

c) *Offrire delle occasioni nelle quali è possibile esercitarsi*

Come si è detto precedentemente a proposito dell'apprendimento per esperienza, una competenza sociale non è acquisita se non al termine di un lungo esercizio controllato e osservato. Molti approcci separano l'insegnamento/apprendimento delle competenze sociali da quello dei contenuti disciplinari. Il Cooperative Learning, invece, suggerisce di adottare una metodologia diversa. Esso infatti propone che le competenze sociali siano sviluppate ed acquisite nel corso dell'apprendimento dei contenuti dei programmi ordinari, in quanto ritiene che esista una stretta interdipendenza tra la capacità degli studenti di esprimere efficaci relazioni interpersonali e il livello delle loro prestazioni scolastiche.

d) *Rivedere la competenza sociale rinforzando i comportamenti desiderati e ignorando o correggendo quelli non desiderati*

Per il rilievo che questa operazione ha nell'apprendimento delle competenze e, più in generale, sui risultati dell'attività che i gruppi devono affrontare, rimandiamo la discussione al paragrafo successivo.<sup>7</sup>

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

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

Nella revisione del lavoro di gruppo si possono distinguere due aspetti o momenti che D. W. Johnson, R. T. Johnson e Holubec chiamano *monitoring* e *processing*. Il primo fa riferimento all'osservazione "durante" il lavoro di gruppo, il secondo al "dopo" aver lavorato insieme. L'esecuzione di una buona osservazione richiede che l'insegnante decida previamente: a) le competenze sociali da osservare; b) la tecnica di osservazione (strutturata o non strutturata; c) se fermarsi su un gruppo in particolare o su più gruppi muovendosi continuamente nella classe; d) la modalità di osservazione; e) il valore da attribuire all'osservazione fatta; f) l'elaborazione di una "Scheda di Osservazione" sulle competenze sociali.

Il *processing* è la valutazione o la riflessione dopo un tempo di lavoro di gruppo. Si può sviluppare in due modi: utilizzando le osservazioni raccolte nel *monitoring* e nella discussione di gruppo oppure solo attraverso la discussione di gruppo. Nel primo caso la valutazione sul lavoro può essere più veloce ed efficace, se si sono utilizzate schede strutturate quantificate. Ai dati di queste possono essere aggiunti quelli di un'altra scheda sulla percezione individuale. Se la revisione è invece svolta in gruppo, soprattutto agli inizi, è bene che essa sia condotta con domande aperte suggerite dall'insegnante.

<sup>7</sup> Si veda a fine capitolo la sequenza di operazioni proposte da Kagan per l'insegnamento delle competenze sociali.

Figura 3.4.

90  
80  
70  
60  
50  
40  
30  
20  
10  
0

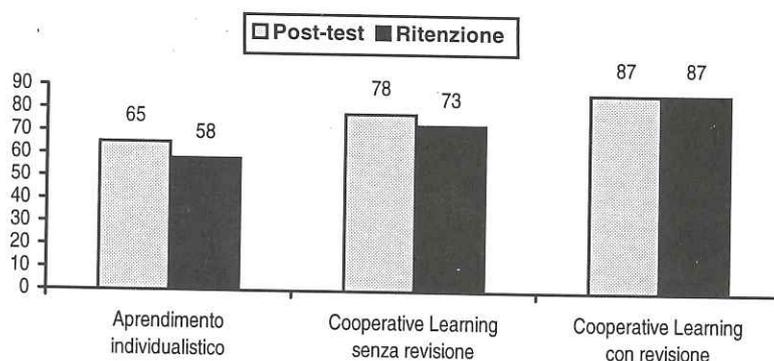
Da D. W. J.  
Englewood Clif

Tutti gli a  
spesso trascu  
neralmente l'  
come struttu  
tenze sociali,  
tenze comun  
Due ricerche  
voro di grupp  
Nella prin  
frontato stud  
certo periodo  
*Cooperative*  
loro osservaz

«I risultati  
americano utili  
i gruppi hanno  
notevolmente p

<sup>8</sup> I ricercatori  
*Cooperative Lea*  
gruppi di *Cooper*  
Gli studenti in c  
sono stati sottop  
to e i risultati che  
ritenzione.

Figura 3.4.



Da D. W. JOHNSON, & F. P. JOHNSON (1989). *Joining together. Group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. p. 203.

Tutti gli autori che presentano il *Cooperative Learning* insistono su un aspetto spesso trascurato o dimenticato quando si incomincia ad applicare il metodo. Generalmente l'insegnante si preoccupa di studiare come formare i gruppi eterogenei, come strutturare l'interdipendenza positiva, come insegnare e distribuire le competenze sociali, ecc., ma spesso trascura di controllare l'applicazione delle competenze comunicative e sociali degli studenti durante l'attività di apprendimento. Due ricerche confermano l'importanza del processo di controllo sui risultati del lavoro di gruppo.

