lo stesso della volta precedente. Il bambino in questione ha motivato il suo comportamento allo stesso modo nelle due

attività, dicendo di non sentirsi a suo agio nel ruolo, pur essendo diverso. I compagni hanno cercato di coinvolgerlo nel lavoro chiedendo la sua opinione riguardo a determinate questioni, ma con scarsi risultati, procedendo a svolgere soli il compito. Nel gruppo numero 2 una bambina scherzava e cercava di distrarre i compagni dal lavoro. Gli allievi erano molto infastiditi dal suo atteggiamento e dal fatto che non apportava il suo contributo all'interno delle discussioni. Perciò hanno iniziato a non includerla nelle decisioni del gruppo e lei si è isolata progressivamente. Per quanto riguarda la collaborazione negli altri 2 gruppi si può affermare che funzionava bene: gli allievi apportavano il loro contributo dialogando con i compagni. Come è successo anche nella prima attività alcune idee venivano prese meno in considerazione rispetto ad altre.

Nella maggior parte dei gruppi i ruoli sono stati rispettati perfettamente. In un gruppo invece un bambino ha svolto il suo compito soltanto nella prima parte dell'attività in quanto si è poi isolato dai compagni. Dato che il suo ruolo era quello dello scrittore era importante che fosse attivo durante tutto l'esercizio, ma così non è stato.

Per quanto concerne le relazioni è stato osservato che in due gruppi non sono sorti particolari conflitti, i bambini hanno dialogato in modo tranquillo. Gli allievi appartenenti agli altri gruppi si sono comportati in modo piuttosto simile all'attività precedente, ovvero sono sorti conflitti con gli alunni che poi si sono isolati. Anche con l'intervento dell'insegnante la situazione non è migliorata molto.

3.2. Analisi secondaria

In questo capitolo sono stati analizzati studi che trattano temi simili a questa ricerca evidenziandone i risultati conseguiti: è stata svolta un'analisi secondaria (Garbarino, Palumbo, 2004).

Queste indagini permettono di completare le osservazioni descritte nei paragrafi precedenti e portano dei nuovi elementi per poter rispondere alla domanda di ricerca.

3.2.1. Il Cooperative Learning e le competenze sociali

Nella ricerca di Malusà svolta nel 2014 vengono evidenziati gli effetti del Cooperative Learning sulle competenze sociali dei bambini. Lo studio ha rilevato che il metodo dell'apprendimento cooperativo è un valido strumento per promuovere alcuni comportamenti sociali.

I partecipanti di questa ricerca, ovvero i bambini di una scuola primaria, hanno dimostrato di aver acquisito molte competenze sociali: “la condivisione, l'inclusione, la capacità di sapersi aiutare, collaborare e negoziare, la capacità di organizzazione, il rispetto dei ruoli ed una crescita emotiva” (Malusà, 2014, p. 103) dopo aver svolto attività di Cooperative Learning. In generale gli alunni hanno imparato a mediare i conflitti e a lavorare insieme in modo sereno. Lo studio dimostra che gli

allievi, svolgendo attività cooperative, hanno identificato nella capacità di sapersi aiutare e collaborare le fondamenta per creare un clima sereno e stare bene in classe.

In questa ricerca sono state prese in considerazione anche le riflessioni degli adulti (docenti, genitori, esperti) che hanno confermato le affermazioni degli allievi. Hanno osservato che i bambini sono cresciuti emotivamente e psicologicamente, hanno acquisito una maggiore autostima, delle abilità nel gestire i conflitti, sono diventati più tolleranti e riescono ad essere inclusivi verso la diversità. I genitori hanno constatato che le competenze acquisite hanno avuto delle ripercussioni anche in contesti extrascolastici.

Gli alunni dopo quattro anni di percorso scolastico definiscono il clima di classe piacevole e positivo. Le varie osservazioni in classe dimostrano che tra i bambini ci sono meno tensioni, il gruppo è più tranquillo e unito e si sentono attratti ad esso.

