

**NON DI SOLA LEZIONE  
VIVE IL DOCENTE .....**



**SPUNTI PER UNA DIDATTICA  
FLESSIBILE**

# PERCHE' UNA DIDATTICA FLESSIBILE

- PER TENERE CONTO DELLE DIFFERENZE INDIVIDUALI PRESENTI TRA GLI ALLIEVI
- PERCHE' UNA VARIETA' DI STIMOLI RINFORZA GLI APPRENDIMENTI E SOSTIENE L'INTERESSE
- PERCHE', NELL'OTTICA DELLA DIDATTICA PER COMPETENZE, DEVONO ESSERE OFFERTE ALL'ALLIEVO DIVERSE OCCASIONI DI APPRENDIMENTO



# SCUOLA E DIFFERENZE INDIVIDUALI



# LE DIFFERENZE INDIVIDUALI

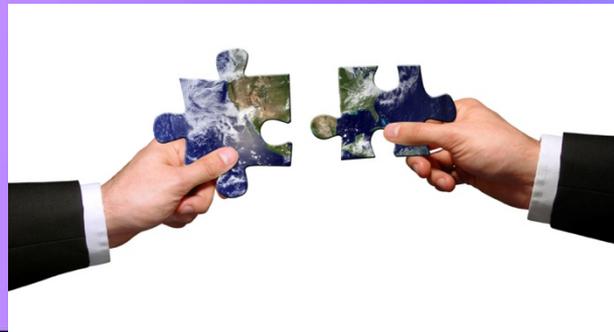
 STILI COGNITIVI

 “INTELLIGENZE”

 DIVERSITA' DI GENERE

 DIVERSITA' DI APPARTENENZA

 DIVERSITA' DI  
OPPORTUNITA'(handicap svantaggio,  
storia ...)

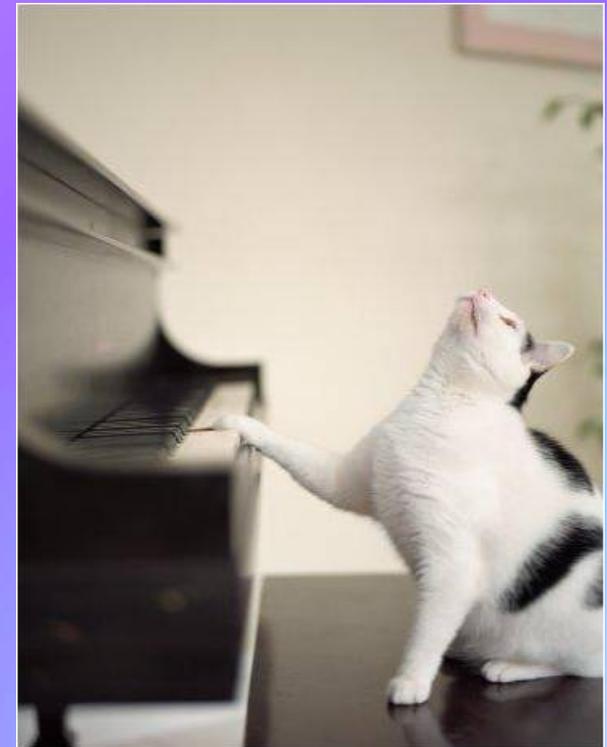




# LE “INTELLIGENZE”

## Gardner e le intelligenze multiple

- Ogni individuo possiede una “forma mentis” prevalente, che convive con altre con le quali si “miscela” in misura variabile.
- Si tratterebbe di doti genetiche che si sviluppano in interazione col contesto sociale.
- Le dimensioni dell’intelligenza sono:
  - linguistica
  - musicale
  - logico-matematica
  - spaziale
  - cinestetica
  - interpersonale
  - intrapersonale



# LE “INTELLIGENZE”

## Sternberg e le “tre intelligenze”

Il pensiero umano si compone di tre dimensioni fondamentali che si fondono in combinazioni personali e irripetibili di intelligenze diverse in interazione con gli stili cognitivi

- pensiero analitico (capacità di giudicare, valutare, scomporre, fare confronti, rilevare contrasti, esaminare dettagli)
- pensiero creativo (scoprire, produrre novità, immaginare, intuire)
- pensiero pratico (si realizza nell'organizzazione, nell'abilità di usare strumenti, applicarli, attuare concretamente progetti e piani mirati a obiettivi concreti)



# TEORIE DELL'ATTRIBUZIONE E MOTIVAZIONE

- A CHI ATTRIBUIRE IL SUCCESSO E L'INSUCCESSO?

**(perché ho successo o insuccesso?)**

- LOCUS OF CONTROL: INTERNO O ESTERNO?