Nella prima, Yager, D. W. Johnson, R. T. Johnson e Snider<sup>8</sup> (1986) hanno confrontato studenti di scuola elementare in tre diverse situazioni al termine e dopo un certo periodo di apprendimento: *Cooperative Learning* con revisione del lavoro, *Cooperative Learning* senza revisione e apprendimento individualistico. Queste le loro osservazioni finali:

«I risultati di questo studio forniscono una grande evidenza che dentro il campione americano utilizzato, la discussione all'interno dei gruppi di *Cooperative Learning* su come i gruppi hanno funzionato e su come essi possono migliorare la loro efficacia, ha un effetto notevolmente positivo sul successo degli studenti. I membri aumentano la loro produttività

<sup>8</sup> I ricercatori hanno collocato tre gruppi di 28 studenti di 3a elementare in tre situazioni, due di *Cooperative Learning*, rispettivamente con e senza revisione del lavoro, e una individualistica. I gruppi di *Cooperative Learning* erano eterogenei per sesso e capacità e costituiti da quattro membri. Gli studenti in ciascuna situazione hanno lavorato per 35 minuti al giorno per 25 giorni. All'inizio sono stati sottoposti ad un pre-test, dopo 12 e 25 giorni ad un post-test di controllo dell'apprendimento e i risultati che hanno ottenuto sono stati sommati. Dopo 3 settimane hanno avuto anche un test di ritenzione.

ottenendo chiarezza su come comportarsi con più efficacia e/o produrre feedback che li aiutano e li rinforzano nell'impegno ad applicare competenze collaborative. Dopo tre settimane dalla fine dell'unità didattica, i loro risultati rimanevano considerevolmente più alti di quelli che pur avendo lavorato in *Cooperative Learning* non avevano discusso su come avevano lavorato e superiore a quelli che avevano lavorato individualmente. Una spiegazione della relazione tra la revisione del lavoro e la produttività è che la revisione accresce l'auto-efficacia dirigendo l'attenzione verso competenze collaborative e riduce le inibizioni personali (come ad esempio, dubbi interni e preoccupazioni personali)» (Yager, D. W. Johnson, R. T. Johnson, & Snider, 1986, p. 395) (Si veda in proposito la figura 3.4.).

R. T. Johnson, D. W. Johnson, Stanne e Garibaldi<sup>9</sup> nel 1989 hanno voluto controllare i risultati della precedente ricerca per verificare principalmente gli effetti di due modi di svolgere la discussione dopo il lavoro di gruppo sulla produttività individuale: revisione condotta dall'insegnante con tutta la classe e revisione dell'insegnante seguita da quella di gruppo. I risultati hanno innanzitutto dimostrato la superiorità della seconda rispetto alla prima e in più non hanno evidenziato alcuna differenza significativa tra quest'ultima e quella senza revisione.

«Questi risultati dimostrano che la revisione di gruppo di fatto ha migliorato il successo individuale e la produttività di gruppo. Ci sono un numero di possibili spiegazioni di questo dato. Uno è che il pensiero metacognitivo aumenta l'abilità di ciascun membro ad avere successo. Un secondo è che la revisione del gruppo accresce l'auto-efficacia degli studenti dirigendo l'attenzione verso comportamenti cooperativi migliori e riduce le inibizioni personali come le indecisioni e le preoccupazioni interne. Un terzo è che la revisione di gruppo illumina meglio i membri su come comportarsi più efficacemente. Un quarto è che i feedback dei compagni riguardo all'uso delle competenze sociali forniscono un rinforzo all'uso di queste competenze e aumentano la frequenza di un comportamento più efficace» (R. T. Johnson, D. W. Johnson, Stanne, & Garibaldi, 1989, p. 514).

Il dato più importante che emerge dalle due ricerche che abbiamo sinteticamente illustrato è che la revisione del lavoro migliora non solo i risultati finali di un compito, ma anche quelli relazionali. Spesso gli insegnanti che si propongono di applicare il *Cooperative Learning* dimenticano di effettuare questo esame ed è

<sup>9</sup> Per questo lavoro sono stati scelti 49 studenti all'ultimo anno delle scuole superiori sul punto di entrare all'università. Essi sono stati collocati in quattro situazioni diverse: 1) *Cooperative Learning* senza revisione finale del lavoro (quattro gruppi di tre soggetti: ad essi fu detto che avrebbero avuto una ricompensa in base a quanto migliore fosse stato il loro risultato); 2) *Cooperative Learning* con insegnante che conduce la revisione (rispetto ai precedenti essi furono preparati a riassumere le informazioni e le idee del gruppo, a incoraggiare la partecipazione di tutti i membri e a controllare che tutti fossero d'accordo prima di eseguire una decisione; dopo 50 minuti l'insegnante interrompeva il lavoro e forniva un feedback sul modo in cui essi lavoravano); 3) *Cooperative Learning* con revisione dell'insegnante e di piccolo gruppo (le stesse condizioni del gruppo precedente con in più 5 minuti di revisione in piccoli gruppi oltre quelli svolti dall'insegnante); 4) svolgimento del compito in modo individuale. Il compito era quello di risolvere dei problemi di navigazione simulati al computer (uno per gruppo). I risultati, poiché si trattava di una simulazione di un viaggio verso il nuovo mondo dal quale si doveva prendere oro e fare un percorso, sono stati valutati in base alla quantità di oro preso e alla posizione finale raggiunta.

