

COSTRUISCI UN RACCONTO *STORICO*

come un'esperienza in Cooperative Learning realizzata in
una classe prima di un Istituto Professionale possa
trasformarsi in un tentativo di realizzazione di
un'Unità di Apprendimento Significativo

di Paolo Scorzoni



Indice

Premessa	3
Introduzione	4
La classe	5
Da settembre a marzo.....	5
Il problema.....	6
L'attività.....	6
I incontro: Sabato 27 marzo '04.....	7
II incontro: Lunedì 05 aprile '04.....	9
III incontro: Venerdì 23 aprile '04	9
IV incontro: Lunedì 26 aprile '04	10
V incontro: Lunedì 03 maggio '04	10
VI incontro: Venerdì 07 maggio '04.....	11
L'attività svolta e le caratteristiche fondamentali del Cooperative Learning.....	12
Interazione promozionale e formazione dei gruppi	12
Interdipendenza positiva.....	13
Competenze sociali.....	13
Revisione e responsabilità individuale.....	13
Considerazioni conclusive.....	14
Bibliografia	15
Allegato 1	17



Premessa

«Da alcuni anni si sono diffuse prospettive che tendono a considerare l'insegnamento come un processo *centrato-sullo-studente*.»¹ Secondo questa ottica al centro non sono più essere i programmi o le materie, ma i ragazzi, che devono essere aiutati a crescere e a diventare persone complete, a raggiungere un livello soddisfacente di istruzione e di cultura.

Ma, in concreto, un insegnante cosa può imparare a fare se volesse creare processi centrati-sugli-studenti?

Intanto deve chiarire a se stesso il suo nuovo ruolo: oltre al compito dell'istruzione (cioè di intraprendere azioni che aiutino gli studenti ad essere padroni delle conoscenze del curriculum tradizionale) l'insegnante di oggi deve essere in grado di **condurre una classe** (cioè di creare ambienti di apprendimento orientati alla comprensione profonda), di **gestire la disciplina**, di sviluppare le **competenze sociali** degli studenti.² È quindi necessario che metta in atto comportamenti che gli permettano di osservare e valutare situazioni, produzioni, aspetti, che fino a vent'anni fa non era chiamato a considerare.

Diventa pertanto importante che ogni insegnante sia in grado di sviluppare una capacità **riflessiva** che gli consenta di «capire le situazioni, predisporre strategie, prendere decisioni, adattare gli interventi al mutare delle circostanze, [...] risolvere correttamente eventuali tensioni o conflitti, [...] organizzare lezioni che sollecitino l'attenzione e l'interesse degli studenti, [...] cogliere e interpretare i segni di situazioni di disagio o le cause di comportamenti scorretti, [...] esprimere uno stile comunicativo e relazionale fino a rendere ogni studente promotore e regolatore del proprio apprendimento».³

Oggi sono molti gli insegnanti convinti della necessità di cambiare, un po' perché capiscono che non è possibile inserire nella società del terzo millennio persone con competenze simili a quelle che venivano formate alla fine dell'ottocento, un po' perché si trovano a gestire classi con problemi così eterogenei e complessi, che sarebbe impossibile risolvere con i metodi tradizionali. Questa consapevolezza, questa volontà di cambiamento si scontra però con una formazione che continua ad essere molto (forse troppo) teorica.

Un'opportunità di applicazione dei principi delle ultime generazioni di pedagogisti è sicuramente il [Cooperative Learning](#)⁴, che consente agli insegnanti di lavorare concentrati sugli studenti e di sviluppare le loro competenze a livello di riflessione sui processi avviati.

¹ Comoglio, M., *La scuola "Comunità che apprende"* in ISRE Rivista quadrimestrale, n. 1, anno 2003, p. 27.

² liberamente tratto da Brophy, J., *Insegnare a studenti con problemi*, Roma, LAS, 1996, p. 21.

³ Comoglio, M., in Charles, C. M., *Gestire la classe*, Roma, LAS, 2002, p. X.

⁴ Il Cooperative Learning si pone l'obiettivo di migliorare l'apprendimento scolastico insegnando contemporaneamente agli studenti a lavorare in modo cooperativo. I teorici del Cooperative Learning partono dal presupposto che la complessità della nostra società, non può essere affrontata utilizzando esclusivamente competenze individualistiche o competenze competitive. C'è bisogno di persone in grado di creare una



Per capire in poche parole in cosa consiste il Cooperative Learning possiamo chiamare in aiuto la definizione che Comoglio e Cardoso danno in *Insegnare e Apprendere in gruppo*: «Si può definire il Cooperative Learning come un insieme di tecniche di conduzione della classe, grazie alle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati acquisiti». ⁵

Il presente articolo, che è il diario-cronaca di un'esperienza in Cooperative Learning effettivamente svolta in classe, ha l'obiettivo di far vedere che le grandi idee possono poi essere applicate in modo semplice ed efficace; ha anche l'obiettivo di far capire ai moltissimi insegnanti che già lavorano bene, che cambiare non significa stravolgere ciò che già si fa, ma guardare al proprio lavoro con occhi differenti; vuole anche rappresentare una risposta per tutti quegli insegnanti che, durante i corsi di formazione sul Cooperative Learning esprimono una domanda di concretezza, intende perciò aiutarli ad immaginare in modo più chiaro cosa accade durante un percorso in apprendimento cooperativo.