Questa situazione di benessere relazionale ha facilitato l'apprendimento degli allievi, favorendo un approccio attivo e critico riguardo le materie studiate (Malusà, 2014).

3.2.2. Il ruolo degli studenti all'interno del gruppo

Facendo riferimento alla ricerca di Damini svolta nel 2013 si può identificare l'importanza dell'assegnazione dei ruoli all'interno di un gruppo cooperativo. La ricerca-azione è stata svolta sull'arco di due anni in alcune scuole superiori italiane.

In questo studio gli insegnanti e gli allievi coinvolti hanno evidenziato che la presenza di ruoli permette agli studenti di cambiare la percezione del proprio status. Inoltre anche la percezione dei propri compagni si modifica. La rotazione dei ruoli da un'attività all'altra crea negli alunni un continuo cambio di aspettative reciproche che permette loro di vedersi sotto diversi punti di vista (Cohen, 1999).

Inoltre gli insegnanti hanno sottolineato l'essenzialità della strutturazione del lavoro. Infatti avendo dei ruoli definiti gli studenti riescono a vedere in modo chiaro la finalità condivisa del compito. Ogni allievo percepisce che il suo apporto al gruppo è fondamentale per raggiungere l'obiettivo finale, ciò favorisce la collaborazione e la cooperazione. Condividere gli obiettivi, secondo i docenti, ha un impatto sulla riuscita scolastica e sullo sviluppo sociale. Questo punto viene confermato anche da indagini empiriche riguardanti la condivisione degli obiettivi (Johnson, Johnson, 2003, Slavin, 1990).

Gli insegnanti hanno rilevato in particolare due punti critici del progetto: l'assegnazione dei ruoli e la creazione dei gruppi. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto la modalità in cui vengono suddivisi gli allievi può influenzare in modo considerevole il funzionamento dell'attività, in particolare la

cooperazione. Esistono principalmente quattro modi per formare i gruppi: “per scelta casuale, per scelta dell’insegnante, per autoselezione degli studenti e, eterogenei stabiliti dall’insegnante” (Damini, 2013, p.152). Gli insegnanti hanno optato per la prima modalità, ma si sono subito accorti che non favoriva la cooperazione e non facilitava l’apprendimento.

In secondo luogo è fondamentale riuscire a distribuire i ruoli in modo che tutti gli allievi abbiano la stessa importanza, senza creare disuguaglianze. Un docente ha evidenziato che la cooperazione può avvenire soltanto quando i ruoli vengono percepiti come interdipendenti. Ogni allievo deve essere consapevole che è importante esprimere la propria idea oltre ad eseguire i compiti legati al suo ruolo (Damini, 2013).

3.2.3. Collaborazione e ruolo dell’insegnante

Sempre secondo lo studio citato in precedenza (Damini, 2013) gli insegnanti e gli studenti evidenziano che la possibilità di scegliere il tema e la struttura del proprio progetto favorisce l’impegno e la collaborazione all’interno del gruppo. Di conseguenza si conclude che il livello di cooperazione tra gli allievi è collegato al ruolo del docente. Nel Cooperative Learning il ruolo dell’insegnante si trasforma da regista a “facilitatore dello sviluppo sociale e intellettuale dei propri studenti” (Damini, 2013, p. 193). Quando i docenti accettano questo cambiamento è proprio in quel momento che può crescere la cooperazione tra gli allievi.

3.2.4. Clima di classe e appartenenza al gruppo

Nel 2004 è stato pubblicato uno studio di Anderson et al. riguardo al clima di classe e alla motivazione all’interno di scuole secondarie. I direttori di 3 diverse scuole hanno scelto 4 classi per partecipare a questa ricerca. Le classi erano molto simili in termini di composizione etnica e di status socio-economico.

Lo studio ha dimostrato che un fattore molto importante per la creazione di un buon clima di classe è l’affiliazione, che viene espressa nell’aiuto reciproco, nel piacere di lavorare insieme e nell’entusiasmo nel conoscere l’altro (Trickett e Moos, 1974 in Anderson et al., 2004).

