

Studiare in classe con l'Apprendimento Cooperativo

A cura di Maurizio Gentile

BREVE PREMESSA TEORICA.....	2
APPROFONDIMENTI	3
Cooperazione e apprendimento scolastico.....	3
Evidenze	4
Condizioni.....	4
Modelli.....	5
Problemi	6
Uso occasionale.....	6
Lavoro di gruppo.....	7
Cooperazione e comprensione del testo	8
Cooperazione Pianificata	8
Attività Cooperativa Pianificata di Lettura ed Elaborazione.....	9
Lettura e Scrittura Integrata Cooperativa.....	10
ATTIVITÀ DA SVOLGERE IN CLASSE.....	12
Spiegazione e studio guidato in classe	12
Discussione a coppie prima della spiegazione.....	12
Domande individuali e risposte in coppia	12
Controllo dell'apprendimento	13
Intermittenza	13
Prendere nota.....	13
Leggere e riassumere.....	13
Cosa sappiamo su	13
Coppie in squadra	13
Studiamo insieme.....	14
Formulare domande e rispondere	14
Categorizzazione.....	15
Elaborazione e consolidamento delle conoscenze	17
La carta di gruppo	17
Rispondere a domande e discuterle	18
Studiare e riassumere un testo scritto	18
Strumenti cognitivi	19
Strumento 1 – Schema di annotazione.....	20
Strumento 2 – Categorie	21
Strumento 3 – Continuum.....	22
Strumento 4 – Diagramma a cerchi	23
Strumento 5 – Diagramma bidimensionale.....	24
Strumento 6 – Matrice	25
BIBLIOGRAFIA	26

BREVE PREMESSA TEORICA

Le attività cooperative possono essere il contesto ideale per l'acquisizione delle abilità connesse alla competenza di studio-comprensione. Dato che le abilità di comprensione non hanno una struttura ben definita, e non sempre seguono regole precise, sono, in altre parole, schemi di azione flessibili, risulta molto difficile presentarle e insegnarle secondo modelli esecutivi molto rigidi.

Per tali ragioni lo sviluppo della capacità di studiare e comprendere un testo, implica molto supporto didattico, aiuto interpersonale e assistenza adulta. Lavorare in gruppi cooperativi, dà agli studenti, l'opportunità di agire secondo attività ben strutturate; di osservare le azioni dei compagni qualora si hanno dubbi o indecisioni; di chiedere aiuto ed assistenza per superare le difficoltà. Questa opzione didattica, tuttavia, non ha alcun rapporto con i tradizionali gruppi di lavoro. I gruppi cooperativi si differenziano dai gruppi tradizionali poiché implicano, da parte dei docenti, un'elevata capacità di strutturare i compiti, di decidere dove inserire momenti di lavoro individuale e cooperativo, di selezionare i criteri e le modalità con cui valutare l'apprendimento dei singoli e del gruppo, di scegliere i criteri con cui formare i gruppi.

L'*Apprendimento Cooperativo* ha una lunga storia di applicazioni, di riflessione teorica, di interventi sperimentali e di sviluppo professionale dei docenti. Ciò che lega insieme teorizzazione e indagini è l'idea che il lavoro scolastico degli allievi, strutturato in chiave cooperativa, possa lo sviluppo sia cognitivo che socio-affettivo degli studenti.

Di seguito troverai approfondimenti su:

- ✓ una definizione di *Apprendimento Cooperativo* che tiene conto sia del concetto di interdipendenza e sia di responsabilità personale;
- ✓ una discussione sulle opportunità e i limiti che attualmente esprime questo metodo di conduzione della classe;
- ✓ una serie di evidenze circa l'incidenza del metodo su importanti variabili connesse al processo di apprendimento;
- ✓ il ruolo e l'incidenza dei gruppi cooperativi nello sviluppo delle abilità di studio e comprensione del testo;
- ✓ diverse modalità di utilizzo dei gruppi cooperativi nel processo di studio e comprensione dei testi, in particolare 14 modelli di attività da svolgere in classe e 9 strumenti per il lavoro con gli studenti.



APPROFONDIMENTI



L'*Apprendimento Cooperativo* ha una lunga storia di applicazioni, di riflessione teorica sistematica, di formazione degli insegnanti attraverso centri sparsi in tutto il mondo, di creazione di modelli e tecniche, di produzione di una vasta letteratura. Il lavoro sistematico di sviluppo e ottimizzazione degli impianti e, al contempo, di verifica sperimentale degli effetti ha permesso, da un lato, di fondarne la validità su evidenze sperimentali (Slavin, 1995); dall'altro, di essere riconosciuto come una delle nove categorie didattiche più efficaci nella promozione di apprendimento scolastico (Marzano, Pickering, e Pollock, 2001). Ciò che lega insieme applicazione, teorizzazione e indagini sperimentali è l'idea che il lavoro scolastico degli allievi, strutturato in chiave cooperativa, possa favorire l'apprendimento, lo sviluppo cognitivo e socio-affettivo degli studenti (Comoglio, 1998; Comoglio e Cardoso, 1996).

Come già è stato accennato, questo metodo d'insegnamento e di conduzione della classe non ha alcun rapporto con il lavoro di gruppo tradizionale. Dishon e O'Leary (1984) hanno descritto alcune delle caratteristiche che differenziano i gruppi tradizionali da quelli cooperativi. Nei primi, è l'insegnante che esorta a stare insieme e a portare avanti in collaborazione il lavoro, mentre nei gruppi cooperativi sono le condizioni strutturali che spingono i membri a collaborare e che dettano le ragioni e i motivi per lavorare insieme. Tali condizioni si creano, programmando attività nelle quali sono presenti una forte condivisione di risorse e di materiali, una condivisione di premi e incentivi, una condivisione dell'obiettivo, una distribuzione funzionale di ruoli e compiti. È in questa configurazione di "vincoli" che i gruppi cooperativi sperimentano l'idea che i **propri esiti dipendono dagli esiti dei compagni e viceversa**. Inoltre, nei gruppi tradizionali il ruolo di leader è assegnato a una sola persona, mentre in quelli cooperativi tutti possono assumere "funzioni di leadership" a seconda delle attività e delle situazioni in cui agiscono. Spesso si osserva che coloro che operano all'interno di un gruppo tradizionale sono centrati, soprattutto, sul compito, piuttosto che sulla relazione, ovvero, sul mantenimento di un clima interpersonale positivo; infine, si constata che i membri dei gruppi tradizionali, spesso, non hanno una chiara idea di come si può andare d'accordo e di che cosa implica lavorare insieme.

Cooperazione e apprendimento scolastico

La cooperazione di piccolo gruppo utilizza l'"interdipendenza positiva" per favorire l'apprendimento e la relazione tra gli studenti (Comoglio, 1998). L'interdipendenza positiva indica "un rapporto con", "un legame con", "una dipendenza da". Stabilire interdipendenza significa che per raggiungere uno scopo o svolgere un compito non è possibile agire da soli: gli altri sono necessari e indispensabili. L'interdipendenza positiva è il fattore più rilevante di una didattica cooperativa. Con essa si pone al centro del processo d'istruzione le risorse degli allievi. Quando gli allievi comprendono che il raggiungimento di uno scopo richiede cooperazione tra loro ed esige impegno da parte di tutto il gruppo, un'insegnante può concludere che i suoi alunni stanno vivendo una condizione d'interdipendenza.

Un “impegno individuale responsabile” può dipendere da una struttura d’interdipendenza; vale a dire, nella misura in cui l’attività didattica è organizzata secondo una distribuzione di compiti, di ruoli, di risorse, ma anche associata a scopi misurabili in base a criteri di successo, o a compiti che implicano necessariamente il contributo di più soggetti per essere completati, si creano condizioni utili a favorire nei singoli alunni la disponibilità a portare a termine il compito contribuendo direttamente ad un risultato condiviso. In questa ottica la responsabilità individuale è sempre l’effetto di un’interdipendenza positiva e si manifesta come l’impegno offerto da un singolo individuo per il raggiungimento di un obiettivo di gruppo. Questa si può ottenere strutturando una condizione di interdipendenza, e verificando il risultato raggiunto dai singoli membri. Detto con altre parole la cooperazione non è il disimpegno dei molti a scapito del lavoro di pochi, è piuttosto l’impegno dei singoli per il risultato di tutti. La cooperazione è responsabilità individuale.