Introduzione

Giungo nella scuola in cui ho realizzato l'esperienza che mi accingo a raccontare, un Istituto Professionale per i servizi Commerciali e Turistici della provincia di Rovigo, a settembre del 2003; mi viene affidata una cattedra di Italiano e Storia con una classe prima, una quarta e una quinta.

L'esperienza la realizzo con la classe prima nel corso di sei giornate (per un totale di sette ore di cinquanta minuti). Il lavoro subisce un'interruzione nel corso delle vacanze di Pasqua che nel nostro istituto si protraggono da giovedì 08 a domenica 18 aprile 2004 (vedi la tabella che segue).

incontro	data	ora scolastica
I incontro	sabato 27 marzo '04	V e VI ora
II incontro	lunedì 5 aprile '04	IV ora, compresenza con Trattamento Testi
III incontro	venerdì 23 aprile '04	IV ora
IV incontro	lunedì 26 aprile '04	IV ora, compresenza con Trattamento Testi
V incontro	lunedì 03 maggio '04	IV ora, compresenza con Trattamento Testi
VI incontro	venerdì 07 maggio '04	IV ora

interdipendenza positiva all'interno dei gruppi in cui lavorano, perché solo una situazione di interdipendenza positiva favorisce la soluzione di quei problemi complessi che, oggi, singoli e aziende devono affrontare. L'interdipendenza positiva si realizza quando, all'interno di un gruppo, si risolve un problema con il contributo effettivo di tutti i suoi membri, impegnati con mansioni diverse a perseguire il medesimo obiettivo. Per creare interdipendenza positiva, per fare in modo cioè che i gruppi di lavoro riescano a perseguire i loro obiettivi in modo cooperativo, le persone che li compongono devono essere in grado di mettere in atto un repertorio di comportamenti verbali e non verbali che viene definito come insieme delle competenze sociali; ovvero l'insieme dei comportamenti che una persona deve imparare ad adottare per poter lavorare in gruppo in modo costruttivo.

⁵ COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996, p.24.



La classe

La classe è formata all'inizio dell'anno scolastico da 16 alunni, 3 maschi e 13 femmine, ai quali si aggiunge una settimana prima della fine del primo quadrimestre uno studente marocchino (Mustafà)⁶ che non conosce l'italiano. Ad esso viene affiancata nel periodo di marzo e aprile '04 una mediatrice culturale.

Tra gli altri alunni due sono ripetenti e altri tre provenienti da un fallimento in un altro istituto superiore.

È presente anche una studentessa certificata per la quale, in italiano e storia, è stata organizzata una programmazione per obiettivi minimi.

La classe è vivace e, mentre nel corso delle prime ore della mattinata si mostra abbastanza interessata al dialogo educativo, nelle ultime ore tende a trasformare la vivacità in disinteresse e rifiuto di qualsiasi lavoro scolastico⁷.

È presente nella classe quello che può essere considerato un caso difficile: Mirco.

Mirco è un ragazzo dotato dal punto di vista cognitivo che rifiuta qualsiasi lavoro scolastico, non porta a scuola libri, quaderni, penne e rischia di essere un leader negativo per i compagni e le compagne.

La classe presenta infatti una caratteristica che è diffusa negli istituti professionali: una forte eterogeneità dal punto di vista cognitivo; ci sono alunni molto dotati, ma poco motivati ed alunni molto motivati, ma con grossi problemi a livello cognitivo e con uno scarsissimo livello di autostima.

In tutti è diffusa l'incapacità di approfondire, di analizzare un argomento. Si tratta di ragazzi che non sono mai stati abituati a trattare argomenti in modo approfondito.

Da settembre a marzo

Nel corso dell'anno scolastico la classe si avvicina al Cooperative Learning lavorando quasi quotidianamente nella sua modalità **informale**⁸ (nel corso delle ore di Italiano e Storia) e in modo strutturato in tutte le ore di compresenza con Inglese (16) e nel corso di un modulo di storia (gli antichi greci, nove ore).

Le abilità sociali su cui si è lavorato nel corso di questo periodo sono state quelle dell'**ascolto attivo**, del **dare** e del **chiedere aiuto**.

⁶ i nomi di tutti gli alunni sono stati modificati per motivi di privacy.