Nelle classi in cui il livello di appartenenza al gruppo era molto alto anche la motivazione seguiva la stessa linea, infatti fattori come la partecipazione, l’impegno e il completamento dei compiti lo hanno dimostrato. L’effetto benefico dell’affiliazione sulla motivazione è stato riscontrato su tutti gli studenti, indipendentemente dal sesso o altri fattori.

La letteratura riguardante l’apprendimento cooperativo suggerisce pratiche che favoriscono lo sviluppo di alti livelli di affiliazione in classe (Johnson , Johnson, 1991 in Anderson et al. 2004).

È stato scoperto che attività di Cooperative Learning aiutano gli allievi a migliorare le loro relazioni con i coetanei, sviluppano una maggior preoccupazione per l'altro e facilitano il raggiungimento di risultati comuni (Johnson, Johnson, 1991).

È stato quindi constatato che l'apprendimento cooperativo è associato a indici di un clima di classe produttivo (Anderson et al., p.71).

3.2.5. Condizioni per garantire l'apprendimento cooperativo

Grazie allo studio di Huong svolto nel 2017 possiamo identificare gli elementi che facilitano l'apprendimento cooperativo e quelli invece che lo ostacolano. La ricercatrice ha seguito quattro progetti di studenti universitari osservando i loro comportamenti in fase di lavoro e intervistandoli in seguito. Successivamente ha stilato una lista di fattori suddividendoli in due categorie: facilitatori o ostacoli.

Gli elementi facilitatori individuati nella ricerca sono i seguenti: compito autentico e complesso, gruppo poco numeroso e eterogeneo, pianificazione e gestione del lavoro pertinenti con il ruolo dell'insegnante, valutazione indipendente e interdipendente, interdipendenza funzionale, forte responsabilità individuale, interazioni efficaci, buone abilità sociali e equità di status (Huong, 2017, p.63). Quando la gran parte di queste condizioni sono presenti la cooperazione ha luogo. Basta però che si riscontrino alcuni ostacoli che tutto il processo si blocca. Gli ostacoli individuati in questo studio sono: compito non autentico, gruppo numeroso e omogeneo, pianificazione e gestione del lavoro non pertinenti, valutazione indipendente, interdipendenza meccanica o assente, debole responsabilità individuale, poche interazioni o assenti, abilità sociali insufficienti e rapporto non alla pari tra i componenti del gruppo (Huong, 2017, pp.63-64).

Si ritiene importante evidenziare alcuni elementi e definirli in maniera più chiara e completa, iniziando dall'interdipendenza positiva. Questo fattore sta alla base della cooperazione: quando è assente o non è funzionale la cooperazione non ha luogo. Nello studio viene anche sottolineata l'importanza dell'insegnante come guida e supervisore della situazione.

Per quanto riguarda le interazioni tra gli studenti si può attribuire la loro qualità ed efficacia da un lato alla responsabilità individuale e in misura maggiore alle competenze sociali e cooperative. Tenendo conto che quest'ultime non sono innate è molto importante svilupparle e allenarle nel corso degli anni di studio allo scopo di affinarle sempre di più. Nel progetto numero 3 gli studenti hanno riscontrato problemi a livello relazionale. Fondamentalmente gli ostacoli al buon funzionamento del lavoro cooperativo sono stati: la mancanza di esperienza nella comunicazione di gruppo, una relazione di disuguaglianza e l'assenza di aiuto reciproco. Il capogruppo si sente estremamente

sollecitato senza vedere nessun contributo da parte degli altri membri del gruppo. La reciprocità nel rapporto di gruppo svolge un ruolo importante in quanto garantisce buone relazioni e l'uguaglianza tra i membri (Huong, 2017, p. 66).