Evidenze

Sono stati raccolti dati sperimentali che illustrano gli effetti della cooperazione rispetto all’assenza di cooperazione o alla presenza di situazioni competitive (Johnson e Johnson, 1995a,b). Si è potuto verificare ad esempio che l’assenza di cooperazione non crea nessuna occasione di interazione tra gli allievi; la competizione produce un’interazione opposizionale tra gli allievi; la cooperazione organizzata attorno al concetto di interdipendenza produce un’interazione di tipo promozionale tra gli allievi (Johnson e Johnson, 1989).

I benefici dei gruppi cooperativi sono stati verificati in riferimento a ulteriori variabili:

- incremento del profitto scolastico in alunni con disabilità di apprendimento o con rendimento normale e scarso (Meijer, 2001);
- sviluppo e modellamento di condotte cognitive di apprendimento (Gentile, 2000; Stevens, Slavin e Farnish, 1991);
- promozione di abilità sociali e di comportamenti prosociali (Johnson et. al 1976; Solomon et. al., 1990);
- integrazione degli alunni con handicap nelle classi regolari (Johnson, e Johnson, 1981);
- sviluppo delle relazioni tra alunni di etnie diverse (Weigel, Wiser, e Cook, (1975);
- preferenze per cause interne controllabili nella spiegazione dei successi e dei fallimenti (Ames 1984a);
- incrementi nella motivazione ad apprendere e (Ames, 1984b; Johnson e Johnson, 1989).

Condizioni

Uno studio di Marzano, Pickering, e Pollock (2001) ha contribuito a orientare le scelte dei docenti verso l’uso meditato dell’apprendimento cooperativo. Sebbene questi autori lo hanno riconosciuto come una delle nove categorie didattiche più efficaci nella promozione di apprendimento scolastico, essi hanno fornito ulteriori elementi di consapevolezza con il proposito di comprendere i vincoli e le condizioni all’interno delle quali i gruppi cooperativi possono produrre risultati utili.

Uno degli aspetti più controversi nell'organizzazione dei gruppi è se essi dovrebbero formarsi su un criterio di omogeneità, cioè organizzati per segmenti di rendimento simili, oppure se all'interno di essi si devono presentare tutti i livelli di rendimento del gruppo classe. Il primo dato è il seguente: qualunque sia il livello, gli studenti possono migliorare il loro profitto scolastico quando hanno l'opportunità di lavorare insieme, indipendentemente che questo avvenga per gruppi omogenei o eterogenei. Una seconda evidenza riguarda gli effetti dei criteri di raggruppamento in relazione al livello di rendimento degli allievi. Il criterio scelto per raggruppare gli studenti può avere effetti significativamente diversi in rapporto ai differenti livelli di rendimento degli studenti. L'esperienza degli studenti con scarso rendimento sembra essere del tutto diversa da quella degli studenti con rendimento medio e alto.

«[...] gli studenti di livello basso fanno registrare un rendimento scadente quando sono introdotti in gruppi omogenei per livello di abilità, ovvero quando lavorano con compagni dello stesso livello. Il valore numerico è negativo poiché le analisi producono un'ampiezza di effetto pari a $-.60$. Il dato si rivela di segno contrario quando gli studenti di basso livello sono introdotti in gruppi eterogenei, in gruppi nei quali v'è la possibilità di lavorare sia con compagni di livello alto sia di livello medio [corsivo aggiunto dall'autore]. In compenso, gli effetti dei raggruppamenti omogenei sugli studenti di alto livello è positivo sebbene il valore espresso sia di scarsa entità ($.09$). Sono gli studenti di livello medio che ottengono i maggiori benefici dal lavoro di gruppo eterogeneo rispetto a quello omogeneo. L'ampiezza di effetto è pari a $.51$ » (Marzano, Pickering, e Pollock, 2001, p. 87).

Un terzo aspetto che esercita una certa influenza sull'apprendimento è il numero di componenti per ogni gruppo. Gruppi di tre o quattro alunni sembrano più efficaci se comparati a gruppi più ampi formati da cinque, sei o sette allievi. Una quarta condizione da curare è l'uso sistematico e accurato dei gruppi. L'apprendimento cooperativo è una strategia che funziona se applicata almeno una volta alla settimana e se le attività sono progettate accuratamente. Si rischia, infatti, di raccogliere scarsi benefici quando agli studenti si chiede, semplicemente, di mettersi insieme e lavorare, senza che l'interazione tra loro sia stata strutturata. Si corre un ulteriore rischio di inefficacia quando si verifica un uso eccessivo dei gruppi di apprendimento. Un'applicazione troppo estesa può avere effetti controproducenti, poiché non lascia agli studenti una quantità di tempo sufficiente per praticare autonomamente le abilità e i processi che essi dovrebbero apprendere.

Modelli

Negli ultimi trent'anni l'apprendimento cooperativo si è sviluppato in modo così articolato, con influenze tra nazione e nazione, che è quasi impossibile parlare di un impianto teorico e applicativo ben definito. Ci si trova di fronte a modelli applicativi che danno importanza ora a certe variabili, ora ad altre: il *Learning Together* (Johnson, Johnson e Holubec, 1996); lo *Student Team Learning* (Gentile, 1998; Slavin, 1988); lo *Structural Approach* (Kagan, S. 2000), il *Group Investigation* (Sharan e Sharan, 1998), la *Complex Instruction* (Cohen, 1999; 1994). L'espressione "modelli applicativi" non è casuale. Essa è associata a un significato funzionale piuttosto preciso: per modelli applicativi s'intende uno specifico filone applicativo caratterizzato da almeno tre elementi: un insieme di

principi che ne spiegano l'efficacia, una serie di tecniche didattiche, e uno schema di pianificazione per la progettazione delle attività di apprendimento.

«I principi sono conclusioni, alcune delle quali basate su evidenze sperimentali, altre su riflessioni educative, che ciascun autore ritiene essenziali perché funzioni la cooperazione tra gli alunni o che giustificano l'opportunità della cooperazione per favorire percorsi di apprendimento scolastico. Nella pratica i principi funzionano come elementi base per pianificare e condurre l'attività didattica. Oltre a ciò, ciascun modello fornisce tecniche specifiche che insistono su domini specifici: ad esempio la formazione dei gruppi, l'attribuzione delle valutazioni, lo sviluppo delle abilità sociali, la strutturazione dei compiti. Infine, i modelli forniscono schemi di pianificazione, ossia percorsi decisionali che guidano ciascun insegnante durante la progettazione dell'attività didattica» (Gentile, 2003, p. 57-58).

Ogni proposta applicativa è, quindi, basata su un'ossatura di principi, su un pool di tecniche e strategie, su uno schema di pianificazione.

Problemi

Abbiamo visto come esista una pluralità di modelli mediante i quali articolare attività cooperative. È stato rilevato inoltre che l'applicazione sistematica e l'accurata progettazione sono condizioni da cui può dipendere l'efficacia dell'apprendimento cooperativo. Abbiamo anche presentato prove sui benefici educativi della cooperazione. Nonostante ciò vi sono delle difficoltà che i docenti incontrano nell'uso quotidiano di questa innovazione didattica. Si osserva infatti che durante i progetti di ricerca, all'interno dei quali i docenti ricevono un training piuttosto esteso, l'applicazione in classe produce risultati positivi documentati in letteratura. Ultimi i programmi di ricerca, si osservano invece fenomeni di consolidamento scarso dell'innovazione introdotta: l'implementazione appare lacunosa e occasionale.

Uso occasionale

Dal 1995 in poi la discussione sull'apprendimento si è focalizzata sul problema dell'uso di questa pratica nell'attività educativa quotidiana. Secondo Spencer Kagan (1998) i tre filoni più importati, *Learning Together*, *Student Team Learning* e *Structural Approach*, hanno fallito nel promuovere presso i docenti un uso sistematico dei gruppi cooperativi di apprendimento. Secondo lo studioso la spiegazione del fallimento è da ricercare nell'approccio formativo dei ricercatori o dei consulenti. Tendenzialmente utilizzato si è preferito indurre i docenti ad abbandonare le strategie didattiche che avevano consolidato nel corso degli anni. Oltre a ciò i presentatori del metodo hanno esposto ai docenti schemi di progettazione piuttosto complessi che necessitano un'estensiva quantità di tempo per la preparazione delle lezioni. Questo fattore inibisce certamente un uso quotidiano. Il risultato che si osserva è il seguente: inizialmente i docenti resistono, successivamente decidono di sostituire le loro lezioni con quelle cooperative, quando l'esperimento o la consulenza cessa si riducono ad un utilizzo occasionale di attività cooperative.