**(il successo/insuccesso dipende da me o no?)**

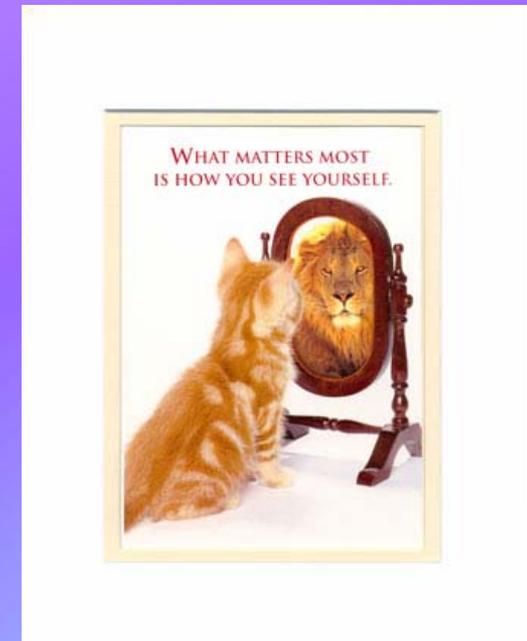
- FATTORI STABILI O INSTABILI?  
CONTROLLABILI O NON  
CONTROLLABILI?

**(i fattori del successo/insuccesso sono mutevoli o immutabili? Posso controllarli o sono ineluttabili?)**



# IL BUON ELABORATORE DI INFORMAZIONI

- **E' convinto che il successo può dipendere da sé, ha cause interne:** sforzo, impegno, abilità personale
- **E' convinto che tali fattori sono mutevoli (non stabili, dipendono da sé) e quindi controllabili**
- **Ha una visione dell'intelligenza come di una facoltà dinamica e plastica, quindi "incrementabile"**
- **Considera i problemi come opportunità e sfide da affrontare**
- **Considera l'errore non un fallimento, ma un grado della padronanza**



# DIVERSITA' DI GENERE:

## IDENTITA' MASCHILE E IDENTITA' FEMMINILE

■ MASCHIO E FEMMINA: **diversità biologica e ambiente**

■ “MA PERCHE' NON MI CAPISCI?”

**La differenza crea incomunicabilità?**



■ DIFFERENZE DI GENERE, IDENTITA' ED EVOLUZIONE SOCIALE: **esiste il sesso forte? Come l'evoluzione sociale ha modificato i ruoli? Come i ruoli interagiscono con l'identità?**

■ L'IDENTITA' FRAGILE: **maschi e femmine nella società che cambia.**

■ IDENTITA' ED EDUCAZIONE: **il rapporto tra l'educazione e la costruzione dell'identità**

# DIVERSITA' DI APPARTENENZA

## I GRUPPI CULTURALI

### IDENTITA' PERSONALE E IDENTITA' CULTURALE

- IDENTITA' CULTURALE E MIGRAZIONE: GRUPPO DI APPARTENENZA E GRUPPO DI RIFERIMENTO
- MIGRAZIONE E SRADICAMENTO
- ACCOGLIENZA, TOLLERANZA, ACCETTAZIONE: differenze, acculturazione, appartenimento. Quando la diversità diventa ricchezza
- LINGUA, COMUNICAZIONE, INTEGRAZIONE: l'apprendimento della lingua italiana come L2. La lingua e l'identità
- INTEGRAZIONE E PROGETTO MIGRAT



# DIVERSITA' DI OPPORTUNITA'

- ✚ Handicap e svantaggio: **due concetti differenti**
- ✚ Handicap: **lo stato dell'integrazione.**  
**Gravità dell'handicap, risorse, integrazione.**  
**Integrazione scolastica e territorio**
- ✚ Svantaggio: **a caccia della definizione di un concetto. E' solo apprendimento?**
- ✚ I nuovi svantaggi: **società che cambia e disagio**
- ✚ Svantaggio e dispersione: **quando e dove nasce la dispersione?**



# CHE FARE ?

## DIVERSITA'

Personalizzazione

Valorizzazione

Parità

Standard

Integrazione



## UGUAGLIANZA

Individualismo

Emarginazione

Omologazione

Omogeneizzazione

Assimilazione

✚ Curricoli diversi o diversità nei curricoli?