3.2.6. Interdipendenza positiva e clima di classe

Lo studio svolto da Ghaith et al. (2007) evidenzia il rapporto tra forme di interdipendenza positiva, supporto sociale e alcuni aspetti del clima di classe (la valutazione dell'eterogeneità, l'alienazione dalla scuola e l'equità dei voti). I partecipanti a questa ricerca sono 76 studenti iscritti ad un programma intensivo di inglese associato ad un'importante università del Medio Oriente. Gli allievi sono stati suddivisi in quattro categorie: alcuni hanno sperimentato un'elevata interdipendenza positiva verso l'obiettivo, altri una bassa interdipendenza verso l'obiettivo, altri ancora un'alta interdipendenza positiva delle risorse mentre l'ultimo gruppo ha sperimentato una bassa interdipendenza positiva delle risorse.

In questa ricerca è stato rilevato che le attività di cooperazione rendono il clima della classe di supporto sia a livello accademico sia a livello personale. I risultati hanno mostrato che l'interdipendenza positiva tra gli obiettivi è correlata positivamente alla percezione di sostegno accademico degli insegnanti e dei coetanei, alla valutazione dell'eterogeneità della classe e dell'equità della valutazione. Quindi definire degli obiettivi comuni permette che si manifestino quest'ultimi elementi.

Per ciò che concerne l'interdipendenza positiva delle risorse è stato rilevato che la condivisione di risorse e attrezzature è legata alla percezione degli studenti del grado di supporto accademico dell'insegnante, del supporto personale del docente e dell'equità della valutazione. In questo studio viene spiegato quali forme di cooperazione sono particolarmente legate al sostegno sociale ed alcuni aspetti del clima di classe. In primo luogo far lavorare gli studenti insieme, allo scopo di raggiungere un obiettivo comune, permette sia agli insegnanti che ai coetanei di fornire ad ogni membro del gruppo le informazioni e le competenze necessarie per perseguirlo. Gli studenti si rendono conto che l'obiettivo personale può essere raggiunto solo se si lavora insieme per conseguire uno scopo comune. Questa fornitura di supporto accademico crea una situazione vantaggiosa per tutti gli studenti e può portare all'armonia e all'apprezzamento delle diversità sociali ed etniche. Inoltre, fa percepire agli studenti di aver ottenuto i voti che meritano perché il sistema di classificazione e le pratiche del loro insegnante sono eque (Ghaith et al., 2007, p. 237). Per contro lo studio ha dimostrato che avere un obiettivo comune di gruppo non può portare a diminuire i sentimenti di alienazione scolastica tra gli studenti.

Secondariamente la condivisione delle risorse e delle attrezzature tra gli studenti fa percepire loro il sostegno accademico degli insegnanti e dei compagni.

Per quanto riguarda le implicazioni pedagogiche, i risultati suggeriscono che l'interdipendenza positiva verso l'obiettivo e l'interdipendenza positiva delle risorse dovrebbero essere strutturate tra gli studenti per promuovere la comprensione e l'apprezzamento reciproco, mentre il supporto dell'insegnante e quello tra pari dovrebbero essere forniti al fine di diminuire i sentimenti di alienazione tra gli studenti, permettendo loro di completare i loro programmi accademici (Ghaith et al., 2007, p. 238).

In sintesi questa ricerca indica che la definizione di obiettivi comuni e la condivisione di risorse tra gli studenti possono promuovere un clima di supporto accademico in classe. È evidente però che bisogna impiegare molto tempo e sforzi per riuscire a diminuire il senso di alienazione scolastica tra gli studenti sostenendoli e condividendo apprezzamenti

3.3. Confronto tra analisi primaria e analisi secondaria

In questo capitolo vengono evidenziati gli aspetti comuni e le differenze tra l'analisi primaria e l'analisi secondaria. Questo confronto permette di mettere in luce gli aspetti essenziali delle ricerche e di creare un legame tra loro allo scopo di rendere più completa l'analisi.