probabil  
dell'inte  
paura di  
amano i  
tempo. I  
sigliano  
avrà il r  
deve con  
bene che  
di ogni  
nelle lor  
scadenza  
Com  
visione  
verso: 1)  
2) una r  
di revisio  
Johnson  
ring e pr

### 3.1. Il m

La re  
raccolto  
trollo de  
informaz

Il mo  
operazio

a) So

Un in  
pena ins  
questa p  
segue un  
volte ass  
voro di g  
sociali in  
l'insegna  
denti ha  
dispensa  
servare c

probabile che la dimenticanza sia dovuta alla preoccupazione per la strutturazione dell'interdipendenza e per l'insegnamento delle competenze sociali o forse alla paura di interrompere il lavoro. Talvolta possono essere gli stessi studenti che non amano interrompere il lavoro nel quale sono immersi perché pensano di perdere tempo. Per evitare il rischio di trascurare questo aspetto, gli studiosi in genere consigliano, nel momento in cui si prepara una *T-chart*, di affidare allo studente che avrà il ruolo di controllore del tempo anche il compito di fissare il momento in cui deve cominciare la revisione del modo di lavorare insieme. Soprattutto all'inizio, è bene che questo momento sia fissato per ogni unità di lavoro (gli ultimi 10 minuti di ogni ora). Solo in seguito, quando cioè gli studenti avranno imparato ad inserire nelle loro abitudini la revisione, sarà possibile rimandare questo momento ad una scadenza settimanale.

Come abbiamo potuto osservare dalla seconda ricerca riportata, il processo di revisione che ha prodotto un salto molto significativo dei risultati è stato svolto attraverso: 1) un'osservazione durante il lavoro di gruppo e la revisione dell'insegnante e 2) una revisione finale nel piccolo gruppo. Sembra così che il processo più efficace di revisione del lavoro sia quello costituito dall'integrazione di due attività che D. W. Johnson, R. T. Johnson e Holubec (1992, 1994a) chiamano, rispettivamente, *monitoring* e *processing*.

### 3.1. Il *monitoring*: il ruolo di osservatore

La revisione con la classe non è possibile se l'insegnante non ha osservato e raccolto informazioni durante il lavoro di gruppo. Per questo si può dire che il *controllo dell'attività di gruppo* includa due momenti fondamentali: la raccolta delle informazioni (*monitoring*) e il feedback dato alla classe (*processing*).

Il momento della raccolta delle informazioni deve essere preceduto da alcune operazioni:

#### a) *Scegliere le competenze che devono essere osservate*

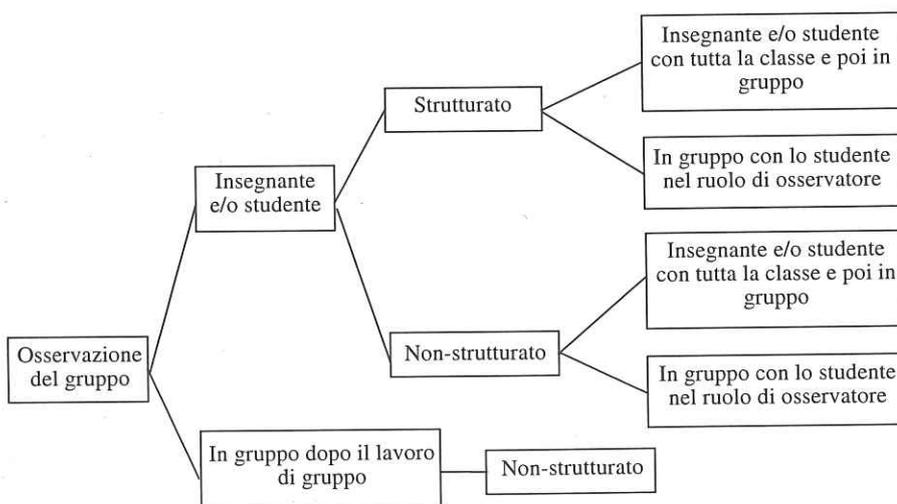
Un insegnante può scegliere come obiettivo la competenza sociale che ha appena insegnato e chiedere che venga applicata nel compito che assegna. Tuttavia questa procedura non è ordinaria. L'apprendimento delle competenze sociali non segue un processo lineare. Di solito, invece, l'insegnante distribuisce vari ruoli (a volte assegna anche due ruoli a ogni membro) e invita ad esercitarli durante il lavoro di gruppo. In alcuni casi il compito può esigere l'applicazione di competenze sociali insieme a quella di una o più competenze di natura cognitiva. In altri casi, l'insegnante può decidere di osservare la competenza che qualcuno dei suoi studenti ha difficoltà ad acquisire o che non ha ancora acquisito. Ad ogni modo, è indispensabile che egli scelga sempre con attenzione le competenze che intende osservare durante il lavoro di gruppo.