✚ Diversità e uguaglianza delle opportunità:  
**dare competenze metacognitive e di metodo.**

✚ Diversità e didattica: **didattiche diverse per le diversità**



- ✚ La gestione della classe per l'uguaglianza delle opportunità: **classe, gruppi omogenei, gruppi misti, flessibilità didattica, laboratori, apprendimento cooperativo**
- ✚ Classe anagrafica e gruppi di apprendimento: **quale modello per le diversità?**
- ✚ Curricolo per **competenze: la scelta dei saperi essenziali e dei nuclei portanti**
- ✚ Diversità, uguaglianza delle opportunità e orientamento
- ✚ Scuola, territorio, offerte formative: **l'integrazione delle risorse e il partenariato per la tutela delle differenze: tirocini, alternanza, collaborazioni esterne...**



## Differenze individuali. Riferimenti bibliografici

### ASPETTI CULTURALI

**G. BATESON**, Verso un'ecologia della mente, Adelphi

**G. MANTOVANI**, Comunicazione e identità, Il Mulino

**J. BRUNER**, La ricerca del significato, Bollati Boringhieri

**D. TANNEN**, Ma perché non mi capisci?, Frassinelli

**E. BADINTER**, XY. L'identità maschile, Longanesi



### ASPETTI PEDAGOGICO-DIDATTICI

**H. GARDNER**, Formae mentis, Feltrinelli

**R. STERNBERG- L. SPEAR-SWERLING**, Le tre intelligenze, Erickson

de **LA GARANDERIE**, I profili pedagogici, La Nuova Italia

**CANEVARO**, I bambini che si perdono nel bosco, La Nuova Italia

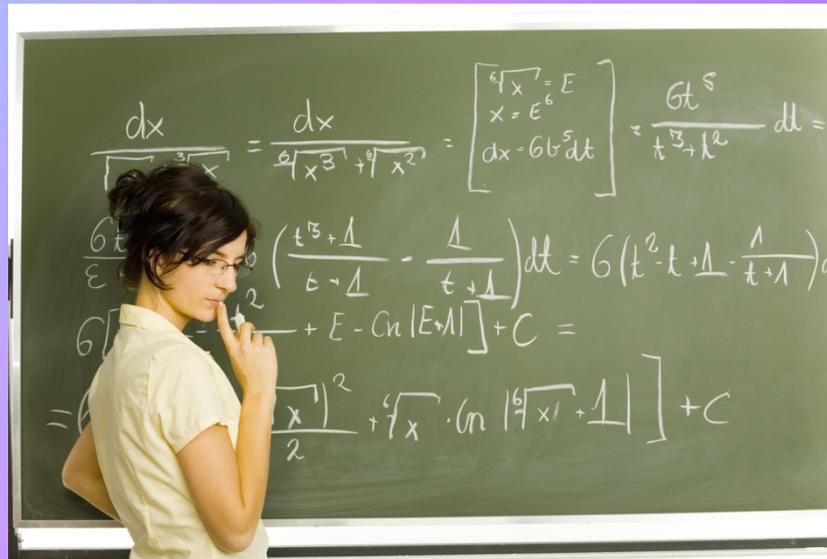
**C. PONTECORVO**, Discutendo si impara, NIS

**CORNOLDI e al.**, Imparare a studiare, Erickson

**TUFFARELLI (a cura di)**, Intelligenze, emozioni e apprendimenti, Erickson

**VAN DIJK**, Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani, Edizioni Rubettino, Soveria Mannelli, Roma 1994

# FAR LEZIONE



LA LEZIONE BEN CONDOTTA

# FAR LEZIONE: PRELIMINARI

## NON IMPROVVISARE !!

### **Collegare all'obiettivo:**

quale obiettivo di programmazione si prefigge di far conseguire la lezione?

### **Definire la presentazione:**

semplice esposizione, uso di audiovisivi, percorso induttivo  
problema esercitazione, dimostrazione ....

### **Preparare la lezione in maniera dettagliata nelle singole sequenze**

presentazione, spiegazione, chiusura, esercizi

### **Strutturare i tempi:**

quanto tempo per presentare?  
quanto per dimostrare?  
quanto per concludere?  
quanto per l'esercitazione?

### **Definire e predisporre i materiali occorrenti**



# SEQUENZE DELLA LEZIONE

- **INTRODUZIONE** ("set induction")
- **SPIEGAZIONE / DIMOSTRAZIONE**
- **CHIUSURA**



# INTRODUZIONE

## A che cosa serve?

1. Focalizzare l'attenzione dello studente sulla lezione
2. Creare un inquadramento organizzativo per l'informazione da apprendere
3. Estendere la comprensione e le applicazioni del contenuto della lezione
4. Stimolare l'interesse dello studente per la lezione

L' introduzione ha lo stesso significato delle scene preliminari - prima della sigla - di una puntata di un **serial** televisivo.