Tutti gli studi considerati trattano, anche se in minima parte, il tema del Cooperative Learning. Nella gran parte delle ricerche, come nel caso dell'analisi primaria, sono state proposte delle attività di lavoro cooperativo e sono stati osservati i comportamenti dei partecipanti. Una delle maggiori differenze è l'età degli studenti: si parte dalla scuola primaria fino ad arrivare all'università. Per ovvi motivi esistono delle differenze nel lavoro proposto, ma le basi del Cooperative Learning rimangono le stesse. Un'altra divergenza che emerge tra l'analisi primaria e quella secondaria è la tempistica d'osservazione. Con i bambini della classe quarta elementare le osservazioni sono state soltanto due nell'arco di pochi giorni mentre per quanto riguarda le altre indagini i periodi d'osservazione sono stati molto lunghi: un anno o più. Si ritiene che questo sia un limite delle osservazioni svolte nella classe di pratica, per notare veri e propri risultati sono necessarie più settimane o addirittura più mesi di osservazione. Con i bambini probabilmente è essenziale avere più tempo rispetto in modo che capiscano il funzionamento del metodo e riescano a coglierne appieno i vantaggi. Con gli adulti le tempistiche si possono restringere.

Per quanto riguarda le competenze sociali non si può affermare di aver osservato attraverso l'analisi primaria gli stessi risultati che ha riscontrato Malusà (2014) nella sua indagine. Questa discrepanza, come detto in precedenza, è dovuta alla mancanza di tempo. Il contesto iniziale è piuttosto simile,

ovvero una classe impegnativa in cui spesso sorgono conflitti, quindi si potrebbe presupporre che se si svolgesse un percorso incentrato sul Cooperative Learning sull'arco di più anni forse i risultati potrebbero essere paragonabili.

Per ciò che concerne il ruolo degli allievi all'interno del gruppo si possono mettere in luce delle somiglianze tra le osservazioni svolte in classe e la ricerca di Damini (2013). Si ritiene che l'assegnazione di ruoli abbia aiutato la gran parte dei bambini a cambiare la percezione della propria funzione all'interno del gruppo e abbia aiutato la classe a vedere i compagni sotto punti di vista differenti. In alcuni casi è mancata la consapevolezza dell'interdipendenza dei ruoli, infatti alcuni alunni hanno eseguito il loro compito senza però partecipare alle discussioni e portare il proprio contributo. Questo aspetto è fondamentale ed è molto importante che venga compreso anche dai bambini.

Nello studio di Damini (2013) si afferma che per garantire la cooperazione è necessario che il docente assuma il ruolo di regista. Questo è esattamente ciò che è avvenuto nelle attività svolte in classe: l'insegnante ha assunto il ruolo di regista e di osservatrice allo stesso tempo. Si è lasciato lo spazio necessario per permettere ai bambini di svolgere i loro compiti in autonomia, ma se era indispensabile un intervento da parte dell'adulto, questo non esitava ad arrivare.

Per quanto riguarda il tema del clima di classe si è notato alcune differenze soprattutto nella definizione del concetto e nella selezione delle sue componenti essenziali. Nella ricerca svolta nella classe di pratica si è definito questo concetto prendendo in considerazione principalmente tre aspetti: la collaborazione, le relazioni e l'appartenenza al gruppo. Nello studio di Ghaith et al. (2007) gli elementi selezionati per definire il clima di classe sono: la valutazione dell'eterogeneità, l'alienazione dalla scuola e l'equità dei voti. È stato dimostrato che, prendendo in considerazione queste componenti, la definizione di obiettivi comuni e la condivisione di risorse, caratteristiche del Cooperative Learning, possono promuovere un clima di supporto accademico in classe.

Huong (2017) nella sua ricerca evidenzia gli ostacoli e i facilitatori che permettono il funzionamento delle attività di Cooperative Learning. Si afferma che le competenze sociali non sono innate ed è quindi molto importante allenarle. All'interno della classe di pratica si ritiene che durante il corso degli anni non siano state allenate molto queste competenze e si pensa che potrebbe essere questa la causa dei diversi conflitti. Un continuo allenamento permette di affinarle e renderle più efficaci.