⁷ opinione condivisa da tutto il Consiglio di Classe

⁸ per capire l'importanza del cooperative informale consultare l'articolo di Scorzoni, P., *L'importanza delle consegne e delle procedure nell'applicazione del Cooperative Learning*, in <http://www.abilidendi.it/articoliCooperativeLearningInformaleConsegneProcedure.htm>



Il problema

Il sottoscritto si trova a operare in questa classe nel corso delle ultime due ore del sabato.

Tutti gli insegnanti delle ultime due ore hanno cominciato ad adottare misure repressive per poter lavorare; i ragazzi sono disattenti e chiedono continuamente di uscire; la loro capacità di attenzione è ridotta al minimo.

Inizialmente per fronteggiare tali difficoltà provo a gestire l'ultima ora (dalle 12.35 alle 13.25) evitando la lezione tradizionale. Sia con la lezione gestita secondo la modalità del **cooperative informale**, sia con la lezione dialogata (con la classe disposta a semicerchio) nel corso della quale si cerca di trattare problematiche proposte dagli studenti stessi, si arriva a livelli di partecipazione accettabili, con la sensazione però che i ragazzi prendano parte alla lezione più per far contento il sottoscritto che per un reale interesse personale.

Si tratta perciò di provare ad organizzare un'**Unità di Apprendimento** che sia coinvolgente e significativa e che metta i ragazzi nelle condizioni di lavorare con un alto livello di attenzione e partecipazione anche nelle ore che seguono l'intervallo e il sabato dalle 11.45 alle 13.25.

L'attività

A questo punto penso di organizzare una Unità di [Apprendimento Significativo](#) in Cooperative Learning, strutturandola in modo tale da tenere alto il livello di coinvolgimento dei ragazzi sia nel corso delle prime due ore di lavoro che nel corso delle ore successive.

L'**obiettivo** finale dei ragazzi è quello di scrivere, in gruppi di tre o quattro persone, un breve *racconto storico* (non più lungo di una facciata di foglio protocollo); per l'ambientazione possono scegliere tra l'antico Egitto, l'antica Grecia e l'antica Roma. La conoscenza della struttura del testo narrativo storico è un **prerequisito** visto che è stata approfondita nel corso della settimana precedente al lavoro; prerequisito sono anche le conoscenze sui periodi storici di ambientazione.

L'obiettivo è apparentemente definito, ma, in realtà, a me pare sufficientemente complesso da creare una relazione di **interdipendenza positiva di scopo, compito e valutazione** tra tutti i membri di ogni gruppo nel lavoro.

I miei **obiettivi** sono anche altri: **motivazionali** (tenere alta la motivazione al lavoro per un tempo che si avvicini il più possibile ai cento minuti il sabato e ai cinquanta minuti il lunedì), **relazionali** (mettere a lavorare attorno ad un obiettivo didattico, persone che hanno dimostrato feeling solo dal punto di vista relazionale), **cognitivi di competenza** (controllare se i ragazzi sono in grado di applicare quanto appreso sul romanzo storico e sul periodo storico utilizzato per la costruzione della storia).



Un altro **obiettivo**, che io definirei **procedurale o metacognitivo**, è quello di arrivare con l'aiuto della classe e in modo induttivo alla creazione di una **bozza di rubrica**⁹ per la valutazione di un testo narrativo storico utile per aiutare gli studenti a produrre un racconto di qualità e per aiutarli ad autovalutarsi.

I incontro: Sabato 27 marzo '04

Entro in classe alle 11.45 e annoto gli assenti (Agnese e Mirco), faccio uscire tutti coloro che me lo chiedono spiegando che il lavoro che dovremo svolgere durerà per tutto il tempo che avremo a disposizione.

Quando tutti sono rientrati distribuisco la *scheda studenti* (Allegato 1) con le consegne e le procedure per svolgere il lavoro nel modo migliore.

Dopo aver chiarito l'obiettivo del gruppo e l'obiettivo di ognuno al suo interno focalizzo l'attenzione dei ragazzi sui **tempi** e sulla **abilità sociale** da praticare: dare aiuto.

Nel corso del tempo ho infatti notato che le indicazioni scritte sono molto più efficaci di quelle date oralmente.

Ore 11.55: quattro gruppi su cinque cominciano a lavorare senza chiedere ulteriori delucidazioni.

Ore 12.00: sollecito i membri del gruppo 5 ad una attenta lettura della procedura... cominciano a lavorare anche loro.

Senza alcun intervento da parte del sottoscritto il gruppo 4 (quello in cui è inserito Mustafà, il sabato senza mediatrice culturale) si prodiga per spiegare a Mustafà consegna e procedura (Mustafà alla fine del lavoro dovrebbe scrivere sul proprio quaderno solo le parole chiave della storia realizzata dai compagni) e per coinvolgerlo nella scelta del periodo, dei personaggi e dei nomi di questi ultimi.