«Durante la visita ad una classe di un docente che ha ricevuto un training estensivo in apprendimento cooperativo, si potrebbero osservare l'assenza evidente di attività cooperative. L'insegnante tende a spiegarti che se “fossi venuto Lunedì avresti osservato quel giorno una grande lezione in apprendimento cooperativo”. Dopo aver lavorato tutto il fine settimana, e

aver progettato una grande attività di apprendimento cooperativo, il lunedì successivo è pronta a lavorare in classe. Che cosa succederà in classe il giorno dopo, mercoledì e giovedì?» (Kagan, 1998, p. 107).

Il caso mostra una duplice realtà. In primo luogo emerge il dato che le attività di apprendimento cooperativo richiedono una grande quantità di tempo nella progettazione. La conseguenza è che solamente gli insegnanti più impegnati o ispirati didatticamente persistono nell'obiettivo di condurre in classe questo tipo di insegnamento. Secondo, l'atteggiamento dell'insegnante descritto nel caso, rivela che l'apprendimento cooperativo è visto alla stessa stregua di una ambito disciplinare: "le prime due ore di giovedì abbiamo apprendimento cooperativo, la terza ora matematica, la quarta religione, l'ultima ora tecnologia". È come se fosse un evento a cui dare uno spazio a sé piuttosto che uno strumento da utilizzare più volte durante una lezione. Un modello d'innovazione didattica fondato sul ciclo, "resistenza" → "sostituzione" → "uso occasionale", aumenta le probabilità di abbandono dell'innovazione precedente a favore dell'innovazione corrente. Il ciclo si ripete di nuovo.

Lavoro di gruppo

Nelle *Raccomandazioni* (2002) si cita il caso del "cooperative learning" come strategia elettiva nello sviluppo delle competenze individuali:

«Nella scuola, le capacità personali degli allievi, grazie alla mediazione delle conoscenze e delle abilità riunite negli «obiettivi specifici di apprendimento», diventano loro competenze personali attraverso tre strategie didattiche. La prima è quella dell'*esempio*. [...] L'esempio, inoltre, se vale nel rapporto docente allievo, vale anche in quello tra allievo più esperto ed allievo principiante, accreditando così, per l'apprendimento, l'efficacia di tutte le forme di *peer education* e di *cooperative learning*.» (*Raccomandazioni*, 2002, p. 8-9)

L'apprendimento cooperativo è suggerito come strategie per il recupero e la differenziazione dei percorsi di apprendimento scolastico:

«Non meno importanti i Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (Larsa). [...] Nei Larsa non sono da escludere, previa accurata organizzazione dei docenti, forme di mutuo insegnamento tra gli allievi più esperti e principianti, e le differenti formule che oggi contraddistinguono le pratiche della *peer education* e del *cooperative learning*. Nella maggior parte dei casi, infatti, i tutelati non solo non sviluppano nei confronti dei loro compagni riconosciuti più competenti alcuna dipendenza cognitiva, ma traggono molto profitto dalle spiegazioni. I tutori, per converso, non perdono tempo, ma acquistano una comprensione più profonda della disciplina insegnata. Il reciproco insegnamento (apprendimento per consulenza o per collaborazione tra pari), inoltre, motiva maggiormente la comprensione intellettuale, l'interesse emotivo, la partecipazione sociale e la ricerca di ulteriori livelli di approfondimento» (*Raccomandazioni*, 2002, p. 18).

Riconosciuti i potenziali benefici del metodo e incoraggiato l'uso, il rischio è di vedere all'opera gruppi di docenti convinti di stare utilizzando la cooperazione ma che in realtà applicano un semplice e poco strutturato lavoro di gruppo. Sebbene i docenti possano avere delle intuizioni e su quelle basare una "pratica spontanea", pensiamo che questi presupposti non siano sufficienti nel determinare i benefici osservati dagli studi sperimentali e segnalati dal

documento ministeriale. Attività scarsamente strutturate conducono a scarsi benefici da un punto di vista scolastico e sociale. Si può verificare, ad esempio, che alla richiesta di discutere una domanda con un proprio compagno, gli studenti invece di discutere si mettono a chiacchierare. Alla richiesta di svolgere un esercizio di latino a gruppi da tre, due studenti aspettano fino a che il compagno più bravo completa il lavoro in modo tale da chiedergli il compito e poi copiare le sue risposte. Alla richiesta di lavorare alla redazione di una relazione di ricerca, i due alunni più motivati si incontrano a casa per fare il lavoro al posto di tutto il gruppo. In questi casi il lavoro di gruppo non è il risultato di un'equa partecipazione, di un'interdipendenza positiva e di un impegno individuale responsabile. Si osservano i limiti ricorrenti dei gruppi di lavoro: il disimpegnarsi nel gruppo, l'ignorare le risorse di altri o lo sfruttare le risorse di altri (Comoglio, 1998). I primi due sono il prodotto di un'assenza di stimolazione reciproca e di una decisione consapevole o inconsapevole di non condividere le risorse. Il terzo limite può essere spiegato nei termini di una decisione di ridurre il proprio impegno, sebbene coloro che decidono di sottrarsi possiedono le qualità per lavorare, basando tale decisione sul desiderio di conformarsi al comportamento di compagni poco impegnati o su una stima superiore delle proprie capacità rispetto alle capacità possedute dagli altri individui del gruppo.

Cooperazione e comprensione del testo

Le ricerche sull'organizzazione della classe hanno cercato di elevare l'efficacia dell'insegnamento diretto delle strategie di comprensione. In particolare all'interno dell'*Apprendimento Cooperativo* sono stati sviluppati una serie di modelli per l'apprendimento collaborativo delle strategie di studio e la comprensione del testo.

Cooperazione Pianificata

Un primo filone di lavoro è stato sviluppato da Dansereau e colleghi i quali hanno orientato le loro indagini sull'insegnamento di strategie cognitive a studenti universitari (Dansereau, 1988; O'Donnell e Dansereau, 1992). Essi hanno sviluppato un modello di cui è stato dato il nome di *Scripted Cooperation (Cooperazione Pianificata)*. All'interno di questa modalità di apprendimento cooperativo le attività cognitive da eseguire vengono esplicitamente indicate e scritte come un copione da rispettare. La scelta di gruppi molto piccoli (2/3 membri) risponde all'esigenza di rendere minima la probabilità di difficoltà relazionali come ad esempio la formazione di coalizioni, o l'insorgenza di comportamenti competitivi piuttosto che cooperativi. L'idea poi di specificare per scritto le operazioni mentali da svolgere, è fondata sull'osservazione che gli studenti universitari spesso non sanno quali strategie utilizzare per studiare un testo scritto. Questo aumenta la possibilità di condizionamento negativo delle attività di gruppo poiché essi tendono ad applicare strategie inefficaci.

La *Cooperazione Pianificata* implica l'assegnazione a due studenti di ruoli complementari di apprendimento. Ad esempio ciascun membro legge una parte del testo. Successivamente uno riassume oralmente ciò che ha appreso mentre il compagno, a sua volta, controlla guardando il testo e fornendo un feedback. Ambedue poi svolgono operazioni di elaborazione ulteriore dei contenuti mediante disegni o grafici, presentazioni di ciò che hanno letto,

utilizzo delle rispettive conoscenze previe. Completate tali operazioni, continuano la lettura del testo invertendo i ruoli (Dansereau, 1988).

Gli studi sperimentali hanno fornito una serie di indicazioni degne di nota. Le riportiamo così come sono state espresse e sintetizzate da Comoglio e Cardoso (1996).

