

Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

Angela Magnanini

Il saggio intende presentare gli esiti di una ricerca sull'apprendimento cooperativo attraverso l'analisi del Teachers' Cooperative Learning Questionnaire (TCLQ), somministrato a 188 docenti in servizio, dopo aver ricevuto una formazione specifica sull'apprendimento cooperativo. L'esame dei dati mostra la coerenza tra la formazione e l'applicazione del modello di apprendimento cooperativo proposto, suggerendo la necessità di un ripensamento della formazione iniziale e continua in cui le strategie di insegnamento-apprendimento a mediazione sociale rivestano un ruolo fondamentale, in grado di innovare la scuola.

The paper intends to present the results of a research on cooperative learning through the analysis of the Teachers' Cooperative Learning Questionnaire (TCLQ), administered to 188 in-service teachers, after receiving specific training on cooperative learning. The data analysis shows the coherence between the training and the application of the proposed cooperative learning model. The conclusions suggest a rethink of pre-service and in-service training in which cooperative learning plays a key role, capable of innovating the school.

Parole chiave: formazione, insegnante, apprendimento cooperativo, interdipendenza positiva, questionario

Keywords: training, teacher, cooperative learning, positive interdependence, questionnaire

1. Introduzione

In uno studio pubblicato dall'European Agency for Development in Special Needs Education si afferma che "l'apprendimento di gruppo è efficace sia per la sfera cognitiva e affettiva (socio-emotiva) dell'apprendimento sia per lo sviluppo. Gli alunni che si aiutano a vicenda, all'interno di un sistema flessibile e ben calibrato di lavori di gruppo, beneficiano dall'apprendere insieme... I risultati evidenziano che il progresso investe sia l'acquisizione delle conoscenze che lo sviluppo sociale"¹.

¹ European Agency for Development in Special Needs Education, *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche* (tr.it), Bruxelles, 2003, p. 23.

Molte ricerche, in questa direzione, hanno evidenziato la valenza dell'apprendimento cooperativo all'interno di una scuola inclusiva volta a perseguire il benessere e l'educazione di tutti, sottolineando il valore strategico dell'apprendimento cooperativo all'interno di una didattica inclusiva, che tende a integrare per il successo formativo aspetti della didattica tradizionale con quelli di una didattica a mediazione sociale. L'apprendimento cooperativo, infatti, fa leva sul gruppo, sugli alunni, consentendo la creazione di una didattica partecipata e co-costruita dal basso, permettendo, così, agli alunni di esprimere il proprio protagonismo attraverso un intervento attivo e consapevole, orchestrato e monitorato costantemente dal docente. Gli studi di Johnson, Johnson e Holubec e di Slavin hanno dimostrato l'influenza dell'apprendimento cooperativo sull'adattamento psicologico, sull'autostima, sulla capacità di assumere prospettive diverse, sulla fiducia nelle altre persone, sulla motivazione all'apprendimento e sulla strutturazione dell'identità personale, sul senso di responsabilità verso il proprio processo di apprendimento². Inoltre, l'apprendimento cooperativo, incoraggiando la comunicazione tra studenti e con l'insegnante, aumenta il sostegno reciproco e il rispetto della diversità³ ed aiuta gli studenti con difficoltà di apprendimento a trovare un "ambiente" favorevole al proprio processo di apprendimento⁴.

Il docente attraverso l'integrazione tra metodi verticali ed orizzontali può utilizzare l'apprendimento cooperativo lavorando in classe attraverso una organizzazione per piccoli gruppi eterogenei (per sesso, età, livello di abilità, provenienza sociale) attraverso il trasferimento di competenze sociali⁵, di informazioni e conoscenze tra pari. Questa modalità, scrivono Rivetti e Capodieci, si può "innestare sulla normale programmazione della classe e promuovere la crescita cognitiva e invitando gli studenti a lavorare in gruppo e come un gruppo come membri

² Cfr. D. V. Johnson, R. T. Johnson, *Learning together and alone*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987; R. E. Slavin, *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1990.

³ Y. Sharan, S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca: l'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998.

⁴ Cfr. M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo: il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1996; RM Gillies, AF Ashman, *The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School*, in "The Journal of Special Education", 34, 1, 2000, pp. 19-27.

⁵ C. Pirrone, A. Rapisarda, *Lo sviluppo delle abilità sociali per migliorare il clima di classe attraverso l'utilizzo del Cooperative Learning*, in "Psicologia dell'Educazione e della Formazione", 7, 1, 2005, pp. 63-78.

uniti per affrontare un compito, risolvere un problema, o sviluppare una competenza comune”⁶.