Per tenere alta la **responsabilità individuale** ricordo che alle 13.25 tutti dovranno aver scritto la storia sul proprio quaderno e che ritirerò un quaderno a caso per gruppo.

I ragazzi lavorano con interesse e motivazione, tanto che devo intervenire per ben tre volte per invitarli a moderare il tono di voce; ottengo ascolto solo quando comincio a girare per i gruppi e con un tono bassissimo ripeto la mia richiesta (modeling).

12.15: noto che in alcuni gruppi alcuni elementi stanno perdendo un po' di concentrazione; ricordo la **consegna** e la **procedura** e subito ottengo il risultato di rimotivare tutti al lavoro.

12.25: la situazione si vivacizza, anche se solo per un minuto; Mara e Enrico del gruppo 5 si alzano un attimo in piedi; mentre Maria del gruppo 4 si alza per andare da Roberto del gruppo 1 a chiedere delucidazioni a proposito della storia egiziana.

⁹ "La rubrica è *lo strumento* per identificare e chiarire le aspettative specifiche relative a una prestazione e indica come si sono raggiunti gli obiettivi prestabiliti". tratto da COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, FABBRI, MILANO, 2003, pp. 63.



Anche Anna e Elisabetta del gruppo 3 allentano un po' la tensione, mentre Giulia e Martina del gruppo 2 continuano a lavorare con serietà e partecipazione.

12.35: viene portata dalla segreteria la circolare che invita i genitori al ricevimento generale; questo crea cinque minuti di trambusto.

12.40: tutti i gruppi riprendono a lavorare con concentrazione.

12.45: all'interno dei gruppi si sta lavorando alla produzione del testo; l'unico gruppo che sta allentando la tensione è il gruppo 2 perché pare abbia concluso.

Il gruppo 2, infatti, a causa dell'assenza di Agnese, che avrebbe dovuto essere l'elemento più debole, sta concludendo con largo anticipo rispetto al resto della classe; Giulia è infatti riuscita ad imbrigliare Martina, dotata di talento, ma, in altre situazioni, portata più a distrarsi che a lavorare.

12.50: visto che il gruppo 2 ha concluso il lavoro decido di aggiungere una domanda alla consegna, per aiutare i ragazzi a fare metacognizione sul lavoro svolto, la domanda è la seguente: cosa bisogna fare per costruire un racconto di qualità? Non mi aspetto risposte articolate, ma ritengo importante che i ragazzi comincino a ragionare a proposito delle procedure che applicano quando lavorano e lavorano bene.

12.56: il gruppo 2 consegna; questo fatto non distrae i membri degli altri gruppi che sono concentrati perché anch'essi vogliono concludere il lavoro prima del suono della campana. Anzi vedere che altri hanno già concluso, invece che demotivare gli altri gruppi li aiuta a raccogliere le ultime energie.

L'unico ad essere un po' escluso dal lavoro in questa ultima fase è Mustafà nel gruppo 4.

13.20: tutti i gruppi consegnano dopo aver lavorato anche sull'ultima domanda. A questo punto dopo aver interpellato molto velocemente i membri dei gruppi comunico la mia valutazione in relazione all'applicazione dell'abilità sociale del dare aiuto.

Mi porto a casa gli elaborati.

A questo punto potrei ritenermi soddisfatto; i ragazzi hanno lavorato sodo per un'ora e un quarto, hanno collaborato, hanno prodotto quanto avevo preventivato rispettando i tempi. Potrei perciò concludere l'esperienza, correggere gli elaborati, dare i voti.

Voglio però utilizzare l'esperienza per arrivare ad un apprendimento autentico. Se correggo gli elaborati e do il voto i ragazzi si disinteresseranno degli errori fatti e si concentreranno sulla valutazione data dal sottoscritto.

Decido di dedicare alcune ore alla comprensione degli errori fatti e alla autocorrezione.

A casa perciò mi limito a sottolineare gli errori con dei segni convenzionali (per distinguere gli errori di ortografia da quelli di grammatica e di sintassi, gli errori legati alle



conoscenze di storia da quelli legati alle competenze narrative, narratore, focalizzazione ecc.) senza inserire le mie correzioni.

II incontro: Lunedì 05 aprile '04

Ha inizio la seconda fase che è condotta dal sottoscritto in collaborazione con l'insegnante di *Trattamento Testi* utilizziamo un'ora di compresenza nel laboratorio di informatica.

Ogni gruppo deve identificare gli errori, correggerli e scrivere la seconda stesura del racconto utilizzando il computer che ogni gruppo ha a disposizione.

Il lavoro viene fatto anche con la collaborazione di coloro che nel corso delle due ore precedenti erano assenti (Mirco e Agnese). È però assente Roberto del gruppo 1.