«I dati accumulati nel corso di 10 anni di ricerca hanno indicato che; 1) è necessaria l'attiva partecipazione di tutti i membri all'esperienza di Cooperative Learning; 2) i risultati che si ottengono in coppia sono migliori di quelli che si conseguono attraverso un impegno individuale; 3) una sequenza di operazioni suggerita da una persona esterna più competente è più efficace di quella che il gruppo o la diade può inventarsi; 4) i gruppi o le diadi che sono eterogenei per abilità o stile sono più produttivi delle coppie omogenee; 5) è più efficace adattare lo script alle abilità, esperienze e personalità delle persone che richiedere un comportamento specifico e vincolante dell'interazione, dal momento che le persone si sentono molto più a loro agio se devono integrare un nuovo comportamento con uno già in parte acquisito che non esprimerne uno completamente nuovo; 6) la proposta di fornire lo script di cooperazione, sebbene in genere valida, non lo è soprattutto quando la struttura permette comportamenti di passività da parte di qualche membro [...], quando è troppo dettagliata, quando è decisamente in contrasto con lo stile cognitivo o con le inclinazioni dei soggetti o non sufficientemente giustificata» (Comoglio e Cardoso, 1996, p. 362).

Attività Cooperativa Pianificata di Lettura ed Elaborazione

La cooperazione e l'applicazione di specifiche strategie di apprendimento sono elementi che fanno parte di un'altra procedura di insegnamento collaborativo delle strategie di studio. Si fa riferimento al *Cooperative Directed Reading-Thinking Activity* (*Attività Cooperativa Pianificata di Lettura ed Elaborazione* - ACPLE) di Uttero (1988). Il modello è stato proposto con lo scopo di sviluppare le abilità di lettura-comprensione degli allievi di scuola media. Le fasi principali dell'ACPLE sono le seguenti:

1. attivazione delle conoscenze previe e loro organizzazione all'interno di una mappa semantica;
2. lettura indipendente al fine di interpretare il testo sulla base delle conoscenze previe e svolgimento di una serie di attività sia individuali che di gruppo per sviluppare la comprensione del testo (ad esempio, rispondere a domande o parafrasare il contenuto delle frasi);
3. approfondimento delle idee oltre il testo letto mediante compiti che richiedono di riassumere il contenuto del testo, di memorizzarlo, di produrre su di esso delle inferenze riguardanti pensieri, motivi personalità dei personaggi, di applicarlo ad un nuovo contesto in modo simile ad un gioco. In ciascuna di queste fasi si alternano momenti di lavoro individuale e di gruppo cooperativo.

Uttero (1988), Manzo e Manzo (1990) hanno indicato una serie di effetti positivi associati a questo insieme di attività. È stato visto che gli studenti partecipano con entusiasmo ai compiti e alle fasi dell' ACPLE tanto che il loro interesse a lavorare in gruppo continua spontaneamente anche dopo le ore di scuola. Sembra inoltre che renda maggiormente probabile l'assunzione di responsabilità contribuendo, simultaneamente, alla promozione di positive

percezione dell'ambiente scolastico e di sé come persona capace di portare a termine con efficacia i compiti assegnati. Infine sono stati osservati effetti positivi relativamente all'interiorizzazione delle strategie di comprensione e all'applicazione di essi in contesti diversi da quelli in cui li hanno appresi.

Lettura e Scrittura Integrata Cooperativa

Stevens e colleghi (Stevens, Madden, Slavin e Farnish, 1987; Stevens, Slavin e Farnish, 1991; Stevens e Slavin, 1995) hanno sviluppato un programma di lettura e scrittura a cui hanno dato il nome di *CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) (Lettura e Scrittura Integrata Cooperativa – LSIC)*. Le attività di LSIC prevedono che gli studenti lavorino all'interno di gruppi cooperativi sulla comprensione del testo, sul lessico, sulla decodificazione delle frasi. Durante le attività si fornisce, inoltre, un insegnamento esplicito sulle abilità di comprensione del testo, di scrittura e di vocabolario. Le attività di lettura, comprensione e scrittura sono legate all'uso dei normali testi in adozione. Gli studenti sono motivati a lavorare insieme poiché ricevono gratificazioni, lodi e premi per lo sforzo individuale e di gruppo che hanno espresso. La sequenza applicativa implica una fase di:

1. istruzione diretta dell'insegnante,
2. pratica di gruppo,
3. valutazione individuali,
4. riconoscimenti dati al gruppo.

Di un certo interesse sono i risultati ottenuti dalle ricerche sperimentali. Stevens e colleghi (1987), hanno effettuato una ricerca con un campione di 461 alunni del terzo e quarto anno di scuola primaria appartenenti ad un unico distretto scolastico. Gli alunni furono distribuiti in 11 classi sperimentali e in 10 classi di controllo. I trattamenti durarono 12 settimane. Le attività di lettura e comprensione, sia nella condizione di controllo che sperimentale, furono svolte tutti i giorni per un tempo pari a 2 ore e 45 minuti per i bambini del terzo anno, e di 2 ore e 30 minuti per gli alunni del quarto anno. Le classi sperimentali lavorarono secondo le attività LSIC. Le classi di controllo seguirono i metodi tradizionali. Per quanto riguarda la lettura questo implicava: la scelta di una serie di brani tratti dai libri di testo; la suddivisione in due o tre gruppi omogenei che; quaderni e libro degli esercizi. L'insegnamento delle abilità di lettura variava molto da classe a classe, e all'interno di una stessa classe, da giorno a giorno. Spesso non venivano insegnate esplicitamente. Le classi ricevevano, solitamente, un breve descrizione di ciò che dovevano fare. Fu somministrata una prova oggettiva di comprensione del testo e svolta un'analisi statistica della differenza tra i punteggi del gruppo di controllo e sperimentali. Gli studenti delle classi sperimentali ottennero risultati migliori rispetto a quelli di controllo. Lo stesso esperimento fu replicato su un campione di 450 alunni appartenenti anch'essi a classi di terza e quarta primaria e facenti parte dello stesso distretto scolastico in cui era stata svolta la ricerca precedente (Stevens et. al., 1987). Gli studenti furono assegnati a 9 classi sperimentali e 13 di controllo. I risultati confermarono quelli precedentemente ottenuti e cioè che gli studenti delle attività LSIC ottennero punteggi migliori nella prova standardizzata di comprensione del testo rispetto agli alunni delle classi tradizionali.

In un'altra ricerca, Stevens, Slavin e Farnish, (1991) hanno messo a confronto tre opzioni didattiche: attività di LSIC, attività d'insegnamento diretto delle strategie di studio e approccio didattico tradizionale. Furono coinvolti 486 studenti di quarta e terza primaria provenienti da quattro istituti di unico distretto scolastico. L'esperimento durò quattro settimane, ciascun insegnante ebbe a disposizione lo stesso tempo giornaliero: 1 ora e 30 minuti di lettura in terza ed 1 ora in quarta. L'obiettivo fu di verificare se le tre opzioni producevano differenze significative rispetto all'abilità di *estrazione dell'idea principale*. Al termine dell'esperimento, gli studenti sostennero un test finale di comprensione dell'idea principale. Il primo confronto statistico accertò che sia le attività LSIC che quelle di insegnamento diretto ottenevano risultati migliori rispetto al metodo tradizionale. La seconda comparazione indicò invece che tra le attività LSIC e l'istruzione diretta non v'erano differenze significative.

ATTIVITÀ DA SVOLGERE IN CLASSE



Tutti i modelli di attività proposti di seguito utilizzano il lavoro in piccoli gruppi cooperativi. Questi modelli possono diventare attrezzi che l'insegnante può inserire nella cassetta delle sue personali strategie di insegnamento per creare di volta in volta esperienze di apprendimento che potenzino le capacità di comprensione e motivino gli studenti. Si tratta di modelli semplici che l'insegnante può sperimentare durante la sua attività didattica e, dopo aver preso confidenza con essi, può facilmente calarli all'interno dei contenuti disciplinari. L'insegnante può divertirsi a combinare diversi modelli tra loro, crearne di nuovi a partire da quelli proposti e verificarne gli effetti sulla classe. Potrebbe scoprire come la ricchezza di modalità di insegnamento permetta di motivare l'apprendimento di più studenti, migliorare il clima di lavoro in classe, creando esperienze divertenti per se e per gli studenti.