# ACCORDAMENTI:

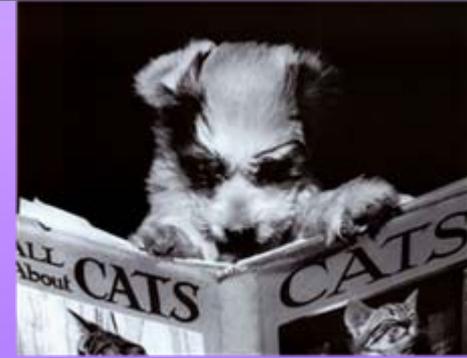
1. Presentare programma e organizzazione della lezione (anticipatore cognitivo)
2. Collegare all'esperienza dell' allievo: " *Cosa sapete di questo? Avete mai sentito parlare di ciò? ...* "
3. Utilizzare il più possibile situazioni note interessanti per l'allievo per introdurre il tema
4. Fare frequenti esempi, paragoni, analogie



## Esempi:

- a. dovendo insegnare media e percentuale: introdurre parlando del campionato di calcio e portare il discorso sulle medie dei goal segnati, lasciarla calcolare, quindi ....
- b. dovendo spiegare la struttura di un testo regolativo, chiedere di esporre una ricetta o farsi spiegare la procedura per cambiare una ruota ...

# SPIEGAZIONE



**Chiarire lo scopo della lezione**

## **Possibili scopi:**

- **Mostrare una relazione diretta di *causa/effetto*:**

Es.: effetto del calore/temperatura sugli stati dell'acqua; effetti di un procedimento non accurato negli esiti di ricette; esecuzione di progetti ...; effetti di un evento storico ...

- **Mostrare che una particolare azione è governata da una *regola generale* o da una *legge*:**

Es.: regole di punteggiatura, regole matematiche ....; utilizzo dei segnali stradali ...; regole di convivenza: pagare le tasse, norme di galateo ...

- **Illustrare un *procedimento* o un *processo*:**

Es.: esecuzione di una ricetta; schema di un testo; procedure in generale .

## Mostrare gli *intenti* o *ragioni* di un'azione o di un processo:

Es.: motivi per cui si effettuano alcune azioni: ragioni di una tradizione; ragioni della presenza di organi negli animali ...

## Predisporre la dimostrazione più adatta:

- a raggiungere l' obiettivo ;
- a mantenere vivi l'attenzione e il coinvolgimento degli allievi.

Esempi: .....



# CHIUSURA



## A che cosa serve?

1. Aiutare gli studenti a collegare le cose tra loro, a dare un senso alla lezione;
2. E' un completamento logico di introduzione e spiegazione;
3. Riassumere e rinforzare; organizzare l'apprendimento in reti e punti chiave

**E' un momento molto importante e non va mai saltato.**

## Errori tipici:

- **1. " Fra poco suona la campanella, devo ancora darvi i compiti! "**
- **2. " Con questo basta. Preparate la cartella. "**
- **3. " Oh, è suonata! Domani riprendiamo. "**
- **4. " Ci sono domande? No? Allora proseguiamo."**

# CHIUSURE POSSIBILI:

(non alternative)

- **Richiamare i concetti principali esposti o farli richiamare ad un allievo;**
- **Richiamare il concetto originario e collegare;**
- **Ripercorrere le sequenze della spiegazione o farlo fare ad un allievo;**
- **Schematizzare alla lavagna con schemi, tabelle, scalette...;**
- **Chiedere possibili applicazioni agli alunni;**
- **Dare l'esercitazione.**



# VALORIZZARE SEMPRE I SAPERI PREGRESSI, NON FORMALI, INFORMALI

- Prima di iniziare un qualsiasi argomento, verificare quanto gli alunni sanno già;
- Introdurre l'argomento non con: "Oggi vi spiego ....", ma: "Cosa sapete di ....?"
- Attraverso una conversazione e domande stimolo, l'insegnante fa esplicitare agli alunni le conoscenze già presenti; alla fine riporta un breve schema o una scaletta alla lavagna che riassume le conoscenze spontanee presenti nella classe; mostra lo schema (la mappa) formale dell'argomento come verrà trattato insieme.
- Ciò permette di:
  - sapere cosa gli alunni conoscono già;
  - valorizzare le conoscenze pregresse;
  - creare curiosità e motivazione per ciò che non si sa;
  - integrare le conoscenze spontanee con quelle formali



# I MEDIATORI DIDATTICI

## ■ **ATTIVI**

Manipolazione, esercitazioni pratiche, uscite, esperimenti ....

## ■ **ICONICI**

Immagini, disegni, foto, film ....

## ■ **ANALOGICI**

Simulazioni, role-play, “fare finta di ...”

## ■ **SIMBOLICI**

Linguaggi codificati in sistemi di simboli convenzionali (lingua, matematica, linguaggi musicali ....)



# L'APPROCCIO COMUNICATIVO

## ATTENZIONE ALLA COMUNICAZIONE VALUTATIVA

- Messaggi “sei” vs. messaggi “hai”
- Non “reciprocare”
- Utilizzare le strategie dell’ascolto attivo: rispecchiamento, riformulazione, domande di specificazione, rinforzi non verbali e paraverbali ...
- L’effetto “alone” e l’effetto “pigmaliione” esistono e sono sempre in agguato ...