Anche quest'ora viene sfruttata fino in fondo dai ragazzi che lavorano con attenzione e partecipazione. Mustafà, grazie alla mediatrice culturale, viene portato a conoscenza di tutto quanto hanno prodotto i compagni nel corso delle due ore precedenti.

Al termine dell'ora dopo aver interpellato molto velocemente i membri dei gruppi comunico la mia valutazione in relazione all'applicazione dell'abilità sociale del dare aiuto.

Al termine dell'ora raccolgo le stampe degli elaborati e li porto a casa nuovamente.

Non sono però ancora soddisfatto; concludendo a questo punto l'esperienza i miei studenti avrebbero le idee chiare su quanto hanno fatto, ma non avrebbero un'idea generale del racconto e del romanzo storico.

Decido perciò di correggere i racconti utilizzando le medesime modalità della volta precedente.

III incontro: Venerdì 23 aprile '04

Oggi non consegno ai ragazzi i loro lavori; decido invece di dedicare la lezione alla creazione di una bozza di *rubrica* per la valutazione di un testo narrativo storico; sono assenti Irene, Mara e Monica.

L'obiettivo di oggi è di dare ad essi gli strumenti per giudicare il proprio lavoro ed eventualmente per migliorarlo.

La domanda che pongo loro è una ripresa della domanda 7, posta al termine del lavoro di prima stesura del loro racconto, ed è la seguente: *come faccio a valutare la qualità di un testo narrativo storico?*

Dopo cinque minuti di lavoro individuale li invito a esprimere le loro idee e i loro dubbi a tutta la classe.

Li invito a riflettere e poi comincio a leggere loro un brano dell'antologia tratto dal *Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa.

Lette e commentate le prime righe del brano ripeto loro la domanda: *come faccio a valutare la qualità di un testo narrativo storico?* A questo punto do il via ad un brainstorming



che alla fine dell'ora consente di produrre la bozza di *rubrica* di valutazione di un testo narrativo storico che segue, organizzata con un punteggio in trentesimi:

indicatori	punteggio
descrivere personaggi, ambienti, usi e costumi	4
rendere i rapporti tra diverse classi sociali	3
rispettare la cronologia dei fatti individuali e di quelli storici	4
gestire il narratore e la focalizzazione	5
spiegare in modo chiaro le azioni	3
rispettare i tempi verbali	4
essere corretti in ortografia, grammatica, sintassi	2
creare suspense	5

Come si può notare ad ogni indicatore la classe ha deciso di attribuire un peso diverso perché ritiene che abbia importanza diversa nel momento della valutazione¹⁰.

Al termine non viene valutata l'abilità sociale.

IV incontro: Lunedì 26 aprile '04

Oggi sulla base degli indicatori prodotti e di nuovi segni di correzione fatti dal sottoscritto ogni gruppo, durante l'ora di compresenza con l'insegnante di Trattamento testi, è chiamato a rielaborare i racconti già realizzati per produrre la redazione definitiva.

Per problemi tecnici legati alla presenza di un virus in un computer il gruppo 2 non riesce a concludere il lavoro; gli altri gruppi invece lavorano in modo produttivo; nel gruppo 1 Mirco non partecipa, ma non riesce nemmeno a distogliere i compagni di gruppo dall'attività.

Alla fine dell'ora tutti i gruppi, a parte il gruppo 2 riescono a produrre la redazione definitiva della loro storia.

Dedico come sempre tre, quattro minuti alla valutazione dell'abilità sociale.

V incontro: Lunedì 03 maggio '04

Oggi è il momento della **revisione** conclusiva e della valutazione del lavoro da parte degli studenti.

Ogni gruppo, utilizzando la rubrica di correzione del racconto storico deve correggere e valutare il racconto di un altro gruppo; per aumentare la responsabilità e la serietà della correzione introduco la regola che il gruppo che produrrà la valutazione più simile a quella del sottoscritto riceverà un piccolo bonus.

¹⁰ il lavoro dovrà essere sviluppato lavorando anche sui descrittori.



I ragazzi, anche nel corso di quest'ora, lavorano con impegno senza bisogno di interventi da parte del sottoscritto, applicando in modo soddisfacente l'abilità sociale richiesta.

VI incontro: Venerdì 07 maggio '04

Consegno i racconti con le valutazioni definitive (non c'è stata una differenza superiore al mezzo voto rispetto alle valutazioni date dai gruppi Lunedì 03 maggio). Il voto ormai sembra però non interessare più perché l'interesse è per i racconti dei compagni.