È importante che il docente proponga attività con le quali passi gradualmente da una istruzione diretta delle operazioni cognitive a stimoli didattici che ne facilitino un utilizzo autonomo e responsabile. A tal fine può costruire attività di apprendimento che prevedano un passaggio progressivo da un insegnamento diretto delle strategie ad un uso sempre più indipendente delle operazioni cognitive apprese.

Spiegazione e studio guidato in classe

Questi modelli di attività prevedono che gli insegnanti, si cimentino con strutture di apprendimento semplici e che richiedono tempi di applicazione brevi. Il numero di componenti per ciascun gruppo non supera le due unità; ciascun gruppo opera su compiti leggeri per carico cognitivo e brevi nel tempo, e solo per la durata dell'attività assegnata. Si tratta di modelli di lavoro sia a supporto della spiegazione dell'insegnante, sia a supporto della conduzione di uno studio guidato in classe.

Discussione a coppie prima della spiegazione

1. L'insegnante prepara una serie di interrogativi relativi alla lezione che farà dopo.
2. Individualmente gli alunni rispondono.
3. A coppie gli alunni discutono le risposte e ne elaborano di nuove. Le risposte devono essere elaborate insieme perché in una successiva interrogazione casuale ognuno dovrà essere capace di discuterle
4. Lezione.
5. Rivedere le risposte alla luce della spiegazione.
6. Interrogazione casuale

Domande individuali e risposte in coppia

1. Assegnazione per casa di uno o più testi da leggere individualmente.
2. A casa riportare su un foglio delle domande da fare ai compagni relative al testo/i letti.
3. Formazione casuale di coppie
 - ✓ uno legge la sua domanda,
 - ✓ l'altro risponde,
 - ✓ chi ha letto ascolta la risposta, la corregge e la integra,

- ✓ cambio dei ruoli fino ad esaurimento delle domande.

Controllo dell'apprendimento

1. L'insegnante assegna per casa una lettura.
2. In classe, assegnazione di un questionario relativo alla lettura per casa a cui ognuno fornisce individualmente le risposte.
3. A coppie gli alunni si scambiano le risposte con lo scopo di correggere e di indicare a quale punto del testo si trova l'informazione corretta.

Intermittenza

1. L'insegnante struttura la sua spiegazione o lezione in modo da fare interruzioni ogni 10-15 minuti.
2. Fatta l'interruzione rivolge alla classe 1 o 2 domande.
3. Gli studenti prima rispondono individualmente.
4. A coppie trovano la formulazione migliore da dare alla risposta.

Prendere nota

1. Formazione (casuale) di coppie.
2. Spiegazione dell'insegnante.
3. Individualmente ciascuno prende appunti sul proprio quaderno.
4. Alla fine della spiegazione a coppie gli alunni confrontano gli appunti presi e redigono una nuova stesura.
5. L'insegnante a caso può ritirare ed esaminare uno o due delle stesure redatte.

Leggere e riassumere

1. Formazione di coppie:
 - ✓ uno legge il primo paragrafo (o capoverso) e lo riassume,
 - ✓ l'altro scrive il riassunto del compagno migliorandone la qualità espositiva,
 - ✓ cambio dei ruoli fino ad esaurimento della lettura,
 - ✓ scrivere delle domande da fare alla classe e all'insegnante rispetto a: punti poco chiari; curiosità, dubbi, ecc.
2. Alla fine della lettura l'insegnante a caso interrogherà qualcuno degli studenti per vedere se sanno esporre sinteticamente il significato del testo.

Cosa sappiamo su

1. Formazione di coppie:
2. L'insegnante chiede ai ragazzi di formulare 3 domande individualmente, su un argomento che lui spiegherà successivamente.
3. A coppie i ragazzi si fanno le domande a vicenda e segnano le risposte, elaborando una sintesi delle risposte che sia originale.
4. L'insegnante tiene la spiegazione.
5. Dopo la spiegazione le coppie rivedono e ottimizzano le risposte date in precedenza.

Coppie in squadra

1. L'insegnante spiega un argomento nuovo.
2. Formazione delle coppie.
3. L'insegnante chiede alle coppie di formulare un certo numero di domande (proporzionate al tempo e al contenuto proposto) sull'argomento appena spiegato (possono utilizzare appunti, eventuali schemi o altro materiale fornito dall'insegnante).
4. Formulate le domande, ogni coppia si unisce con un'altra coppia, si avrà quindi un gruppo formato da due coppie: coppia A e coppia B. Nella

coppia A, a turno, un membro propone una domanda ad un membro della coppia B e l'altro segna la risposta. Nella coppia B uno risponde e l'altro può aiutarlo se non sa la risposta. Dopo ogni domanda le coppie si scambiano i ruoli e nelle coppie ci si scambiano i compiti.

5. Ogni coppia riporta le proprie domande e le risposte raccolte all'insegnante che assegna 2 punti a coppia, per ogni risposta esatta; 1 punto per ogni risposta parzialmente corretta; 0 punti per ogni risposta sbagliata.

Studiamo insieme

1. La coppia lancia una monetina per determinare chi sarà l'alunno A e l'alunno B.
2. Lo studente A legge il paragrafo 1 e lo studente B il paragrafo 2.
3. Quando entrambi hanno finito di leggere colloca fuori dalla vista di ciascuno i due testi.
4. Lo studente A riassume oralmente (insegna) i contenuti del Paragrafo 1 a B.
5. Lo studente B formula domande di chiarimento (passo metacognitivo).
6. Gli studenti lavorano insieme per elaborare analogie, immagini, schemi, collegamenti per memorizzare le informazioni contenute nel Paragrafo 1 (passo elaborativo).
7. Si ripetono i passi 4, 5 e 6 per il Paragrafo 2: gli alunni si scambiano i ruoli.
8. Alla fine entrambi gli studenti leggono individualmente i paragrafi che non avevano letto.

Formulare domande e rispondere

Questa attività è basata sulla formulazione di domande dopo l'analisi di una lettura. Lo scopo è indurre gli alunni a pensare o **anticipare** possibili domande relative ai punti analizzati.

1. Gli alunni sono raggruppati a coppie.
2. Il compito dato a ciascuna coppia è: analizzare una lettura relativa all'argomento presentato.
3. Ogni alunno utilizzi seguente schema d'annotazione riportato nella figura 1.

Figura 1
Schema di annotazione

Punti chiave	Domande	Risposte

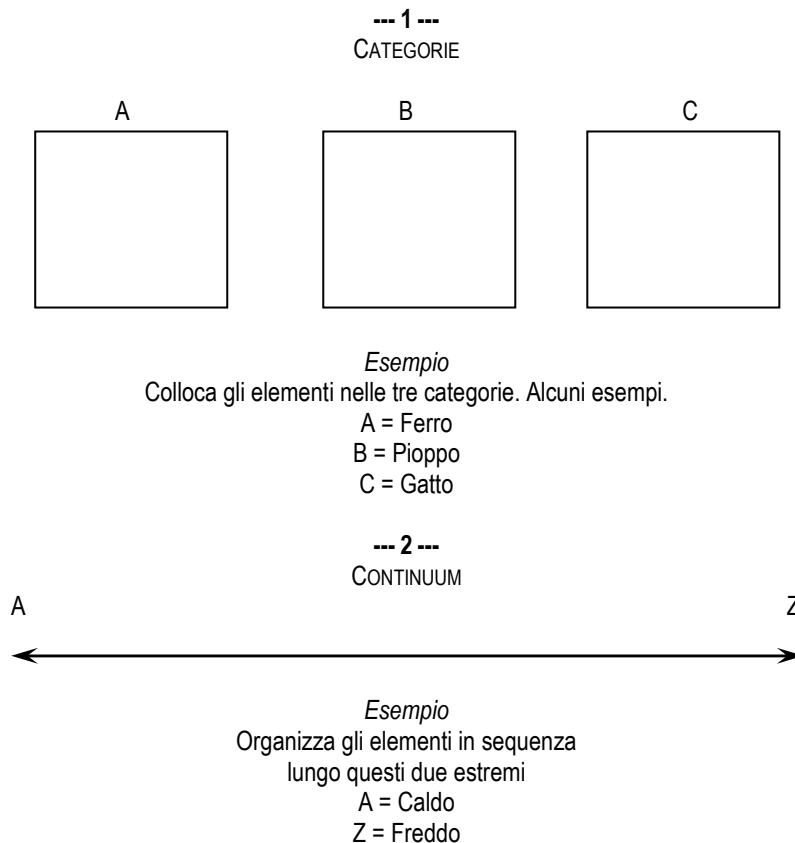
4. Al termine della lettura individuale la coppia discute ciascuno dei punti chiave e verifica la presenza di ragionamenti divergenti o convergenti.
5. Ciascuna coppia prepara una sintesi basata sulle annotazioni dei singoli.
6. Individualmente ciascun membro scrive una domanda in corrispondenza a tutti i punti chiave analizzati.
7. Ultimata la formulazione, i membri si scambiano le domande e rispondono individualmente. Al termine verificano reciprocamente le risposte.