Sulla linea di queste evidenze, il presente studio si propone di verificare, se dopo aver ricevuto una formazione approfondita sull'apprendimento cooperativo (attraverso l'insegnamento di Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo (4CFU) durante il V ciclo di specializzazione del Sostegno presso l'Università degli Studi di Roma Foro Italico) gli insegnanti in classe abbiano applicato tale strategia e cosa abbiano osservato negli alunni e nelle loro dinamiche di gruppo, in termini di partecipazione, discussione, valutazione, cooperazione e aiuto reciproco.

A tale proposito è stato utilizzato un questionario validato da Saborit ed il suo gruppo di ricerca dell'Università di Oviedo su un campione di 4004 docenti, dal titolo *Teachers' Cooperative Learning Questionnaire* (TCLQ, 2021)⁷ che ben si presta all'obiettivo di ricerca. La somministrazione del Questionario al campione intende, anzi, in tale direzione, rappresentare il primo passo esplorativo verso l'eventuale validazione di questo strumento sul territorio italiano. Pochissime scale, infatti, sono state sviluppate per indagare il punto di vista dell'insegnante⁸ nonostante numerosi studi abbiano documentato l'importanza del docente nell'implementazione dell'apprendimento cooperativo⁹.

⁶ T. Rivetti, A. Capodiecì, *Apprendimento cooperativo personalizzato. Attività per la classe con bambini con ADHD o problemi di comportamento*, Trento, Erickson, 2017, p. 16.

⁷ J. A. P. Saborit et al., *Validation of a Cooperative Learning Measurement Questionnaire From a Teaching Perspective*, in “Psicothema”, 34, 1, 2021, 160-167.

⁸ Come ad esempio: S. Veenman, N. van Benthum, D. Bootsma, J. van Dieren, & N. van der Kemp, *Cooperative learning and teacher education*, in “Teaching and Teacher Education”, 18, 1, 2002, pp. 87-103; E. Bay, B. Çetin, *Development of cooperative learning process scale (CLPS)* in “Journal of Human Sciences”, 9, 1, 2012, pp. 1063-1075; J. Fernández-Río, J. A. Cecchini, A. Méndez-Giménez, D. Méndez-Alonso, J. A. Prieto, *Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational context*, in “Anales de Psicología”, 33, 3, 2017, pp. 680-688.

⁹ M. B. Oortwijn, M. Boekaerts, P. Vedder, J.W. Strijbos, *Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background*, in “Learning and Instruction”, 18, 2, 2008, pp. 146-159; R. M. Gillies, M. Boyle, *Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up*, in “Teaching Education”, 22, 1, 2011, pp. 63-78; J. A. P. Saborit, J. Fernández-Río, J. A. Cecchini Estrada, A. Méndez Giménez, D. M. Alonso, *Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training* in “Teaching and Teacher Education”, 59, 2016, pp. 438-445; P. A. S Miguel, S. M. Lázaro, B. L. del Barco, D. A. Alonso, D.

Gli insegnanti devono conoscere i principi e i metodi dell'apprendimento cooperativo per implementarlo nell'insegnamento in classe e stimolare l'interazione quando gli studenti lavorano insieme¹⁰.

Le riflessioni che scaturiscono dal seguente studio, in ottica pedagogica speciale, intendono contribuire a stimolare ricerche e riflessioni che possano portare alcuni dati a sostegno della necessità di estendere tale strategia nelle scuole di ogni ordine e grado attraverso lo sviluppo di una formazione trasversale, specificatamente dedicata all'apprendimento cooperativo e rivolta a tutti i docenti e non solo agli insegnanti di sostegno.

2. *L'apprendimento cooperativo: elementi costitutivi*

Il TCLQ è stato costruito attorno ai 5 elementi che la letteratura internazionale individua come costitutivi dell'apprendimento cooperativo: 1. Interdipendenza positiva; 2. Interazione promozionale faccia a faccia; 3. Responsabilità individuale e di gruppo; 4. Valutazione del lavoro cooperativo del gruppo, 5. Abilità sociali¹¹. Tali elementi sono stati, anche, oggetto precipuo dell'attività didattica (teorico e pratica) nel percorso di formazione dei docenti campione di questo studio.

Queste dimensioni caratterizzano il *learning together* come “un metodo di insegnamento/apprendimento che fa leva sulla risorsa gruppo con l'obiettivo principale di migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali”¹², assumendo come punto di partenza l'assunto che il gruppo è un universo di risorse, di diversità e di unicità, che finiscono per far crescere le persone coinvolte nel gruppo stesso, attraverso la stimolazione di interdipendenze.

I. Gallego, *Escala de gestión del aprendizaje cooperativo en el aula/Cooperative learning management scale in the classroom*, in “Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica”, 3, 56, 2020, pp. 59-71.