*b) Decidere se svolgere l'osservazione da solo o con uno studente*

L'insegnante può anche pensare di non svolgere da solo il compito di osservare il modo di lavorare in gruppo. Ad esempio può scegliere di farsi aiutare o di affidare interamente questo ruolo a uno studente, oppure di assegnare a un membro del gruppo il ruolo di osservatore (si veda la visione generale del modo in cui può essere svolta l'osservazione nella figura 3.5.).

**Figura 3.5.**

**MODALITÀ DI SVOLGIMENTO DELL'OSSERVAZIONE**



In genere, gli insegnanti non sono favorevoli al coinvolgimento degli studenti nel processo di osservazione. Essi temono che questi o non abbiano le necessarie capacità per svolgere con competenza il compito o che possano facilmente distrarsi dall'attività di apprendimento. Per quanto comprensibili, i timori degli insegnanti non hanno una reale giustificazione. Gli studenti che partecipano al processo di osservazione, per lo più, hanno già svolto in precedenza attività di discussione sul lavoro di gruppo e quindi sanno cosa devono o possono fare. D'altra parte, quando un insegnante chiama uno studente a collaborare, si riserva sempre di discutere con lui i contenuti dell'osservazione e le modalità con le quali questa dovrà essere condotta (vedere il punto *d*). Inoltre, se uno studente è scelto come osservatore, non è detto che debba restare escluso dalla partecipazione all'unità di apprendimento per tutta la sua durata (che in genere è di molti giorni). Infatti il ruolo di osservatore può cambiare ogni volta che i gruppi si incontrano. Comunque, nel caso in cui uno studente dovesse perdere contatto con le attività di appren-

dimento  
tarlo a ri

Al di  
servare i  
gnanti di  
blemi di  
di respon

c) *D*  
*zi*

L'oss  
classe o  
e mira a  
L'osserv  
portamen  
dotta dop  
osservazi  
classe. In  
mento e  
momenti

Nel c  
dubbi su  
vorare. L  
viene. Ci  
do osser  
gruppo n  
essere pa

Poich  
l'uso e l'  
l'insegna  
"valutati"  
tranno es

d) *Pr*

Vi son  
(modello  
del grup  
portamen  
gruppo. I  
Scheda di  
ne tra la f  
gura 3.6.)

dimento del proprio gruppo, i suoi compagni potranno in qualsiasi momento aiutarlo a recuperare.

Al di là dei timori sull'opportunità di assegnare agli studenti il compito di osservare il lavoro in gruppo, appaiono di grande interesse i tentativi di alcuni insegnanti di attribuire il ruolo di osservatori ad allievi considerati iperattivi o con problemi di attenzione e di concentrazione. Le esperienze hanno aumentato il livello di responsabilità di questi allievi e fornito loro modelli positivi di comportamento.

*c) Decidere come svolgere l'osservazione, se e quando intervenire, e la valutazione da attribuire alla sua applicazione*

L'osservazione può essere svolta in modo "strutturato" o "libero", su tutta la classe o in un gruppo soltanto. L'osservazione strutturata è guidata da una scheda e mira a rilevare comportamenti e soggetti ben definiti (si veda sotto al punto *d*). L'osservazione "libera", invece, tende a cogliere elementi significativi del comportamento di un gruppo o di più gruppi, e in genere è preferibile che venga condotta dopo osservazioni guidate da una griglia precisa e puntuale. Il processo di osservazione può essere condotto su un gruppo, su alcuni gruppi oppure su tutta la classe. In ogni caso è bene che l'insegnante stabilisca prima le modalità di svolgimento e la durata. Ciò richiederà di stabilire il tempo da dedicare al/ai gruppo/i e i momenti nei quali intervenire.

Nel corso del processo l'insegnante o lo studente-osservatore possono avere dubbi sull'opportunità di intervenire per correggere comportamenti o modi di lavorare. La regola generale è: non intervenire, ma prendere nota di quello che avviene. Ci sono tuttavia dei casi nei quali è bene che essi intervengano, e cioè quando osservano che: 1) il gruppo o la classe non hanno compreso il compito; 2) il gruppo non pratica per nulla le competenze assegnate; 3) un feedback positivo può essere particolarmente efficace ad uno studente o ad un gruppo.

Poiché dalle ricerche si è constatato l'effetto positivo di una "ricompensa" per l'uso e l'applicazione delle competenze sociali o dei comportamenti collaborativi, l'insegnante prima di avviare il lavoro potrà avvisare la classe di come saranno "valutati" l'applicazione e l'impegno nelle competenze sociali. Questi aspetti potranno essere valutati separatamente o insieme con l'apprendimento dei contenuti.

*d) Predisporre una scheda di osservazione*

Vi sono molti modi di predisporre una "Scheda di Osservazione". Un modo (modello A) è quello di costruire una griglia ponendo in alto il nome della classe, del gruppo e la data di osservazione, in basso, sulla sinistra le competenze o i comportamenti sociali che devono essere osservati, sulla destra il nome dei membri del gruppo. In altri casi (modello B) si può riprodurre una *T-chart* in forma di una Scheda di Osservazione. In altri ancora (modello C), si può trovare una mediazione tra la forma strutturata e quella "libera" (si vedano gli esempi riportati nella figura 3.6.).