Categorizzazione

L'attività implica un l'uso di sistemi differenti per categorizzare elementi eterogenei (Kagan S., 1998; Kagan S. e Kagan M., 1998;

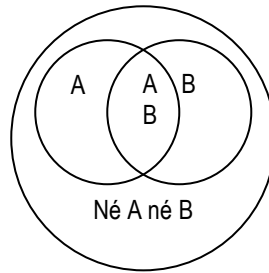
1. Preparazione dei diversi elementi da categorizzare.
 - ✓ Ogni gruppo ha bisogno di un insieme di elementi da categorizzare. Gli elementi possono essere di diversa natura, da tipi di animali a tipi mezzi di trasporto.
 - ✓ Si consegna ad ogni gruppo la lista di elementi e, laddove lo si ritiene necessario, uno o più sistemi di categorizzazione. Il docente può introdurre gli strumenti di categorizzazione con queste parole: « Vi chiedo di categorizzare una lista di esseri viventi presenti nel mare. Vi propongo cinque sistemi che potrete utilizzare per classificare la lista di esseri viventi» (si veda la figura 2).

Figura 2
Tecniche di categorizzazione



--- 3 ---

DIAGRAMMA A CERCHI



Esempio

Separa gli elementi della lista in categorie basate su criteri di somiglianza e differenza

A = Carnivori

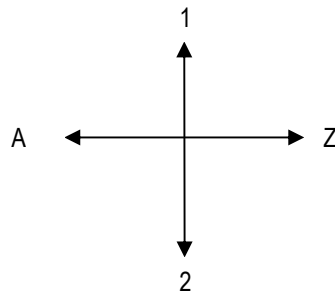
B = Erbivori

AB = Carnivori ed erbivori

Né A né B = né Carnivori né Erbivori

--- 4 ---

DIAGRAMMA BIDIMENSIONALE



Esempio

Gli elementi da classificare vanno collocati nelle intersezioni del diagramma

A = Docile Z = Pericoloso

1 = Grande 2 = Piccolo

Ad esempio: un animale grande e docile va collocato nello spazio tra A e 1

Ad esempio: un animale piccolo e pericoloso va collocato tra Z e 2

--- 5 ---

MATRICE

	1	2
A	A1	A2
B	B1	B2

Esempio

Separa gli elementi in categorie basate su due dimensioni

GRANDEZZA: **1** = Grande **2** = Piccolo

PESO: **A** = Pesante **B** = Leggero

A1 = Grande e pesante

B2 = Piccolo e leggero

2. Gli studenti di ciascun gruppo discutono.
 - ✓ Gli studenti leggono i diversi elementi e scelgono se forniti dall'insegnante, o creano, un sistema di categorizzazione per organizzarli.
 - ✓ Alcuni gruppi possono decidere di utilizzare una tabella a doppia entrata, altri un diagramma con due dimensioni.
3. Categorizzazione.
 - ✓ Gli studenti si suddividono gli elementi.
 - ✓ A turno ciascuno studente colloca nel sistema di categorizzazione ogni elemento, assicurandosi che tutti i compagni del gruppo siano d'accordo con la collocazione prima di passare il turno al compagno successivo.
4. Confronto dei sistemi e dei risultati.
 - ✓ Dopo aver concluso la categorizzazione i gruppi confrontano il proprio sistema di categorie con gli altri gruppi.
 - ✓ Il confronto può essere fatto tra due gruppi, tra un gruppo e tutta la classe, o inviando un membro del gruppo ad un altro gruppo che impara il sistema e ritorna ad insegnarlo al proprio gruppo.

Elaborazione e consolidamento delle conoscenze

La seconda strategie prevede l'utilizzo di brevi strutture di apprendimento, che definiremo con il termine "attività elaborative di gruppo". Si tratta di una strategia didattica utilizzata per una elaborazione appropriata delle informazioni e un coinvolgimento attivo dei partecipanti durante le lezioni.

Le attività elaborative possono essere somministrate in modo individuale, a coppie o a gruppi di quattro. Independentemente da ciascuna modalità, esse insistono sulle seguenti operazioni cognitive:

- rispondere a domande prima o dopo la spiegazione;
- visualizzare informazioni completando una mappa concettuale;
- leggere una documentazione e riassumerla;
- produrre relazioni tra conoscenze;
- leggere una documentazione e parafrasarla;
- prendere appunti e integrare informazioni;
- individuare i punti chiave;
- formulare domande e rispondere.

A tal riguardo, si forniscono di seguito modelli di lavoro sia a supporto della spiegazione dell'insegnante, sia a supporto della conduzione di uno studio guidato in classe.

La carta di gruppo

1. L'insegnante spiega un argomento nuovo
2. Consegna un foglio con quattro domande scritte sui quattro lati di un foglio, posto al centro di un tavolo intorno al quale è seduto un gruppo di 4 membri.

3. A turno ciascuno risponde su un proprio foglio alla domanda corrispondente al suo lato.
4. Si ruota il foglio finché tutti hanno risposto a tutte le domande.
5. A turno ciascuno espone agli altri la risposta alla prima domanda, mentre uno scrive, uno mantiene l'attenzione sul compito, uno tiene il tempo e uno sarà il relatore al gruppo classe, del lavoro di gruppo.
6. Dopo ogni risposta ci si scambiano i ruoli in senso orario.

Rispondere a domande e discuterle

Quest'attività genera una discussione guidata relativa ad una serie di punti spiegati e successivamente analizzati mediante lettura. Lo scopo è indurre la comprensione d'informazioni (fatti, concetti, generalizzazioni) rilevanti contenuti in un documento.

1. Il docente conduce una breve lezione di 10 o 15 minuti su uno o più punti di un argomento. Ultimata la lezione assegna una lettura individuale.
2. Al termine della lettura il docente sceglie quali domande inserire in un elenco.
3. Gli allievi lavorano individualmente per scrivere le risposte sulla base della lettura fatta in precedenza.
4. Gli allievi sono assegnati a gruppi di quattro. Ciascuno dei membri avvia a turno una discussione ponendo, a scelta, una delle domande affrontate individualmente.
5. I compagni avanzano risposte alla domanda posta. Coloro che pongono la domanda non devono offrire una risposta personale: il loro ruolo, invece, è guidare una discussione, animarla, offrire dettagli che la possono arricchire, avanzare domande d'approfondimento, connettere le loro risposte a quelle dei colleghi, far convergere verso una risposta comune.

Esempi di domande per indurre comprensione (scegliere quali inserire)

- ✓ Qual è l'idea centrale del ...?
- ✓ Che cosa succederebbe se ...?
- ✓ Come cambia ...?
- ✓ Qual è un nuovo esempio di ...?
- ✓ Spiega perché ...?
- ✓ Spiega come ...?
- ✓ Come questo si relazione a ciò che ... in precedenza ... ?
- ✓ A quali conclusioni posso giungere ...?
- ✓ Qual è la differenza tra ... e ...?
- ✓ Come sono diversi e simili ...?
- ✓ Come dovrei utilizzare quest'informazione ... per ...?
- ✓ Quali sono i punti forti e deboli ...?
- ✓ Quale è la soluzione migliore del ... e perché?

Studiare e riassumere un testo scritto

Quest'attività stabilisce una serie d'operazioni per studiare e riassumere un documento. Lo scopo è promuovere una strategia di comprensione di un testo scritto.