¹⁰ Si veda: A. Abramczyk, S. Jurkowski, *Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it*, in “Journal of Education for Teaching”, 46, 3, 2020, pp. 296-308.

¹¹ R. E. Slavin, *Classroom applications of cooperative learning*, in K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major & H. L. Swanson (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, Vol. 3. *Application to learning and teaching* (pp. 359-378), American Psychological Association, 2012; R. M. Gillies, *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*, in “Australian Journal of Teacher Education”, 41, 3, 2016, pp. 39-53.

¹² A. La Prova, *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Trento, Erickson, 2008, p. 27.

Il concetto, infatti, di interdipendenza positiva è il filo rosso che attraversa tutti e 5 gli elementi sopra menzionati. Miato e Miato sottolineano che l'interdipendenza positiva può essere definita con "la percezione comune che permette di pensare con il noi (senso di squadra), invece con l'io ed il tu (senso individualista)"¹³ e secondo Kagan va intesa come legame forte riferendosi a quando il successo di ogni componente non è possibile senza il successo o il contributo di ognuno, ma a sua volta il successo del gruppo non è possibile senza il contributo di ciascun membro¹⁴.

L'interdipendenza rimanda al concetto di reciprocità e quindi ad un rapporto dinamico di parità che coinvolge nella stessa forma o nella stessa misura i rapporti esistenti tra soggetti, evidenziando uno degli elementi fondamentali dell'apprendimento cooperativo la creazione di legami ed il necessario contributo che ognuno deve portare nella esecuzione e svolgimento del rapporto di gruppo. Questo aspetto fa emergere, proprio perché nel gruppo, l'unicità delle persone, che possono attraverso la strutturazione di interazioni e di legami, far affiorare le proprie caratteristiche e competenze uniche ed indispensabili per quel gruppo in particolare e per la classe in generale.

Nussbaum, a tale proposito, afferma che "il fine educativo dell'organizzazione cooperativa della classe consiste nel rendere le persone capaci di esprimere il proprio potenziale e di vivere una esistenza piena e creativa, significativa e all'altezza di una adeguata dignità umana"¹⁵.

A differenza del tradizionale lavoro di gruppo, in cui gli studenti sono semplicemente messi uno accanto all'altro per lavorare, l'apprendimento cooperativo è efficace solo quando gli studenti interagiscono tra loro per raggiungere obiettivi condivisi¹⁶.

L'interazione promozionale faccia a faccia rimanda sia alle dimensioni dei gruppi (che non devono essere troppo numerosi) sia alla organizzazione degli spazi dell'aula affinché queste due dimensioni consentano un coinvolgimento diretto degli studenti e la loro possibilità di

¹³ S. A. Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson, 2003, p. 111.

¹⁴ S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000.

¹⁵ M. C. Nussbaum, *Creare capacità*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2012, p. 175.

¹⁶ Si veda K. Topping et al., *Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation*, London, Routledge, 2017, oltre al lavoro di D. W. Johnson, R. T. Johnson, *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*, in "Educational Researcher", 38, 5, 2009, pp. 365-379.

guardarsi, comunicare, ascoltare, partecipando ad ogni fase del lavoro di gruppo in modo attivo, incoraggiandosi vicendevolmente. Se il gruppo riesce a raggiungere buoni livelli di interdipendenza positiva è più facile che si sviluppi la responsabilità individuale e di gruppo, poiché essa fa riferimento alla possibilità dello studente di farsi carico del successo e dell'insuccesso suo e degli altri componenti del gruppo stesso.

Senza l'apporto di qualcuno l'obiettivo non può essere raggiunto.

Il quarto elemento (valutazione del lavoro cooperativo del gruppo) fa riferimento alla possibilità di valutare attentamente tutte le dinamiche del gruppo (attraverso dibattiti, riflessioni, discussioni), che rendono consapevoli dei punti di forza o di debolezza delle strategie adottate consentendo di mettere in atto processi di autoregolazione.

Il quinto elemento è certamente uno dei punti di forza dell'apprendimento cooperativo, che si origina dalla costante interazione reciproca, dal coinvolgimento, dalle discussioni, dal rispetto delle regole, dallo sviluppo di fiducia che si genera nelle dinamiche stesse del gruppo. Tali dimensioni, infatti, consentono di formare ed "allenare" competenze sociali, che in un insegnamento di tipo tradizionale non sarebbero così direttamente applicate e sperimentate. Il gruppo diviene, così, creatore di competenze comunicative, relazionali, sociali. Essere responsabili ed interdipendenti consente di maturare abilità sociali che permettono di essere assertivi, attenti al valore dell'altro. Come sottolinea Miato "l'insegnamento tradizionale lascia poco spazio all'autonomia dei singoli e dei gruppi"¹⁷ che, al contrario, così verrebbe stimolata e sviluppata.