Conclusioni

Negli ultimi decenni il tema del Cooperative Learning ha catturato l'attenzione di molti attori nel mondo della didattica: sia a livello globale sia a livello locale. Nel Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015, p. 33) viene fatto un riferimento esplicito a questa metodologia, l'"organizzazione del lavoro cooperativo" è una delle dimensioni che compone la collaborazione.

L'altro aspetto sul quale si è deciso di focalizzare l'indagine è il clima di classe, essendo, come è stato evidenziato dallo studio di Anderson et al. (2004), un fattore importante nell'insegnamento-apprendimento. Le classi ticinesi diventano sempre più multietniche ed eterogenee. È quindi importante riuscire a trovare un'equilibrio che permetta agli allievi di stare bene in classe. Nell'indagine svolta nella classe di pratica si è voluto definire il clima di classe prendendo in considerazione soltanto tre dimensioni: le relazioni, l'appartenenza al gruppo e la collaborazione. Polito (2000) oltre a questi elementi ne aveva identificati altri; la scelta della sottoscritta di selezionarne alcuni è dovuta alle esigenze della classe di pratica e all'osservabilità dei criteri.

Per quanto riguarda la domanda di ricerca si può affermare che non è stato possibile rispondere basandosi soltanto sui dati riguardanti l'analisi primaria, infatti è stato necessario svolgere un'analisi secondaria. Alla luce di tutte le ricerche empiriche si possono evidenziare alcuni elementi essenziali. Bisogna innanzitutto prestare attenzione alle tempistiche: le ricerche sono state svolte su molti mesi oppure anni. Questo perché le competenze sociali, non essendo innate negli esseri umani, bisogna riuscire ad allenarle nel corso degli anni di studio, a partire dalla scuola dell'infanzia (Huong, 2017). Inoltre è molto importante che ci sia una progettazione ben strutturata delle attività di Cooperative Learning da parte del docente: è fondamentale tenere in considerazione tutti gli aspetti che caratterizzano questa metodologia, a partire dai ruoli all'interno del gruppo fino ad arrivare al compito dell'insegnante. Quest'ultimo deve restare in disparte durante i momenti di lavoro cooperativo, soltanto in questo modo si può favorire la collaborazione tra studenti all'interno del gruppo (Damini, 2013).

Durante la ricerca dei dati riguardanti l'analisi secondaria, sono state reperite informazioni che hanno permesso di rafforzare quanto scoperto al momento della stesura del quadro teorico. È stato interessante constatare che nel mondo della ricerca, a livello globale, si continua ad indagare su vari elementi legati al Cooperative Learning. Si è potuto notare che questa metodologia sta iniziando ad essere utilizzata in vari livelli di scolarizzazione. Probabilmente perché gli effetti del lavoro cooperativo possono essere evidenti a tutte le età.

Questa ricerca ha permesso di acquisire una maggiore consapevolezza riguardo all'importanza di proporre attività di Cooperative Learning in classe. Si sono evidenziati i benefici, i limiti, gli ostacoli e i facilitatori, di conseguenza si può concludere affermando che il lavoro cooperativo può essere una valida metodologia per migliorare il clima di classe e anche altri aspetti relazionali.

Saranno opportune altre ricerche o studi che permettano di avvalorare la seguente indagine e arricchire i risultati ottenuti.

Personalmente ritengono di avere imparato molto da questo lavoro: è stato stimolante e mi ha permesso di indagare più in profondità il tema scelto. Pur non essendo riuscita a mettere in pratica quanto progettato ho avuto la possibilità di capire l'importanza del Cooperative Learning e delle sue ripercussioni sugli allievi e sulla classe in generale, documentandomi e analizzando studi.

Durante la fase iniziale, ricercando informazioni per allestire il quadro teorico ho sin da subito scoperto vari aspetti di questa metodologia che non conoscevo ed ho provato a metterli in pratica. Invece dei semplici lavori di gruppo ho cercato di proporre il più possibile attività di Cooperative Learning.