1. Il docente assegna agli alunni la lettura di un testo scritto.
2. Prima di leggere il testo individualmente ciascuno risponde alle seguenti domande:

- ✓ l'argomento si affronta per la prima volta?
 - ✓ Quanto tempo si ha a disposizione per comprenderlo?
 - ✓ A quale obiettivo quest'argomento è associato?
 - ✓ Dell'argomento già si conosce qualcosa?
 - ✓ Si prevede che il testo sia molto difficile?
3. Ultimata questa fase il docente forma gruppi di quattro.
 4. Alle coppie di ciascun gruppo il docente assegna compiti diversi. Ad una coppia chiede di:
 - a. richiamare tutto quello che già conosce o immagina di sapere sull'argomento;
 - b. trasformare i titoli e i sottotitoli in domande a cui si dovrà saper rispondere dopo la lettura e il riassunto del testo.
 5. Alla seconda coppia il docente chiede di:
 - a. leggere velocemente il brano evidenziando quali possono essere le informazioni principali;
 - b. rileggere più dettagliatamente ciascuna informazione importante per estrarre l'idea principale.
 6. Ultimati i passi 4 e 5 il gruppo lavora insieme. Ciascuna coppia comunica all'altra i risultati del lavoro svolto.
 7. Dopo la fase di comunicazione reciproca, il gruppo decide come rappresentare spazialmente l'ordine gerarchico delle informazioni.
 8. Finita questa parte ogni membro del gruppo ritorna a lavorare individualmente con l'obiettivo di:
 - a. riassumere in forma linguistica il contenuto generale del testo;
 - b. integrare la struttura generale con informazioni più dettagliate;
 - c. controllare se si è in grado di rispondere alle domande formulate al passo 4b.

Strumenti cognitivi

In questa sezione presento sei strumenti cognitivi. Uno strumento cognitivo è un materiale di supporto al lavoro degli studenti.

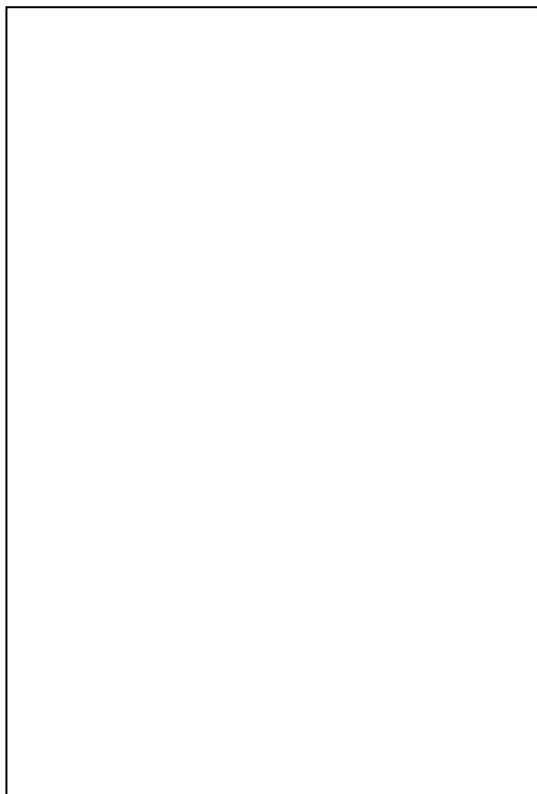
- 1 Schema di annotazione
- 2 Categorie
- 3 Continuum
- 4 Diagramma a cerchi
- 5 Diagramma bidimensionale
- 6 Matrice