Di fondamentale importanza per lo sviluppo dei cinque elementi menzionati è sicuramente l'attribuzione nel gruppo di ruoli specifici attraverso i quali si ottiene interdipendenza, responsabilità, interazione faccia a faccia e lo sviluppo delle abilità sociali.

Applicando questi cinque elementi, gli studenti sono in grado di cambiare il loro modo di pensare e di lavorare ai problemi con gli altri compagni di classe, implementando anche il continuo bisogno di auto-monitoraggio e valutazione del proprio contributo nel gruppo, che diviene un grande strumento di riflessione metacognitiva, preparando lo studente a riflettere su di sé e sul suo modo di apprendere.

Secondo Page (2017) se l'insegnante riesce a combinare con successo questi 5 elementi riuscirà a portare vantaggio a tutti gli studenti

¹⁷ S. A. Miato, L. Miato, *Op. cit.*, p. 108.

della classe¹⁸. L'applicazione dell'apprendimento cooperativo su tali basi provoca un cambiamento anche negli stessi insegnanti, che potranno apprendere meglio a cooperare con colleghi e famiglie¹⁹.

3. *La ricerca: procedure e analisi*

Nello specifico, il questionario TCLQ, presenta 19 item con una scala Likert a 5 punti (da 1=completamente in disaccordo, a 5=completamente d'accordo).

Nello studio originale, per l'analisi fattoriale confermativa (CFA), gli item sono stati raggruppati in cinque fattori corrispondenti ai cinque livelli in cui si articola l'apprendimento cooperativo, così suddivisi: (F1) abilità sociali (AC1, AC13, AC5, AC6, AC8, AC15); (F2) valutazione del lavoro cooperativo del gruppo (AC17, AC19, AC20, AC21, AC22, AC23); (F3) interdipendenza positiva (AC11, AC14); (F4) interazione promozionale faccia a faccia (AC3, AC4), (F5) responsabilità individuale e di gruppo (AC9, AC10, AC7). L'affidabilità della scala si è rivelata molto alta (Alpha di Cronbach = .958 Omega di MacDonald = .960), facendo ipotizzare risultati analoghi anche nel contesto italiano.

La ricerca si è articolata in 4 fasi: 1. Traduzione e controlli di pertinenza; 2. Campionamento; 3. Somministrazione del Questionario²⁰; 4. Analisi dei Dati.

Fase 1: Si è proceduto con la traduzione del TCLQ in lingua italiana (secondo *TC Guidelines for Translating and Adapting Tests*²¹) con un approccio a più fasi. Questo approccio si avvale dei seguenti passaggi: il metodo della back-translation, una revisione da parte di un comitato di esperti (che ha valutato somiglianza, equivalenza linguistica e funzionalità tra le due versioni, accordandosi su una prima versione del TCLQ) e un pre-test di questa versione in un piccolo gruppo, comprendente cinque insegnanti con formazione nell'apprendimento cooperativo.

Fase 2. Campionamento: La scelta del campione è avvenuta su base ragionata, attraverso un campionamento non probabilistico, finalizzato

¹⁸ A. Page, *Implementing Cooperative Learning: A Consideration of Barriers and Enablers*, in "Journal of Initial Teacher Inquiry", 3, 2017, pp. 49-52.

¹⁹ European Agency for Development in Special Needs Education, *Op. cit.*, p. 5.

²⁰ Si ringrazia per la collaborazione alla ricerca il Dottor Giulio Morelli.

²¹ International Test Commission, *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition), 2017, www.InTestCom.org.

a rispondere agli scopi della ricerca²². Il TCLQ è stato somministrato a inizio gennaio 2022, inviando il link agli iscritti al Corso di Specializzazione per il Sostegno Didattico degli alunni con disabilità, per la scuola secondaria di Primo e di Secondo grado (V ciclo), chiedendo la compilazione solo nel caso si fosse impegnati a scuola nel corrente anno scolastico, come docenti o di sostegno o della classe.

La scelta è ricaduta sulla necessità di effettuare studi sulla scuola secondaria, tenendo conto della minore diffusione di ricerche in questa area²³ e per verificare se dopo la formazione ricevuta in questo ambito, l'apprendimento cooperativo fosse divenuta una strategia utilizzata con continuità nel proprio lavoro e tenesse conto dei 5 elementi costitutivi dell'apprendimento cooperativo per verificarne la valenza in sede educativa.