# PERCHE' VALORIZZARE I MEDIATORI ATTIVI E ICONICI

- I mediatori attivi si basano sull'esperienza e sul fare
- Le persone formano i propri concetti a partire dall'esperienza che diventa rappresentazione
- Mettere in pratica rinforza l'apprendimento
- I mediatori iconici sono molto vicini all'esperienza
- Le immagini rinforzano i contributi verbali
- Un utilizzo di canali plurimi rinforza l'apprendimento, sostiene la memoria e l'interesse
- Vi sono persone che apprendono meglio se partono dall'esperienza per arrivare alla teoria e altre che ricordano meglio gli stimoli visivi
- L'approccio attivo permette di contestualizzare e quindi motivare i principi teorici



# LA POTENZA DEI MEDIATORI SIMBOLICI

Role playing; mettersi nei panni di ....; fare finta di ....; come se ...;

- Oltre all'esperienza attiva, mobilitano emozioni e quindi rinforzano l'apprendimento, attribuiscono valore e significato;

- Rinforzano la capacità di “decentramento” e le capacità immaginative, favorendo il passaggio alla rappresentazione



# QUALCHE ESEMPIO DI APPROCCIO “SIMBOLICO”

- Tu sei il faraone Ramses II e vuoi dare disposizioni per quando morirai: monumento funerario, trattamento del corpo, cerimonia funebre, arredi funerari, conservazione del corpo e della tomba, ecc. **Scrivi il testamento impartendo tutte le istruzioni.**



- “Tu sei un tour operator e devi convincere noi 25 della classe a comprare tutti un biglietto per il Messico. Tieni presente, però, che ciascuno di noi è interessato a cose diverse: chi la cultura, chi la storia, chi il paesaggio, chi l'economia, chi lo svago ....

**Trova le argomentazioni e gli elementi perché tutti noi saremo convinti a partire per il Messico: serviti di un power point, di cartelloni, diapositive, CD, o altro....**



# Un approccio integrato interdisciplinare

**Compito: Analizza il fatto: "L'Uragano Katrina devasta New Orleans"**

Tu sei un esperto ingaggiato dal Governatore della Louisiana dopo il disastro, per varare un piano per eventuali emergenze future.

Partendo dall'elemento specifico (l'uragano) individua le implicazioni meteorologiche, geografiche, ecologiche, economiche, antropiche, sociali e organizzative che hanno determinato tale concatenarsi di eventi: dallo scatenarsi dell'uragano alla distruzione della città, alla gestione dell'emergenza.

**Fanne oggetto di un rapporto per il Governatore: una relazione scritta, corredata da tutti i supporti che ritieni utili: slide, CD, ecc.**



# RAPPRESENTARE L'ESPERIENZA

“NARRARE” L'ESPERIENZA: la verbalizzazione.

- E' importante che gli allievi **verbalizzino** sempre (anche per iscritto) come intenderanno svolgere un compito, una procedura ... e alla fine, come l'hanno svolta. Ciò permette di interiorizzare il processo. E' ugualmente importante fare loro **redigere la procedura per iscritto**.
- E' fondamentale permettere agli allievi **la riflessione individuale (anche per iscritto) e in gruppo** sulle esperienze proposte: **prima dell'esperienza**, per condividere intenzioni, strategie, aspettative....; **dopo l'esperienza**, per trarre conclusioni, sistematizzare e socializzare informazioni, ricondurre a modello teorico, attribuire valore
- Ricordiamo che il gruppo, la costruzione sociale dei significati, sono gli elementi più potenti dell'apprendimento



## Flessibilità didattica, metacognizione. Riferimenti bibliografici

ARCURI, "Sistemi categoriali e rappresentazione delle conoscenze", in Arcuri et al. (a c. di), *Studi sulla rappresentazione delle conoscenze*, Unicopli, Milano 1985, p. 283.

BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET

BRUNER, *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 1973

BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1999

BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2002

CORNOLDI - DE BENI - GRUPPO MT, *Imparare a studiare*, Erikson

CORNOLDI - CAPONI, *Memoria e metacognizione*, Erikson

DAMIANO, *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia

DAMIANO, *Insegnare con i concetti*, SEI

DA RE - COLOSIO, *Il nuovo documento di valutazione della scuola elementare*, Junior

DE BENI - PAZZAGLIA, *Lettura e metacognizione*, Erikson

MEAZZINI - SORESI, *Insegnare a studiare*, in Psicologia e Scuola , nn. 51/55, ottobre 90/luglio 91

NOVAK - GOWIN, *Imparando ad imparare*, SEI

PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino

SHOSTAK, *Come far lezione*, in Psicologia e scuola, nn. 72/74, 1995

VIANELLO - CORNOLDI, *Stili di insegnamento, stili di apprendimento e handicap*, Juvenilia