L'analisi secondaria mi ha permesso di capire che di recente sono state svolte ricerche empiriche riguardo al tema del lavoro cooperativo e in parte anche sul clima di classe, ho notato un grande interesse rispetto a questi aspetti. La parte che mi ha colpito maggiormente è lo sviluppo di indagini a tutti i livelli di scolarizzazione e in molte parti del mondo. La metodologia del Cooperative Learning è analizzata e studiata frequentemente in ambito educativo e interessa vari attori della didattica. Può essere uno spunto interessante da applicare in vari tipi di contesti.

Bibliografia

- Anderson, A., Hamilton, J. R., Hattie, J. (2004). *Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools*. Learning Environments Research 7(3), 211-225. (Disponibile in <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-004-3292-9>; consultato il 27 aprile 2020)
- Baldacci, M., Frabboni, F., (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: UTET Università.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Coggi, C, Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cotugno, M. (2006). *Lezione: "Il Cooperative Learning"*. Pegaso Università Telematica, nr. 118. (Disponibile in https://www.iccocchilicciananardi.edu.it/attachments/article/591/-Cooperative_Learning.pdf; consultato il 6 maggio 2020).
- Damini, M. (2013). *Sviluppare sensibilità interculturale attraverso il cooperative learning: un percorso di ricerca-azione nelle scuole secondarie di secondo grado*. (Disponibile in <http://paduaresearch.cab.unipd.it/5611/>; consultato il 27 aprile 2020).
- DECS (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS.
- Ellerani, P., Pavan, D. (2019). *Cooperative Learning*. Educazione&scuola. (Disponibile a http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm; consultato il 3 gennaio 2020).
- Fabiani, R., Passatino, C. (2007). *Risolvere i conflitti in classe. Tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo*. Gardolo: Erikson.

Garbarino, E., Palumbo, M. (2004). *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*. Milano: FrancoAngeli.

Ghaith, G. M., Shaaban, K. A., & Harkous, S. A. (2007). *An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate*. *System*, 35(2), 229-240. (Disponibile in <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X07000280>; consultato il 27 aprile 2020).

Huong, H. T. M. (2017). *L'apprentissage coopératif dans le cadre du travail en équipe : de la mise en place à la vraie coopération, quelle distance ?* In *Synergies pays riverains du Mékong*, (9-10), 47. (Disponibile in http://gerflint.fr/Base/Mekong9_10/ha_thi_mai_huong.pdf; consultato il 27 aprile 2020).

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). Cooperative learning and classroom and school climate. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 55-74). Oxford, UK: Pergamon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson

Johnson, D., Johnson, F. (2003). *Joining together: Group theory and group skills (8th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Kagan S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Kagan, S., Kagan, M. (1992). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Lamberti, S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Erikson.

Malusà, G. M. G. (2014). Condividere per costruire, Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria. *encyclopaideia*, 18(38), 92-112. (Disponibile in https://www.researchgate.net/profile/Giovanna_Malusa/publication/281525140_Sharing_for_building_Efficacy_processes_of_Cooperative_Learning_in_multicultural_contexts_of_primary_school/links/55ec6e5008aeb6516268c972.pdf; consultato il 27 aprile 2020).

Pavarin, D., Scorzoni, P. (2000). *Apprendimento cooperativo. Breve guida per cominciare*. (Disponibile in <http://www.abilidendi.it/materialeCooperativeLearningBreveGuida.pdf>; consultato il 6 maggio 2020).

Pinto, G. (2017). *Apprendimento cooperativo. Relazioni e apprendimento in classe*. Firenze: Giunti Scuola.

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Gardolo: Erikson.

Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare il benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.

Rossi, S. (2016). *Didattica cooperativa. Autori del cooperative learning*. (Disponibile in <https://www.centrodidatticacooperativa.it/autori-del-cooperative-learning/>; consultato il 6 maggio 2020).

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Boston : Pearson.

Sharan, S., Sharan Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erikson.

Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning : Theory, reserch and prattice*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning*. Needahm Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (2014). *Cooperative Learning in Elementary Schools*. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. (Disponibile in https://www.researchgate.net/publication/271714943_Cooperative_learning_in_elementary_schools consultato il 5 marzo 2020)

Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1974). *Classroom Environment Scale, form R*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Allegati

Griglia osservativa attività 1

Griglia per osservazione del gruppo

Data e ora: 13.30, 17.02.20

Durata: 20 minuti

Classe e scuola: 4a elementare

	Indicatori	Gruppo 1			Gruppo 2			Gruppo 3			Gruppo 4		
Collaborazione	I bambini si aiutano a vicenda?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
	I bambini partecipano attivamente?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
Appartenenza al gruppo	Vengono rispettati i ruoli all'interno del gruppo?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
Relazioni	I bambini riescono a trovare una risoluzione all'eventuale conflitto?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
	Chiedono aiuto alla docente per risolvere il conflitto?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte

Indicatori	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4
<ul style="list-style-type: none"> •→ Come sono le interazioni all'interno del gruppo? •→ Chi non aiuta come si comporta? •→ Chi non partecipa come si comporta? •→ Per quale motivo non vengono rispettati i ruoli? 	<p>Ad un determinato momento un membro del gruppo ha iniziato ad isolarsi. Non disturbava, ma non voleva lavorare. Docente interviene più volte.</p> <p>Le altre due bambine hanno collaborato e si sono aiutate nel lavoro.</p>	<p>I bambini cercano di risolvere i piccoli conflitti comunicando tra loro ma non riescono ad arrivare ad una conclusione, difficoltà nella comunicazione. Chiedono l'aiuto della docente più volte.</p>	<p>Inizialmente tutti lavoravano e si aiutavano, poi S. si è isolato. Ha iniziato a giocherellare con il tappeto. Gli altri membri del gruppo hanno continuato nel lavoro.</p>	<p>Comunicano in modo chiaro, si aiutano e partecipano. A volte prevalgono gli interventi di un bambino rispetto agli altri due.</p>

Osservazioni generali: clima di classe più tranquillo all'inizio dell'attività.

Griglia osservativa attività 2

Griglia per osservazione del gruppo

Data e ora: 10.15, 2.3.20

Durata: 20 minuti

Classe e scuola: 4a elementare

	Indicatori	Gruppo 1			Gruppo 2			Gruppo 3			Gruppo 4		
Collaborazione	I bambini si aiutano a vicenda?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
	I bambini partecipano attivamente?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
Appartenenza al gruppo	Vengono rispettati i ruoli all'interno del gruppo?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
Relazioni	I bambini riescono a trovare una risoluzione all'eventuale conflitto?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte
	Chiedono aiuto alla docente per risolvere il conflitto?	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte	Si	No	In parte

Indicatori	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4
<ul style="list-style-type: none"> •→ Come sono le interazioni all'interno del gruppo? •→ Chi non aiuta come si comporta? •→ Chi non partecipa come si comporta? •→ Per quale motivo non vengono rispettati i ruoli? 	<p>I bambini discutono in modo tranquillo, ognuno espone la propria idea.</p> <p>Le idee di una bambina vengono prese meno in considerazione rispetto a quelle dei compagni.</p> <p>Una bambina si distrae guardandosi in giro.</p>	<p>Una bambina all'interno del gruppo fa battute e scherza, i compagni si infastidiscono e a più riprese le dicono di smetterla.</p> <p>Si rivolgono due volte alla docente per comunicare che la bambina non lavora.</p> <p>Di conseguenza lei si isola.</p>	<p>Un bambino si è isolato per tutta la durata dell'attività. Ha guardato il compito e poi si è distanziato dal gruppo.</p> <p>Gli altri bambini hanno cercato di includerlo nel lavoro, ma con scarsi risultati. Hanno continuato l'esercizio senza il compagno che si guardava intorno.</p>	<p>Le interazioni sono positive, la comunicazione è chiara e discutono in modo tranquillo.</p> <p>Non sorgono particolari conflitti.</p>

Osservazioni generali:



Questa pubblicazione, Il Cooperative Learning e il clima di classe, scritta da Alice Togni, viene rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 4.0 Internazionale.