Strumento 1 –
Schema di
annotazione

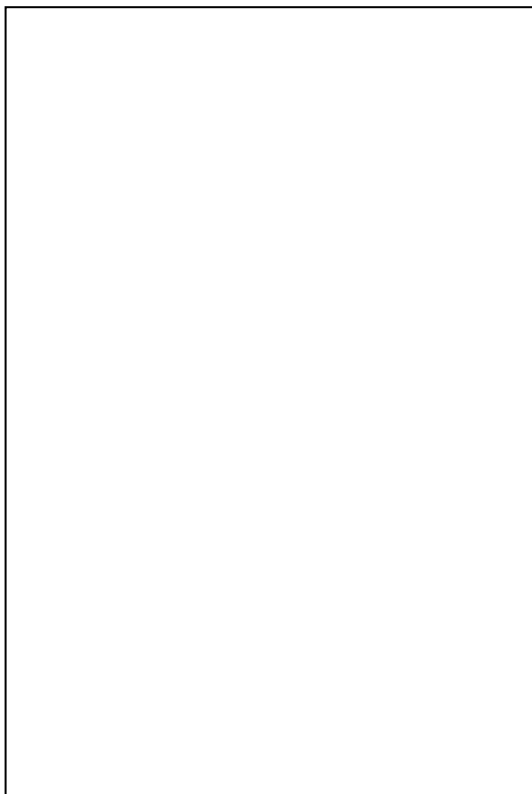
Punti chiave	Domande	Risposte

Strumento 2 –
Categorie

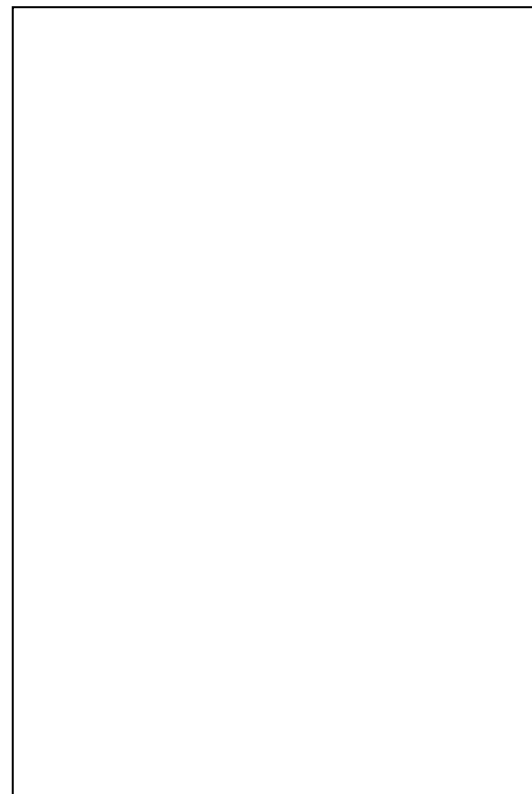
A



B



C



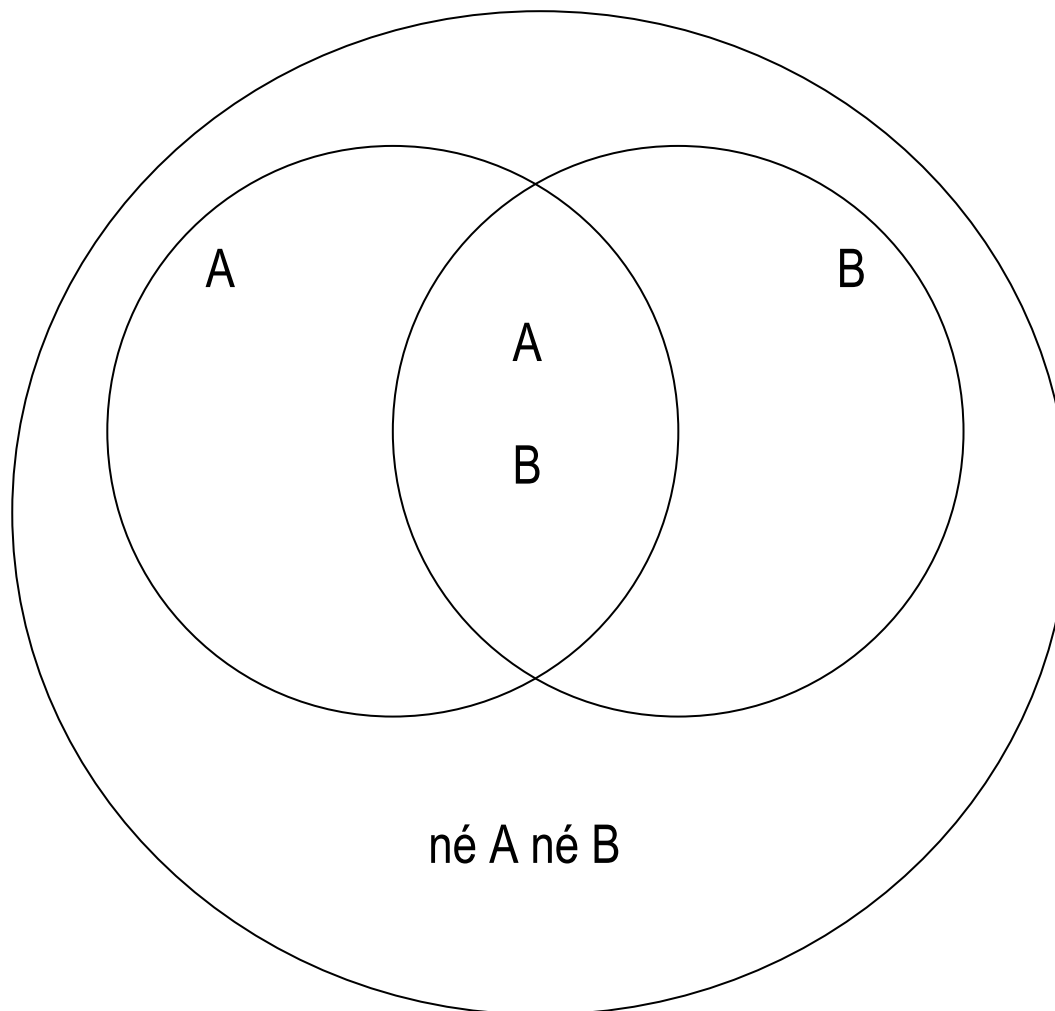
Strumento 3 –
Continuum

A

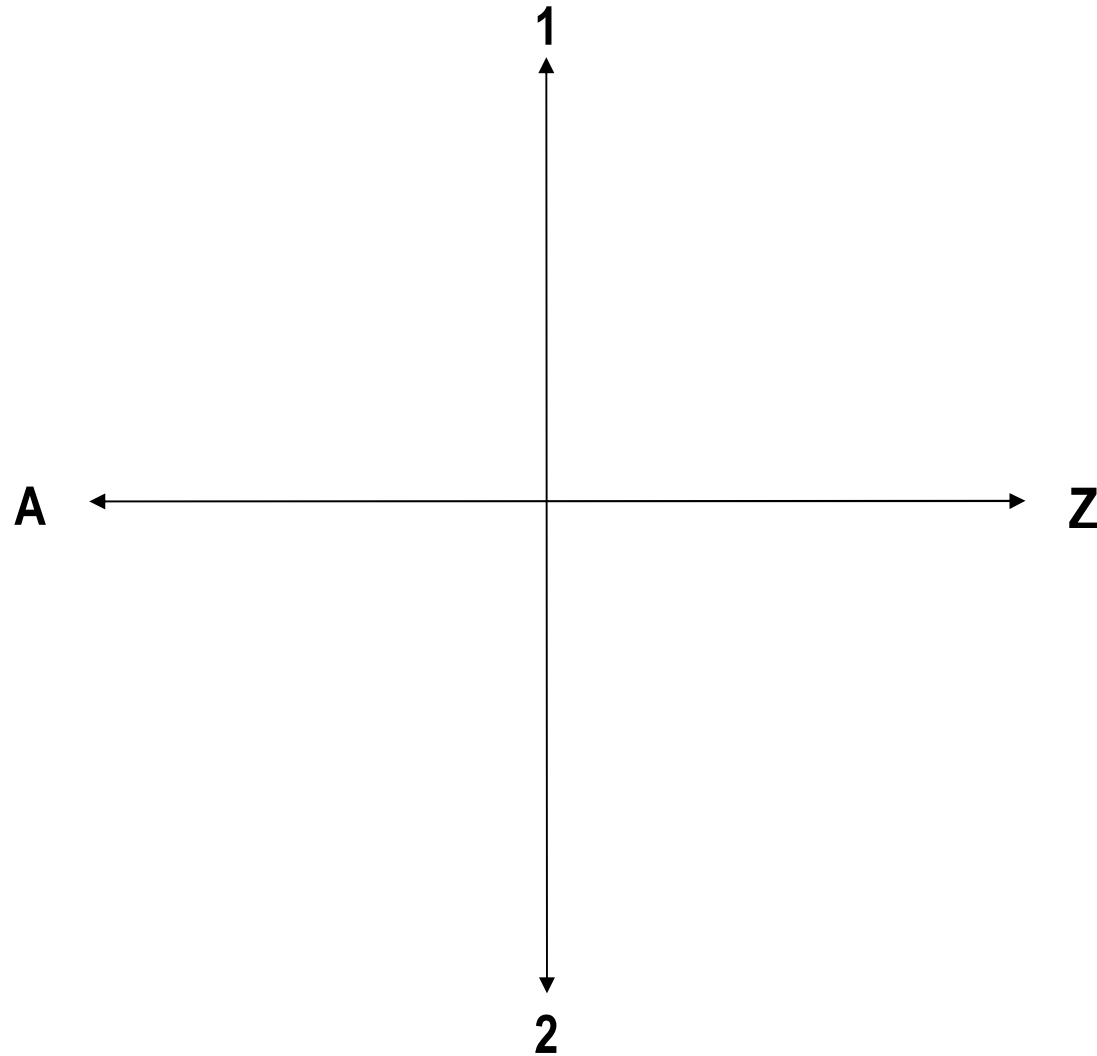
Z



Strumento 4 –
Diagramma a cerchi



Strumento 5 –
Diagramma
bidimensionale



Strumento 6 –
Matrice

	1 =	2 =
A =		
B =		

BIBLIOGRAFIA

- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative, and individualistic goal structure: A cognitive motivational analysis. R. Ames, e C. Ames (A cura di), *Research on motivation in education. Student motivation*, Vol.1, (pp. 117-207). San Diego, CA: Academic Press.
- Cohen E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento Erickson.
- Comoglio M. (1998): *Educare insegnando*. Roma: LAS
- Comoglio, M., e Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Danserau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. C. E. Weinstein, E. T. Goetz, e P. A. Alexander (A cura di), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 103-120). San Diego, CA: Academic Press.
- Gentile, M. (1998). Apprendere geometria euclidea con il Cooperative Learning. *ISRE*, 5 (3), 43-58.
- Gentile, M. (2000). *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*. Dissertazione Dottorale. Roma: Università Salesiana, Facoltà di Scienze dell'Educazione
- Gentile, M. (2003). Apprendimento Cooperativo. Fondamenti teorici e sviluppi. In: Gentile, M. e Petracca, C. (A cura di), *Apprendimento Cooperativo. Spunti per l'innovazione didattica*. Milano: ELMEDI Paravia Bruno Mondadori.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1981). The integration of the handicapped into regular classroom: Effects of cooperative and individualistic instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 344-353.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1995a). Goal Structures. L. W. Anderson (A cura di), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 349-352). Oxford, UK: Pergamon.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1995b). Social Psychological theories of teaching. L. W. Anderson (A cura di), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 112-117). Oxford, UK: Pergamon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., e Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson, J., e Anderson, D. (1976). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68(4), 446-452.
- Kagan, L. (2000), *Multiple Intelligence: Structure and Activities*, San Clemente CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1998): New Cooperative Learning, multiple intelligence, and inclusion. In: J. W. Putnam (A cura di), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 105-136). Baltimora, MA: Brookes Publishing Co.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kagan, S., Kagan, M. (1998), *Multiple Intelligence: The Complete IM Book*, San Clemente CA: Kagan Publishing.
- Manzo, A. V., e Manzo, U. C. (1990). *Content area reading: A heuristic approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., e Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meijer C.J.W. (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- MIUR (2002). *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*. In: www.istruzione.it.
- Sharan, Y., e Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca*. Trento: Erickson.
- Slavin, R. E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Education Association.

- Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battistich, V., e Solomon, J. (1990): Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. In: S. Sharan (A cura di), *Cooperative learning. Theory and research* (pp. 231-260). New York: Praeger.
- Stevens, R. J., e Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 83(1), 8-16.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., e Farnish, A. M. (1991): The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Stevens, R., Madden, N., e Slavin, R. F., Farnish A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two fields experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- Uttero, D. A. (1988). Activating comprehension through cooperative learning. *The Reading Teacher*, 41, 390-395.
- Weigel, R. H., Wiser, P. L., & Cook, S. W. (1975). The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31(1), 219-244.