ASHMAN-CONWAY, *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson

Sulla preparazione della lezione è possibile vedere anche:

DERSHIMER - PFEIFFER, in Psicologia e scuola, nn. 59/64, 1992/93



# STRATEGIE COOPERATIVE NELL'APPRENDIMENTO



# VALORIZZARE LE RISORSE DEGLI ALLIEVI

**Nella didattica per competenze è fondamentale che il docente sappia predisporre per gli allievi occasioni in cui portare a termine compiti in autonomia e responsabilità, individualmente e ancor di più in gruppo**

- **Valorizzare gli allievi incrementa l'autonomia, la responsabilità e l'autoefficacia**
- **Permette agli allievi di “prendersi cura” di altri e di sperimentare interdipendenza positiva**
- **Incrementa le competenze sociali, metodologiche e organizzative**
- **Gli allievi tra loro apprendono meglio, perché non si sentono “valutati”**
- **La cooperazione è particolarmente proficua nelle classi difficili, eterogenee, numerose**



# STRATEGIE COOPERATIVE

- **APPRENDIMENTO TRA PARI (peer tutoring):** alunni più grandi o più esperti si incaricano di sostenere compagni più giovani o meno esperti nell'apprendimento; è importante che i ruoli non siano fissi e rigidi (vi saranno delle occasioni in cui gli “assistiti” potranno “assistere”?)
- **ATTRIBUZIONE DI SEZIONI DI COMPITO AD ALLIEVI DIVERSI:** in questo modo, gli allievi a cui sono affidate le diverse parti, sono obbligati a condividere le informazioni e le strategie, al fine di conseguire un buon risultato comune;
- **COMPITI DI PRESA DI DECISIONI IN GRUPPO:**
  - con informazioni mancanti;
  - con informazioni da condividere;
  - con obbligo di scelta di priorità
  - con scelta tra più alternative;
  - in “concorrenza” con altri e in lotta col tempo;
  - in situazione di crisi e “disastro” imminente”



# L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Che cos'è il Cooperative Learning?

- L'espressione non significa genericamente «lavorare in gruppo»: non basta infatti organizzare la classe in gruppi perchè si realizzino le condizioni per un' efficace collaborazione e per un buon apprendimento. Con cooperative Learning si fa riferimento ad un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curriculari (o altro) lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti.
- Numerose sono le prospettive teoriche, le indagini, le sperimentazioni che stanno alla base delle procedure di Cooperative Learning. Alle radici, possiamo rintracciare J. Dewey, F. Parker, K. Lewin, R. Lippit, M. Deutsch e, per certi aspetti, Allport (teoria del contatto) e Rogers (pearson centered learning).



# CARATTERISTICHE DEL COOPERATIVE LEARNING

Nel panorama odierno si possono distinguere modelli diversi di Cooperative Learning (il «learning together» dei Johnson, il «group investigation» della Sharan, lo «student team learning» di Slavin, lo «structural approach» di Kagan, la «complex instruction» della Cohen...), con aspetti peculiari che li differenziano gli uni dagli altri, ma con un insieme di caratteristiche condivise e fondamentali, riassunte da M. Comoglio (1996) e Y. Sharan (1998), che approdano sostanzialmente al medesimo elenco, con poche differenze:

- interdipendenza positiva nel gruppo
- responsabilità personale (Sharan)
- interazione promozionale faccia a faccia
- importanza delle competenze sociali
- controllo o revisione (riflessione) del lavoro svolto insieme
- valutazione individuale e di gruppo
- piccoli gruppi eterogenei.



# INTERDIPENDENZA POSITIVA



Significa percepire che si è legati gli uni agli altri in modo da condividere la sorte: non c'è successo individuale se il gruppo fallisce, come in una squadra che perde sono poco significative le prodezze individuali di un cannoniere; d'altra parte il successo di un alunno non esclude quello degli altri, come succede in genere nelle classi competitive, anzi contribuisce a migliorare il livello del gruppo. Cresce la motivazione a preoccuparsi della qualità dell'apprendimento di ogni compagno nel gruppo e la condivisione della soddisfazione per il successo di ognuno.

Il sentimento di interdipendenza può essere alimentato agendo su diverse strutture:

- **gli obiettivi** (interdipendenza di obiettivi): vengono dati obiettivi comuni a tutto il gruppo;
- **i compiti** (interdipendenza di compito): si assegnano al gruppo compiti che nessun membro è in grado di eseguire da solo;
- **i ruoli** (interdipendenza di ruolo): si distribuiscono fra i membri i ruoli necessari ad un buon andamento del gruppo;
- **le risorse** (interdipendenza di risorse): i materiali e gli strumenti di lavoro vengono forniti non individualmente ma al gruppo che ne organizza l'utilizzo;
- **la valutazione** (interdipendenza di ricompensa): risulta molto forte quando il successo di ognuno dipende da quello di ogni altro membro del gruppo e quando la valutazione individuale risente sia della prestazione personale sia della valutazione che viene attribuita alla prestazione del gruppo; l'interdipendenza, invece, è molto più debole quando la valutazione assegnata al gruppo si limita alla media dei punteggi conseguiti da ogni singolo membro.