**Figura 3.6.**

**MODELLO A: Scheda strutturata**

Classe: \_\_\_\_\_ Gruppo: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ Lezione di: \_\_\_\_\_

<i>Competenze sociali</i>	Carlo	Luca	Stefania	Cecilia
Incoraggiare				
Ascoltare				
Riassumere				
Aiutare gli altri				

**MODELLO B: Scheda strutturata**

Classe: \_\_\_\_\_ Gruppo: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ Lezione di: \_\_\_\_\_

**ATTENZIONE NELL'ASCOLTO**

Nome degli studenti	Contatto con gli occhi su chi sta parlando	Corpo leggermente piegato verso chi parla	Non interrompe chi parla	Interviene su ciò che è stato detto	Parafrasa l'intervento precedente prima di parlare	Riassume per il gruppo	Pone domande su quello che è stato detto

MODELLO

Classe: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Gruppo:
Gruppo:
Gruppo:

**3.2. Il p...**

La re  
 segnante  
 di esami  
 indicare  
 vono ess  
 le perso  
 non è st  
 visione c  
 e rinforz  
 vise da t  
 brevi. D  
 rispetto  
 Se è  
 servator

**MODELLO C: Scheda semi-strutturata**

Classe: \_\_\_\_\_ Gruppo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Lezione di: \_\_\_\_\_

	Competenze sociali	Commenti
<b>Gruppo:</b>		
<b>Gruppo:</b>		
<b>Gruppo:</b>		

**3.2. Il processing: la revisione del lavoro di gruppo**

La revisione può essere fatta seguendo due modalità: utilizzando i dati dell'insegnante e/o osservatore o in gruppo senza le osservazioni dell'insegnante. Prima di esaminare le differenze che esistono tra le due modalità, ci sembra opportuno indicare le caratteristiche di una revisione efficace. Innanzitutto gli interventi devono essere concreti, cioè riguardare il comportamento e il modo di lavorare e non le persone. Perciò essi devono evidenziare e descrivere ciò che è stato e ciò che non è stato fatto bene, evitando giudizi ed interpretazioni. In secondo luogo la revisione deve raggiungere l'obiettivo di migliorare il lavoro dei membri del gruppo e rinforzare il loro impegno. Terzo, deve pervenire a conclusioni concrete e condivise da tutto il gruppo. Quarto, la sua durata deve essere contenuta in tempi molto brevi. Da ultimo è bene trovare una forma di registrazione del progresso compiuto rispetto agli incontri precedenti.

Se è svolto con i risultati dell'osservazione condotta dall'insegnante o da un osservatore, il momento della revisione non dovrebbe presentare difficoltà. La

“Scheda di Osservazione”, soprattutto se strutturata, dovrebbe lasciare trasparire immediatamente la frequenza degli interventi connessi alle competenze sociali sotto osservazione. Per questo, sebbene si possano utilizzare delle griglie che registrano osservazioni di tipo qualitativo, di fatto sembrano più efficienti e veloci le “Schede di Osservazione” che riportano in margine i comportamenti e numerano in apposite caselle le volte che un membro li ha espressi. Se si procede in questo modo, riassumere la scheda sarà molto semplice, in quanto sarà sufficiente sommare la frequenza con cui un membro ha manifestato un dato comportamento. Nel momento della revisione è possibile anche far compilare ad ogni membro una scheda di osservazione sulla percezione che egli ha avuto del lavoro svolto o più in generale sulla soddisfazione che ha provato. In questo caso le schede saranno sull'esempio riportato nella figura 3.7. Sulla stessa scheda potrà essere richiesto anche di indicare ciò che ognuno ha trovato più positivo nel gruppo e di suggerire che cosa dovrebbe essere migliorato.

Figura 3.7.

SCHEDA DI VALUTAZIONE PERSONALE SUL LAVORO DI GRUPPO		
Classe: _____	Gruppo: _____	
Data: _____	Lezione di: _____	
<b>Sono stato attento</b>		
Sempre _____	Qualche volta _____	Mai _____
<b>Mi sono prestato ad aiutare chi era in difficoltà</b>		
Sempre _____	Qualche volta _____	Mai _____
<b>Se non comprendevo, chiedevo aiuto</b>		
Sempre _____	Qualche volta _____	Mai _____
Ecc.		
Ciò che ho trovato di più positivo:		
1. _____		
2. _____		
3. _____		
Il nostro gruppo dovrebbe migliorare:		
1. _____		
_____		
_____		

Se le  
costruire  
cune con  
gneranno  
gruppo c  
riflettere  
Se la  
de di oss  
l'esperie  
zare la r  
hai appre  
di un tuo  
sono stat  
fatto pro  
ruoli ass

## 4. LA V

**Idea p**  
*Learning.*  
con chiare  
tare il lor  
propone d  
d) distingu  
propria. Il  
tivo e qual  
ze sociali c  
Nel mo  
insegnanti  
valutati de  
modo?  
Il *Coop*  
po. Nella f  
rativo che  
stato detto  
*tive Learni*  
proposta d  
*Learning p*  
applicazion  
valutazione

Molti i  
dimostran  
domandan

Se le osservazioni sono quantificate, è possibile anche insegnare agli studenti a costruire delle schede di miglioramento progressivo (personali e di gruppo) su alcune competenze. Su di un lato si segneranno le frequenze, sul lato inferiore si segneranno gli incontri e in alto la competenza da applicare. In questo modo sia il gruppo che ogni membro avrà modo di autovalutarsi, esaminare le sue difficoltà e riflettere su come cercare di migliorarsi.