Il campione della ricerca comprende così: 188 insegnanti con un'età media di 37 anni (SD=7,99); le donne sono 138 (74,2%), gli uomini 48 (25,8). I partecipanti sono così suddivisi: insegnanti a tempo determinato da più di 1 anno su posto di sostegno (68,1%), insegnanti a tempo determinato da meno di 1 anno su posto di sostegno (30,8%), insegnanti con contratto a tempo indeterminato da più di un anno su posto comune (1,1%). 100 sono insegnanti di scuola di Primo grado e 88 di Secondo grado. La maggior parte degli insegnanti vive nel Centro Italia (54,8%), i restanti vivono nel Sud Italia (39,2%) e nel Nord Italia (5,9%).

Fase 3: Analisi dei dati e discussione: L'esame dei dati è stata effettuata attraverso il programma statistico Spss (versione 26.0, 2019) e si è focalizzata per permettere una analisi descrittiva attraverso il calcolo della media (la media (M) minima tra gli item è 3.44, la massima 4.48), della deviazione standard (che varia tra gli indicatori tra .88 a 1.14.) e di un T-test a campioni indipendenti, con una soglia di significatività <.05.

I dati visionabili in tabella mostrano risultati significativi per ogni item. Nella tabella gli item sono lasciati nella loro codificazione originale, come risultati dal processo di validazione del gruppo di Studio di Saborit *et al.* per consentire la ri-percorribilità del processo e la sua replicabilità ad ogni ricercatore interessato.

²² R. Trincherò, *I metodi di ricerca educativa*, Bari-Roma, Laterza, 2004, p. 28.

²³ Si veda F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest: apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2017; in campo internazionale tra le varie ricerche pubblicate si veda: R. E. Slavin, *Cooperative Learning in Middle and Secondary Schools*, The Clearing House, 69, 4, 1996, pp. 200-204.

Tabella 1 Indicatori

AC1	Gli studenti lavorano sul dialogo, sulle capacità di ascolto e sul dibattito
AC3	Gli studenti interagiscono tra loro durante i compiti
AC4	Gli studenti lavorano direttamente tra loro
AC5	Gli studenti condividono idee, conoscenze e punti di vista con i compagni di classe
AC6	Gli studenti prendono decisioni di gruppo tra i membri del gruppo
AC7	Ogni membro del gruppo deve fare uno sforzo nelle attività del gruppo
AC8	Gli studenti ascoltano le idee, le opinioni e i punti di vista dei compagni di classe
AC9	Gli studenti si aiutano a vicenda a fare le attività
AC10	Gli studenti interagiscono tra loro per fare le attività
AC11	Ogni membro del gruppo deve cercare di partecipare, anche se non gli piace il compito
AC13	Gli studenti parlano del loro lavoro per valutarlo, correggerlo e migliorarlo
AC14	Ogni membro del gruppo deve partecipare ai compiti del gruppo
AC15	Gli studenti riflettono individualmente e in gruppo
AC17	I membri del gruppo hanno competenze e abilità che si completano a vicenda
AC19	I membri del gruppo hanno diverse abilità che li aiutano a svolgere il compito
AC20	C'è una varietà di opinioni nel gruppo e questo
AC21	I membri del gruppo sono diversi, il che arricchisce il lavoro
AC22	Ci sono diversi ruoli nel gruppo che si completano a vicenda
AC23	Le differenze tra i membri del gruppo aiutano il gruppo a funzionare

L'analisi dei dati è stata condotta in maniera aggregata per la stretta interconnessione tra tutti i fattori.

Nel dettaglio dei cinque elementi indagati si può evidenziare una distribuzione della media molto alta, il che suggerisce come gli insegnanti abbiano applicato la strategia dell'apprendimento cooperativo all'interno della propria didattica in aula, tenendo conto dei cinque elementi costitutivi dell'apprendimento cooperativo stesso.

Questo dato consente di mettere in evidenza come la specificità di una formazione sull'apprendimento cooperativo possa influire sulla organizzazione del lavoro per gruppi, impedendo che esso divenga una modalità di insegnamento-apprendimento solo orientata al compito ed agli obiettivi da raggiungere.

Il lavoro di gruppo, infatti, ha una bassa strutturazione e al contrario del lavoro di gruppo cooperativo non prevede lo sviluppo della interdipendenza e della responsabilità individuale e di gruppo, poiché spesso la *leadership* viene ad essere ad appannaggio di un solo componente.

La minuziosa preparazione del Docente delle varie fasi dell'apprendimento cooperativo, dalla scelta dei membri del gruppo, dalle strutture di interdipendenza (di compito, di materiali, di ruolo), dalla scelta del

materiale e dalle attività costanti di monitoraggio consente agli studenti una partecipazione attiva e reciproca, sviluppando al contempo le abilità sociali, che nel lavoro di gruppo tradizionale non vengono prese in considerazione.