# RESPONSABILITA' PERSONALE

É necessario che l'insegnante organizzi l'attività e la valutazione seguente in modo da non lasciare spazio a chi «viaggia a rimorchio», pago di un generico voto di gruppo, o a chi tende a sovraccaricarsi di lavoro, in virtù anche delle sue maggiori competenze. É indispensabile quindi alimentare il senso di appartenenza e di interdipendenza positiva fra i membri del gruppo.



# INTERAZIONE PROMOZIONALE FACCIA A FACCIA

Questa può essere definita approssimativamente come «il clima generale di incoraggiamento e di collaborazione che si respira dentro il gruppo di lavoro, cioè la misura non solo reale, ma pure soggettivamente avvertita della fiducia e della disponibilità di ogni membro nei confronti degli altri» (M. Comoglio, 1999, pag52). Vi concorrono fattori quali: il rispetto reciproco, l'aiuto e l'assistenza fra i membri, lo scambio di informazioni, materiali, feed-back per migliorare le prestazioni successive, le discussioni per giungere ad una migliore comprensione dei contenuti e/o dei problemi, l'impegno nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni. (Johnson e Johnson 1996).



# IMPORTANZA DELLE COMPETENZE SOCIALI

Tutti gli autori dei vari modelli di Cooperative Learning concordano nel considerare determinanti le competenze sociali ai fini di un buon apprendimento e di una soddisfacente relazione all'interno del gruppo e quasi tutti – ad eccezione di Slavin - attribuiscono all'insegnante, pur con sfumature e accentuazioni diverse, il compito di insegnare esplicitamente tali competenze agli alunni.

Tali competenze includono l'uso di strategie metacognitive per migliorare la consapevolezza e il controllo delle conoscenze e dei processi per acquisirle.



# CLASSIFICAZIONE DELLE ABILITA' SOCIALI DI GOLDSTEIN

## Abilità iniziali

- Iniziare una conversazione;
- mantenere una conversazione;
- chiudere una conversazione;
- ascoltare



## Abilità di espressione di sé

- Esprimere un complimento, un apprezzamento;
- incoraggiare;
- chiedere aiuto;
- dare istruzioni;
- esprimere affetto;
- manifestare una critica;
- persuadere;
- esprimere rabbia



## **Abilità per rispondere agli altri**

- Rispondere alle richieste;
- rispondere ai sentimenti degli altri;
- scusarsi;
- seguire istruzioni;
- rispondere alla persuasione;
- rispondere al fallimento;
- rispondere a messaggi contraddittori;
- rispondere a una critica;
- rispondere alla rabbia

## **Abilità di pianificazione**

- Stabilire obiettivi;
- raccogliere informazioni;
- concentrarsi sul compito;
- valutare le proprie abilità;
- prepararsi ad una conversazione stressante;
- gerarchizzare i problemi secondo priorità;
- prendere decisioni

## **Abilità alternative al comportamento aggressivo**

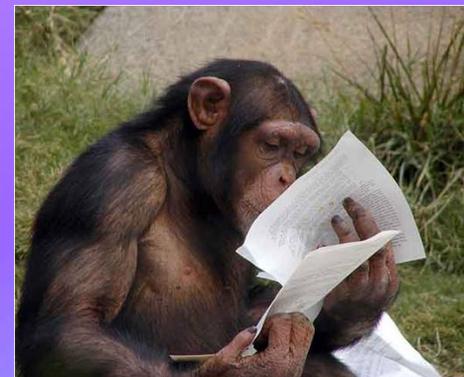
- Identificare e interpretare le emozioni;
- attribuire le responsabilità;
- fare richieste; rilassarsi;
- auto-controllarsi; negoziare;
- aiutare gli altri;
- essere assertivi



# CONTROLLO O REVISIONE

Gli studenti devono abituarsi, con la guida dell'insegnante, a tenere sotto controllo l'attività del gruppo in relazione alle competenze sociali che si vogliono esercitare, allo sviluppo dell'interdipendenza positiva, alla realizzazione degli obiettivi conoscitivi e cognitivi legati al lavoro ecc. Si esamina inoltre il processo di apprendimento, ricavando informazioni utili dall'esperienza effettuata e facendo ipotesi su come eventualmente migliorarla in seguito.