Se la riflessione sul lavoro di gruppo è svolta soltanto dal gruppo e senza schede di osservazione, è bene che l'insegnante predisponga, soprattutto all'inizio dell'esperienza di *Cooperative Learning*, una pista di domande che servano a focalizzare la riflessione. Ad esempio il foglio può contenere domande come: che cosa hai apprezzato di più nel lavorare insieme con i tuoi compagni? Quale espressione di un tuo compagno ti ha fatto sentire che era attento quando parlavi? Le decisioni sono state prese con il consenso di tutti? Quali sono state le tre cose che ti hanno fatto provare più piacere a lavorare con i tuoi compagni? Come sono stati svolti i ruoli assegnati? (Si veda il documento 3.5.).

#### 4. LA VALUTAZIONE INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO

---

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

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

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

---

Molti insegnanti interessati ad applicare il metodo del *Cooperative Learning* si dimostrano particolarmente interessati al tema della valutazione. Essi spesso si domandano: come valutare l'apprendimento? Quando si valuta? Si dà una valuta-

zione di gruppo o individuale o tutte e due? Come verificare l'efficacia del metodo?

Ricordiamo intanto che il momento della valutazione costituisce solo uno dei momenti del processo didattico e che perciò non è da considerare né decisivo né più importante rispetto agli altri. La valutazione è in funzione del conseguimento dell'apprendimento, va utilizzata non come strumento di gratificazione o di minaccia, ma allo scopo di accertare situazioni di inadeguato rendimento o di difficoltà per applicare specifiche strategie o idonei interventi di ricupero.

Ancora una breve nota. La comprensione di alcuni concetti che saranno esposti nei prossimi paragrafi richiederebbe una buona conoscenza dell'argomento discusso nel capitolo successivo. Pertanto quanto è illustrato in questa parte del lavoro, dovrebbe essere integrato con ciò che è presentato più avanti.

Il tema della valutazione richiede l'esame di tre aspetti: il punto di vista da cui essa viene considerata, il "che cosa" è valutato e il modo in cui è attribuito il giudizio.

#### 4.1. Le premesse generali ad una valutazione dell'apprendimento

Sul tema della verifica dell'apprendimento, il *Cooperative Learning* non aggiunge nulla di più di quanto è già detto in docimologia. Tuttavia esso propone alcune considerazioni significative.

Nel preparare o predisporre un'unità didattica, l'insegnante deve stabilire con chiarezza e precisione gli obiettivi di apprendimento e i criteri valutativi. Per essere certo che gli uni e gli altri siano compresi da tutti, è opportuno che egli li trascriva sulla lavagna o su fogli da distribuire a tutta la classe. Egli non deve dimenticare che l'apprendimento in ogni caso riguarderà la qualità e la quantità dell'apprendimento. La qualità esprime il "modo" di apprendere dello studente, e cioè i processi cognitivi e metacognitivi che egli mette in atto per affrontare un compito, la sequenza in cui egli li sa svolgere, la loro appropriatezza in base al risultato che deve essere ottenuto. Questo aspetto dell'apprendimento è da considerarsi determinante perché si riconosce che se esso migliora, migliorerà anche l'aspetto della quantità, cioè il risultato finale dell'apprendimento (D. W. Johnson, R. T. Johnson, & Holubec, 1994a, p. 90).

Una seconda importante considerazione offerta dal *Cooperative Learning* riguarda il fatto che l'insegnante deve cercare di predisporre delle prove che "valutino effettivamente quello che intende valutare". Questa considerazione ci sembra molto opportuna proprio perché l'insegnante, generalmente poco attento al controllo della qualità dell'apprendimento, tende a proporre prove che sono invece predisposte per il controllo della quantità (il concetto di "qualità" dell'apprendimento è esplicitato nel documento 3.6.).

Un'altra considerazione che viene dal *Cooperative Learning* si riferisce ad un aspetto del processo di valutazione che può essere giudicato dall'insegnante banale

o secondari  
dovrebbero  
astratta. È e  
o in modo c  
vegno o per  
presenti in u  
segnante de

L'ultima  
zione tra "r  
dello studen  
traverso un  
quella di tip  
lo il livello c  
ottenere un  
sere giudica  
te desse una  
un voto corr  
lutazione po  
totale "ricup  
si potrebbe c  
te commette  
tate e pietre"  
naturale in a  
mento se non  
non permette  
ma anzi richi  
delle prove e  
cuperare ritar  
profondimen

#### 4.2. Che cosa

Prima di p  
mente "che c  
cennando alla  
cognitivo.