Le risposte date dal campione agli item riguardanti sia l'interdipendenza positiva (AC11, AC14, media tra 4,15 e 4,31), sia la responsabilità individuale e di gruppo (AC9, AC10, AC7, media tra 3,97-4,23) e la interazione promozionale faccia a faccia (AC3, AC4, media tra 3,44 e 3,72) evidenziano questa attenzione. È stato, infatti, ampiamente condiviso che il semplice fatto di mettere gli studenti in gruppo non garantisce una reale cooperazione. Baines, Blatchford e Webster affermano che gli studenti possono sedere in gruppo, ma raramente lavorano come un gruppo²⁴.

Gli studenti hanno bisogno di sperimentare un'interdipendenza positiva con i loro compagni, di essere consapevoli della responsabilità individuale attraverso un processo di apprendimento di gruppo, di incoraggiare i loro compagni faccia a faccia a interagire in un contesto di gruppo, ed essere riflessivi sulle loro dinamiche di gruppo durante le attività.

Cohen & Lotan hanno affermato che una buona interazione faccia a faccia è predittiva del successo nell'apprendimento²⁵, poiché consente scambi continuativi e reciproci, discussioni, messa in comune di precoscienze, abituando gli studenti all'ascolto ed alla negoziazione delle problematiche emergenti, potendo contare sempre sul feedback, che aiuta nel miglioramento del lavoro stesso²⁶.

In questa direzione, anche Gillies e Ashman hanno mostrato che gli studenti in gruppi di apprendimento cooperativo hanno fornito un aiuto più elaborato e una comprensione dei bisogni degli altri²⁷, hanno dimostrato più disponibilità a lavorare insieme, ad ascoltarsi a vicenda

²⁴ E. Baines, P. Blatchford, R. Webster, *The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs*, in "Education", 43, 1, 2015, pp. 15-29.

²⁵ E. G. Cohen, R. Lotan, *Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom*, in "American Educational Research Journal", 32, 1, 1995, pp. 99-120.

²⁶ S. Dziedzic Kristiansen, T. Burner, B. H. Johnsen, *Face-to-face promotive interaction leading to successful cooperative learning: A review study*, in "Cogent Education", 6, 2019, pp. 1-19.

²⁷ R. M. Gillies, A. F. Ashman, *Promoting cooperative and helping behaviours in student work groups through training in small group processes*, 1995, Retrieved from eric.ed.gov/?id=ED388923.

(Gillies, 2003b) e a condividere risorse rispetto ai loro compagni nei gruppi tradizionali²⁸. Golub e Buchs evidenziano, inoltre, che lavorando per gruppi di apprendimento cooperativo lo studente mostra più supporto, pone più domande, diventa curioso²⁹.

Queste dimensioni possono essere sviluppate anche attraverso una attenzione specifica agli item riferibili sia all'acquisizione delle abilità sociali sia a quelle della valutazione del lavoro cooperativo del gruppo (*group processing*).

Così come sostengono Sutherland et al. “la valutazione di gruppo è senza dubbio l'elemento centrale nell'implementazione dell'apprendimento cooperativo. È il veicolo principale per aiutare i membri del gruppo a riflettere sui comportamenti che impediscono o permettono il lavoro di gruppo.

Partecipare all'elaborazione di gruppo facilita la comprensione da parte degli studenti del loro sviluppo personale e sociale, in quanto riconoscono come hanno negoziato i conflitti, lavorato insieme per superare le difficoltà e sviluppato una nuova comprensione dei membri del loro gruppo”³⁰.

Tale aspetto dell'apprendimento cooperativo viene spesso trascurato da parte dei docenti per le difficoltà di organizzare dei momenti di condivisione e di discussione che possano portare gli studenti a prendere consapevolezza dei progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti. I gruppi, suggeriscono, in questa direzione, Ianes e Macchia, “devono identificare e descrivere le azioni positive o negative e decidere quali comportamenti modificare”³¹.

Tale modalità diviene fondamentale secondo La Prova per “favorire una consapevolezza metacognitiva delle proprie risorse e dei propri limiti, a sua volta fondamentale per l'acquisizione di competenze individuali”³².

²⁸ R. M. Gillies, *Structuring cooperative group work in classrooms*, in “International Journal of Educational Research”, 39, 1-2, 2003, pp. 35-49.

²⁹ M. Golub, C. Buchs, *Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: A way to increase positive interactions and learning?*, in “European Journal of Psychology of Education”, 29, 3, 2014, pp. 453-466.