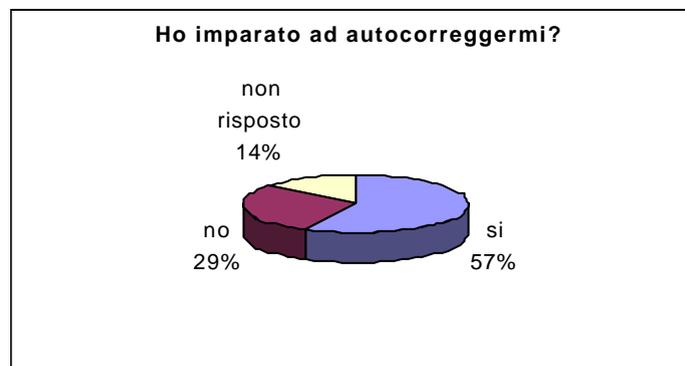
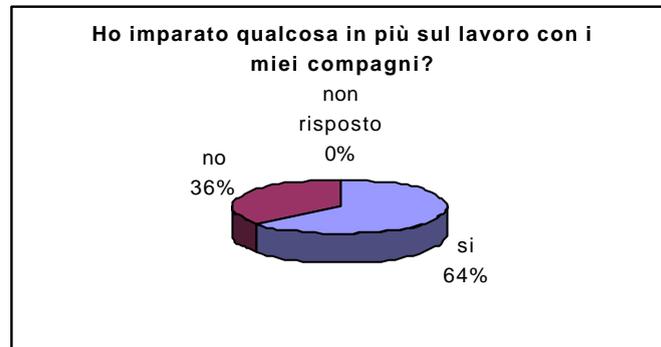
Decido poi di fare una revisione individuale di tutta l'attività per evitare che i ragazzi si influenzino a vicenda.

Chiedo loro di ripensare a cosa hanno imparato nel corso di questa attività; per aiutarli nella ricostruzione degli avvenimenti e nell'autoanalisi formulo una domanda articolata come segue.

Ripensando al lavoro di gruppo sul racconto storico identifica quelli che, secondo te, sono gli aspetti positivi e gli aspetti negativi utilizzando la seguente traccia:

- *ho imparato qualcosa sul racconto storico?*
- *ho imparato qualcosa in più sugli egizi?*
- *ho imparato qualcosa in più sul lavoro con i miei compagni?*
- *ho imparato ad autocorreggermi?*

Le risposte fornite dalla classe possono essere sintetizzate dai grafici che seguono.



La revisione finale rende evidente che i ragazzi ritengono di aver appreso meno di quanto abbiano realmente fatto. Dimostra la scarsa autostima di alcuni di essi che sono portati a ritenere sempre di scarsa importanza i progressi che fanno e li porta a valutare con occhio eccessivamente critico le proprie prestazioni. Dimostra anche la necessità di continuare a lavorare sulle procedure e sulle *rubriche* per dare ad ognuno strumenti chiari di autovalutazione e, quindi, di crescita. Confortante è comunque il dato che circa il cinquanta per cento della classe ha risposto positivamente a tutte le domande; questi studenti rappresentano un punto di riferimento per organizzare le attività future, le quali dovranno aiutare i ragazzi ad andare maggiormente in profondità nella conoscenza di sé e dei compagni.

L'attività svolta e le caratteristiche fondamentali del Cooperative Learning

L'attività svolta è un'attività in Cooperative Learning perché ha cercato di mettere in pratica quelle che i fratelli Johnson¹¹ e lo stesso Comoglio¹² definiscono come le sue caratteristiche fondamentali.

In questa parte del mio contributo cercherò di descrivere e rendere evidenti i passaggi dalla teoria del Cooperative Learning alla pratica della realizzazione concreta di un intervento educativo.

Interazione promozionale e formazione dei gruppi

Un gruppo di lavoro può funzionare non solo quando le persone sono legate tra loro da un rapporto di interdipendenza, ma anche quando queste persone si dimostrano reciprocamente il piacere di lavorare assieme, si conoscono nei pregi e nei difetti, si apprezzano reciprocamente, si valorizzano a vicenda, si incoraggiano nei momenti di difficoltà.

È sulla base di questi principi che ho deciso di formare i gruppi; le attività svolte da settembre a gennaio mi hanno permesso di conoscere i miei studenti e di capire la qualità delle loro relazioni; visto che l'attività proposta era un'attività complessa ho ritenuto opportuno mettere assieme persone che avessero già dimostrato nel corso dell'anno amicizia, fiducia reciproca e voglia di lavorare assieme. Ho cercato poi di creare situazioni di eterogeneità dal punto di vista delle competenze e delle capacità.

¹¹ JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & HOLUBEC, E. J., *Cooperation in the classroom*, Edina MN, Interaction Book Company, 1991, pp. 7-12.

¹² COMOGLIO, M., *Educare insegnando*, LAS, ROMA, 1998, p. 58.



I gruppi creati in questo modo si sono dimostrati funzionali all'obiettivo da raggiungere; l'unico problema è stato creato dall'assenza di Agnese nel gruppo 2; Agnese rappresentava l'elemento più debole da punto di vista cognitivo e della motivazione che, nelle mie previsioni, le compagne avrebbero dovuto coinvolgere e aiutare. La sua assenza ha facilitato il lavoro di Martina e Giulia che infatti il primo giorno hanno consegnato 15 minuti prima dei compagni.