Questa riflessione – revisione che può essere condotta in itinere e/o alla fine di ogni attività si è dimostrata una variabile importante nel miglioramento dei risultati



# VALUTAZIONE INDIVIDUALE E DI GRUPPO

## Autovalutazione degli alunni:

- Gli alunni valutano il lavoro del gruppo e il proprio contributo e discutono mezzi e strategie per migliorarlo

## Valutazione del gruppo e valutazione individuale

- Viene valutata la qualità del lavoro del gruppo, ma si debbono mettere a punto strumenti anche per la valutazione degli esiti individuali, nonché del contributo dei singoli all'esito comune.
- Gli alunni debbono sapere che la qualità della propria valutazione individuale dipenderà anche dall'esito comune e dal contributo offerto da ciascuno.



# GRUPPI PICCOLI ED ETEROGENEI

La scelta a favore dell'eterogeneità del gruppo accomuna sostanzialmente gli autori di tutti i modelli citati. I Johnson e Kagan sostengono che le differenze di provenienza, cultura, sesso e competenze all'interno dei gruppi favoriscono attività di elaborazione, ragionamento, memorizzazione a lungo termine dei contenuti, producono maggiori opportunità di peer tutoring e di sostegno e migliorano le relazioni interrazziali, rendendo la classe più gestibile. La Sharan e la Cohen strutturano il loro modello intorno alla proposta di compiti complessi , quali una «ricerca» ( Sharan) o «temi», «compiti aperti» che prevedano una molteplicità di abilità(Cohen) proprio per garantire a tutti l'opportunità di mettere in gioco le diverse risorse che possiedono e contribuire al lavoro del gruppo.

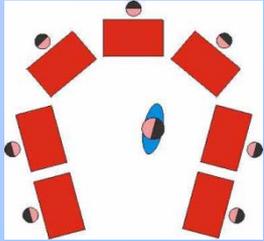


Ciononostante, a volte può essere consigliabile formare gruppi più omogenei a causa dei limiti operativi che quelli eterogenei in certe condizioni possono presentare: dipendenza dal compagno più competente, scarse stimolazioni per gli alunni più esperti, difficoltà a superare differenze o stereotipie molto accentuate ecc.

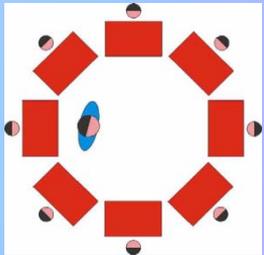
Per quanto riguarda il numero dei componenti, esso **può variare da 2 a 4/5**, senza superare questa cifra e tenendo presente che con l'aumentare del numero aumentano sicuramente le stimolazioni, le opportunità, ma sono necessari anche tempi più lunghi e maggiori competenze comunicative e gestionali da parte degli alunni.



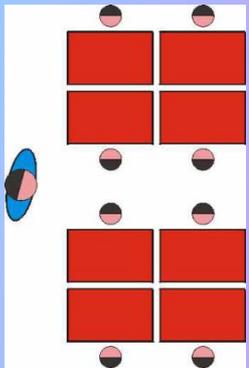
# DISPOSIZIONE DEL GRUPPO



- Nell'organizzazione per gruppi, la disposizione degli arredi deve favorire l'interdipendenza positiva, lo scambio e la collaborazione. I **banchi sono disposti a cerchio o a ferro di cavallo, oppure divisi in tanti quadrati o triangoli per 4 - 6 alunni ognuno. Nel primo caso, l'insegnante sta al centro, nel secondo si sposta da un gruppo all'altro.**



- Molti medici, però, si oppongono alla disposizione dei banchi in quadrati o in triangoli perché i 4-6 alunni sono costretti a girarsi per seguire l'insegnante o guardare la lavagna, spesso per periodi assai lunghi.



- La dottoressa Kathleen Finch della Clinica di Bethesda, la clinica dei presidenti, teme che i ragazzi prendano il torcicollo. La soluzione? "L'unica saggia alternativa alle file - dice - è il ferro di cavallo".

Liberamente tratto da: P. Ellerani. D. Pavan, in "L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe",  
[http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative\\_learning.htm](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm)

## Cooperative learning. Riferimenti bibliografici

- M.Comoglio, *Verso una definizione del Cooperative Learning* in “Animazione Sociale” n. 4/1996
- M. Comoglio, *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*, Quaderni di Animazione e Formazione, Animazione Sociale, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999
- D.W. Johnson e R.T. Johnson, *Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996
- Goldstein A.P. et al *Structured Learning in L'AbateL., MilanM.A.* (a cura di) *Handbook of social skills training and research*, New York, John Wiley e Sons, 1985
- Y.Sharan e S Sharan, *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento 1998
- E.G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento
- M.Becciu, A.R. Colasanti, *La promozione delle abilità sociali*, Edizioni AIPRE, Roma
- P. Vanini, *Il cooperative learning a scuola*, in “Innovazione Educativa” n. 5/2003, pagg. 20-22