³⁰ S. Sutherland et al., *A Model for Group Processing in Cooperative Learning*, in “Journal of Physical Education, Recreation & Dance”, 90, 3, 2019, pp. 22-26.

³¹ D. Ianes, V. Macchia, *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2008, p. 166.

³² A. La Prova, *Apprendimento cooperativo in pratica*, Trento, Erickson, 2015, p. 12.

Le risposte dei docenti hanno riportato rispetto alla valutazione del gruppo una media alta che si attesta tra il 4,17 ed il 4,48 a testimonianza della comprensione da parte del docente della necessaria eterogeneità del gruppo e del valore della diversità in esso, come fonte di ricchezza e di confronto.

L'item AC21 (I membri del gruppo sono diversi, il che arricchisce il lavoro), infatti, riporta la media più alta del Questionario. Nella valutazione del gruppo la diversità diviene un elemento imprescindibile.

L'apprendimento cooperativo si mostra una strategia molto flessibile: infatti, si possono perseguire diversi obiettivi contemporaneamente, in quanto l'apprendimento cooperativo mira a promuovere sia un apprendimento efficace sia la convivenza civile e la prosocialità, stimolando diverse intelligenze e diversi stili di apprendimento. Proprio in tale direzione, i docenti attraverso le loro risposte mostrano di essere consapevoli dell'importanza all'interno dell'apprendimento cooperativo dell'insegnamento-apprendimento delle abilità sociali (AC1, AC13, AC5, AC6, AC8, AC15), in linea di continuità anche con gli studi nazionali ed internazionali.

L'apprendimento cooperativo può, infatti, dare vita ad un ambiente di in cui gli studenti, sperimentando processi di *problem solving*, creatività, discussione, analisi ed interpretazione, sviluppano competenze socio-relazionali, assumono responsabilità individuali e di gruppo³³, insieme allo sviluppo delle competenze di ascolto, comunicative e critiche.

Mesch e colleghi hanno, inoltre, dimostrato che intervenendo sull'implementazione delle competenze sociali, l'apprendimento cooperativo aiuta anche a creare maggiore collaborazione e meno isolamento tra gli studenti della classe³⁴.

I risultati ottenuti dalle risposte mostrano come i docenti abbiano memorizzato le fasi procedurali dell'apprendimento cooperativo e considerino tale strumento una strategia utile ed efficace nell'organizzazione e gestione del proprio lavoro in classe.

³³ B. Baschiera, *L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza*, in "Formazione & Insegnamento", 12, 3, 2014, pp. 181-188.

³⁴ D. Mesch, M. Lew, D. W. Johnson, R. Johnson, *Isolated Teenagers, Cooperative Learning and the Training of Social Skills*, in "The Journal of Psychology", 4, 120, 1986, pp. 323-334.

Abbiamo chiesto, inoltre, loro, a differenza dello studio originale, quante volte a settimana applicassero l'apprendimento cooperativo per verificare se oltre all'acquisizione delle competenze legate alla formazione ricevuta lo utilizzassero realmente nella pratica scolastica.

Il 96% del campione ha risposto di applicare l'apprendimento cooperativo almeno una volta alla settimana ed il restante 4% almeno 1 volta al mese (senza differenza tra chi lavora sul posto di sostegno o sul posto comune).

Nella risposta alle domande, attraverso il T-test è possibile evidenziare, inoltre, una differenza tra maschi e femmine. Il t-test, infatti, evidenzia che in 15 item su 19 (come si evidenzia in tabella) le insegnanti hanno ottenuti punteggi più elevati rispetto ai maschi, mostrando una maggiore propensione all'apprendimento cooperativo.

Tabella 2. T-test a campioni indipendenti (F vs M)