Interdipendenza positiva

L'interdipendenza è stata di scopo e di compito oltre che di valutazione.

Di scopo perché lo **scopo** del gruppo era quello di creare un'unica storia; di **compito** perché ognuno doveva realizzare individualmente una parte della storia sulla base delle direttive date a ciascuno dalla consegna e dal gruppo; di **valutazione** perché il voto che viene scritto sul registro è la media ponderata tra la valutazione del lavoro svolto individualmente e del lavoro complessivo.

Competenze sociali

Perché tra i membri di un gruppo possa instaurarsi una corretta relazione è necessario sviluppare in essi una serie di competenze che, con l'esercizio, possono essere apprese anche in età adulta. Queste competenze vengono definite **competenze sociali**.

Un competenza sociale è ad esempio il saper comunicare; sulla competenza della comunicazione è stato fatto un lavoro di circa dodici ore non corso del primo quadrimestre.

Per poter insegnare le competenze sociali bisogna suddividerle in abilità e concretizzare le abilità in comportamenti verbali e non verbali.

L'abilità che ho scelto di esercitare nel corso di questo lavoro è stata l'abilità del **dare aiuto** (vedi Allegato 1) che ho presentato tramite una **carta a T**¹³ che era stata elaborata dalla classe nel corso di un precedente lavoro.

Revisione e responsabilità individuale

Le attività in Cooperative Learning necessitano, per essere più efficaci, di un controllo che può essere effettuato durante lo svolgersi del compito (**monitoring**) oppure una volta terminata l'attività comune (**processing**). Anche questa attività incrementa la responsabilità individuale.

¹³ **La carta a T**: Il modo più comunemente utilizzato per definire o descrivere una **abilità sociale** è la costruzione di una carta a T (T-chart).

Si deve creare un cartellone facilmente visibile da parte di tutta la classe; nella parte alta viene indicata l'abilità da focalizzare nel corso della giornata (settimana, mese); mentre sotto, su due colonne, si riportano i comportamenti verbali e non verbali che la contraddistinguono (vedi Allegato 1).

Per approfondire l'argomento vedi: Compoglio, M., Cardoso, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, ROMA, 1996, p. 174



Il monitoring delle abilità sociali è stato fatto dal sottoscritto tramite un'osservazione costante del comportamento e delle relazioni all'interno dei gruppi; il monitoring a livello di procedura è stato fatto grazie all'inserimento della domanda 7 all'interno della consegna e della procedura.

Per il processing è stata scelta un'ora al termine di tutto il lavoro ed è stato fatto sugli aspetti cognitivi, relazionali e procedurali.

Considerazioni conclusive

Come molti insegnanti sono partito da un problema: sopravvivere nel corso delle ultime due ore del sabato; per affrontare il problema ho però innescato una serie di meccanismi che mi hanno permesso di raggiungere obiettivi che sono andati al di là di quanto non avessi osato sperare all'inizio.

I ragazzi hanno lavorato con impegno e determinazione dimenticandosi della motivazione estrinseca, cioè del voto. Si sono aiutati a vicenda in modo costruttivo e hanno capito che prima di affrontare un lavoro complesso bisogna ragionare e progettare (anche se questo non vuol dire che sappiano già farlo).

Hanno anche migliorato la loro capacità di valutare e di valutarsi e se dovessero trovarsi di fronte ad un compito simile, in futuro, avranno un aiuto nei parametri da seguire.

Questa attività ha rappresentato, per me e per la classe, un punto d'arrivo, ma anche un punto di partenza per sviluppare nuove attività qualitativamente migliori.



Bibliografia

- COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, ROMA, 1996.
- COMOGLIO, M., *Educare insegnando*, LAS, ROMA, 1998.
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, FABBRI, MILANO, 2003
- WIGGINS, G., MC TIGHE, J., *Fare progettazione, La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, 2004
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri, Milano, 2003
- PAVAN, D., ELLERANI, P., *Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 1, anno 2004, pp. 8-46.
- FONTANA, U., *Affettivamente selvaggi o affettivamente educati*, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 1, anno 2004, pp. 88-103.
- BROPHY, J., *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, ROMA, 1999
- CHARLES, C.M., *Gestire la classe*, LAS, ROMA, 2002
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E., *Apprendimento cooperativo in classe*, ERICKSON, TRENTO, 1996.
- SHARAN, Y., SHARAN, S., *Gli alunni fanno ricerca*, ERICKSON, TRENTO.
- CHOEN, E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, ERICKSON, TRENTO.
- TOPPING, K., *Tutoring*, ERICKSON, Trento.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & HOLUBEC, E. J., *Cooperation in the classroom*, Edina MN, Interaction Book Company, 1991.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1994). Learning together. In S. SHARAN (Eds.), *Handbook of cooperative learning methods*. (pp-51-65). Westport, CN: The Greenwood Press.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E., & ROY, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- YAGER, S., JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*. 77, 60-66.
- COMOGLIO, M., MAINI, P., *Il Cooperative Learning a scuola*, in Orientamenti pedagogici, n. 42, 1995.



GARDIN, A., AZZINI, M., VERRI, R., *Il Cooperative Learning: teoria e prassi del metodo di insegnamento tramite la cooperazione*, in *Psicologia e scuola*, n. 86, 1997

PAVARIN D., *Apprendere in relazione e apprendere relazioni: il Cooperative Learning*, Tesi di Laurea in Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Padova, a.a. 1997-1998.

SCORZONI, P., ELLERANI, P. G., PAVAN, D., *Il Cooperative Learning "made in Italy"*, in *ISRE Rivista Quadrimestrale*, n. 2, anno 1997, pp. 93-101.

HANDY, C., *The age of unreason*, Londra 1989.



Allegato 1

Consegna e procedura per gli studenti per realizzare la prima stesura del racconto

Realizza un racconto “storico”

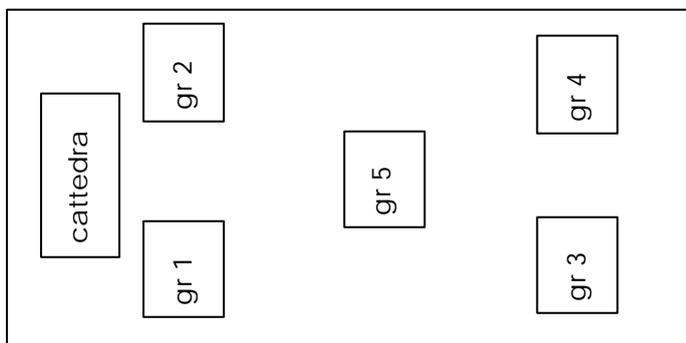
Obiettivo

Realizzare un racconto storico, non più lungo di una facciata di foglio protocollo

Gruppi

Gruppo 1	Irene	Roberto	Matteo	Mirco
Gruppo 2	Martina	Agnese	Giulia	
Gruppo 3	Anna	Serena	Elisabetta	
Gruppo 4	Monica	Emanuela	Maria	Mustafà
Gruppo 5	Licia	Mara	Enrico	

Disposizione nell'aula



Interdipendenza di scopo compito

Ogni gruppo deve realizzare un racconto storico.

Ogni membro del gruppo ha il compito di realizzare una parte del racconto (**situazione iniziale ed esordio; mutamenti e spannung, conclusione**) che dovrà seguire un unico filo logico e narrativo

Procedura

1. **Riunirsi** in gruppo e decidere assieme
 - a. il periodo storico in cui ambientare la storia (egizi, greci, romani)
 - b. il tipo di storia e di personaggi
 - c. il modo di narrare la storia (narratore, focalizzazione, ecc.)
2. **Dare** ad ogni membro del gruppo un compito narrativo chiaro
3. **Lavorare** individualmente e **realizzare** quanto concordato in gruppo
4. **Leggere** ai compagni quanto prodotto; i compagni devono fare tutte le correzioni necessarie
5. **Ricopiare** l'intera storia sul proprio quaderno in ordine

11.50-12.15

12.15-12.20

12.20-12.50

12.50-13.05

13.05-13.20



6. Consegnare la storia al professore

Tempi

2 ore totali in classe per la prima stesura del racconto

Competenza sociale da praticare

Dare aiuto

Carta a T

Dare aiuto	
CON LE PAROLE	CON I FATTI
<ul style="list-style-type: none">Hai capito?Cosa non hai capito?Sei d'accordo?Prova a ripetere	<ul style="list-style-type: none">Guardare negli occhiMettersi a fiancoDare una pacca sulla spallasedersi in modo composto

Scheda di valutazione della competenza

Legenda

- 1 comp. scorretto
- 2 comp. corretto ma poco cooperativo
- 3 comp. corretto
- 4 comp. corretto e cooperativo

	nomi	incontro 1	incontro 2	incontro 3	incontro 4	incontro 5	incontro 6
gruppo 1	Irene						
	Roberto						
	Matteo						
	Mirco						
gruppo 2	Martina						
	Agnese						
	Giulia						
gruppo 3	Anna						
	Serena						
	Elisabetta						
gruppo 4	Monica						
	Emanuela						
	Maria						
	Mustafà						
gruppo 5	Licia						
	Mara						
	Enrico						

Criteria di valutazione

Oggetto di valutazione sarà il racconto prodotto; ognuno riceverà un voto individuale legato alla parte direttamente prodotta ed un voto di gruppo.

Sul registro verrà scritto un voto pari al 65% del voto individuale e al 35% del voto di gruppo