Nel *Coop*  
mento" e il "p  
ad esempio S  
zione di distin  
glioramento è  
l'impegno e l

o secondario, ma che può avere effetti diversi. Le prove assegnate dall'insegnante dovrebbero essere contestualizzate e non essere imprevedibili o assegnate in forma astratta. È evidente, infatti, che diverso è fare una relazione di qualcosa per iscritto o in modo orale, fare una relazione per persone esperte o meno e farla per un convegno o per una rivista di divulgazione. Questi aspetti dovrebbero essere tenuti presenti in una prova, per determinare più precisamente il tipo di risposta che l'insegnante desidera.

L'ultima considerazione proposta dal *Cooperative Learning* attiene alla distinzione tra "raccolta di informazioni" (*assessment*) sul processo di apprendimento dello studente e "valutazione" (*evaluation*). La distinzione può essere chiarita attraverso un esempio che mette a confronto la valutazione di tipo sommativo con quella di tipo formativo. Durante un'unità didattica, ad una prima prova di controllo il livello di apprendimento di uno studente potrebbe essere giudicato "scarso" (o ottenere un voto corrispondente a "4"). Ad una seconda prova potrebbe invece essere giudicato "ottimo" (o ottenere un voto corrispondente a "8"). Se un insegnante desse una valutazione sommativa, esso corrisponderebbe a "sufficiente" (o con un voto corrispondente a "6"). Sebbene materialmente corretto, questo tipo di valutazione potrebbe essere profondamente errato se la seconda prova indicasse un totale "ricupero" delle competenze e conoscenze controllate nella prima. Lo stesso si potrebbe dire se le due prove misurassero "cose" diverse. È come se l'insegnante commettesse lo stesso errore che farebbe uno studente se questi sommasse "patate e pietre" e da questa operazione estraesse un valore. Questo errore, evidente e naturale in altri campi, può essere misconosciuto nella valutazione dell'apprendimento se non si distingue tra le due operazioni. La distinzione è importante perché non permette di ridurre il processo di valutazione ad una media matematica di voti, ma anzi richiede all'insegnante durante il percorso dell'apprendimento di stabilire delle prove e dare feedback frequenti allo studente sul modo di procedere per recuperare ritardi e svolgere esercizi in vista della "prova di valutazione" (per un approfondimento sui livelli di apprendimento cognitivi si veda il documento 3.6.)

#### 4.2. Che cosa deve essere valutato

Prima di parlare delle modalità di valutazione è importante precisare ulteriormente "che cosa" deve essere valutato. Abbiamo già richiamato questo punto accennando alla distinzione tra aspetto qualitativo e quantitativo dell'apprendimento cognitivo.

Nel *Cooperative Learning* si sottolineano anche due altri aspetti: il "miglioramento" e il "progresso nelle competenze sociali". Quanto al primo, alcuni (si veda ad esempio Slavin nel capitolo successivo), suggeriscono nel processo di valutazione di distinguere tra "miglioramento" e "valutazione" propriamente detta. Il miglioramento è l'incremento del risultato conseguito tra due prove. Per sottolineare l'impegno e lo sforzo (e accrescere indirettamente la motivazione), Slavin propone

di sottoporre gli studenti a prove che consentano di riconoscere il progresso compiuto. Ad esempio, ad uno studente che in una prova commette meno errori rispetto ad una prova precedente, viene data una valutazione che può essere superiore a quella attribuita ad un altro che, sebbene abbia commesso meno errori del primo, tuttavia non è migliorato rispetto alla prova precedente. La valutazione vera e propria, invece, sarà effettuata al termine dell'unità quando si valuterà l'apprendimento di ciascuno.

Al di là del consenso che può incontrare, la proposta di Slavin (di essa si parlerà nelle pagine seguenti) sottolinea alcuni elementi molto importanti: l'importanza della trasparenza degli aspetti che vengono valutati, il valore del feedback immediato sulla motivazione e sulla relazione tra impegno e miglioramento, la necessità da parte dello studente di "vedere" immediatamente il risultato di quanto ha fatto o di come ha operato.

Quanto al secondo aspetto, poiché la mediazione sociale ha un rilievo sull'apprendimento, l'insegnante non dovrà trascurare di dare un valore alla competenza sociale applicata. La ricompensa stimolerà maggiormente gli studenti ad applicarla e la sua presenza influirà sui risultati.

### 4.3. La valutazione individuale e di gruppo

È una caratteristica peculiare del *Cooperative Learning* che il lavoro di gruppo si concluda sempre con una *valutazione individuale* dell'apprendimento. Ciò è giustificato da due fatti: 1) anche se il compito è svolto in gruppo, sia le responsabilità di ciò che viene realizzato che le capacità individuali non devono essere eliminate; 2) il gruppo è strumento di mediazione dell'apprendimento individuale. Esistono diversi modi per effettuare la valutazione individuale. Ad esempio l'insegnante può stabilire un'attività di revisione e controllo reciproco dell'apprendimento e poi fare un controllo individuale con un questionario. In altri casi può richiedere a tutti di prepararsi in gruppo cooperativo su qualche contenuto e poi interrogare a caso qualcuno di ogni gruppo. In altri casi ancora può chiedere agli studenti di firmare la correzione dei compiti dei propri compagni; egli poi ne rivedrà qualcuno a caso.

In genere nel *Cooperative Learning* la valutazione individuale è fatta dall'insegnante. Tuttavia non si escludono forme di valutazione ponderata. Nel *Group Investigation*, ad esempio, vi è una valutazione individuale ponderata tra quella degli studenti che ascoltano la relazione del compagno e quella dell'insegnante.

Precisato questo punto, non si deve dimenticare quanto si disse illustrando il concetto di interdipendenza. Ad esempio, si distinsero vari livelli di interdipendenza: di obiettivo, di materiali, ecc. e anche di ricompensa e di valutazione. Con riferimento a quest'ultimo livello, ricordiamo che sono state realizzate diverse forme di valutazione. Come si vedrà nel capitolo seguente a proposito dei gruppi di competizione, si cerca di assegnare valutazioni di gruppo in modo tale che il contributo dato da ciascun membro dipenda dalla posizione raggiunta nel confronto con

membri di p  
sa capacità  
compagno c

Alcuni i  
dividuale e  
ranno valu  
data da una  
dal gruppo  
"peserà" pe  
quelle di ag  
gono un cer  
to rispetto a  
uguale. In t  
membri del  
uno scarso  
stesso mod  
i risultati p  
derazione p  
la valutazio  
mente gli st  
l'insuccesso  
me avviene  
stazione di

## 5. LE CO NEL CO

**Idea prin**  
risorsa princ  
principi del  
petenza edu  
guendo anch

La condu  
blemi di disc  
sendo più l'i  
gli studenti,  
mento che v  
situazione è  
sionali, da un  
"tutti sappia  
essere integ  
tano alle nu  
gnante, diver

membri di pari capacità. In questa condizione è possibile che un elemento di scarsa capacità possa dare al proprio gruppo un apporto maggiore di quello dato da un compagno di alta capacità.

Alcuni insegnanti hanno trovato anche altre forme integrate di valutazione individuale e di gruppo molto efficaci. Nel comunicare i criteri in base ai quali saranno valutati, gli insegnanti informano gli studenti che la valutazione finale sarà data da una media ponderata tra risultato individuale conseguito e media ottenuta dal gruppo a cui appartengono. In termini percentuali la prestazione individuale "peserà" per il 70-80%, la media del gruppo per il 30-20%. Altre possibilità sono quelle di aggiungere un "bonus" al gruppo, se tutti i membri del gruppo raggiungono un certo standard. Altre ancora sono quelle che "premiavano" un miglioramento rispetto ad una prova precedente, ma "detraggono qualcosa" se la prestazione è uguale. In tutti i casi il modo in cui viene conferita la valutazione fa percepire ai membri del gruppo che essi devono impegnarsi a dare il meglio di se stessi perché uno scarso risultato di gruppo potrebbe compromettere i risultati individuali; allo stesso modo risultati di gruppo migliori di quelli individuali potrebbero migliorare i risultati più scadenti. Nella percentuale potrebbe anche essere riservata una ponderazione per la competenza sociale dimostrata nel gruppo. L'interdipendenza tra la valutazione individuale e quella di gruppo ha il vantaggio di stimolare maggiormente gli studenti ad aiutarsi a vicenda e a venire incontro ai compagni più deboli: l'insuccesso di costoro potrebbe pregiudicare il successo individuale, proprio come avviene tra i componenti di una staffetta: il ritardo di uno influisce sulla prestazione di tutti gli altri.

## **5. LE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE NEL COOPERATIVE LEARNING**

---

**Idea principale:** Nell'insegnamento diretto a tutta la classe, l'insegnante è il centro e la risorsa principale dell'apprendimento degli studenti. Nell'insegnamento che si ispira ai principi del *Cooperative Learning*, invece, l'insegnante estende i limiti della propria competenza educativa. Egli attiva e responsabilizza gli studenti nel loro apprendimento conseguendo anche obiettivi cognitivi, emotivi e motivazionali positivi.

La conduzione cooperativa della classe ha effetti molto appariscenti: diminuiscono i problemi di disciplina, di isolamento, di conflitto, di indifferenza e di scarso impegno. Non essendo più l'insegnante l'unico punto di riferimento né l'unica fonte dell'apprendimento degli studenti, nella classe si realizza una situazione con molti centri di lavoro e di apprendimento che viene sociologicamente definita "a tecnologia altamente differenziata". Questa situazione è caratterizzata da una partecipazione e pianificazione collettiva ai processi decisionali, da una comunicazione multi-direzionale e da forme di aiuto reciproco per far sì che "tutti sappiano tutto". I contenuti vengono appresi ad un livello complesso e cioè in modo da essere integrabili e complementari. Anche la distribuzione dello spazio e del tempo si adattano alle nuove esigenze della classe cooperativa: da rigida e centrata sulla figura dell'insegnante, diventa flessibile ed è regolata da decisioni comuni dell'insegnante e degli studenti.