Indicatori	Sign.	Diff .M	Diff .es	CI 95%	
				Inf	Sup
Gli studenti lavorano sul dialogo, sulle capacità di ascolto e sul dibattito	.002	.59	.18	.228	.951
Gli studenti interagiscono tra loro durante i compiti	.082	.29	.17	-.037	.617
Gli studenti lavorano direttamente tra loro	.038	.39	.18	.023	.758
Gli studenti condividono idee, conoscenze e punti di vista con i compagni di classe	.031	.42	.19	.039	.795
Gli studenti prendono decisioni di gruppo tra i membri del gruppo	.090	.31	.18	-.050	.677
Ogni membro del gruppo deve fare uno sforzo nelle attività del gruppo	.049	.39	.19	.001	.776
Gli studenti ascoltano le idee, le opinioni e i punti di vista dei compagni di classe	.022	.43	.18	.065	.798
Gli studenti si aiutano a vicenda a fare le attività	.427	.13	.16	-.186	.436
Gli studenti interagiscono tra loro per fare le attività	.031	.35	.16	.033	.662
Ogni membro del gruppo deve cercare di partecipare, anche se non gli piace il compito	.041	.34	.17	.015	.672
Gli studenti parlano del loro lavoro per valutarlo, correggerlo e migliorarlo	.002	.60	.19	.226	.983
Ogni membro del gruppo deve partecipare ai compiti del gruppo	.044	.33	.16	.009	.649
Gli studenti riflettono individualmente e in gruppo	.046	.37	.18	.007	.730
I membri del gruppo hanno competenze e abilità che si completano a vicenda	.012	.40	.16	.090	.711
I membri del gruppo hanno diverse abilità che li aiutano a svolgere il compito	.076	.27	.15	-.029	.574
C'è una varietà di opinioni nel gruppo e questo ci aiuta	.002	.52	.17	.187	.843
I membri del gruppo sono diversi, il che arricchisce il lavoro	.002	.53	.16	.208	.857
Ci sono diversi ruoli nel gruppo che si completano a vicenda	.034	.33	.15	.025	.632
Le differenze tra i membri del gruppo aiutano il gruppo a funzionare	.016	.37	.15	.071	.661

4. Conclusioni

I risultati dello studio mostrano continuità con le riflessioni di Saborit *et al.* evidenziando come dopo aver terminato la formazione, gli insegnanti hanno mostrato atteggiamenti altamente positivi verso il cambiamento delle loro pratiche di insegnamento tradizionali e verso l'implementazione dell'apprendimento cooperativo³⁵.

L'analisi del Questionario, in tale direzione, mostra coerenza tra l'apprendimento ricevuto dai docenti nel percorso di specializzazione frequentato e l'utilizzo della strategia dell'apprendimento cooperativo a scuola, con una attenzione specifica alle componenti di essa.

L'esame dei dati fa predire un utilizzo attento dell'apprendimento cooperativo che potrà così essere usato per ottenere miglioramenti negli obiettivi educativi, sociali e curricolari di ogni studente, con particolare attenzione alla unicità di ognuno. Da un confronto con uno studio condotto sempre su un campione italiano di 91 docenti in servizio³⁶ si evince l'importanza di diffondere tale strategia nella formazione iniziale e continua di tutti i docenti, così come evidenziato anche in altre ricerche internazionali³⁷. Lo studio italiano, infatti, aveva rilevato che sebbene l'83% del campione ritenesse utile coinvolgere gli studenti nel lavoro cooperativo, il 16,5 dei docenti non conosceva la metodologia ed il 34% non lo applicava a scuola. Il 56,1% del campione, inoltre, riteneva che l'apprendimento cooperativo ed il lavoro di gruppo fossero la stessa cosa ignorando i principi costitutivi dell'apprendimento cooperativo stesso³⁸.

Così come sottolineato anche nel lavoro di Saborit ed altri attraverso l'analisi fattoriale confermativa del Questionario TCLQ con un indice di correlazione tra i fattori molto alti $\chi^2 (171) = 56537,085$, $p < .001$, $RMSEA < .001$, $GFI = .922$, $NFI = .946$ e $CFI = .948$, tutti gli item sono riportabili al processo dell'apprendimento cooperativo in generale. La suddivisione nei cinque fattori rappresentano una mera suddivisione metodologica. Nello studio originario sarebbe stato auspicabile per una

³⁵ J. A. P. Saborit et al., *Op. cit.*, 2016.

³⁶ A. Magnanini, G. Morelli, *Cooperative learning and inclusive didactics: A pilot study*, in 14th Annual conference of Education, Research and Innovation, Iated, Iceri Proceeding, 2021, pp. 3122-3129.

³⁷ J. A. Ross, *The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy*, in "Teaching and Teacher Education", 10, 4, 1994, pp. 381-394.

³⁸ A. Magnanini, G. Morelli, *Op. cit.*, p. 3125.

maggiore e più equa distribuzione tra i fattori ed anche per maggiore pertinenza contenutistica e teorica, far seguire il Questionario da alcuni Focus Group e da alcune interviste, in modo da consentire una triangolazione dei dati e affinare maggiormente lo strumento. Il gruppo di ricerca italiano, dopo aver verificato la funzionalità della scala attraverso questa prima ricerca (l'Alpha di Cronbach mostra risultati eccellenti per quanto riguarda l'affidabilità delle sub-scale: F1 $\alpha=0.839$, F2 $\alpha=0.880$, F3 $\alpha=0.765$, F4 $\alpha=0.580$, F5 $\alpha=0.757$), intende muoversi nella direzione sopra menzionata al fine di rendere maggiormente coerente il questionario e acquisire dati su vasta scala, attraverso l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi.