

**Le buone pratiche inclusive
della scuola elementare trentina**

di Lidio Miato

© 2004 by Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione marzo 2004

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento – Italia

Le buone pratiche inclusive
della scuola elementare trentina

p. 274; cm 24
ISBN 88-86602-89-8

In copertina:
elaborazione grafica
Istituto d'Istruzione "Don Milani – F. Depero" Sezione artistica - Rovereto
Coordinamento grafico: prof.ssa Manuela Salvi
Studente: Thomas Ponticelli

A Gaia e Silvia

INDICE

Verso una nuova “scolarizzazione”	Luciano Rondanini	7
Introduzione		15
PARTE PRIMA		
I fondamenti teorici della didattica inclusiva cooperativa metacognitiva		
Capitolo 1		
Star bene a scuola		23
Capitolo 2		
Per una nuova professionalità docente		33
Capitolo 3		
La teoria vygotskijana e il clima positivo		55
Capitolo 4		
Dall'apprendimento socializzato allo sviluppo delle competenze individuali		77
Capitolo 5		
Una pedagogia cooperativa metacognitiva per contratti		99
Capitolo 6		
L'unità apprenditiva cooperativa metacognitiva		119

PARTE SECONDA

Le buone prassi inclusive
della scuola elementare trentina

Capitolo 1

Impariamo insieme a formulare e a risolvere
i problemi matematici 149

Capitolo 2

Impariamo insieme a scrivere utilizzando il corpo 161

Capitolo 3

Organizziamo un'uscita didattica a Molina di Ledro
con una merenda preistorica 175

Capitolo 4

Costruiamo insieme le regole per l'educazione
motoria in palestra 189

Capitolo 5

Impariamo la struttura e il funzionamento
dell'apparato respiratorio 201

Capitolo 6

Problematizzando 215

APPENDICE

a) Il Contratto formativo in classe V elementare 253

b) Questionario: Perché studio? 267

Bibliografia 271

Verso una nuova “scolarizzazione”

Luciano Rondanini

Il benessere dell'alunno rappresenta il requisito di base, in assenza del quale risulta difficile assicurare le condizioni del suo successo scolastico e formativo.

Il concetto di “speciale normalità inclusiva” sviluppato nel presente volume può essere ricondotto alla seguente centralità educativa: ogni allievo può raggiungere avvertibili traguardi e positivi esiti scolastici purché nei singoli istituti si facciano propri due livelli di azione:

- la normalità che risponde al bisogno di appartenenza e a quello della valorizzazione di ciascun soggetto nella sua dimensione personale;
- la specialità che risponde al bisogno di identità, di sentirsi diverso dagli altri e di percepire che tale diversità è un valore, una condizione di crescita individuale e sociale.

Senso di appartenenza, percezione positiva di sé, senso di autoefficacia sono gli “ingredienti” sui quali la scuola deve puntare per passare da un approccio educativo centrato sull'insegnamento (spesso trasmissivo ed espositivo) ad un modello imperniato sull'apprendimento degli alunni.

Si tratta di gettare le basi di una nuova “scolarizzazione”, in una scuola che sia realmente di tutti ed in una società della conoscenza in cui formazione continua e capacità di imparare sono le condizioni dell'autovalorizzazione delle persone.

Se è vero, infatti, che la società attuale si va “descolarizzando”, è altrettanto vero che sarebbe un grave errore ipotizzare la “distruzione” della scuola, che ha il compito di coltivare nei ragazzi disponibilità, propensioni, vocazioni, capacità, che possono essere assicurate solo in un contesto di alfabetizzazione scolastica.

Attenzione, però! Non una scuola in cui si faccia qualche corso di inglese o di informatica in più, ma che sia in grado di promuovere la centralità della persona (individualità e relazionalità) aiutando gli alunni a costruire un quadro di consapevolezze culturali, di responsabilità sociali e di una cittadinanza attiva ed aperta agli altri.

PERSONALIZZAZIONE E...DINTORNI

Una scuola, dunque, impegnata a costruire un percorso più rispondente alle caratteristiche del soggetto che apprende. Occorre però intendersi sul concetto di personalizzazione, idea-guida anche della recente legge 53/2003 (Riforma Moratti).

In campo pedagogico l'attenzione alla persona non rappresenta una novità. La scuola "attiva", le esperienze americane della prima metà del Novecento, gli orientamenti del personalismo cristiano (Maritain, Mounier, Stefanini...) e laico (Banfi...) ci consegnano un'immagine abbastanza univoca ed ampiamente condivisa di persona.

Ben venga, dunque, la ripresa e l'accentuazione di tale istanza educativa.

Occorre, però, che il mondo della scuola, come viene sottolineato in questa ricerca, sappia comprendere ed interpretare correttamente tale richiesta, evitando che "personale" venga scambiato con "individuale".

Il rischio c'è. Lo spirito della Riforma, i documenti ad essa collegati e il primo decreto attuativo, sembrano confermare tale perplessità.

Principi quali, la libera scelta della famiglia, l'insegnante "prevalente"-tutor, il portfolio delle competenze individuale, il curriculum opzionale facoltativo... prefigurano un percorso scolastico centrato essenzialmente su presenze al singolare: il genitore, l'insegnante, l'alunno.

Questo quadro potrebbe veicolare l'immagine di un bambino che affronta individualmente le proprie fatiche scolastiche. Tale rappresentazione è molto rischiosa. Vuoi perché spesso è così e i risultati che sono sotto i nostri occhi non sono molto confortanti; vuoi perché le didattiche "cooperative", centrate sull'importanza del confronto, dell'interazione, della discussione (*Discutendo s'impara* era il titolo di un libro di Clotilde Pontecorvo dei primi anni Novanta) potrebbero essere viste con sufficienza e sospetto: un optional di scarsa rilevanza educativa e didattica!

L'istanza di personalizzazione del piano di studio deve trovare dunque nell'appartenenza al gruppo-classe il "valore aggiunto" dell'intero processo educativo e del rapporto che si instaura tra docenti ed alunni.

“VYGOTSKIJ IN CLASSE”

Infatti, lo sviluppo dei processi di apprendimento viene favorito da un clima favorevole all’interazione sociale e al confronto fra le ipotesi, le domande e i problemi che gli alunni pongono ai docenti.

Le ricerche svolte dallo psicologo russo L. Vygotskij e dai suoi collaboratori, Leontiev e Lurija, nei primi decenni del secolo scorso, hanno dimostrato che una buona cooperazione tra i pari e tra questi e gli adulti fornisce la struttura di base dello sviluppo individuale.

Nel libro *Pensiero e Linguaggio* del 1934, Vygotskij sostiene che apprendimento e sviluppo sono aspetti complementari in continua interazione.

In particolare egli afferma che il bambino, sotto la guida degli adulti o di coetanei più competenti di lui, può fare molto di più di quanto possa realizzare con le sue capacità individuali.

“La differenza tra il livello dei compiti eseguibili con l’aiuto degli adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con un’attività indipendente definisce l’area di sviluppo prossimale” (Vygotskij 1992).

Ciò significa che, per assicurare la condizione di un apprendimento significativo, occorre agire su queste aree: il vero apprendimento non è quello che segue lo sviluppo, ma quello che lo precede.

La teoria Vygotskijana valorizza la dimensione sociale dei processi mentali e sottolinea che nello sviluppo del bambino ogni funzione compare due volte: prima sul piano sociale e successivamente sul piano psicologico. *“Le relazioni sociali in senso generale sottintendono a tutte le funzioni superiori e alle loro soluzioni”* (Vygotskij 1992).

Dall’impostazione data da Vygotskij al rapporto tra insegnamento e apprendimento si ricava l’importanza di una serie di indicatori relativi alla qualità didattica che una scuola deve assicurare ai propri studenti.

Il primo è costituito dal clima sociale positivo; il secondo dall’apprendimento socializzato nell’area di sviluppo prossimale; il terzo dal potenziamento della metacognizione e il quarto dallo sviluppo delle competenze individuali.

Queste quattro dimensioni sono accuratamente esaminate nel volume di Lidio Miato e concorrono tutte a definire la classe come una “comunità” che apprende.

LA CLASSE "COMUNITÀ CHE APPRENDE"

Come accennato nelle pagine precedenti, la dimensione del gruppo diventa una leva strategica di un apprendimento significativo. Nel quadro giuridico, la pratica del lavoro di gruppo trova la sua legittimità nell'art.2 della legge 517/1977. In essa si afferma che, pur restando ferma l'unità della classe, per assicurare a tutti le condizioni del diritto allo studio e per promuovere l'integrazione degli alunni disabili, è possibile organizzare l'attività didattica per gruppi di allievi della stessa classe, di classi parallele o in verticale.

È ormai un convincimento diffuso che la dimensione del gruppo debba essere considerata un fattore essenziale di un'efficace relazione tra insegnamento e apprendimento.

L'idea della classe o di un gruppo come comunità che apprende è ben più di un modello di insegnamento. È una visione di scuola e di apprendimento che raccoglie molte tra le più recenti acquisizioni in campo educativo e delle migliori prassi di insegnanti efficaci.

Un alunno deve essere considerato un protagonista attivo, coinvolgibile, responsabile. E chi si prende "cura" dei problemi dello studente *"deve ripartire dall'idea di un curriculum più ricco di opportunità personali, capace di avvicinare l'allievo al sapere attraverso la strada della trasmissione, ma anche quella del confronto, della discussione, della ricerca individuale e di gruppo"* (Capaldo e Rondanini 2002).

L'insegnamento tradizionale non riesce a rispondere alle istanze educative di una scuola di "massa" come quella attuale, per cui molti docenti, di fronte alle sfide del terzo millennio, sono sempre più persuasi che le scuole progettate sul modello "industriale" non siano più al servizio degli studenti e degli operatori scolastici.

Il modello tradizionale dell'insegnamento risulta sempre più inadeguato in quanto propone l'apprendimento come trasmissione di conoscenze decontestualizzate.

L'idea, invece, della classe come "comunità che apprende" presuppone l'impegno di tutti a far progredire la conoscenza dell'intero gruppo e sostenere l'apprendimento dei singoli studenti.

Volendo riassumere, l'elemento essenziale della classe come comunità va ricercato in una diversa cultura dell'apprendimento. Le caratteristiche di questo approccio sono fondamentalmente quattro:

1. "diversità di competenze tra i membri, i quali sono valorizzati per i loro contributi e ai quali è dato appoggio per lo sviluppo;
2. definizione di un obiettivo di avanzamento continuo delle conoscenze e abilità della comunità;
3. enfasi su come imparare ad apprendere;
4. meccanismi per condividere ciò che si è imparato" (Bertazzi L. 2003).

Tali istanze presuppongono uno stile educativo democratico e cooperativo da parte dei docenti, i quali, oltre ad elevate competenze disciplinari, dovranno assicurare capacità di regia tali da alimentare un leale ed autentico confronto educativo tra docenti e studenti.

Solo un rapporto molto collaborativo tra insegnanti, allievi e genitori può determinare un clima organizzativo in grado di alimentare una reciprocità di obiettivi, azioni ed impegni in cui tutti sappiano innescare le motivazioni e le spinte necessarie per migliorare.

UNA DIVERSA PARTECIPAZIONE

Le riflessioni fin qui svolte sottendono un nuovo orizzonte educativo e valoriale: il docente deve essere un "buon" insegnante (D. Winnicott lo definirebbe "*sufficientemente buono*"), ma soprattutto un testimone coerente. Risulta pertanto indispensabile aiutare i giovani nei loro percorsi formativi dimostrando nei fatti che scuola, famiglia, servizi ed enti locali intendono costruire realmente una coerente costellazione di possibilità e di facilitazioni.

In particolare, gli insegnanti promuoveranno reali condizioni di crescita dei ragazzi se avvertiranno il senso dell'aiuto che stanno loro offrendo, attraverso una vicinanza educativa capace di lasciare il segno. Tutti noi abbiamo imparato con i docenti che hanno dimostrato di volerci capire e grazie ai quali abbiamo desiderato un'autentica relazione .

Senza nulla voler togliere alle indiscutibili propensioni cognitive di ciascuno, la storia, la scienza, le lettere o la matematica hanno finito per essere amate

o odiate soprattutto per la fiducia o sfiducia filtrata dalle immagini di coloro che ce le hanno proposte.

Oggi viviamo in una società in cui la comunicazione condiziona il modo di pensare e di agire di tutti. Anche la scuola è condizionata da questa specifica connotazione. Ma, in quanto espressione di una tensione pedagogica e di un'ipotesi educativa, la scuola deve saper essere attuale ma anche inattuale. L'idea di riprendere i temi della partecipazione, non particolarmente presente nel dibattito attuale, è per la sua inattualità, di grande interesse e di sicuro sviluppo per le istituzioni scolastiche.

Le scuole devono imparare a comunicare in modo efficace e convincente, ma devono soprattutto far partecipare i genitori, gli alunni e i docenti ad un progetto di cambiamento e di trasformazione difficilmente promuovibile con i soli mezzi della comunicazione.

Il presente volume, in sintesi, pone implicitamente il tema di un nuovo modello partecipativo, incardinato sulla centralità dell'apprendimento. È su quest'ultimo obiettivo che va costruito un diverso modo di intendere la partecipazione.

Infatti, se il valore aggiunto della scuola è rappresentato dagli esiti e dal capitale culturale delle persone e della comunità, l'intero sistema dell'educazione dovrà sostenere tale prospettiva. Per fare questo, occorre costruire un modello formativo in cui tutte le persone condividano sul piano dell'impegno individuale e sociale un livello di responsabilità diretta. La classe come comunità di apprendimento, l'importanza del sostegno sociale, la contrattualità educativa tra docenti, alunni e genitori, l'unità di apprendimento cooperativa, la costruzione di buone prassi... sono i fili di una trama che presuppone una responsabilità diffusa e non risolvibile con forme di rappresentanza o di partecipazione "vagamente collegiale", perdenti in partenza. Stiamo però andando in tutt'altra direzione. Infatti, il termine collegialità non è una parola calda della scuola che cambia. La stessa prospettiva dell'autonomia sta rafforzando l'idea di partecipazione più come capacità di relazioni efficienti che come principio politico-educativo. Occorre, invece, andare controcorrente. L'idea di una comunità educante oggi è strategica rispetto alla funzione che la scuola deve esercitare nella società attuale. Senza un rinnovato modello partecipativo sarà difficile conseguire avvertibili traguardi di alfabetizzazione culturale, strumentale e di cittadinanza societaria a cui ogni scuola deve mirare. In questa visione

dirigenti scolastici, docenti, personale amministrativo e ausiliario devono manifestare una rinnovata disponibilità all'apertura, al confronto e al lavoro di gruppo, dando vita per primi ad una comunità di professionisti "riflessivi", capaci di svolgere una funzione d'integrazione all'interno delle diverse componenti della scuola, ma soprattutto all'esterno con la più vasta società civile e politica.

Bibliografia

Bertazzi L. (n. 2003), *La classe "comunità che apprende"*, ISRE, Venezia

Capaldo N. e Rondanini L. (2002), *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento

Vygotskij L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari

Introduzione

Nella nostra società le tecnologie produttive diventano rapidamente obsolete, assieme alle capacità umane. La continua evoluzione della divisione internazionale del lavoro, in un quadro di crescente concorrenzialità e di notevole mobilità di molti fattori produttivi che portano alla globalizzazione dei mercati, determina la rapida espansione, ma l'altrettanto rapido declino di intere categorie occupazionali. Pertanto la capacità di adattamento e la riqualificazione professionale diventano elementi decisivi della carriera lavorativa di ogni singola persona. Ciò ha dirette implicazioni con la formazione di base di ciascun cittadino e con la conseguente necessità di sviluppare flessibilità che permettano un maggior adattamento cognitivo al nuovo: le persone con una formazione di base più flessibile possono adattarsi meglio ai cambiamenti di quelle con maggiore specializzazione disciplinare (questo vale anche per gli insegnanti, vedi Sternberg 1997).

Con questo nostro lavoro vogliamo proporre una didattica che favorisca al meglio lo sviluppo cognitivo e metacognitivo di tutti gli alunni (compresi quelli più deboli), la flessibilità cognitiva e la motivazione all'apprendere. In particolare documenteremo delle buone pratiche, affinché l'insegnante trovi degli aiuti nel costruire un ambiente che favorisca un apprendimento cooperativo, metacognitivo, democratico, che veda la partecipazione attiva e consapevole di tutti i ragazzi, nessuno escluso, al loro processo apprenditivo.

In tale didattica inclusiva, al centro del cambiamento sta l'insegnante: solo attraverso una sua modificazione culturale potremo costruire un ambiente apprenditivo di qualità.

Attualmente gli insegnanti risentono ancora del modello originario della scuola italiana, quello prevalentemente gentiliano. In tale prospettiva l'insegnante veniva visto come un funzionario dello Stato con due principali compiti, uno dichiarato esplicitamente e l'altro non dichiarato, ma ugualmente presente come retaggio di una cultura e tradizione idealista:

- il primo era quello di portare agli studenti, alle famiglie e alla comunità locale, le conoscenze, la cultura, i valori e gli atteggiamenti stabiliti dallo Stato nei programmi nazionali;

- il secondo era quello di selezionare gli alunni più bravi, per orientarli al liceo classico (la scuola migliore nel modello gentiliano), quelli un po' meno bravi ai licei scientifici e agli istituti magistrali (scuole meno importanti rispetto al classico) e via via scendendo, orientare gli altri studenti agli istituti tecnici, fino ad arrivare agli istituti professionali e ai corsi di avviamento al lavoro, considerati alla base del modello in ordine di importanza. L'idea di fondo era quella di credere che il lavoro intellettuale fosse più nobile di quello manuale, anzi, che un intellettuale non si dovesse "sporcare" le mani con lavori manuali di "basso profilo".

Questo modo di pensare ha contribuito ad allontanare sempre più la scuola dal mondo del lavoro e a sviluppare maggiormente l'intelligenza analitica, rispetto a quella pratica e creativa (Sternberg 1997).

Superare questi pregiudizi diventa uno degli imperativi della nuova scuola che vuole dare pari dignità a tutte le attività formative e sviluppare intelligenze duttili sia analitiche, sia pratiche, creative, emotive e sociali.

La scuola deve aver ben chiara la sua missione di preparare i futuri cittadini di questa società, dove la democrazia è un valore fondante. Il progetto educativo che la scuola elabora, oltre a essere condiviso da tutti, deve rispondere al bisogno formativo dei ragazzi di diventare cittadini attivi, consapevoli e cooperativi nei confronti degli altri.

Almeno tre sono le caratteristiche di cui questo rinnovato modo di fare scuola è portatore:

L'inclusione: una scuola democratica di qualità dovrebbe fondarsi sull'inclusione come partecipazione attiva e consapevole di tutti i soggetti coinvolti; dovrebbe coinvolgere sia gli insegnanti, sia gli alunni, sia gli altri operatori scolastici, le famiglie e la comunità locale. L'integrazione scolastica è un processo "orizzontale" (paritario) e non "verticale" (gerarchico) di condivisione degli obiettivi, della "filosofia educativa", degli strumenti per perseguire questi obiettivi, dei sistemi di monitoraggio e di valutazione dell'azione educativa. Per realizzare questo processo inclusivo, riferito non solo agli alunni in difficoltà, occorrono modelli e strategie didattiche innovative da utilizzare

con tutti gli alunni, i quali attivino atteggiamenti di collaborazione, rispetto e valorizzazione delle differenze.

La flessibilità: non c'è una sola strada per risolvere i problemi e per raggiungere gli obiettivi. Le strade possono essere tante, l'importante è che siano concordate e condivise. Da questa convinzione nasce l'importanza di creare dei patti educativi, dei "contratti", che vedano impegnate le parti nello sforzo comune, di ottenere il massimo possibile riguardo alle competenze, nel rispetto delle differenze individuali. Questa pedagogia dei "Contratti formativi" tra i soggetti consente di sperimentare strategie didattiche più mirate a formare quelle competenze individuate dai curricula nazionali, creando percorsi che valorizzino i diversi tipi di intelligenza e di stili cognitivi. L'eterogeneità dei percorsi dovrebbe essere la regola per differenziare l'offerta formativa per gli alunni. Questo non vuol dire insegnare con venti stili diversi, ma utilizzare più strategie d'insegnamento e più stili d'insegnamento (Ianes 2001). A volte può essere sufficiente utilizzare modalità di tipo analitico, accanto ad altre di tipo più pratico ed altre ancora di tipo creativo (Sternberg 1997). Per rispondere meglio ai bisogni di ciascuno occorre anche una maggior flessibilità organizzativa, con il ricorso anche ad agenzie formative esterne alla scuola. Si deve cercare di trovare e sperimentare i modelli più efficaci di inclusione scolastica, di condivisione democratica, di aiuto reciproco e di valorizzazione delle risorse esistenti in loco.

La responsabilità: una scuola democratica, fondata sull'autonomia, implica una maggior libertà d'azione nell'effettuare delle scelte, nella consapevolezza che poi dovremo rispondere di esse e valutare se sono state le più efficaci per il raggiungimento dell'obiettivo. Per far questo occorrono sempre più strumenti di monitoraggio e di verifica del raggiungimento degli obiettivi. La scuola comincia così a valutare la propria qualità, i propri esiti (pensiamo ad esempio ai questionari di soddisfazione del "cliente" studente e del "cliente" genitore), ma dovrà anche valutare la qualità del processo apprenditivo e non unicamente del "prodotto" in termini di esiti formativi. In questa valutazione si deve tener conto dei punti di partenza degli alunni, per valutare quanta strada è stata percorsa (guadagno apprenditivo).

Questo vale, in modo particolare, anche per gli alunni in situazione di handicap o in difficoltà di apprendimento. La scuola è chiamata a dar conto della qualità e dell'articolazione dell'offerta formativa. A tal fine, dovrà avere un ampio (speriamo) margine di progettazione, di definizione almeno di una parte degli obiettivi e dei contenuti del proprio curriculum e di scelta del proprio modello organizzativo.

Il cambiamento può diventare sostanziale: da una scuola tendenzialmente per programmi (intesi come itinerari d'insegnamento-apprendimento codificati nei contenuti e nei tempi) ad una scuola per progetti di vita di ciascuno, che tenga conto delle diversità e non "disperda" risorse umane lungo il suo percorso o almeno limiti al massimo questo fenomeno.

Questo lavoro è suddiviso in due parti: nella prima parte approfondiremo gli aspetti teorici di una didattica inclusiva cooperativa metacognitiva; nella seconda parte presenteremo invece le esperienze didattiche innovative coerenti con questo approccio teorico. Nel capitolo uno analizzeremo il concetto di "speciale normalità" come condizione per realizzare un progetto di vita che sia di inclusione scolastica prima, per poi diventare la base dell'inclusività sociale e lavorativa del ragazzo.

Presenteremo inoltre un modello di indicatori per valutare il grado di inclusività di una classe, per dare uno strumento valutativo agli insegnanti che consenta di trovare i punti forti e quelli deboli della loro organizzazione didattica.

Nel capitolo due parleremo dell'importanza di costruire una nuova professionalità dei docenti, che sono il centro di ogni cambiamento che si voglia condurre nella scuola e in particolare gli elementi portanti dell'innovazione didattica cooperativa metacognitiva. Approfondiremo anche un modello di formazione degli insegnanti trentini, basato sulla didattica modulare come formazione mista in parte a distanza e in parte in presenza.

Nel capitolo tre inizieremo ad affrontare un nuovo approccio psicopedagogico basato sulla teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza di Vygotskij (1934) e in particolare approfondiremo il primo elemento di questa teoria, quello del clima positivo. Attraverso un questionario analizzeremo le caratteristiche dei tre principali climi di classe: quello individualistico rinunciatario, quello competitivo aggressivo e quello democratico cooperativo.

Nel capitolo quattro analizzeremo gli altri elementi fondamentali della teoria vygotskijana: quello dell'apprendimento socializzato nell'area dello sviluppo prossimale, quello dello sviluppo della metacognizione e infine quello dello sviluppo delle competenze individuali.

Nel capitolo cinque affronteremo la traduzione didattica della teoria "cooperativa metacognitiva" attraverso la pedagogia per contratti; in particolare ci soffermeremo sulle paure reciproche tra insegnanti e genitori per affermare l'importanza di costruire degli accordi condivisi tra i vari soggetti che intervengono in campo educativo, quali il Progetto di Istituto, quello di Plesso, il Contratto formativo di classe, i Contratti formativi d'aula e infine i Contratti personalizzati.

Nel capitolo sei ci addenteremo ancor più nel dettaglio dell'organizzazione didattica e in particolare approfondiremo il Contratto formativo d'aula, che si instaura tra il docente e gli alunni all'interno della teoria sociale della conoscenza e dell'organizzazione di una didattica inclusiva cooperativa metacognitiva. Cercheremo di concretizzare il nostro discorso attraverso l'esemplificazione di un contratto che riguarda, l'imparare insieme a studiare un testo geografico, in una quinta elementare.

Nella seconda parte del libro vengono raccolte le buone prassi della scuola trentina che implementano questo modello. Le esperienze sono state scelte in modo che si riferissero a tutti e cinque i gradi della scuola elementare. Infine si è voluto anche presentare una ricerca ecologica che, lungi dall'aver una validità scientifica generalizzabile, presenta degli strumenti interessanti per una valutazione più accurata delle dinamiche e delle convinzioni degli alunni. Questo vuole essere anche un incoraggiamento agli insegnanti affinché diventino essi stessi dei ricercatori della propria qualità didattica attraverso strumenti che possano avere una validazione scientifica e permettano una realizzazione più consapevole della ricerca-azione.

Se questo lavoro potrà servire a migliorare la qualità didattica della scuola trentina, allora lo sforzo fatto non sarà stato vano.

PARTE PRIMA

**I fondamenti teorici della didattica inclusiva
cooperativa metacognitiva**

Capitolo 1

Star bene a scuola

L'Italia è una delle nazioni al mondo con il minor tasso di natalità (rapporto IARD 2003). Gli studenti sono sempre meno e diventano sempre più una risorsa umana strategica per il futuro dell'intero Paese. La formazione dei cittadini, del maggior numero possibile di cittadini, diventa un obiettivo che non ha solo un connotato etico e sociale, ma anche una valenza strategica nazionale, con forti riflessi nel campo economico: solamente la formazione di tutte le diverse "intelligenze" potrà sostenere la competizione a livello mondiale e solo le nazioni con il maggior numero possibile di cittadini che hanno sviluppato queste "intelligenze duttili" potranno permettere al sistema Paese di sviluppare e mantenere un buon tasso di sviluppo (in termini di PIL) ed essere protagonisti delle sfide planetarie di questo millennio (rapporto Cresson 1995). L'ottica di valorizzazione di tutte le risorse umane disponibili chiama in causa il concetto di inclusione, prima nella scuola e poi nella società e in particolare nel mondo del lavoro.

In questo primo capitolo approfondiremo il concetto di "speciale normalità" per poi presentare un modello di indicatori volti a valutare l'inclusività di una classe. Tale modello vuole essere uno strumento rivolto agli insegnanti per aumentare la loro consapevolezza sui punti forti e quelli deboli della loro organizzazione didattica in un'ottica sempre più inclusiva, volta a non disperdere risorse preziose come sono i nostri alunni.

LA SPECIALE NORMALITÀ INCLUSIVA

Il concetto di "speciale normalità inclusiva", cioè dell'essere accettati in un gruppo alla pari degli altri, pur mantenendo le proprie peculiarità e la propria identità, consente di mettere in relazione due concetti spesso visti in contrapposizione e cioè quello di "normalità" e quello di "specialità":

- la *normalità* risponde al bisogno di appartenenza, di sentirsi conside-

rato e trattato alla stessa stregua degli altri (in modo conforme alle regole che valgono per l'intero gruppo);

- la *specialità* risponde invece al bisogno di identità, di sentirsi diverso dagli altri, con caratteristiche proprie che rendono unico un soggetto rispetto ad un altro.

Facciamo due esempi per comprendere meglio questi concetti.

Il primo riguarda la possibilità, data a tutti i ragazzi di una scuola, di poter scegliere a quale laboratorio partecipare sulla base di un'offerta formativa decisa dagli insegnanti. In questo caso si coniuga sia il bisogno di normalità (a tutti viene data la possibilità di scegliere), sia quello di specialità (la scelta avviene sulla base delle esigenze e delle preferenze personali che possono essere diverse da persona a persona).

Un secondo esempio riguarda la valutazione del salto in alto da parte dell'insegnante di educazione fisica. L'insegnante concorda con la classe che la valutazione del salto avverrà sulla base di tre criteri valutativi:

- a) il primo si riferisce semplicemente all'altezza dell'asticella saltata (criterio oggettivo uguale per tutti);
- b) il secondo riguarda l'altezza dell'asticella rapportata a quella del saltatore (variabile soggettiva propria di quel determinato ragazzo): lo studente che salta 150 centimetri e che è alto 170 centimetri avrà un rapporto più alto di uno che salta 160 centimetri ed è alto 200 centimetri (il rapporto del primo è 0,88, mentre quello del secondo è 0,80);
- c) il terzo riguarda l'altezza del saltatore rapportata al suo peso corporeo (variabile soggettiva di ciascun ragazzo): a parità di altezza dell'asticella saltata, lo studente con un maggior peso corporeo avrà un rapporto più basso rispetto a quello dei compagni più leggeri (saltando 130 centimetri, chi ha un peso di 80 chilogrammi ha un rapporto di 1,6, mentre un altro che pesa 50 chilogrammi ha un rapporto 2,6). Il criterio valutativo potrebbe quindi tener conto anche della maggior difficoltà del ragazzo più pesante a librare in aria il proprio corpo.

Con questa modalità valutativa si prendono in considerazione sia i bisogni di normalità (tutti i ragazzi sono posti alla pari nel saltare l'asticella), sia quelli di specialità (ciascun ragazzo viene visto con le sue particolari caratteristiche soggettive di peso ed altezza).

In un mondo dove tutto è diventato più rapido e complesso, la valorizzazione delle risorse umane passa attraverso una condizione di agio, e nello specifico scolastico, attraverso lo star bene nella classe. Nella costruzione di un clima scolastico positivo, un'attenzione particolare va riservata ai ragazzi in difficoltà di apprendimento e in situazione di handicap: se loro riescono a star bene a scuola, allora, a maggior ragione, riusciranno a star bene a scuola tutti gli altri.

Una didattica, che faccia dell'inclusività e della ricerca dello star bene per tutti (ed in particolar modo per gli studenti in difficoltà) uno dei suoi obiettivi primari dovrebbe orientarsi su almeno cinque coordinate, per fare un ulteriore passo verso l'integrazione. Questo mentre si aspetta che tutti gli insegnanti curricolari diventino "specializzati" anche in didattica speciale e quindi venga superata la figura dell'attuale insegnante di sostegno come unico esperto dei bisogni formativi dell'alunno con bisogni speciali:

1) l'alunno disabile deve rimanere in classe per il maggior tempo possibile:

vuol dire superare quelle forme di esclusione degli alunni dalle attività della classe, con il pretesto che a loro servano delle lezioni specifiche di recupero e un rapporto individuale uno a uno con il docente di sostegno;

2) l'alunno disabile deve fare il più possibile le stesse cose che fanno i suoi compagni di classe: ciò significa che se la classe è impegnata in un compito di matematica, di fisica o di storia, anche il nostro ragazzo sarà impegnato in un compito di matematica, di fisica o di storia come i suoi compagni, chiaramente semplificato e adattato al suo livello cognitivo; il ruolo dell'insegnante (attualmente di quello di sostegno e in futuro di quello specializzato di classe) dovrebbe essere quello di tradurre l'attività formativa del gruppo classe ad un livello adatto all'alunno disabile, in modo che possa interagire positivamente ed apprendere, pur in modo semplificato, alcuni saperi basilari dell'attività formativa comune;

3) l'alunno disabile deve il più possibile essere posto nelle stesse condizioni formative degli altri studenti: vuol dire che se i ragazzi stanno facendo un lavoro individuale, di coppia, di gruppo o un esperimento di chimica, anche il nostro ragazzo sarà posto in queste condizioni formative, cioè lavorerà individualmente, in coppia, in gruppo o sarà impegnato nell'esperimento di chimica

con i suoi compagni, in modo tale che possa interagire attivamente anche lui con quella situazione formativa (bisogno di normalità, di essere trattato come gli altri compagni);

4) i migliori insegnanti di sostegno per l'alunno disabile sono i suoi compagni:

significa che occorre coinvolgere di più e meglio i compagni di classe dell'alunno diversamente abile in compiti di sostegno, di aiuto e di tutoring; l'intervento dell'insegnante in questo modo si sposta dal ragazzo in difficoltà ai suoi compagni, che imparano così ad assisterlo e aiutarlo nel miglior modo possibile;

5) gli spazi di un'aula inclusiva devono essere ampi:

significa che, per favorire una didattica inclusiva, le aule devono essere il doppio rispetto a quelle attuali, questo permetterebbe una maggior flessibilità delle attività didattiche, con la possibilità di fare più cose diverse contemporaneamente: alcuni alunni possono lavorare al computer, altri in un angolo attrezzato per attività pratico-pittoriche (angolo atelier), altri ancora in uno spazio attrezzato con cuscini, divani e poltrone, per poter leggere comodamente o conversare in gruppo (l'allora ministro Berlinguer, nel 1999, parlava di spazi aula più ampi, con banchi doppi per ciascun alunno, uno attrezzato con il computer e l'altro per le attività didattiche più tradizionali).

UN MODELLO DI VALUTAZIONE DELL'INCLUSIVITÀ

Promuovere l'inclusività nella classe vuol dire coniugare il bisogno di appartenenza al gruppo, ovvero di sentirsi come gli altri, con quello di identità, ovvero di sentirsi diverso, speciale, unico.

Per valutare quanto risulta essere inclusiva una classe può essere utile avere come riferimento un modello di indicatori come quello di figura 1.

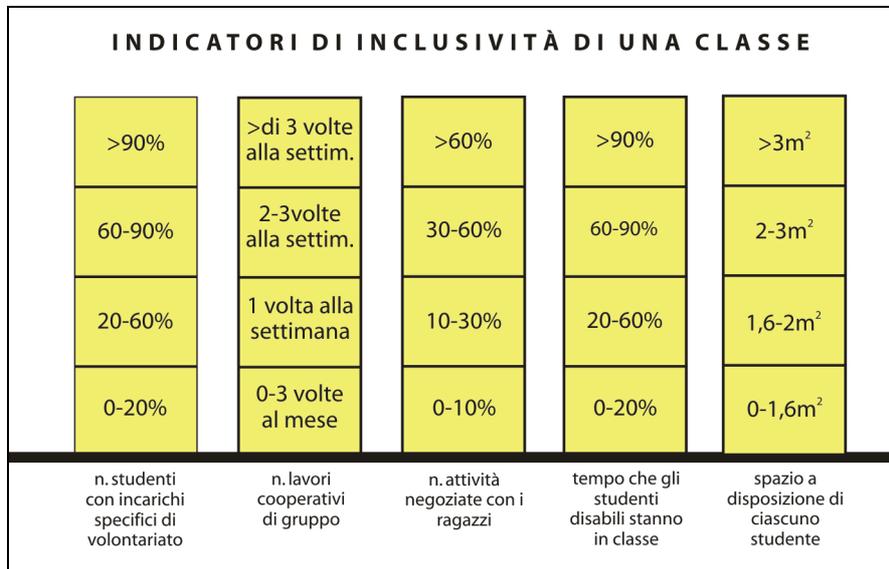


Fig. 1 Modello di indicatori per valutare l'inclusività di una classe

Vediamo nel dettaglio questi indicatori di inclusione.

1) Numero studenti con incarichi speciali di volontariato

Si riferisce alla percentuale di studenti che mettono a disposizione degli altri del loro tempo a livello gratuito. Esempi in questa direzione possono essere gli incarichi di volontariato della classe (pensiamo a chi distribuisce i quaderni, a chi evidenzia la data sul calendario, a chi ricambia l'aria durante la ricreazione, a chi si preoccupa di informare i compagni assenti sui compiti da fare...); oppure le "Pagine Gialle" della classe, il libro che raccoglie le offerte di aiuto dei compagni (pensiamo alla disponibilità di aiutare gratuitamente i compagni nei compiti di matematica, nella conversazione in lingua straniera, nel fare un dolce o nell'aggiustare il motorino o la bicicletta...). Un clima inclusivo si crea quando esiste questa disponibilità all'aiuto gratuito da parte dei ragazzi e da parte degli adulti. La colonna di questo primo indicatore è formata da quattro intervalli: il primo, partendo dal basso, comprende dallo 0 al 20% degli studenti che hanno accettato e svolgono incarichi di volontariato a favore degli altri; nel secondo intervallo la percentuale degli studenti che svol-

gono incarichi di volontariato cresce da oltre il 20% fino al 60%; nel terzo intervallo questa percentuale cresce ancora da oltre il 60% fino al 90%; infine nel quarto intervallo la percentuale cresce da oltre il 90% fino ad arrivare al 100%.

2) Numero lavori cooperativi di gruppo

Il numero di quante attività si fanno cooperando a livello di gruppo risulta essere un buon indicatore di inclusione, a patto che nessuno si senta escluso dai lavori con i compagni. In una classe inclusiva le modalità cooperative nel gruppo dei pari (con studenti della stessa età) o dei dispari (con studenti di età diverse) diventano una normalità di lavoro e non un'eccezione. È importante precisare cosa si intende per "lavori cooperativi di gruppi": si parla di "lavoro cooperativo" quando ciascun ragazzo sente che il suo contributo è fondamentale al raggiungimento degli obiettivi comuni che il gruppo si è dato e sente di non poter fare a meno degli apporti dei propri compagni (concetto di interdipendenza positiva).

Per valutare il grado di inclusività di una classe è importante osservare quante volte alla settimana si fanno lavori cooperativi che possono durare anche poco tempo (pensiamo ad esempio ai lavori di insegnamento reciproco tra pari, come quelli di risolvere in coppia dei problemi di matematica o delle operazioni aritmetiche, costruire insieme dei racconti, studiare insieme dei paragrafi o rispondere in coppia a delle domande di comprensione testuale). La colonna del secondo indicatore riguarda il numero delle volte in cui si svolgono lavori cooperativi di gruppo in classe ed è formata da quattro livelli: il primo, partendo dal basso, comprende un intervallo di frequenza dei lavori di gruppo da 0 a tre volte al mese; il secondo livello si riferisce ad una frequenza di lavori di gruppo di uno alla settimana; il terzo livello si riferisce ad una frequenza dei lavori di gruppo di due o tre volte alla settimana; infine il quarto livello si riferisce ad una frequenza di lavori di gruppo dei ragazzi mediamente superiore alle tre volte in ogni settimana.

3) Numero attività negoziate con i ragazzi (Contratti formativi d'aula)

Il coinvolgimento attivo dei ragazzi presuppone la loro convinta adesione alla proposta formativa, una consapevolezza che crea condivisione e appartenenza (elementi fondamentali dell'inclusione scolastica); per questo motivo un indicatore che riporta la percentuale delle attività scolastiche negoziate con gli studenti può dirci quanto vengono tenute in considerazione le loro idee, i

loro interessi, i loro bisogni formativi, la loro consapevolezza su quanto andranno a fare. Il Contratto formativo d'aula risulta essere lo strumento base di ogni attività formativa di gruppo, un modo per coinvolgere i ragazzi attivamente e per sviluppare le loro abilità metacognitive di previsione e pianificazione delle attività, di monitoraggio e d'autovalutazione sia dei risultati che dei processi.

Esso prevede una progettazione negoziale tra insegnante e studenti che presupponga:

- il coinvolgimento attivo e la messa in comune dei propri pensieri, idee, proposte, obiettivi...;
- l'agire insieme a livello di gruppo classe e/o a livello di gruppi più piccoli, con una previsione sia del percorso, sia degli esiti;
- l'individuazione di strategie e modalità di monitoraggio e autoregolazione del percorso, di presa di decisioni e di valutazione dei risultati conseguiti.

Questo tipo di negoziazione si configura come un processo comune di co-costruzione delle conoscenze e delle autonomie, come incontro, scambio e messa in comune di ipotesi, percorsi formativi e strumenti (aspetto della "normalità"), tra persone con differenti capacità e personalità (aspetto della "diversità").

Anche la colonna del terzo indicatore è formata da quattro livelli: il primo, partendo dal basso, comprende dallo 0 al 10% delle attività negoziate con gli studenti; il secondo comprende da oltre il 10% fino al 60%; il terzo comprende da oltre il 60 % fino al 90% e infine il quarto livello comprende da oltre il 90% fino al 100% delle attività negoziate con i ragazzi.

4) Tempo che gli studenti disabili stanno in classe

L'inclusività non riguarda solamente i soggetti con disabilità, ma tutti gli studenti di una classe. Un'attenzione particolare per i soggetti più deboli, però, può essere una buona spia del clima che si respira in una determinata classe. Per questo motivo si è pensato ad un indicatore quantitativo temporale che evidenziasse quanto i soggetti disabili rimangono in classe, classe che deve essere intesa come gruppo dei compagni e non come luogo fisico dell'edificio scolastico. Il senso di appartenenza della persona al gruppo si costruisce rispondendo al bisogno di normalità di ciascuno di essere trattato e di fare quel-

lo che fanno gli altri compagni di classe (e non di uscire e di essere riammesso in classe solamente in certi momenti). La colonna del quarto indicatore è anch'essa formata da quattro livelli: il primo livello, partendo dal basso, comprende dallo 0 al 20% del tempo scolastico che gli studenti in difficoltà trascorrono con il proprio gruppo classe; il secondo comprende da oltre il 20% fino al 60%; il terzo comprende da oltre il 60 % fino al 90% e infine il quarto livello comprende da oltre il 90% fino al 100% del tempo trascorso con il proprio gruppo classe.

5) Spazio a disposizione di ciascuno studente

Una classe inclusiva ha bisogno di spazi ampi, dove la cattedra e i banchi non siano la sola situazione che si può agire in quel contesto (pensiamo all'importanza di altri spazi come ad esempio uno per la lettura, comodamente sdraiati su cuscini, uno per la ricerca e lo studio con i supporti informatici, uno per i lavori più manuali con tavoloni ampi e la possibilità di poterci girare intorno). Una classe troppo piccola, dove ci stanno solo i banchi e la cattedra, non permette tutte quelle attività di gruppo cooperativo metacognitivo, senza che ci si disturbi a vicenda e si inneschino quelle dinamiche aggressive di sopraffazione reciproca. L'inclusione viene favorita da un clima pacifico, in cui ciascun gruppo possa avere degli spazi vitali riservati e possa essere messo in condizione di poter rispettare anche gli spazi degli altri (oltre a volere il rispetto dello spazio proprio). La convivenza è molto facilitata dagli spazi ampi, viceversa, con spazi ridotti tutto diventa più difficile.

La colonna del quinto e ultimo indicatore riguarda il numero di metri quadrati a disposizione di ciascun ragazzo nella propria aula ed è formata da quattro livelli: il primo, partendo dal basso, comprende una disponibilità media di spazio pro capite fino a 1,6 metri quadrati; il secondo livello comprende una disponibilità di spazio che va da oltre 1,6 metri quadrati fino a 2 metri quadrati; il terzo livello comprende una disponibilità di spazio che va da oltre 2 metri quadrati fino a 3 metri quadrati; infine il quarto livello comprende una disponibilità di spazio che va oltre i 3 metri quadrati.

Oltre ad avere un profilo di inclusività rispetto ai cinque indicatori della figura 1, può essere comodo calcolare un valore complessivo di inclusione della classe.

In questo caso si possono semplicemente sommare i numeri relativi ai livelli nei quali si trova la classe presa in esame: se, ad esempio, una classe si tro-

va a livello 2 del primo indicatore, a livello 1 del secondo indicatore, a livello 3 del terzo indicatore, a livello 3 del quarto indicatore e a livello 1 del quinto indicatore, il punteggio complessivo di inclusione sarà: $2+1+3+3+1 = 10$, rispetto ad una scala a 20 punti dove 0 corrisponde all'assenza di inclusività e il valore 20 alla sua presenza massima.

Il modello proposto permette, oltre ad avere un indicatore complessivo, di avere anche un profilo di inclusività della classe, nel quale si possono trovare le aree forti e quelle deboli dell'inclusione, sulle quali occorre lavorare per migliorarle. Un lavoro analogo si potrebbe fare anche per avere degli indicatori di inclusione riguardanti tutta la scuola o tutto l'Istituto.

L'idea che ha sorretto questo lavoro è quella di sviluppare maggiori consapevolezza tra gli insegnanti e gli operatori scolastici volte a orientare l'azione educativa verso una didattica dell'inclusione.

In Italia si può dire che la fase dell'inserimento scolastico di tutti gli alunni disabili si sia conclusa con successo: nelle nostre scuole, a partire da quelle dell'infanzia, gli studenti in situazione di handicap frequentano normalmente e ormai nessuno si meraviglia più.

Questo però non vuol dire che questi ragazzi siano "normalmente" integrati. Gli insegnanti di sostegno hanno avuto un ruolo importantissimo nel traghettare questi studenti dalle scuole speciali a quelle normali e senza di loro questa operazione probabilmente non sarebbe passata e accettata socialmente. Ora è tempo di pensare ad una normale inclusione dei soggetti disabili nelle classi e questo non può avvenire se non con la presa in carico di questi ragazzi da parte degli insegnanti "normali" della classe. Occorre superare la figura dell'insegnante di sostegno tradizionale (l'insegnante degli handicappati) per arrivare ad una diffusione dell'insegnamento speciale all'interno del curriculum normale. L'insegnante di classe è l'insegnante di tutti i ragazzi, quindi, e in special modo, anche di quello disabile.

Non si vuole con questo togliere gli aiuti all'integrazione, ma ripensarli riconoscendo agli insegnanti di classe un tempo maggiore per poter progettare situazioni formative speciali. Altri aiuti agli insegnanti di classe, nei casi più gravi, possono venire da figure quali quelle degli assistenti educatori, i quali, pur non avendo la responsabilità formativa del ragazzo disabile, collaborano con l'insegnante nell'attuazione del piano educativo individualizzato. Importante può risultare l'aiuto psicopedagogico di esperti, della famiglia e della

comunità locale (i comuni hanno un ruolo di primo piano nel coordinamento delle risorse a sostegno delle famiglie messe a dura prova dalla disabilità).

CONCLUSIONI

L'inclusione scolastica si fonda sulla valorizzazione di tutte le risorse umane disponibili e chiama in causa i concetti di normalità e di specialità. Sono questi due concetti le coordinate della ricerca di un benessere sociale a scuola.

Uno strumento operativo per l'insegnante e per chiunque altro si interessi al funzionamento di una scuola di qualità può essere un modello di indicatori di inclusività di una classe, che facciano riferimento al numero di studenti con incarichi di volontariato, al numero di lavori cooperativi di gruppo, al numero di attività proposte dall'insegnante e negoziate con i ragazzi, al tempo che gli studenti disabili stanno in classe e allo spazio a disposizione di ciascuno studente.

La nostra speranza è quella che anche strumenti del genere servano a iniziare una nuova stagione dell'inclusività a scuola, più rispettosa dei bisogni formativi dei ragazzi di sentirsi normali e al contempo speciali; una scuola che riesca a sviluppare i talenti di ciascuno e a non perdere nessuno per strada.

Capitolo 2

Per una nuova professionalità docente

Il centro del cambiamento di tutta questa innovazione culturale sta negli insegnanti: solo se essi cambiano possiamo costruire un ambiente formativo inclusivo di qualità.

L'insegnante, da funzionario (dove il controllo avviene solamente nella correttezza delle procedure attuate), dovrebbe diventare un professionista con ampi spazi di autonomia progettuale e di implementazione, di ricerca delle strade più efficaci per sviluppare le competenze, ma anche con l'obbligo di rendere conto all'utenza e alla società delle scelte operate e dei risultati raggiunti.

In questo secondo capitolo focalizzeremo la nostra attenzione sull'insegnante visto come motore del cambiamento nella direzione di una scuola maggiormente inclusiva, cooperativa e metacognitiva. Analizzeremo in particolare le caratteristiche di questa nuova professionalità docente per terminare con una proposta di sistema formativo per gli insegnanti trentini.

LE CARATTERISTICHE DELL'INSEGNANTE COOPERATIVO METACOGNITIVO

In questa prospettiva l'insegnante viene visto come un professionista che, prima di operare, sottoscrive un patto con le famiglie e con gli studenti (Contratti formativi), in cui vengono esplicitati gli obiettivi, i contenuti, le metodologie e le modalità di verifica del percorso intrapreso e degli esiti conseguiti. È su questi cambiamenti di prospettiva e assunzioni di responsabilità, che si gioca il miglioramento dell'offerta formativa per tutti gli alunni e il destino di una scuola autonoma, inclusiva, di qualità.

Altro aspetto importante è quello di studiare quali caratteristiche debba avere un insegnante efficace per poter svolgere il proprio lavoro nel migliore dei modi (vedi tabella 1) e la stessa cosa vale anche per l'alunno. La ricerca psicopedagogica (Vygotkij 1934; Cohen 1999; Bandura 2000; Johnson e Johnson

1987; Dweck 2000; Cornoldi e il gruppo M.T. 1987-2003) ha evidenziato che un alunno, per essere creativo, deve avere spazi di autonomia e di scelta, credere in se stesso e nelle proprie possibilità di autorealizzazione; deve quindi avere occasioni di valutare possibili alternative, avere opportunità di sperimentare percorsi diversi per raggiungere un obiettivo, e di compararli per valutarne i costi e i benefici per poter fare scelte consapevoli. Volendo creare questo senso di autoefficacia apprenditiva occorrono insegnanti che sappiano proporre e non imporre, aiutare e non comandare, orientare e non costringere, diversificare il proprio insegnamento e non spiegare solamente *ex cathedra*, valorizzare e motivare gli alunni e non mortificarne le diversità. Allo stesso modo si possono formare degli alunni che s'interroghino continuamente sulle scelte operate, sugli errori commessi, sui risultati e sui successi conseguiti. Alunni (che possono risultare scomodi a certi insegnanti tradizionalisti) con ampi spazi di autonomia, capaci di cooperare, orientarsi, confrontarsi costruttivamente per operare scelte consapevoli e raggiungere gli obiettivi concordati, differenziando, se necessario, i percorsi formativi.

Anche la valutazione, sia dell'insegnante che dell'alunno (autovalutazione), dovrebbe essere equa e trasparente e, fin dall'inizio, gli obiettivi da raggiungere e i criteri di valutazione dei percorsi e degli esiti ottenuti andrebbero concordati. In quest'ottica la valutazione andrebbe vista come occasione per capire meglio anzitutto se stessi, la complessità del mondo nel quale viviamo e il processo di insegnamento-apprendimento agito.

Per questi motivi i processi autovalutativi, sia degli insegnanti che degli alunni, diventano importanti ai fini dell'autoregolazione perché permettono di capire l'efficacia dei percorsi intrapresi e dei risultati raggiunti.

Occorre che gli insegnanti prestino diverse attenzioni pedagogiche all'ambiente apprenditivo e favoriscano un clima cooperativo metacognitivo utile alla formazione del futuro cittadino, per creare una comunità scientifica e fare in modo che i ragazzi si sentano parte attiva di questa.

Un apprendimento più cooperativo e metacognitivo cambia radicalmente il ruolo e la professionalità dell'insegnante in classe. Questo cambiamento comporta un aumento di impegno da parte del docente, il quale deve progettare e precisare in modo analitico il lavoro di gruppo, prestando la massima attenzione alla chiarezza delle istruzioni, degli obiettivi, dei ruoli e dei comportamenti attesi, dei tempi e delle procedure di valutazione e di monitoraggio.

gio, e nel contempo cercare di sviluppare negli alunni quella consapevolezza metacognitiva che li aiuta ad interiorizzare l'apprendimento socializzato.

Nel far questo è molto importante che l'insegnante chiarisca ai ragazzi le proprie aspettative nei loro confronti, cioè i comportamenti attesi. Queste aspettative vanno poi discusse insieme e fatte proprie dai ragazzi come obiettivi da perseguire a breve, medio e lungo termine.

Attraverso questo tipo di pedagogia della proposta, l'insegnante cerca di concordare con i ragazzi non solo i comportamenti attesi, ma anche come fare per raggiungerli, attraverso quali mezzi, quali strategie, comportamenti, tipi di monitoraggio, di verifica, criteri di valutazione e momenti di riflessione metacognitiva.

L'insegnante, all'interno di un approccio democratico cooperativo metacognitivo, non è più un attore come nella didattica tradizionale, che spiega, fa vedere, interroga, valuta, organizza e indirizza, dicendo ai ragazzi cosa devono fare, ma un insegnante sempre più regista, che organizza e lavora dietro le quinte, che mostra agli attori (ragazzi) come devono fare, per poi ritirarsi e lasciare a loro la scena. Un osservatore attento e grande conoscitore degli aspetti relazionali dell'apprendimento. Uno che individua le variabili in gioco e cerca di modificarle per rendere più favorevole l'autoapprendimento dei ragazzi.

Le competenze e le convinzioni che questo insegnante deve possedere sono tante e ora cercheremo di analizzare quelle che ci sembrano particolarmente significative (vedi tabella 1).

Caratteristiche della nuova professionalità docente

Le convinzioni e le caratteristiche personali

1. Modificare la convinzione che la principale guida e fonte di apprendimento per gli alunni sia l'insegnante
2. Essere autocritico, riflessivo, possedere una buona autostima, sapersi autoregolare, ottimizzare e monitorare il proprio tempo
3. Mettersi in gioco per primo e fungere da modello positivo esperto
4. Essere democratico, entusiasta, positivo, motivato
5. Credere nel lavoro di squadra sia degli alunni, sia degli insegnanti

Il confronto con gli studenti e l'extrascuola

6. Favorire la comunicazione interattiva tra i ragazzi
7. Stimolare lo sviluppo delle varie capacità metacognitive
8. Monitorare insieme agli alunni i prodotti formativi e i processi cognitivi dei singoli e del gruppo
9. Favorire l'appartenenza alla classe, l'identità, il lavoro di gruppo e l'interdipendenza positiva
10. Instaurare un rapporto costruttivo con le famiglie e con il territorio

La valorizzazione di ciascun ragazzo

11. Conoscere e favorire modi diversi di apprendere e di fare esperienza
12. Valorizzare i punti di forza dei ragazzi e migliorare la loro autostima
13. Valorizzare la partecipazione
14. Ascoltare attivamente, ricercare soluzioni mediate e condivise, stimolare i ragazzi ad intervenire indicando quali abilità trasversali ci si aspetta vengano apprese
15. Delegare parte della propria autorità, favorire la responsabilità individuale e di gruppo, aiutare la riflessione metacognitiva sui processi attuati e sugli esiti raggiunti

La gestione delle dinamiche di classe

16. Concordare le regole della classe e le relative sanzioni riparatorie
17. Progettare la propria lezione in modo flessibile, prevedendo momenti di contrattazione dove gli studenti possano scegliere tra più alternative
18. Condividere con i ragazzi le scelte educative, le metodologie e i criteri di valutazione degli apprendimenti (Contratti formativi)
19. Agire in modo coerente
20. Insegnare le abilità sociali anche attraverso l'interdipendenza positiva dei ruoli

Tab. 1

LE CONVINZIONI E LE CARATTERISTICHE PERSONALI

1) Modificare la convinzione che la principale guida e fonte di apprendimento per gli alunni sia l'insegnante stesso

Ci sono agenzie e reti informative più potenti della scuola. Pensiamo ad esempio alle possibilità offerte da Internet, ma anche alle possibilità che gli alunni assumano alcune funzioni tipiche dell'insegnante, lavorando insieme nel gruppo (es. l'ascoltare attentamente le opinioni dei compagni, decidere quale strada intraprendere per risolvere un problema, stabilire come impiegare il tempo assegnato dall'insegnante, come utilizzare le risorse a disposizione...). Gli alunni sono bombardati continuamente dalle informazioni: il problema non è aggiungerne ancora, ma aiutare i ragazzi a organizzarle, compararle, valutarle; capire dove possono trovarne delle altre e come fare per sopperirle e dare loro un valore adeguato.

Operando in questo modo c'è un cambiamento di ottica, di prospettiva, da parte dell'insegnante, che non si sente più solamente dispensatore di saperi, ma facilitatore dell'apprendimento di quegli strumenti che permettano una maggior organizzazione, gestione e valutazione di tutte queste informazioni.

2) Essere autocritico, riflessivo, possedere una buona autostima, sapersi autoregolare, ottimizzare e monitorare il proprio tempo

L'insegnante deve accettare le sfide educative, anche quelle difficili da realizzare e che prevedono un forte impegno; è fondamentale che si aggiorni continuamente e che studi le strategie più efficaci di insegnamento; che imposti il suo lavoro come occasione di ricerca-azione; che monitori il suo comportamento, per trovare il modo migliore di relazionarsi con i ragazzi, di aiutarli, di orientarli, di consigliarli.

Per sviluppare queste abilità professionali e relazionali, un approccio positivo ai problemi facilita la convinzione che si può sempre trovare una soluzione e superare brillantemente le varie prove che si presentano quotidianamente (*empowerment*).

È importante che si senta un buon ricercatore e che non tema il confronto continuo, consapevole del fatto che può continuamente migliorare e rendere più efficace il proprio lavoro e il proprio tempo. Dovrebbe cercare di sviluppare le abilità metacognitive di ripensare e controllare continuamente quanto

fatto, analizzare e valutare le possibili alternative, le strategie più efficaci e l'ottimizzazione del tempo a disposizione.

3) Mettersi in gioco per primo e fungere da modello positivo esperto

Se vogliamo, ad esempio, che i ragazzi imparino un metodo di studio, iniziamo col far vedere loro come noi studiamo; poi confrontiamo il nostro metodo di studio con il loro e cerchiamo di individuare i punti forti e deboli di ogni sistema, in modo che ciascuno costruisca quello più adatto a se stesso; se viceversa, vogliamo aiutarli a scrivere testi regolativi, dobbiamo per primi metterci in gioco facendo vedere come noi scriviamo un testo di questo genere. Successivamente, attraverso la discussione collettiva o a piccoli gruppi, abituiamo gli alunni al confronto e a prendere maggior consapevolezza di quanto stanno facendo. Attraverso l'analisi dei punti forti e dei punti deboli del modello proposto, si possono cercare insieme altri contesti dove quel modello possa essere utilizzato efficacemente. In tal modo si aiutano i ragazzi a compiere una generalizzazione del modello e a costruire modalità adatte alle loro caratteristiche personali, più rispondenti ai loro bisogni e alle loro capacità.

4) Essere democratico, entusiasta, positivo, motivato

Al docente dovrebbe piacere insegnare, stare con i ragazzi, aiutarli a valorizzare i loro talenti, sperimentare con loro la democrazia, la libertà delle scelte consapevoli, la condivisione e il rispetto reciproco, la solidarietà... Solo chi fa con entusiasmo il proprio lavoro riesce a trasmettere questo entusiasmo.

La democrazia richiede meno competizione all'interno del gruppo classe e più cooperazione, più condivisione dei valori e delle norme di solidarietà attiva, positiva e partecipata. Questo vale per l'insegnante, ma deve valere anche per ciascun ragazzo.

5) Credere nel lavoro di squadra sia tra gli alunni, sia tra gli insegnanti

Occorre essere convinti che il lavoro di gruppo non è tempo sprecato, ma tempo speso bene, che sviluppa l'apprendimento socializzato e mette a disposizione degli altri le varie competenze. La stessa cosa può valere per gli insegnanti.

Lavorare, ad esempio, con un collega che condivide queste idee e metta a disposizione le proprie competenze, permette innanzitutto una maggior gratificazione e sicurezza, sia nella progettazione che nella realizzazione di espe-

rienze educative. Se poi è possibile operare in contemporaneità nella classe durante un lavoro cooperativo metacognitivo, allora gli insegnanti potranno essere maggiormente creativi, fornirsi *feedback*, analizzare e valutare meglio, se di comune accordo, i punti forti e quelli deboli delle attività.

La videoregistrazione delle lezioni cooperative metacognitive permette una rivisitazione dell'esperienza a distanza, una valutazione e una riprogettazione comune utile per le volte successive, e ciò si può fare solamente se sono presenti almeno due insegnanti contemporaneamente.

Ci si sente più sicuri se si è almeno in due ad affrontare le lezioni cooperative oppure a presentare il progetto al collegio docenti e al capo d'istituto, o ancora nel richiedere uno spazio più grande, un'aula di tipo multimediale o un auditorium, dove sia possibile riunirsi in più classi.

Se non fosse possibile collaborare con più colleghi, allora si può ricorrere all'aiuto di un volontario esterno: una persona adeguatamente preparata che funga da osservatore. L'osservatore non può partecipare alla lezione cooperativa, ma deve restare in disparte e osservare quanto concordato tra l'insegnante e la classe (ad esempio il modo in cui i ragazzi si aiutano reciprocamente, quali ostacoli incontrano, come svolgono i ruoli assegnati...). L'osservazione può essere a schema libero oppure guidata da appositi strumenti (ad esempio tabelle di registrazione a doppia entrata); può inoltre essere continua (per tutta la durata del tempo della lezione) o a intervalli temporali fissi oppure variabili (è preferibile questa seconda modalità per non creare un effetto aspettativa da parte dei ragazzi, che possono intuire che l'osservatore registrerà il loro comportamento, ad esempio ogni cinque minuti).

IL CONFRONTO CON GLI STUDENTI E L'EXTRASCUOLA

6) Favorire la comunicazione interattiva tra i ragazzi

È importante che gli alunni possano passare da un ruolo più passivo, inteso come ascoltatori e fruitori di informazioni, a uno più attivo e partecipativo. La comunicazione interattiva e la riflessione nel gruppo favoriscono anche l'acquisizione delle competenze personali e la generalizzazione degli apprendimenti. I ragazzi imparano ad argomentare le proprie idee, a difenderle, a vederle da angolazioni e in contesti diversi. In questo modo costruiscono una

rete di relazioni tra i concetti, sedimentando e generalizzando gli apprendimenti.

Una didattica per problemi, con domande aperte, è fonte di democrazia, perché permette agli alunni di essere protagonisti, padroni del loro tempo e delle loro idee, anziché limitarsi a fornire la sola risposta giusta voluta dall'insegnante direttivo. Le domande aperte (come ad esempio: "si vive meglio in montagna o in pianura?") permettono più di una risposta corretta, dando così dignità alle varie competenze dei ragazzi. In tal modo essi si sentono stimolati ad impegnarsi nella discussione, a esporre con chiarezza le proprie idee, ad argomentarle e a difenderle senza paura di sbagliare, potendole anche modificare grazie alle obiezioni o agli altri punti di vista.

7) Stimolare lo sviluppo delle varie capacità metacognitive

Le domande chiuse del tipo sì o no ("La formica ha quattro zampe? SÌ/NO), oppure quelle a completamento ("La formica ha zampe"), non favoriscono il confronto, lo scambio di opinioni e lo sviluppo delle capacità metacognitive; cosa che avviene, invece, con domande aperte da sviluppare nel piccolo gruppo. Infatti, le domande aperte a diverse soluzioni ("È più forte la formica o l'elefante?") promuovono il processo interattivo "faccia a faccia" e l'interesse degli alunni che generalmente si lasciano coinvolgere attivamente nel lavoro di gruppo. Occorre però prestare attenzione alla chiarezza del compito, perché spesso i ragazzi sono disimpegnati e disattenti in quanto non hanno capito bene cosa devono fare, non hanno chiarezza né dell'obiettivo da raggiungere, né del ruolo da svolgere all'interno del gruppo, né di cosa ci si attende da loro.

8) Monitorare insieme agli alunni i prodotti formativi e i processi cognitivi dei singoli e del gruppo

Per far questo occorre costruire degli strumenti di controllo del processo apprenditivo del gruppo e di ciascun alunno; utili a tal fine possono essere delle semplici domande metacognitive alle quali rispondere al termine di ogni fase del lavoro programmato ("Ci sembra che il lavoro fin qui svolto sia soddisfacente? Perché? I tempi programmati sono stati rispettati? Se no, perché?"). Funzionali possono essere anche strumenti di controllo, quali tabelle a doppia entrata con le quali registrare la frequenza di alcuni comportamenti che si vogliono monitorare, per vedere se la frequenza aumenta o diminuisce. L'intento

educativo varierà a seconda se vogliamo che quei comportamenti siano incrementati o, al contrario, annullati (pensiamo all'insegnamento di determinate abilità sociali oppure all'eliminazione di determinati comportamenti problema).

9) Favorire l'appartenenza alla classe, l'identità, il lavoro di gruppo e l'interdipendenza positiva

L'interdipendenza positiva viene vissuta dal ragazzo come la convinzione di aver bisogno dei compagni per raggiungere l'obiettivo, che però non può essere raggiunto senza il suo apporto; unendo le forze e le idee si possono superare meglio i vari problemi e ci si sente importanti per gli altri (“Non posso mancare, perché senza di me il lavoro non può essere concluso”).

L'interdipendenza positiva favorisce la costruzione dell'identità, nel senso che aiuta il ragazzo a scoprire chi è, a sentirsi accettato e riconosciuto dagli altri a scuola, in classe, nel gruppo di amici, nello sport, in famiglia e nei vari gruppi sociali. Ciascun individuo ha bisogno di costruire qualcosa di riconoscibile dagli altri che sia stabile nel tempo. Anche le caratteristiche attribuite alla persona devono avere la valenza della stabilità. Tutti devono dire: “È un bravo ragazzo”, oppure “È un ragazzo svogliato, che va male a scuola”. Ci deve essere una certa coerenza tra le attribuzioni di identità e i comportamenti attuati dal ragazzo, perché queste attribuzioni creano aspettative che condizionano i comportamenti: “Faccio quello che gli altri si aspettano da me”; “Devo essere me stesso, una persona unica, riconoscibile agli altri, ben identificato (nel bene e nel male) e non “uno, nessuno, centomila” come nella commedia pirandelliana”.

È importante avere aspettative positive nei confronti dei ragazzi, aiutare la formazione dell'identità sociale positiva nel gruppo dei pari, enfatizzare le capacità e le potenzialità di ciascuno e fare in modo che il gruppo le riconosca e le utilizzi per raggiungere i propri obiettivi. Dobbiamo cercare di evitare il pericolo di orientare i ragazzi all'insuccesso, prospettando delle aspettative negative o delle sfide di basso livello, per non incorrere nell'effetto Pigmalione (“Poveretto, diamogli da fare cose facili, altrimenti non ce la fa”; “È inutile farlo provare, tanto sappiamo che risultati può dare”; “Non possiamo dargli quel compito impegnativo come gli altri, altrimenti va in crisi di autostima...”).

10) Instaurare un rapporto costruttivo con le famiglie e con il territorio

Solo lavorando in sinergia con le famiglie e le altre agenzie educative territoriali, possiamo rendere più efficace il progetto formativo e aiutare gli studenti a costruirsi un'identità sociale. A tal fine possono essere utili i Contratti formativi che si instaurano con le famiglie e i patti territoriali che hanno lo scopo di creare sinergie tra le varie agenzie formative ed aiutare il ragazzo a costruirsi un proprio "progetto di vita". Gli obiettivi da perseguire debbono essere chiari a tutti e soprattutto condivisi; secondariamente, occorre confrontarsi sulle strategie migliori da mettere in campo per raggiungerli; terzo, bisogna precisare bene "chi fa che cosa", quindi gli impegni degli insegnanti, delle famiglie, dell'ente locale e delle altre agenzie territoriali coinvolte nel progetto educativo.

LA VALORIZZAZIONE DI CIASCUN RAGAZZO

11) Conoscere e favorire modi diversi di apprendere e di fare esperienza

Promuovere e valorizzare i diversi stili apprenditivi e le diverse intelligenze duttili; variare le tipologie dei linguaggi utilizzati e dare continuità al lavoro, richiamando alla memoria le conoscenze pregresse, attivando organizzatori logici e anticipati; far fare esperienze ai ragazzi di lavoro di gruppo, di laboratorio, di *stage* al di fuori della scuola, di cooperative scolastiche, dove l'esperienza è vista come esercizio del comportamento che incarna un valore (*situated learning*), diventano, per l'insegnante cooperativo metacognitivo, obiettivi verso i quali tendere. La lezione frontale, per quanto sia interattiva, permette a un solo alunno per volta di intervenire o di esercitarsi attivamente (ad esempio svolgere un esercizio alla lavagna). Non è la stessa cosa ascoltare qualcuno che ragiona a voce alta o sperimentare di persona la situazione apprenditiva.

Il lavoro per piccoli gruppi coinvolge contemporaneamente più ragazzi che possono ragionare insieme e sperimentare nuove situazioni apprenditive. I gruppi possono chiarire e tradurre i concetti in un linguaggio a loro più vicino e più comprensibile (pensiamo ai concetti matematici, scientifici, storici, geografici, troppo spesso veicolati attraverso termini tecnici, specialistici, nozionistici e analitici). Nei gruppi eterogenei per capacità cognitive, anche studenti che non hanno inizialmente compreso un concetto possono trarre vantaggio

dalle spiegazioni del compagno che invece ha capito. Il disaccordo e il conflitto cognitivo nel gruppo dei pari possono essere un'occasione di apprendimento ulteriore per tutti, di chiarificazione, di collegamenti tra i concetti, di generalizzazione. Infine, la scelta del metodo di lasciare i ragazzi per molto tempo impegnati a svolgere compiti scritti individuali nel proprio banco (a volte molto comodo per l'insegnante e meno impegnativo), può essere la causa prima della demotivazione e del basso rendimento scolastico, soprattutto per gli alunni che presentano difficoltà di apprendimento (Cohen 1999).

Gli studenti più deboli generalmente non hanno ben chiare le finalità educative di ciò che stanno facendo, non sanno come procedere per completare il compito con successo, come monitorare il loro comportamento per sapere se stanno procedendo o meno verso l'obiettivo e come potrebbero fare per avere risultati migliori. Inoltre vedono il compito, il più delle volte, come poco interessante e coinvolgente; di conseguenza, si distraggono spesso e si impegnano poco, rendendo meno produttivo il tempo a loro disposizione. Questi problemi, invece, potrebbero essere superati con metodologie di gruppo più coinvolgenti e motivanti, attraverso le quali gli alunni in difficoltà potrebbero ricevere aiuto dai loro compagni ed essere valutati non solo a livello individuale, ma anche per il lavoro complessivo del gruppo.

12) Valorizzare i punti di forza dei ragazzi e migliorare la loro autostima

È importante non sottolineare subito i punti deboli degli alunni, ma cominciare dalla valorizzazione e dal positivo. L'insegnante può affiancare il ragazzo, aiutandolo e incoraggiandolo ad accettare le sfide, a vivere l'errore come risorsa per capire meglio il processo apprenditivo attuato e l'efficacia o meno delle strategie utilizzate per raggiungere l'obiettivo; è molto utile far prendere coscienza ai ragazzi delle potenzialità e del ruolo che lo sforzo e l'impegno giocano nel successo scolastico, insegnando a verbalizzare convinzioni positive del tipo: "Questo lavoro lo so fare"; "So che con la volontà, l'impegno e lo sforzo continuato posso ottenere buoni risultati"; "Mi sento stimato e ben voluto dai miei compagni di classe, perché sanno che sono leale e affidabile".

Queste convinzioni influenzano le prestazioni, sostenendo o contraddicendo le loro reali capacità (Pellai *et alii* 2002). Più i ragazzi sono convinti di essere capaci, di svolgere con successo un compito (senso di autoefficacia) e più facilmente ottengono risultati positivi; mentre al contrario, anche a parità di

capacità cognitive, quei ragazzi che sono convinti di non essere all'altezza, che il compito sia troppo difficile per loro e le possibilità di insuccesso molto elevate, tenderanno a commettere errori, anche banali e a ottenere insuccessi prestazionali.

Da ciò consegue quanto sia importante sostenere l'autostima dei ragazzi e le loro convinzioni positive nei confronti delle sfide cognitive. Un buon livello di autostima legato all'autoefficacia prestazionale ("Credo di essere in grado di accettare questa sfida e di vincerla, di poter riuscire a superare le difficoltà che incontro") si associa a un maggior benessere e a una migliore qualità della vita scolastica (Bandura 2001).

13) Valorizzare la partecipazione con lodi orientate all'utilizzo di buone strategie apprenditive e regalare del tempo agli altri assumendo degli incarichi utili a tutti

Dweck (2000) ha individuato tre tipologie di lodi:

- a) lodi orientate al Sé;
 - b) lodi orientate al risultato;
 - c) lodi orientate alle strategie.
-
- a) Le prime si rivolgono alle abilità possedute rispetto ad un determinato compito ("Bravo!"; "Sei molto intelligente!"; "Sei un campione!"; "Meglio di così non si può" ...);
 - b) le seconde si rivolgono al risultato ottenuto dal lavoro individuale o di gruppo ("L'esercizio è tutto giusto"; "Hai risolto sette problemi su sette"; "Hai applicato il modello in modo corretto"; "Avete svolto un lavoro di gruppo eccellente" ...);
 - c) le terze si rivolgono all'uso delle strategie utilizzate per portare a termine il lavoro assegnato, anche raffrontate a quelle precedentemente utilizzate e all'impegno profuso ("Complimenti, il procedimento del problema era corretto, pur avendo fatto qualche errore di calcolo"; "Hai svolto tutte le fasi del lavoro, dimostrando serietà e impegno"; "Ti ringrazio di aver aiutato i tuoi compagni a portare a termine con successo il lavoro assegnato"; "Rispetto al lavoro precedente, questo lo hai svolto con maggior impegno e precisione" ...).

Le lodi del punto “a” esprimono un giudizio sulle abilità, sulle competenze possedute, che fanno parte della persona, del sentirsi più o meno intelligente e quindi sono difficilmente modificabili nel breve periodo. Inoltre sono spesso vissute come tentativi di controllo della persona da parte dell’adulto, soprattutto durante la preadolescenza e l’adolescenza. Esse incidono sulla percezione del Sé, sulla propria autostima e il più delle volte sono vissute come intrusive, con il risultato di demotivare il ragazzo anche quando la lode è positiva (il ragazzo può pensare: “Mi dice così perché pensa che non sia capace”; “Mi tratta come una persona stupida”; “se dice così, vuol dire che ha poca stima di me”...).

Le lodi del punto “b”, quelle orientate al risultato, sono spesso vissute come neutre, perché vanno ad intaccare poco le convinzioni dei ragazzi, che possono attribuire il loro successo sia all’impegno profuso, sia ad eventi esterni quali la fortuna, l’aiuto ricevuto, la simpatia dell’insegnante nei loro confronti, sia alle proprie capacità e competenze.

Infine, le lodi del punto “c”, quelle orientate alle strategie, sono generalmente vissute come motivanti, perché incoraggiano l’allunno a trovare strategie sempre più efficaci ed efficienti, lo spingono a terminare il compito assegnato, enfatizzando l’impegno profuso nel lavoro. Sono lodi che sorreggono il percorso effettuato, la costanza e l’impegno nel lavoro, gli esiti raggiunti e il rilancio di nuove sfide per migliorare l’efficacia delle strategie.

Queste diverse tipologie di lodi evidenziano come il processo motivazionale non sia attivato dalla lode in sé, ma dall’interpretazione che il soggetto può darne. A seconda del pensiero attivato la lode può diventare uno stimolo motivante oppure demotivante. Diversi fattori possono determinare l’interpretazione e i pensieri relativi, come le credenze che ciascuno di noi ha in determinate situazioni, la propria autostima e immagine di Sé, le teorie implicite della mente, fino ad arrivare agli stili attributivi utilizzati per spiegare il proprio successo o insuccesso, alla percezione di quanto sono attrattivi e sfidanti gli obiettivi e al senso di *empowerment* che ciascuno di noi possiede.

Occorre anche promuovere nei nostri ragazzi l’idea che è bello e importante fare qualcosa per gli altri, regalare del proprio tempo per il benessere comune. Quest’idea è alla base di tutto l’approccio cooperativo metacognitivo e se viene capita e attuata, allora l’attuazione di questa metodologia sarà tutta in discesa.

Un'applicazione di questo principio la possiamo trovare nell'assumere degli incarichi funzionali al benessere di tutta la classe e nel sentirsi appartenenti ad una comunità apprenditiva e democratica (pensiamo ai vari incarichi come il distributore e il raccoglitore dei quaderni, il responsabile del ricambio dell'aria in classe, il responsabile del comunicare i compiti agli assenti, il responsabile della raccolta dei buoni pasto per la mensa, il responsabile dell'organizzazione dei compleanni, il responsabile del benessere delle piante...).

14) Ascoltare attivamente, ricercare soluzioni mediate e condivise; stimolare i ragazzi ad intervenire indicando quali abilità trasversali ci si aspetta vengano apprese

Bisogna esplicitare le abilità trasversali che l'insegnante vuole vengano apprese dai ragazzi, prestando particolare attenzione alle abilità di ascoltare, parafrasare, incoraggiare i compagni, dare il proprio contributo, aiutare i compagni, non reagire in modo valutativo, imparare a superare i conflitti e raggiungere il consenso, rispettare il proprio turno di discussione, parlare pacatamente e con gentilezza, rispettare gli altri...

Sono queste alcune abilità che innanzitutto devono essere agite dall'insegnante, il quale diventa un modello esperto per tutti i ragazzi. Importanti diventano anche le capacità di saper gestire i conflitti, dove la verità non sta mai tutta da una parte e dove occorre comprendere le ragioni dell'uno e dell'altro. Successivamente si tratta di cercare quella mediazione che individui una nuova posizione, un nuovo equilibrio, dove ciascuno ritrovi parte delle proprie argomentazioni, ma non tutte. Una buona soluzione è quella dove non ci siano perdenti e dove entrambi i contendenti trovino accolte almeno in parte le loro ragioni.

15) Delegare parte della propria autorità, favorire la responsabilità individuale e di gruppo, aiutare la riflessione metacognitiva sui processi attuati e sugli esiti raggiunti

Il lavoro di gruppo cambia notevolmente il ruolo dell'insegnante, che deve delegare molta della sua autorità ai ragazzi, i quali di conseguenza acquisiscono tutta una serie di responsabilità: portare a termine il lavoro assegnato nel migliore dei modi, aiutare i propri compagni a raggiungere gli obiettivi del gruppo, superare insieme le varie difficoltà che si incontrano, svolgere in mo-

do competente i ruoli assegnati, valutare il prodotto del gruppo e il percorso effettuato...

Quando un gruppo riesce tranquillamente a lavorare da solo, ad interagire nella discussione in modo costruttivo e portare a termine il compito, allora vuol dire che l'autorità è stata delegata e i ragazzi si sentono responsabili del loro lavoro e dei loro comportamenti.

Il segreto di questo lavoro autonomo sta nell'organizzazione accurata e nella chiarezza degli obiettivi, dei ruoli da giocare, dei metodi di valutazione del prodotto e del processo del lavoro di gruppo. La chiarezza si ottiene se si adotta il sistema più semplice possibile mediante il quale i ragazzi vengono preparati in anticipo al lavoro collettivo, conoscendo bene gli obiettivi da raggiungere, i ruoli che ciascuno dovrà assumere, le regole che dovranno rispettare, gli strumenti a loro disposizione, i criteri di valutazione che potranno utilizzare...

Il Contratto formativo diventa lo strumento principe della gestione dei gruppi cooperativi metacognitivi (come vedremo nel capitolo sesto).

È importante che il gruppo riveda insieme all'insegnante come ha lavorato e come ha migliorato il proprio stile cooperativo (riflessione che può avvenire sia discutendo tutti o in piccoli gruppi, oppure scrivendo prima singolarmente le proprie valutazioni, per poi confrontarsi insieme a diversi livelli); è attraverso il confronto stimolato con domande aperte che si promuove la consapevolezza metacognitiva, dando la possibilità ai ragazzi di precisare meglio il proprio pensiero, di sostenerlo e rispondere ai dubbi degli interlocutori, di vagliarlo alla luce delle obiezioni, delle contrapposizioni, di analizzare le alternative... Anche l'errore diventa occasione di riflessione e confronto su quali siano le strategie più efficaci o per prendere maggior consapevolezza dei processi cognitivi attuati.

LA GESTIONE DELLE DINAMICHE DI CLASSE

16) Concordare le regole della classe e le relative sanzioni riparatorie

Occorre creare una comunità democratica basata sulla cooperazione e sulla metacognizione, dove i ragazzi abbiano la possibilità di riflettere e sperimentare questo tipo di convivenza, incominciando dal concordare insieme le regole della classe e le relative sanzioni riparatorie (la convinzione positiva dovrebbe essere: "Quando mi rendo conto di aver causato un danno, devo fare qualcosa

per ripararlo”). In questa comunità tutti devono avere la possibilità di esprimersi liberamente senza paura di essere giudicati negativamente, né tanto meno derisi. I contributi devono essere ben accettati da tutti e l’insegnante deve dare il buon esempio e non permettere che qualcuno faccia delle critiche negative sull’intervento stesso (“Quello che dice Maria non è fuori luogo, perché potrebbe succedere che...”). Bisogna invece abituarci a ringraziare tutti per aver voluto dare il proprio apporto alla discussione del gruppo. Anche la valutazione dell’insegnante inizierà sempre dalla valorizzazione delle cose positive, per poi individuare i punti deboli che devono essere migliorati e quindi prospettare delle strategie utili a far progredire le competenze.

17) Progettare la lezione in modo flessibile, prevedendo momenti di contrattazione dove gli alunni possano scegliere tra più alternative

Pensiamo a come può essere formativa la scelta fatta insieme degli obiettivi, del tema, delle modalità di lavoro, dell’ordine di esecuzione, dei tempi, delle ricompense, dei momenti di confronto e di elaborazione a piccoli gruppi, di riflessione metacognitiva a livello di intergruppo (alternanza tra momenti di relazione insegnante-alunni e momenti di relazione solo tra compagni). Dare libertà di scelta ai ragazzi promuove anche l’assunzione di responsabilità e il coinvolgimento attivo nei processi apprenditivi. A tal fine può essere utile fare dei Contratti formativi d’aula con i ragazzi e far scegliere loro tra alcune alternative: “Quali tra questi argomenti affronteremo per primo?”; “Quali tra queste modalità di lavoro volete attuare?”; “Preferite una verifica individuale scritta o un’interrogazione orale?”...

18) Agire in modo coerente

L’insegnante è un modello per gli alunni, deve dare l’esempio e agire di conseguenza. La scarsa coerenza crea disagio e disaffezione nella classe, comportamenti negativi e distruttivi, insoddisfazione e crisi d’identità. Quando il modello di gestione della classe non è condiviso dall’intero consiglio di classe, si possono verificare incoerenze didattiche che portano spesso a situazioni conflittuali con i ragazzi e le famiglie. Per questo motivo, utili possono essere i Contratti formativi tra docenti che chiariscano bene il modello di gestione della classe e i comportamenti da attuare per rispettare e far rispettare le regole concordate con i ragazzi (ad esempio regole e sanzioni riparatorie condivise da

tutti, sottoscritte dagli insegnanti e dai ragazzi, e appese in classe in un posto ben visibile).

19) Condividere con i ragazzi le scelte educative e i criteri di valutazione degli apprendimenti

Coinvolgere i ragazzi nelle scelte permette di farli sentire parte attiva nella progettazione curricolare e favorisce la motivazione all'impegno; anche nella valutazione è importante far vedere come si reperiscono i dati che saranno oggetto di giudizio e quale peso verrà loro attribuito (ad esempio, verranno assegnati 5 punti se non ci sono errori ortografici, 4 punti se ce ne sono da uno a cinque, 3 punti se ce ne sono da 6 a 10, 2 punti se ce ne sono da 11 a 15 e 1 punto se ci sono più di 15 errori). Questo è un passaggio molto utile per insegnare ai ragazzi ad autovalutarsi e a confrontare la propria autovalutazione con quella dell'insegnante; quando l'autovalutazione e la valutazione coincidono, allora vuol dire che c'è sintonia tra di loro.

20) Insegnare le abilità sociali anche attraverso l'interdipendenza positiva dei ruoli

Una classe dove si sta bene è quella in cui ognuno ha ben chiari i compiti e i ruoli da svolgere al suo interno; per questo è importante dedicare un congruo tempo all'organizzazione sociale della classe, dove ciascuno partecipa con ruoli diversi al benessere di tutti.

L'insegnante, oltre a insegnare le abilità sociali, le deve rinforzare continuamente, sottolineando i comportamenti prosociali e cercando di trovare alternative a quelli antisociali; nel piccolo gruppo i ruoli sociali da attivare possono essere il controllore del volume della voce, il controllore del tempo, il responsabile dei materiali, l'incoraggiatore, il chiarificatore, il moderatore. Questi ruoli vanno ben chiariti e definiti con i ragazzi, in modo che ognuno capisca bene "chi fa che cosa e come", rammentando che ci possono essere ruoli orientati al conseguimento dell'obiettivo e ruoli orientati alla coesione e al benessere del gruppo e che occorre saperli dosare bene se vogliamo che i gruppi funzionino adeguatamente.

VERSO UN NUOVO SISTEMA FORMATIVO PER GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA TRENTINA

Una nuova professionalità docente ha bisogno anche di un nuovo sistema formativo che guardi alla ricerca psicopedagogica internazionale (pensare globalmente), per prospettare un percorso formativo rivolto agli insegnanti trentini (agire localmente).

Sembra che il sistema formativo più efficace attualmente sia quello tutoriale: la maggior parte effettuato a distanza on line, con dei momenti in presenza assieme al tutor e agli altri assistiti (Calvani e Rotta 2000). Attraverso il dialogo, anche a distanza, su una determinata area del sapere, si può costruire una comunità scientifica che si scambia idee e strumenti e costruisce insieme la propria conoscenza. Nel far questo occorre una struttura di supporto (come può essere l'IPRASE del Trentino) che fornisca una progettazione dettagliata del modulo formativo, definendo in anticipo gli obiettivi, i contenuti e le forme dell'erogazione on line dei saperi, con una particolare attenzione alla personalizzazione dei possibili percorsi formativi.

I corsi di formazione a distanza on line possono offrire una serie di vantaggi:

1. *più libertà ed economicità* sia al corsista di organizzarsi il proprio tempo di apprendimento (ad esempio può collegarsi alla lezione on line anche di notte) e di risparmiare tempo e denaro negli spostamenti, sia all'agenzia di formazione che può replicare più volte il modulo formativo, migliorandolo e rendendolo sempre più rispondente alle esigenze dei vari corsisti;
2. *più personalizzazione* del percorso apprenditivo in un programma on line che preveda diverse strade per arrivare allo stesso obiettivo; inoltre il programma può variare la complessità del codice comunicativo, operando semplificazioni linguistiche e traducendo i contenuti in schemi, tabelle e immagini a seconda delle esigenze del corsista e dei suoi stili cognitivi;
3. *più quantità e qualità degli aiuti e dei feedback*, in quanto il programma può prevedere dei percorsi compensativi per promuovere abilità incerte o assenti, può inoltre sostenere lo sforzo apprenditivo con rimandi mirati del tutor che verifica il raggiungimento o meno degli obiettivi intermedi e il completamento dei compiti assegnati, fornisce apprezza-

menti e suggerisce azioni integrative od orientative rispetto al percorso apprenditivo da compiere;

4. *più interazione comunicativa a distanza* con altri soggetti che condividono il perseguimento degli stessi obiettivi, che possono trovare soluzioni alternative a quelle prospettate dal corsista e aver già risolto problemi analoghi a quelli nei quali lui è incappato; inoltre vengono favorite interazioni con i compagni di corso che possono confermare o suggerire soluzioni per superare ostacoli e difficoltà varie;
5. *più interesse e motivazione* al corsista attraverso l'utilizzo di molti più elementi multimediali rispetto a quelli che generalmente vengono adoperati nella presentazione dell'insegnante in aula (ci si può avvalere, ad esempio, di filmati, suoni, musiche ed immagini che possono migliorare la comunicazione e renderla più godibile, gradevole e coinvolgente, come quando si vede un buon film).

Grande attenzione va posta alla dimensione emozionale che va gestita con competenza e accuratezza, aumentando, rispetto all'insegnamento in presenza, il numero di messaggi positivi volti a sostenere e incoraggiare il corsista.

Fondamentale diventa a monte la progettazione del modulo formativo e la preparazione degli insegnanti tutor dei gruppi, che possono avere da venti a venticinque corsisti. A tal proposito è interessante prevedere dei "motori inferenziali" capaci di generare un percorso personalizzato di apprendimento sulla base dei comportamenti precedenti del corsista.

Dal punto di vista didattico risultano essere più interessanti programmi volti alla problematizzazione della realtà, con nuclei di contenuti aperti all'integrazione dei corsisti e alla loro condivisione delle informazioni trovate ad esempio nella rete Internet. Questi pacchetti informativi aperti possono essere completati con link a dei siti che approfondiscono ulteriormente i contenuti proposti dal modulo e che invitano i corsisti a costruire insieme un testo cooperativo in rete.

Un buon programma di didattica modulare come formazione mista in parte a distanza (ad esempio un 80%) e in parte in presenza (il restante 20%), dovrebbe avere le caratteristiche indicate nella figura 2:

Rappresentazione della didattica modulare

(rielaborazione tratta da Calvani e Rotta 2000, pg. 53)

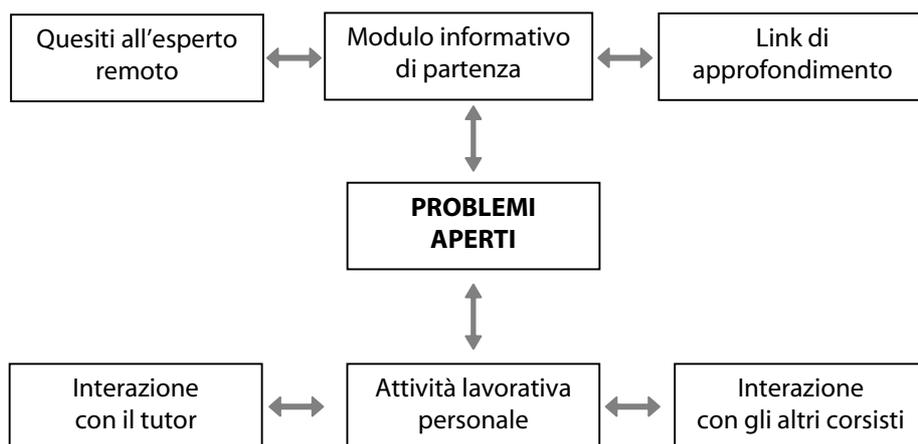


Fig. 2

Si tratta quindi di avere:

- a) *un'organizzazione qualificata* alla quale fare riferimento, ricevendo informazioni e aiuti di vario genere (nel nostro caso potrebbe essere l'IPRASE del Trentino), e alla quale è demandato l'aspetto organizzativo e di supporto al corso;
- b) *un buon tutor di riferimento* con il compito di sostenere i corsisti nell'impegno, gratificarli con messaggi di valorizzazione del lavoro svolto, sollecitarli a finire i compiti assegnati entro le scadenze concordate, incontrarli in presenza per creare quelle condizioni anche affettive di identità sociale del gruppo di lavoro e di conoscenza reciproca anche al di là dell'aspetto lavorativo comune;
- c) *la valorizzazione delle competenze* dei corsisti che partecipano al modulo formativo: mentre in una classe reale si può parlare uno alla volta, in una classe virtuale non ci sono turni da rispettare e ognuno può inviare il proprio pensiero direttamente a tutte le persone facenti parte del proprio gruppo di lavoro; in questo modo si può realizzare, avvalendosi delle competenze dei corsisti, una socializzazione e una "co-costruzione" collaborativa delle conoscenze stesse;

- d) *la personalizzazione dei percorsi possibili* attraverso una negoziazione tra il tutor e ciascun corsista (Contratti formativi): la persona in formazione può costruirsi un percorso formativo più rispondente alle proprie esigenze formative, pur raggiungendo risultati formativi analoghi agli altri; inoltre ogni corsista ha la possibilità di prendersi i suoi tempi per esprimersi e presentare le sue idee, senza essere pressato dall'urgenza della situazione contingente (cosa che spesso succede nella formazione in presenza); il fatto di scrivere aiuta maggiormente la riflessione e fornisce una memoria di quanto prodotto, con la possibilità di appoggiarsi ad esperti remoti per avere ulteriori stimoli ed approfondimenti, volti a migliorare la comprensione e la consapevolezza del proprio percorso formativo;
- e) *la collaborazione con gli altri corsisti* della propria classe virtuale svolto in modi diversi: dando visibilità reciproca ai lavori compiuti o alle interazioni tutor-corsista, in modo che possa essere possibile a ciascuno imparare vedendo come gli altri hanno affrontato il compito; chiedendo aiuti occasionali o inserendo commenti e fornendo indicazioni ai lavori degli altri compagni di corso; oppure chiedendo ad alcuni di costruire insieme un prodotto di gruppo (co-costruzione della conoscenza); infine, ad esempio, attraverso un Web forum, si può affrontare insieme un problema e trovare diverse soluzioni tra le quali concordare e scegliere quella ritenuta più efficace dal gruppo;
- f) *momenti di formazione in presenza ben strutturati*: questi momenti permettono una condivisione degli obiettivi, delle modalità, della strumentazione, del monitoraggio e della verifica del percorso e una maggior conoscenza tra i corsisti come persone e non solo come studenti; questa conoscenza può essere promossa attraverso un diverso coinvolgimento reciproco emotivo relazionale, organizzando situazioni specifiche di laboratorio o di apprendistato;
- g) *contenuti e processi apprenditivi aperti (open learning)*, che possono arricchirsi ulteriormente durante il percorso attraverso diversi approfondimenti e gradi di riflessione metacognitiva individuale e di gruppo; il processo apprenditivo viene centrato sul corsista che può rinegoziare il percorso da fare sulle sue esigenze formative, modificando le strategie, gli obiettivi intermedi, i tempi, i luoghi, gli strumenti di autovalutazione e di monitoraggio (Carr 1990);

- h) *la possibilità di essere supportati da esperti remoti*, che rappresentano un particolare valore aggiunto alla formazione; l'esperto può essere interpellato via e-mail per avere ulteriori chiarimenti o informazioni aggiuntive che interessano particolarmente il corsista o il gruppo di riferimento.

CONCLUSIONI

In questo capitolo abbiamo cercato di delineare una nuova professionalità del docente che voglia essere centro del cambiamento di una scuola di qualità maggiormente inclusiva. Si possono individuare almeno venti caratteristiche di questa nuova professionalità, che vanno dalle convinzioni e caratteristiche personali o al confronto con gli studenti e l'extrascuola, alla valorizzazione di ciascun ragazzo, fino alla gestione delle dinamiche di classe.

Infine, abbiamo proposto un nuovo sistema di formazione degli insegnanti trentini basato su una didattica modulare, l'ottanta per cento della quale può avvenire a distanza (on line), mentre un venti per cento in presenza. Una formazione di questo tipo dovrebbe essere commissionata ad un'organizzazione qualificata come può essere l'IPRASE del Trentino, essere supportata da buoni tutor di riferimento, puntare alla valorizzazione delle competenze degli insegnanti e alla personalizzazione dei percorsi formativi, permettere la collaborazione tra i docenti in formazione e momenti di conoscenza e apprendimento in presenza; inoltre dovrebbe caratterizzarsi per contenuti e processi aperti (*open learning*) e per la possibilità di essere supportati da esperti remoti.

Capitolo 3

La teoria vygotskijana e il clima positivo

In questo capitolo inizieremo con il presentare il modello vygotskijano dell'apprendimento della conoscenza, modello che sta alla base e orienta tutti i lavori didattici che presentiamo nella seconda parte del volume. Ci soffermeremo in particolare sul clima positivo, visto come la condizione che favorisce lo sviluppo cognitivo dei ragazzi in età scolare.

La ricerca psicopedagogia ha chiaramente evidenziato che uno studente (e non solamente l'alunno disabile o in difficoltà), per essere attivo, motivato, creativo e interagire positivamente con gli altri, deve poter disporre di spazi autonomi di scelta e di coinvolgimento consapevole, assieme ai propri compagni, nel processo di insegnamento-apprendimento; deve sentirsi accettato, stimato, credere in se stesso e nelle proprie possibilità di autorealizzazione (Borkowski 1988).

Per creare negli alunni questo senso di autoefficacia apprenditiva, la nostra società ha bisogno (oltre che di spazi adeguati) di insegnanti preparati, motivati, entusiasti, che sappiano organizzare un efficace insegnamento socializzato, veicolato in gran parte dagli studenti stessi; che sappiano proporre e non imporre, aiutare e non comandare; che sappiano orientare e non costringere, diversificare il loro insegnamento e non impartirlo solamente *ex cathedra*; che sappiano valorizzare e motivare gli studenti e non mortificare le diversità (Dweck 2000).

Allo stesso modo occorre formare studenti che sviluppino una maggior consapevolezza metacognitiva, si interrogano continuamente sulle scelte operate, sugli errori commessi e sui successi conseguiti, sugli aiuti offerti ai compagni e sulle possibilità di sperimentare strade nuove, senza paura di sbagliare ed essere derisi. Studenti con ampi spazi di autonomia e di confronto, che sappiano orientarsi da soli, confrontarsi costruttivamente per operare scelte consapevoli e condivise, raggiungere obiettivi concordati, differenziando, se necessario, i percorsi formativi.

Anche la valutazione dell'insegnante, rispetto al conseguimento degli obiettivi formativi e ai processi attuati dagli studenti, deve diventare chiara, trasparente, concordata fin dall'inizio; diventare un'occasione per capire meglio anzitutto i ragazzi, i loro percorsi formativi e i risultati conseguiti.

COME MODIFICARE LA STRATIFICAZIONE SOCIALE DELLA CLASSE

Lo sviluppo dei processi apprenditivi e delle competenze personali viene favorito da un buon clima scolastico. Attraverso un clima favorevole all'interazione sociale si forma la conoscenza del ragazzo, prima esternamente con altri soggetti (ragazzi, adulti, libri e altri media) poi, gradualmente, essa viene interiorizzata attraverso i processi di consapevolezza metacognitiva. Le variabili che possono influenzare questo processo di interiorizzazione delle conoscenze sono molteplici, tra queste la mediazione dell'insegnante gioca un ruolo di primo piano anche per un cambiamento dello status sociale dello studente in difficoltà all'interno della classe, condizione questa basilare per rimotivare i ragazzi a rischio di dispersione scolastica.

I ragazzi in difficoltà di apprendimento, disabilità o con altri disturbi, hanno generalmente uno status basso all'interno del gruppo classe. Questo fa sì che da parte dei compagni e degli insegnanti scattino aspettative di prestazioni scolastiche più scarse rispetto agli altri. Il più delle volte queste aspettative vengono confermate generando una profezia che si autoavvera (effetto Pigmaliione). Per modificare uno status sociale basso occorre far sperimentare a questi ragazzi situazioni nelle quali non si sentano inferiori (*down*), ma superiori (*up*) ai propri compagni di classe, cercando, per esempio, di individuare le loro aree forti e preparandoli a diventare esperti di esse e disponibili ad insegnare le loro abilità ad altri alunni. È questo un modo per costruire un senso di competenza (*empowerment*) e per sperimentare situazioni di potere e dominanza rispetto agli altri.

Teniamo presente che i ragazzi in difficoltà, oltre ad avere uno status sociale basso all'interno del gruppo classe, hanno generalmente una bassa autostima e convinzioni autosvalutanti ("non capisco niente, non sono capace di fare niente, tutti mi credono stupido, sono proprio un buono a nulla..."). Cambiare queste convinzioni e costruire il senso di competenza, dovrebbe essere un obiettivo primario dell'insegnante.

I compagni di classe devono poter riconoscere al ragazzo di status inferiore di essere capace di far bene almeno una cosa. Pensiamo a un ragazzo Down responsabile dei materiali che servono al lavoro di un gruppo: a lui spetta preparare tutto l'occorrente, controllare l'uso corretto delle cose, ritirarle dopo l'utilizzo e conservarle in modo adeguato fino al prossimo lavoro. Tale ruolo svolto al meglio mette il ragazzo down in una condizione di potere: da lui dipendono i compagni per quanto riguarda i materiali, da lui accettano di essere ripresi se non rispettano le regole o l'utilizzo corretto delle cose.

Questo è un ruolo utile che fa funzionare meglio il gruppo e fa sentire importante il ragazzo disabile, perché impegnato in un compito riconosciuto dai compagni, con una precisa responsabilità personale. Egli così sperimenta una situazione di potere, in cui si sente dominante per queste funzioni e non sempre dipendente da altri (Cohen 1999, Dwech 2000, Bandura 2000).

Continuando nel nostro esempio, può succedere che il nostro amico manchi da scuola e quindi non possa esserci per esercitare la sua funzione. Per questo è opportuno che insegni a un suo compagno cosa fare se lui dovesse mancare. In questo affiancamento il nostro ragazzo diventa insegnante (tutor) del compagno apprendista (*tutee*). Bisogna fare molta attenzione nella scelta di questo apprendista. Sarebbe preferibile fosse un ragazzo molto stimato e ammirato dal nostro alunno disabile.

Anche il ragazzo apprendista, così come il ragazzo insegnante, va preparato a non intervenire anticipando le spiegazioni e ad ascoltare il suo compagno con pazienza, rispettando i suoi tempi e il suo percorso d'insegnamento. A tal fine la sua pazienza e capacità d'ascolto va elogiata e supportata.

Ogni alunno della classe dovrebbe diventare esperto di qualcosa, perciò diventano utili sia gli incarichi della classe, sia i ruoli da ricoprire all'interno dei gruppi di lavoro cooperativi.

Offrire l'opportunità ai ragazzi più deboli di sentirsi in posizione di dominio (posizione top) favorisce il cambiamento delle aspettative negative, del senso di impotenza e l'aumento della propria autostima e del senso di autoefficacia.

Tra l'altro contribuisce anche a costruire un progetto di vita per questi ragazzi, creando occasioni per individuare quelle aree in cui spicca maggiormente la loro competenza e che, se ulteriormente sviluppate, possono costituire una base per lo sviluppo dell'autonomia sociale e lavorativa. Era questo un concetto caro all'amico Mario Tortello (2000), che invitava gli insegnanti a

pensare all'alunno disabile da adulto, allo scopo di individuare cosa potrebbe essere in grado di fare e di quali aiuti potrebbe aver bisogno (concetto del "pensami adulto").

LA TEORIA DELL'APPRENDIMENTO SOCIALE DELLA CONOSCENZA

Le ricerche di Vygotskij e quelle più recenti della psicologia cognitivista hanno dimostrato che una buona cooperazione fornisce la base dello sviluppo individuale. Ad esempio, nel gioco in gruppo un bambino diventa capace di subordinare il suo comportamento a delle regole, perché inizialmente richiamato dai compagni o dall'insegnante, solo più tardi egli sviluppa l'autoregolazione volontaria del comportamento come funzione interna (interiorizzazione delle regole).

I processi cognitivi si attivano quando il bambino sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione con i suoi compagni, che lo inducono a riflettere e ad autoregolare il proprio comportamento. Una volta che questi processi sono interiorizzati, diventano parte del risultato evolutivo autonomo del bambino. Il processo di interiorizzazione è stimolato dalla possibilità di riflettere su quanto si sta facendo, di confrontarsi con altri, di chiarire meglio le proprie posizioni difendendole dalle obiezioni degli altri, di spiegare in modo che gli altri capiscano quello che si vuole dire... (Dixon-Krauss 1998; Moll 1990).

Vygotskij (1934) nel libro *Pensiero e linguaggio* afferma che "l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano": la competenza prima è sociale e poi diventa competenza individuale.

Se l'apprendimento sociale precede la competenza individuale, esso ha come risultato lo sviluppo cognitivo, che non sarebbe possibile prescindendo da questo tipo di apprendimento.

"Le funzioni prima si formano nel collettivo, nella forma di relazioni tra bambini e così diventano funzioni mentali per l'individuo" (Vygotskij 1934).

La direzione apprenditiva del comportamento (trasformazione delle forme naturali in forme culturali superiori) va dall'esterno all'interno (Vygotskij 1978). L'interiorizzazione della conoscenza avviene prima attraverso la "co-

costruzione” sociale (apprendimento socializzato) e poi con un progressivo trasferimento dell'attività sociale esterna, mediata da segni, al controllo interno.

“Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica” (Vygotskij 1981, pg. 163).

Anche il linguaggio inizia con una funzione sociale, per poi arricchirsi ulteriormente e diventare a servizio dell'intelletto.

La funzione della parola è in primo luogo sociale (Dixon-Kraus 1998), finalizzata al contatto e all'interazione con gli altri. Poi, man mano che le esperienze sociali si accrescono, il bambino usa il linguaggio come aiuto nella soluzione di problemi interni (una parola può evocare una persona, un animale, un oggetto o situazioni che non sono presenti). Successivamente parlerà a se stesso usando il linguaggio egocentrico.

Il linguaggio egocentrico rappresenta una fase importante della “crescita interna”, il punto di contatto tra il discorso esterno sociale e il pensiero interno. In questo modo il linguaggio acquisisce una seconda funzione (la prima era quella sociale), cioè quella di natura intellettiva, come strumento di strutturazione del pensiero.

Il linguaggio interiore ha una natura individuale, privata, silente, e permette lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e lo sviluppo delle competenze individuali (vedi figura 3).

Teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza:

(rielaborazione del modello vygotskijano di interiorizzazione apprenditiva)

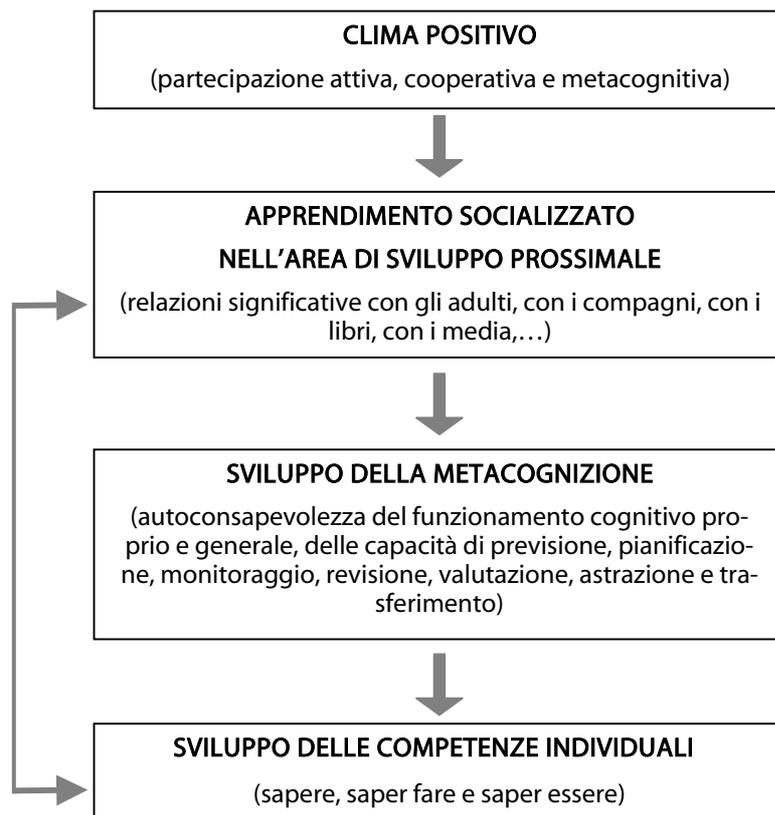


Fig. 3

Ma come possiamo aiutare il bambino a trasformare la competenza sociale in competenza individuale?

In passato si credeva (e spesso ancora adesso) che l'insegnamento, specialmente dei bambini in situazione di ritardo cognitivo, dovesse basarsi sulla concretezza (sistema che escludeva dall'insegnamento tutto ciò che fosse associato al pensiero astratto).

Noi sappiamo che una delle difficoltà maggiori dei bambini con ritardo cognitivo sta nel non riflettere su quello che fanno o nel riflettere poco e molto superficialmente. La competenza sociale prima, e quella individuale poi, si sviluppano in maniera proporzionata al grado di riflessione e di consapevolezza di quello che si sta facendo. Quindi la scuola non può limitarsi al fare (che pure è molto importante), ma deve anche aiutare i bambini a riflettere su quanto stanno facendo (didattica metacognitiva): “La concretezza è ora considerata necessaria e inevitabile, solo come punto di partenza per sviluppare il pensiero astratto” (Vygotskij 1935).

Teniamo sempre presente che “un “buon apprendimento” è sempre in anticipo rispetto allo sviluppo individuale” (*ibidem*), perché inserito nella zona di sviluppo prossimale. Una sfida cognitiva in questa zona generalmente stimola la ricerca, la motivazione all’apprendere, l’impegno a riuscire; viceversa, una sfida nella zona di competenza individuale diventa demotivante e può generare convinzioni autosvalutative (“l’insegnante mi crede un incapace, perché mi assegna compiti troppo facili”; “io posso fare solo cose da bambini più piccoli”; “mi tratta in modo diverso perché non valgo niente”...).

IL PRIMO ELEMENTO DELLA TEORIA VYGOTSKIJANA : IL CLIMA POSITIVO

Gli studenti hanno bisogno di vivere ripetute e positive esperienze di successo che li vedano coinvolti in modo attivo e collaborativo (Chiari 1994).

Dopo il 1968 molti insegnanti hanno rifiutato il modello di insegnamento autoritario, secondo la classica definizione di Lewin (1936), per abbracciarne uno antiautoritario, che spesso è diventato permissivo, piuttosto che democratico:

- l’insegnante autoritario è colui che decide da solo sia gli obiettivi che le procedure da attuare per raggiungere le mete;
- l’insegnante permissivo è colui che delega alla classe la scelta degli obiettivi e delle procedure per raggiungerli;
- l’insegnante democratico è colui che pone in discussione sia gli obiettivi che le procedure, al fine di raggiungere il consenso della classe e l’impegno responsabile di ciascuno per il conseguimento delle mete; per questo controlla e valuta il raggiungimento degli obiettivi concordati, i prodotti e i percorsi attuati.

L'atteggiamento dell'insegnante è determinante nella formazione del clima della classe. Per costruire un clima positivo il suo atteggiamento dovrebbe essere democratico, sincero, da leader positivo, inteso come punto di riferimento, guida, persona disponibile all'ascolto e all'aiuto; un atteggiamento da regista delle attività dei vari attori, che sono i ragazzi.

Possiamo definire il clima di una classe come l'insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che si instaurano in quel contesto. Questi tipi di "comunicazioni interpersonali" sono generati dalle convinzioni di ciascun ragazzo e in particolare da quelle dell'insegnante.

Sostanzialmente i climi che l'insegnante può promuovere con il suo atteggiamento possono essere di tre tipi:

1. un clima individualistico rinunciatario;
2. un clima competitivo aggressivo;
3. un clima democratico cooperativo.

Ognuno di questi climi è presente nella scuola, ma occorre fare attenzione a quello prevalente. Una situazione ideale di classe la possiamo vedere rappresentata nella figura 4.

Rappresentazione ideale dei tre principali climi che si possono trovare all'interno della scuola e della classe



Fig. 4

Prima di procedere ad una descrizione di ciascun clima, vale la pena soffermarsi sulla considerazione che è normale e giusto che in ogni classe ci siano dei momenti cooperativi, di individualismo e dei momenti di competizione. Come suggerisce la figura 4, il clima cooperativo, rappresentato dal fungo più grosso, dovrebbe sovrastare e non annullare gli altri due climi (rappresentati dai funghi più piccoli), questo perché gli atteggiamenti che ad essi si riferiscono sono presenti e coesistono in ciascuno di noi.

L'ideale sarebbe che si spendessero più energie possibili nel lavorare in ottica cooperativa, nella disponibilità all'aiuto e al dare gratuito (principio della gratuità del dare che sta alla base della cooperazione). Ciò non toglie che ciascuno di noi abbia anche la possibilità di sperimentare situazioni in cui sia necessario agire individualmente (pensiamo ad esempio allo studio personale a casa) e altre situazioni in cui si sia in competizione con altri (pensiamo ad un concorso a premi o per un posto di lavoro).

Molti studenti, posti di fronte alla scelta "Preferisci lavorare in gruppo o da solo?", esprimono il desiderio di lavorare per conto proprio, perché è ritenuto più facile e meno dispendioso in fatto di tempo ed energia. Altri, invece, potrebbero dare il massimo, grazie alla loro storia (modelli più competitivi indotti dai genitori o da altri contesti di vita) o alle loro caratteristiche di personalità, se immersi in una dimensione competitiva.

È nostra convinzione che in una scuola democratica debbano trovare posto le realizzazioni e le esigenze di tutti, anche di quelli tendenzialmente competitivi e individualisti. I problemi nascono, e poi rischiano di diventare ingestibili, quando si enfatizza unicamente uno dei tre climi. Puntare, infatti, anche solo al lavoro di gruppo, come l'unica metodologia valida e costruttiva, impedendo i momenti di riflessione personali e di sfida individuale o di gruppo, può creare a lungo andare un eccessivo timore a fare da soli, una dipendenza eccessiva dal gruppo, un abbassamento del senso di sfida e della motivazione.

Se può esistere una distribuzione ideale tra questi tre climi nell'arco del tempo scolastico, la percentuale potrebbe essere di questo tipo:

- tempo dedicato alle attività cooperative 50%;
- tempo dedicato alle attività individuali 30%;
- tempo dedicato alle attività competitive 20%.

Da tutto questo si può trarre la conclusione che ogni tipo di clima può avere delle caratteristiche positive o negative; anche se noi siamo profondamente

convinti che quello che presenta maggiori vantaggi e minori effetti collaterali negativi sia quello cooperativo.

Per poter meglio conoscere se stessi e le proprie inclinazioni può essere utile uno strumento conoscitivo come il questionario sulle preferenze di clima proposto da Comoglio (1998) e pensato per studenti delle superiori o dell'università.

Lo stesso è stato elaborato e adattato per ragazzi più giovani (elementari e medie) da parte di un gruppo di insegnanti del C.N.I.S. (Associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati e la ricerca sull'handicap) e qui riportato (vedi tabella 2). Il nuovo questionario prodotto vuole indagare le convinzioni e le tendenze personali rispetto ai tre climi considerati. Occorre tenere presente che con alunni più piccoli la somministrazione, invece che collettivamente, è preferibile sia fatta in modo individuale dall'insegnante: il docente legge ogni affermazione e cerca di spiegarla al bambino in modo che possa rispondere se è più o meno d'accordo.

La procedura collettiva con gli alunni più grandi (dalla seconda elementare in poi) potrebbe essere la seguente:

1. Rispondi il più sinceramente alle affermazioni del questionario, mettendo una sola crocetta sul numero che per te è più giusto (3 = "sono completamente d'accordo"; 2 = "sono abbastanza d'accordo"; 1 = "non sono d'accordo").

Se qualcosa non ti è chiara, chiedi all'insegnante.

2. Riporta il valore della risposta alle varie affermazioni nella scheda di tabulazione.
3. Somma i valori riportati in ogni tabella per avere un indicatore di preferenza per ciascun clima.
4. Confronta i valori con i tre funghi della figura 4 e rifletti da solo e in gruppo (Quanto sono grandi i tuoi tre funghi rappresentati dai tre valori che hai trovato? Ti riconosci in queste tue preferenze? Vuoi modificare queste tue preferenze tendenziali? Se sì, cosa si potrebbe fare nel merito?).

Questionario sulle preferenze di clima

	completamente d'accordo 3	abbastanza d'accordo 2	per niente d'accordo 1
1) Mi piace gareggiare con gli altri			
2) Mi piace fare le cose da solo			
3) Mi piace mettere a disposizione le mie idee e quello che so fare			
4) Riesco a fare meglio quando sfido i compagni			
5) È bravo chi lavora da solo			
6) Mi sono accorto che imparo di più quando lavoro in coppia o in gruppo			
7) Voglio fare meglio degli altri			
8) Mi dà fastidio lavorare con gli altri			
9) Mi piacciono le persone che si aiutano per portare a termine un lavoro			
10) Per diventare più bravi, bisogna sfidare gli altri			
11) Penso che a tutti piaccia lavorare da soli			
12) Tutti fanno di più quando lavorano insieme			
13) Sono d'accordo con chi dice che le gare aiutano ad andare avanti e a migliorare il mondo			
14) È meglio lavorare da solo, perché posso organizzarmi come voglio e ottenere risultati migliori			
15) Mi sono accorto che quando lavoro con gli altri, posso confrontare le idee, le scelte e il modo di organizzare il lavoro			
16) Sono molto contento quando riesco a superare gli altri solo con le mie forze			
17) Sono più soddisfatto quando faccio qualcosa utilizzando solo le mie forze			

18) Se posso scegliere preferisco lavorare con gli altri			
19) Mi dà fastidio se un mio compagno riceve una lode per quello che ha fatto			
20) Quando devo fare una cosa importante preferisco lavorare da solo, perché gli altri mi fanno perdere tempo			
21) Io riesco a fare certi lavori solo se li faccio insieme agli altri			
22) Non farei niente, senza essere in gara con gli altri			
23) Quando mi viene una bella idea, la voglio realizzare da solo			
24) Per me è importante essere insieme agli altri per fare qualcosa			
25) Non mi piace lavorare con gli altri, perché mi tocca fare anche per loro			
26) Mi piace lavorare da solo, perché posso scegliere se andare veloce o lento			
27) Quando faccio qualcosa con i compagni, ho la possibilità di gioire con loro dei miei miglioramenti			
28) Finisco più lavori quando gareggio con gli altri			
29) Per vedere se so fare una cosa devo lavorare da solo			
30) Lavorando con i miei compagni riesco a fare cose che da solo non avrei mai fatto			

Tab. 2

Scheda di tabulazione

	Competitivo	Individualistico	Cooperativo
	01._____	02._____	03._____
	04._____	05._____	06._____
	07._____	08._____	09._____
	10._____	11._____	12._____
	13._____	14._____	15._____
	16._____	17._____	18._____
	19._____	20._____	21._____
	22._____	23._____	24._____
	25._____	26._____	27._____
	28._____	29._____	30._____
Totale	_____	_____	_____

Il valore più alto (fungo più grande) indica a cosa si è maggiormente orientati, mentre quello più basso (fungo minore) indica il clima al quale si è meno orientati.

I valori trovati potrebbero essere inseriti nei tre funghi dei climi come ad esempio quelli di figura 5, per avere una maggior visualizzazione dei rapporti tra le varie propensioni stilistiche (“Quanto si è orientati alla cooperazione? Quanto alla competizione? E quanto all’individualismo?”).

Rappresentazione di tre possibili funghi indicativi delle propensioni per i principali climi di classe



Fig. 5

L'insegnante può anche raccogliere i vari punteggi individuali dei ragazzi e sommarli insieme per ottenere i tre punteggi complessivi indicanti il clima prevalente della classe. Quindi, si possono rappresentare anche i tre climi di classe sempre con i soliti tre funghi, come abbiamo visto per il livello individuale. In questo modo possiamo riflettere se queste tendenze di clima si avvicinano a quelle ideali che abbiamo affrontato precedentemente, oppure se occorra intervenire per cambiare le convinzioni più radicate nei ragazzi e per modificare il clima complessivo della classe.

Questo cambiamento può essere controllato risomministrando il questionario dei climi dopo un determinato periodo di tempo ("Siamo diventati più cooperativi o più competitivi o individualistici? Cosa potremmo fare per diventare ancora di più cooperativi?").

Dalla nostra esperienza risulta essere abbastanza comune che nelle classi inferiori della scuola primaria si riscontrino punteggi simili in tutti e tre i climi di classe. Questo, secondo noi, potrebbe essere dovuto al fatto che i bambini più piccoli non hanno ancora chiaramente un'idea del loro modo preferito di lavorare in classe (preferenza stilistica), per cui sostanzialmente le tre differenti modalità di lavoro coesistono in maniera quasi perfetta. In particolare, i punteggi più simili in assoluto riguardano le modalità individualistiche e cooperative. Fra le tre, la modalità cooperativa sembra essere la meno amata anche dai piccoli, mentre il fare da soli potrebbe assumere la connotazione di "essere bravi", "grandi" o "sicuri".

IL CLIMA INDIVIDUALISTICO RINUNCIATARIO

È quello che Lewin (1936) nella sua teoria sui "climi di classe" (ancora di grande attualità) definisce "laissez faire".

Se il clima individualistico diventa prevalente nella classe, si potranno osservare i seguenti comportamenti:

- a) lo studente vuole lavorare da solo;
- b) lo studente non chiede aiuto;
- c) l'obiettivo è individuale; l'imperativo potrebbe essere il seguente: "Fai bene questo compito da solo ed esegui al termine una prova di verifica individuale di accertamento della competenza raggiunta";

- d) la valutazione della prestazione generalmente è riferita ad una norma esterna;
- e) c'è un riconoscimento per ogni prodotto effettuato da parte dello studente;
- f) c'è un'assenza di correlazione tra gli studenti: ognuno pensa per sé (e Dio per tutti);
- g) non ci sono forme di aiuto reciproco o di solidarietà tra compagni (“chi fa da sé, fa per tre”);
- h) allo studente non interessa esprimere le proprie opinioni né mostrare le proprie capacità;
- i) non ci sono tentativi deliberati di ostacolare e danneggiare i propri compagni.

L'eccessivo individualismo può creare isolamento e questo rischio si può correre, ad esempio, anche con la formazione a distanza tramite Internet, se non sono previsti contatti diretti in presenza tra le persone.

Le convinzioni che si creano tra i ragazzi in un clima del genere possono essere quelle del tipo: “Io penso per me”, “Non mi importa niente dei miei compagni”, “Ognuno è padrone della sua vita”, “Se ognuno si facesse i fatti propri si vivrebbe meglio”, “Non devo dimostrare nulla agli altri”, “È giusto solo quello che io penso con la mia testa”... Questo modo di pensare sviluppa un atteggiamento rinunciatario e non collaborativo e spesso porta ad isolarsi quasi completamente dagli altri.

Può anche succedere che gli alunni, i quali trascorrono molto tempo a lavorare da soli sul compito (lavoro a tavolino), spesso si isolino e viaggino con la propria fantasia senza portare a termine il lavoro assegnato. Gli studi sul lavoro autonomo a tavolino (Cohen 1994) hanno evidenziato un più alto tasso di demotivazione, rispetto anche all'insegnamento frontale con tutta la classe. I ragazzi, soprattutto quelli con qualche difficoltà di apprendimento, spesso trovano il compito individuale privo di significato e confuso.

Una organizzazione individualistica della classe, che lasci lavorare da soli gli studenti in difficoltà di apprendimento, può diventare la causa prima di demotivazione e abbandono scolastico; i compiti stessi possono risultare poco interessanti e non coinvolgere l'attenzione dei ragazzi; il lavoro di gruppo, viceversa, attiva un comportamento più attivo, più impegnato, responsabile e orientato al compito.

IL CLIMA COMPETITIVO AGGRESSIVO

Generalmente gli studenti hanno un'idea della competenza raggiunta dai loro compagni. Questa si basa sul fatto che li vedono operare e sentono la valutazione che l'insegnante attribuisce al loro operato. Se viene richiesto agli studenti di stilare una graduatoria che va dal più competente a quello meno competente, ad esempio in matematica o in italiano, quasi sicuramente loro saranno in grado di farla in modo molto simile. Questa graduatoria può anche essere un buon indicatore dello status scolastico-culturale di ciascun studente all'interno della propria classe (Cohen 1999).

È molto probabile che le persone considerate più competenti abbiano maggior influenza nel lavoro di gruppo e quindi un più elevato status sociale all'interno della classe. Questi ragazzi ad alto status sociale possono trainare il gruppo nello svolgimento di un compito, ma anche, se non sono disponibili, diventare un ostacolo al clima cooperativo, monopolizzare l'attività del gruppo e rendere più passivi i compagni meno competenti (interdipendenza negativa).

È singolare che i ragazzi più bravi nell'abilità di lettura, generalmente, vengano considerati più competenti dai compagni non solo in lettura, ma anche in molte altre materie, e acquisiscano uno status sociale elevato all'interno del gruppo classe; viceversa, i ragazzi meno competenti nella lettura vengono considerati tali anche in molte altre materie scolastiche e venga assegnato loro un basso status sociale all'interno del gruppo classe (Cohen 1999).

Più il clima della classe è competitivo, più si nota una marcata stratificazione sociale per status. Anche le aspettative di successo sono correlate al livello di status all'interno della classe: alto status sociale uguale alte aspettative, basso status sociale uguale basse aspettative.

I ragazzi poco considerati (status sociale basso) spesso accettano questa loro condizione manifestando scarso interesse per le attività scolastiche e bassa autostima.

Il clima competitivo è quello che fa maggiormente paura all'insegnante, perché il più difficile da gestire; ma i docenti spesso non si rendono conto che sono loro stessi a creare questo tipo di clima. L'abitudine (ancora ben consolidata in tante classi) di fare della gara per vedere chi è il più bravo in grammatica, nelle tabelline, nel calcolo a mente, in storia, in geografia e via dicendo, può favorire una competizione che si sposa ovviamente meglio con un atteggiamento

giamento aggressivo anziché cooperativo: “Io devo cercare di essere più bravo di te...più bravo di tutti, perché solo così potrò guadagnarli la stima e l’ammirazione dei miei compagni, dei miei insegnanti e dei miei genitori”.

Sappiamo bene, invece, che quel sentimento di stima verso i vincitori si trasforma spesso in invidia, rabbia, gelosia da parte di chi vorrebbe anch’egli essere il primo, ma non ci riesce. Di conseguenza, può svilupparsi in questi alunni che si sentono dei perdenti un senso di inadeguatezza (“Io non sono capace”), di sconfitta (“Gli altri sono più bravi di me”) e di bassa autostima (“Sono il solito testone”).

Gli apprezzamenti rivolti quasi unicamente ai primi della classe e gli inviti a comportarsi o ad assomigliare a loro creano una serie di emozioni negative (rabbia, invidia, antipatia nei confronti dei “secchioni” o dei professori) da parte di chi, pur mettendocela tutta, non riesce a conformarsi al modello di “bravo studente” prospettato dall’insegnante; ancora, queste situazioni possono provocare avvilitamento, senso di sconfitta e scarsa autoefficacia personale da parte di chi si sente più debole, solo, meno attivo; oppure un senso di vergogna e di imbarazzo da parte di chi è oggetto delle lodi pubbliche.

Non parliamo, infine, del clima che si instaura nelle comunicazioni collettive dei voti ottenuti da ciascuno studente nelle prove scritte, dove l’insegnante magari parte dallo studente che ha ricevuto il voto più basso fino ad arrivare allo studente top.

Questo clima può generare molta ansia nei soggetti più deboli, ma anche in quelli più bravi può generare la paura di perdere lo status acquisito, che va difeso a tutti i costi.

In un clima competitivo del genere si possono osservare comportamenti del tipo:

- a) lo studente vuole lavorare da solo, ma confronta la propria prestazione con quella dei compagni;
- b) lo studente cerca di copiare per migliorare la propria prestazione;
- c) lo studente si allea con un compagno ai danni di un altro;
- d) l’obiettivo è individuale ma in rapporto agli altri: si deve cercare di fare meglio dei propri compagni;
- e) la valutazione della prestazione è riferita a quella dei compagni di classe;
- f) i riconoscimenti sono positivi per i più competenti e negativi per quelli meno;

- g) l'interdipendenza tra ragazzi è negativa : “Io posso vincere solo se tu fai peggio di me” (*mors tua, vita mea*);
- h) c'è una tendenza alla cristallizzazione dello status sociale all'interno della classe e una forte aggressività verso coloro che vogliono sovvertire questo status;
- i) lo studente mette in atto volontariamente comportamenti di ostacolo al successo altrui (ad esempio non fornisce suggerimenti o aiuti o li fornisce volutamente sbagliati, spera che i compagni non sappiano la domanda per poter rispondere lui, erige barricate con i libri e i quaderni durante il compito in classe, affinché il compagno di banco non possa sbirciare il suo lavoro).

In un clima competitivo, lo stress e il conflitto sono presenti continuamente e c'è il timore ad esporsi per paura di essere derisi (esiste un sospetto reciproco di fondo, che l'altro possa farti del male quando meno te lo aspetti).

Ogni volta che l'insegnante pone domande alla classe che richiedono una sola risposta (ad esempio “Chi sa qual è la capitale della Turchia? Per esempio, tu Marco...”) promuove una competizione tra gli studenti. In quel momento molti sperano che Marco sbaglia, in modo da avere la possibilità di emergere e di mettersi in evidenza rispetto agli altri (interdipendenza negativa).

Le convinzioni che i ragazzi sviluppano in questo clima di classe possono essere del tipo: “Devo guardarmi dagli altri”; “Non devo mai prestare il fianco e apparire debole”; “Se un mio compagno sbaglia, devo essere pronto ad approfittarne”; “Questa è una società giungla, vince sempre il più forte”; “Occorre stare sempre in guardia e mostrare il meno possibile le proprie debolezze”; “Occorre diventare scaltri e furbi se si vuole vincere”; “Perdonare è un atto di debolezza”; “Chi me lo fa fare di aiutare gli altri”...

Tutti questi modi di pensare sviluppano un atteggiamento aggressivo nei confronti dei compagni e dei propri insegnanti e portano i più deboli a rinunciare alle sfide cognitive per paura di essere mal giudicati dai propri compagni e ad abbassare ulteriormente il proprio status all'interno della classe.

IL CLIMA DEMOCRATICO COOPERATIVO METACOGNITIVO

L'insegnante promotore di un clima democratico cooperativo metacognitivo è colui che vuole conoscere i propri ragazzi al di là degli esiti scolastici, è colui che li rispetta, che li valorizza, li capisce, li stimola a riflettere e cerca di essere per loro un aiuto, una guida, una persona sulla quale possano contare in caso di bisogno. È una persona motivata, positiva, che ama fare il docente e mettere a disposizione degli altri le proprie conoscenze e competenze, la propria esperienza e capacità organizzativa per permettere a tutti e a ciascuno di raggiungere gli obiettivi formativi concordati. È un facilitatore della comunicazione interattiva, un promotore delle regole concordate della classe, della democrazia, del rispetto delle idee di tutti e della ricerca di soluzioni pacifiche ai conflitti e ai vari problemi.

In un clima democratico e cooperativo si potranno osservare i seguenti comportamenti:

- a) gli studenti preferiscono lavorare insieme ai loro compagni;
- b) gli studenti chiedono e offrono aiuto reciproco;
- c) gli obiettivi da perseguire sono condivisi e di gruppo;
- d) vengono concordati insieme sia gli obiettivi che le procedure da attuare per raggiungerli (Contratti formativi);
- e) gli obiettivi non sono solo cognitivi, ma anche sociali;
- f) la valutazione è rispetto ad un criterio esterno, che però non è solo individuale, ma anche di gruppo; inoltre i criteri valutativi vengono preventivamente concordati con gli studenti e dopo il lavoro di gruppo seguirà anche una revisione metacognitiva degli esiti e dei processi attuati e una valutazione individuale delle competenze acquisite;
- g) si instaura tra le persone un'interdipendenza positiva nel raggiungimento degli obiettivi comuni ("I miei compagni hanno bisogno di me per raggiungere la meta e io di loro"). Un clima di libertà e di autonomia facilita lo sviluppo della flessibilità cognitiva, della creatività, della capacità di autovalutazione, dell'autostima e della sensazione di potere (*empowerment* cognitivo).

Le convinzioni conseguenti che i ragazzi sviluppano in questo clima prevalente possono essere del tipo: "Pensare insieme è più arricchente"; "Con l'aiuto reciproco si possono risolvere molti problemi"; "Unendo le forze siamo

più attrezzati nell'affrontare la complessità sociale”; “Con il rispetto reciproco si può vivere meglio”; “Tra la mia libertà e la tua, possiamo trovare lo spazio per costruire una libertà comune”; “La conoscenza può essere costruita insieme”; “Lavorare insieme è più divertente” (nella tabella 3 vengono riportate le principali caratteristiche dei tre climi di classe).

Caratteristiche dei tre principali climi di classe

Il clima individualistico rinunciatario	Il clima competitivo aggressivo	Il clima democratico cooperativo metacognitivo
<ul style="list-style-type: none"> • lo studente vuole lavorare da solo • lo studente non chiede aiuto, anche se spera che qualcuno glielo dia • l'obiettivo è individuale (ad esempio: “Fai bene questo compito. Esegui la seguente prova di verifica individuale...”) • la valutazione della prestazione generalmente è riferita ad una norma esterna • c'è un riconoscimento per ogni prodotto effettuato da parte dello studente • c'è un'assenza di correlazione tra gli studenti: ognuno pensa per sé (e Dio per tutti) • non ci sono forme di aiuto reciproco o di solidarietà tra compagni (“chi fa da sé, fa per tre”) 	<ul style="list-style-type: none"> • lo studente vuole lavorare da solo, ma confronta la propria prestazione con quella dei compagni • lo studente cerca di copiare per migliorare la propria prestazione • lo studente si allea con un compagno ai danni di un altro • l'obiettivo è individuale ma in rapporto agli altri: si deve cercare di fare meglio dei propri compagni per ricevere un premio • la valutazione della prestazione è riferita a quella dei compagni di classe • i riconoscimenti sono positivi per i più competenti e negativi per quelli meno • l'interdipendenza tra ragazzi è negativa: “lo posso vincere solo se tu fai peggio di me” (<i>mors tua, vita mea</i>) • c'è una tendenza alla cristal- 	<ul style="list-style-type: none"> • gli studenti preferiscono lavorare insieme ai loro compagni • gli studenti chiedono e offrono aiuto reciproco • gli obiettivi da perseguire sono condivisi e di gruppo • vengono concordati insieme sia gli obiettivi che le procedure da attuare per raggiungerli (Contratti formativi) • gli obiettivi non sono solo cognitivi, ma anche sociali • la valutazione è rispetto ad un criterio esterno, non individuale ma di gruppo; i criteri valutativi vengono preventivamente concordati con gli studenti; dopo il lavoro di gruppo segue anche una revisione metacognitiva degli esiti e dei processi e una valutazione individuale delle competenze acquisite

<ul style="list-style-type: none"> • allo studente non interessa esprimere le proprie opinioni né mostrare le proprie capacità • ognuno agisce in modo indipendente • poca disponibilità all'inclusione dei soggetti disabili • scarso entusiasmo nei confronti delle iniziative scolastiche 	<p>lizzazione dello status sociale all'interno della classe e una forte aggressività verso coloro che vogliono sovvertire questo status</p> <ul style="list-style-type: none"> • poca disponibilità all'inclusione dei soggetti disabili • sviluppo di atteggiamenti negativi verso la scuola 	<ul style="list-style-type: none"> • si instaura tra le persone un'interdipendenza positiva nel raggiungimento degli obiettivi comuni ("I miei compagni hanno bisogno di me per raggiungere la meta e io di loro") • molta disponibilità all'inclusione dei soggetti disabili • tutti sono vincitori • sviluppo di atteggiamenti positivi verso la scuola
--	---	---

Tab. 3

CONCLUSIONI

È importante che l'azione didattica dell'insegnante faccia riferimento ad un modello teorico dell'apprendimento. Il modello vygotskijano che iniziamo a presentare in questo capitolo è uno strumento potente e pratico, perché offre all'insegnante non solo le basi teoriche per fondare la sua azione educativa ma anche la possibilità di riflettere sulla bontà delle azioni didattiche messe in campo per aiutare gli alunni. In particolare, in questo capitolo si approfondisce la prima parte del modello, quella relativa al clima positivo di classe. Avere uno strumento di analisi del clima della propria classe e, nello specifico, dello stile relazionale preferenziale di ciascun alunno può essere utile all'insegnante per conoscere meglio la realtà sulla quale deve operare, per poter orientare la sua azione educativa ed individuare i bisogni formativi dei ragazzi della propria classe.

Risomministrando il questionario a distanza di tempo, dopo un mirato intervento educativo, il docente può valutare se c'è stato o meno un miglioramento del clima, cioè se ci si è avvicinati o allontanati da quel clima ideale della classe cooperativa metacognitiva che abbiamo rappresentato nella figura 4.

Nel prossimo capitolo continueremo l'approfondimento del modello vygotskijano affrontando l'aspetto dell'apprendimento socializzato e di come av-

viene il processo di interiorizzazione delle conoscenze da esterne ad interne al soggetto (sviluppo delle competenze individuali). Su questo modello si fonderanno le buone pratiche che sono presentate nella seconda parte del libro.

Capitolo 4

Dall'apprendimento socializzato allo sviluppo delle competenze individuali

Il compito degli educatori è attualmente diverso rispetto al passato; essi devono preparare i ragazzi ad interagire in un mondo che possiamo appena immaginare; e che ha accelerato progressivamente il suo cambiamento: attualmente cambiano più cose in dieci anni, che nel passato in diversi secoli. Probabilmente la metà dei ragazzi che quest'anno entrano nel sistema formativo troverà al termine della scuola un lavoro che ancora non esiste e dovrà cambiare molti ruoli nel corso della vita.

Non possiamo più pensare di fornire ai ragazzi conoscenze che gli serviranno in modo stabile per tutta la vita (“Gli abbiamo insegnato un mestiere utile fino alla pensione”, “Quelle conoscenze apprese saranno sempre valide e punto di riferimento per tutta la vita”...). Le informazioni cambiano così velocemente, che saranno superate prima che questi ragazzi, in entrata nel sistema scolastico, si laureino.

Non ci resta che formare persone che sappiano relazionarsi in modo significativo, interagendo reciprocamente in modo da autoformarsi, da apprendere conoscenze comuni e costruire insieme la propria conoscenza. Persone flessibili, creative, curiose, disposte a cooperare, a sentirsi responsabili del proprio e dell'altrui apprendimento e a competere da sole o in gruppo a seconda delle situazioni (Kagan 2000).

In questo capitolo approfondiremo ulteriormente il modello apprenditivo di Vygotskij e in particolare il processo di costruzione della conoscenza socializzata nell'area di sviluppo prossimale. Questo processo di interiorizzazione delle conoscenze socializzate, esterne al soggetto che apprende, avviene tramite lo sviluppo delle abilità metacognitive, le quali permettono il formarsi delle competenze individuali.

**IL SECONDO ELEMENTO DELLA TEORIA VYGOTSKIJANA:
L'APPRENDIMENTO SOCIALIZZATO NELL'AREA DI SVILUPPO PROSSIMALE**

Un ragazzo che apprende dovrebbe essere considerato come un protagonista attivo, coinvolto, responsabile, e non come soggetto passivo di un apprendimento deciso da altri. Un apprendimento significativo viene generato dall'elaborazione attiva delle informazioni che giungono al soggetto, dalla comprensione, dal confronto, dalla valutazione e dalla interazione di più fonti informative (sviluppo dell'intelligenza critica). Meglio se il ragazzo non è da solo di fronte a questa complessità, ma è supportato da un gruppo, al quale sente di appartenere e sul quale può contare per essere aiutato a raggiungere obiettivi apprenditivi comuni (teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza rappresentata nella figura 3).

L'importanza dell'interazione sociale nell'apprendimento ha ricevuto un nuovo impulso con l'introduzione del concetto di "area di sviluppo prossimale" (vedi figura 5). Questo concetto si rifà alla teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza di Vygotskij (1934).

Rappresentazione schematica delle tre aree dello sviluppo apprenditivo

(A = Area della competenza individuale; B = Area dello sviluppo prossimale della competenza individuale; C = Area della non conoscenza o della non competenza)

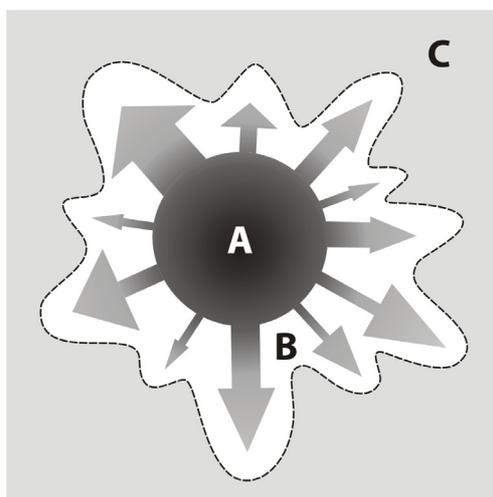


Fig. 5

Possiamo definire questa zona di sviluppo prossimale (nella figura 5 l'area B) come "la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da *problem-solving* autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (Vygotskij, 1934).

I problemi che afferiscono alla zona di sviluppo prossimale non possono essere risolti dal bambino autonomamente, ma solo con *assistenza*.

La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature nel bambino, ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani e che sono al momento ancora in uno stadio embrionale.

Il livello effettivo di sviluppo invece (nella figura 5 l'area A), definisce le funzioni che sono già maturate (competenza individuale). Se un bambino sa fare certe cose autonomamente, significa che le funzioni per quelle "certe cose" sono maturate in lui.

Questo livello è quello comunemente misurato con i vari test (pensiamo ad esempio a quelli per valutare il Q.I. di un soggetto), mentre di solito non viene quasi mai indagata quell'area che precede e traina lo sviluppo cognitivo (area B). Le frecce che partono dall'area della competenza (area A della figura 5) stanno ad indicare che lo sviluppo della conoscenza avviene in modo disomogeneo: si sviluppano di più certi settori e meno altri. Questo sviluppo disomogeneo, e non per cerchi concentrici, ci permette di capire meglio i vari tipi di intelligenza come ha ipotizzato per esempio Gardner (1987) e le varie propensioni stilistiche (stili cognitivi), che sono diverse da persona a persona (Cornoldi, De Beni e il gruppo M.T. 1993, Sternberg 1996).

L'attenzione del ricercatore e dell'educatore dovrebbe quindi spostarsi, da quello che il bambino è in grado di fare da solo (area della competenza individuale) a quello che potrebbe fare se aiutato dall'insegnante o dai compagni (area dello sviluppo prossimale). È in quest'ultima area che si dovrebbe collocare la proposta formativa della scuola.

Teniamo presente che la proposta didattica non si può collocare nell'area della competenza, perché sarebbe una perdita di tempo insegnare ciò che il ragazzo sa già fare, con il rischio di demotivarlo e di generare idee autosvalutanti ("L'insegnante mi crede un cretino e pensa che non sia capace di fare questa cosa"); viceversa, non si può collocare la proposta neanche nell'area dell'incompetenza, perché sarebbe ugualmente una perdita di tempo, non a-

vendo ancora il ragazzo quelle conoscenze che possono permettergli di risolvere quel determinato problema; anche in questo caso si profila un rischio di demotivazione e il maturare di idee autosvalutanti (“Non sono bravo a nulla”; “Non sono capace”; “Non sono intelligente”...); in quest’area dell’incompetenza (nella figura 5 l’area C) il bambino, per quanti sforzi faccia, non può risolvere i problemi presentati, neppure se aiutato dall’insegnante o dai compagni.

Mirare bene la proposta didattica nell’area di sviluppo prossimale, e organizzare in modo efficace gli aiuti e la riflessione metacognitiva, diventa uno degli aspetti cruciali dell’apprendimento.

Vediamo un esempio di insegnamento reciproco nell’area di sviluppo prossimale, tratto da Sullivan Palincsar e Brown (1989), per quanto riguarda la comprensione testuale socializzata, in una classe prima elementare (esempio di sviluppo della conoscenza socializzata e delle abilità metacognitive di interiorizzazione).

Insegnante: La storia di oggi è: “Il leone nell’erba”. Sarei curiosa di sapere cosa potrebbe essere. C’è qualcuno che può fare delle previsioni?

Paul: Potrebbe raccontare che ... il leone è nell’erba.

Insegnante: Bene, ma dimmi qualcosa d’altro: questo lo dice già il titolo.

Paul: Potrebbe raccontare dove vive il leone.

Delano: Che il leone mangia l’erba.

Ethan: Che dorme nell’erba...

Milly: Che i leoni si trovano dove c’è ombra.

Insegnante: Il leone in effetti cerca l’ombra per ripararsi dal caldo...

Paul: Sole.

Insegnante: Va bene. Delano?

Delano: Potrebbe raccontare anche cosa mangia il leone.

Ethan: Potrebbe raccontare che il leone mangia gli insetti che vivono nell’erba.

Insegnante: Bene, così potrebbe raccontare cosa il leone mangia, dove vive e cosa fa nell’erba. Bene, ora inizio a leggere e vediamo se le vostre previsioni sono esatte.

L’insegnante comincia a leggere: “Sapete che potrebbero esserci dei leoni nell’erba attorno a voi? Leoni gialli con i denti verdi.”

Ethan: Lo so cosa lei intende per “attorno a voi”. Significa che ci sono i leoni tutti attorno, attorno alla gente.

Insegnante: Ma, hai visto leoni qui intorno a te? Qui a Springfield?

Ethan: No!

Insegnante: Bene, ascoltate che cosa dice la storia: "Leoni gialli con i denti verdi".

Milly: Oh, io credo che i loro denti siano verdi, perché hanno mangiato l'erba.

Insegnante: Può essere. Proseguo ancora un po' e vediamo se Milly ha ragione.

L'insegnante continua a leggere: "Ma questi leoni non ruggiscono e non sanno camminare".

Milly: Oh, ma sono le bocche di leone!

Insegnante: Cosa sono le bocche di leone Angel? Sono animali?

Angel: No, fiori.

Kashim: Sì, fiori.

Insegnante: E i fiori non sono animali. Essi appartengono ad un gruppo chiamato piante. Bene vediamo se questo è vero?

Sembra esatto. I leoni sono gialli con i denti verdi.

Paul: Che cosa sono i denti verdi?

Insegnante: Questa è una buona domanda, Paul. I fiori hanno i denti?

Paul: I denti potrebbero aver bisogno di essere lavati perché mangiano l'erba...No! Potrebbero essere verdi come il loro stelo (è questa una ristrutturazione dell'idea che guida la comprensione testuale dall'alto: i leoni non più animali, ma piante).

Insegnante: Così Paul ha pensato per primo ai leoni che mangiano, ma le bocche di leone mangiano l'erba?

Kashim: Sì.

Insegnante: Le bocche di leone mangiano l'erba?

Kashim: Sì, perché i fiori uccidono l'erba che gli è vicina.

Insegnante: Oh, può darsi che uccidano l'erba, ma tu hai mai visto una bocca di leone masticare e mangiare come noi?

Ragazzi in coro: Nooo!

Insegnante: Potrebbero avere un modo diverso di mangiare, penso.

Milly: Potrebbe essere che le foglie siano i denti.

Insegnante: Cosa? Le foglie potrebbero essere i denti?

Ragazzi: Siiii!

Insegnante: Lasciatemi leggere ancora un po' e poi vedremo...

Questo dialogo è un bell'esempio di comprensione testuale di gruppo nell'area dello sviluppo prossimale: attraverso l'interazione e gli aiuti reciproci, i bambini riescono a risolvere i vari problemi posti dal testo (*problem solving* di gruppo). Fondamentale in questo caso diventa l'azione orientativa metacognitiva dell'insegnante: attraverso richieste di previsione ("C'è qualcuno che può fare delle previsioni?"), di chiarificazione ("Cosa sono le bocche di leone?"), di rimandi al testo ("Ascoltate cosa dice la storia: "leoni gialli con i denti verdi"), di coinvolgimento diretto ("Cosa sono le bocche di leone, Angel?"), di verifica delle ipotesi con le informazioni testuali ("I fiori non sono animali. Essi appartengono ad un campo chiamato piante. Bene, vediamo se questo è vero? Sembra esatto. I leoni che sono gialli con i denti verdi"), di enfattizzazione delle incongruenze ("Può darsi che uccidano l'erba, ma tu hai mai visto una bocca di leone masticare e mangiare come noi?").

L'apprendimento socializzato nell'area di sviluppo prossimale, in questo caso, riguarda il processo di costruzione del significato di un testo. Questa costruzione viene veicolata dalla relazione che i bambini riescono a stabilire tra le informazioni incontrate nel testo e le conoscenze pregresse già possedute. Più si discostano le informazioni possedute con quelle veicolate dal testo e più la comprensione è difficile; un esempio l'abbiamo visto dalla parole di Paul, che ha avuto difficoltà a pensare che le "bocche di leone" non si riferivano all'animale ma al mondo vegetale, e quindi ha avuto bisogno di cogliere l'incongruenza tra la sua idea e quella dei compagni rispetto alle informazioni veicolate dal testo: l'interazione con i compagni e con l'insegnante, e lo sviluppo delle abilità metacognitive (vedi figura 3), gli hanno permesso una ristrutturazione cognitiva delle proprie idee a favore di altre più adeguate a comprendere le informazioni testuali.

Nella valutazione del potenziale apprenditivo (area di sviluppo prossimale) si parte dal principio che i test di intelligenza non debbano misurare solo le conoscenze e le competenze individuali acquisite dal soggetto, ma anche la capacità di apprendere, cioè la sua area di sviluppo potenziale. Due ragazzi, pur ottenendo risultati simili ai test di misurazione del quoziente intellettivo, possono differenziarsi tra loro per la diversità del loro potenziale di apprendimento (uno può avere un'area di sviluppo prossimale più ridotta e un altro più ampia).

Una strategia utilizzata per misurare il potenziale di apprendimento è quella intensiva (Dias 1995), che consiste in questi due passaggi:

1. prima si valuta la competenza individuale dell'alunno nella soluzione dei problemi (area A della figura 5);
2. successivamente si interviene sui problemi non conclusi o sbagliati, fornendo degli aiuti graduali standardizzati, per permettere allo studente di risolvere anche quelle risposte che ha sbagliato o non ha completato (area B della figura 5).

Più aiuti vengono forniti al ragazzo e più è ridotta l'area di sviluppo prossimale, viceversa, meno aiuti si forniscono e maggiore risulta essere quest'area.

Un'altra modalità valutativa dell'area di sviluppo prossimo è quella estensiva, che si articola nelle seguenti tre fasi (Dias 1995).

1. *fase del pre-test*: il ragazzo deve risolvere differenti problemi senza aiuto (test standardizzato di misurazione della competenza individuale). In questo modo si ottiene una linea di base delle competenze del ragazzo nel dominio cognitivo scelto.
2. *fase di apprendimento*: il ragazzo viene aiutato a risolvere i problemi del test non conclusi o sbagliati, scegliendo tra due diverse modalità:
 - la prima tramite una procedura standardizzata, che permette di controllare i differenti tipi e gradi di aiuto che orientano il ragazzo alla soluzione dei vari problemi non risolti;
 - la seconda tramite un adattamento personalizzato degli aiuti forniti al ragazzo per orientarsi nella risoluzione dei problemi, sulla base dei bisogni da lui manifestati (metodo non standardizzato di valutazione dinamica, Feuerstein 1980).
3. *fase del post apprendimento*: il ragazzo deve rifare il test standardizzato utilizzato nella fase del pre-test, per verificare se la sua competenza individuale è migliorata dopo la fase di apprendimento. Si può anche riapplicare il test a distanza di tempo per verificare se questi apprendimenti acquisiti siano più o meno stabili e quanto sia aumentata l'area della competenza personale (area B della figura 5).

Importante è sviluppare un atteggiamento positivo verso le sfide cognitive, che permetta di ricercare insieme le strade e gli aiuti volti ad affrontare e superare le varie difficoltà (Dweck 2000).

Questo atteggiamento dipende in gran parte dai successi ottenuti e dalle relazioni positive che si sono instaurate con i compagni, con gli insegnanti e con

i familiari. Viceversa, si può sviluppare un atteggiamento di “impotenza appresa”, di rinuncia, quando si va incontro a frequenti insuccessi o a relazioni negative con il gruppo dei pari, con gli insegnanti o con i familiari (Bandura 2000).

Fondamentale, per lo sviluppo apprenditivo, diventa il contesto, che può essere di aiuto o di freno. È in un clima favorevole che si costruiscono le convinzioni positive che riguardano la propria autostima. Le sfide si accettano se si è convinti di poterle vincere o di avere molte probabilità di successo.

Ma si accettano ancora più volentieri le sfide, se si sa che non si è soli, che c'è qualcuno pronto ad aiutarci. Questa convinzione, oltre a creare un benessere psicologico generale, permette anche una maggior gestione dell'ansia da prestazione: un conto è, ad esempio, fare un tema, un riassunto, un racconto, una cronaca, un problema, da soli, altro è poterlo fare assieme a uno o più compagni.

Se gli insegnanti lanciassero le sfide cognitive a coppie di ragazzi o a piccoli gruppi di alunni, si potrebbe concretizzare quello che Vygotskij chiama l'apprendimento socializzato nella zona di sviluppo prossimale. I ragazzi, poi, riflettendo insieme o da soli sulle difficoltà incontrate, su cosa hanno fatto per superarle, quali aiuti sono stati decisivi e quali fuorvianti, svilupperebbero la consapevolezza metacognitiva che permette loro di aggiungere nuove abilità e conoscenze a quelle pregresse, già possedute in memoria a lungo termine (aumento dell'area A della competenza rappresentata nella figura 5).

L'acquisizione delle abilità sociali condiziona pesantemente il successo formativo: più i ragazzi riescono ad esprimere i propri pensieri in modo chiaro, a condividere risorse e spazi comuni, a gestire positivamente i conflitti, a incoraggiare gli altri, a rispettare i turni nella comunicazione, a parlare a voce bassa e in modo pacato, e più imparano e hanno successo a scuola.

Una metodologia che aiuta gli alunni a confrontarsi, a costruire insieme la competenza, a modificare i propri schemi per tener conto anche del punto di vista dell'altro, è quella dell'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*). Questo tipo di apprendimento si può definire come un insieme di principi e tecniche per far lavorare gli alunni in piccoli gruppi, generalmente eterogenei, dove i ragazzi ricevono una valutazione in base ai risultati raggiunti sia sotto il profilo cognitivo, che sociale (Comoglio e Cardoso 1996).

Questa metodologia dell'apprendimento cooperativo viene da noi completata con i contributi offerti dalla didattica metacognitiva, ottenendo una sinte-

si dei due approcci in una nuova prospettiva “cooperativa metacognitiva”, come abbiamo visto nell’esempio tratto da Sullivan Palincsar e Brown (1989).

Questa nuova prospettiva è caratterizzata da una modalità di gestione democratica della classe fondata sull’aiuto reciproco e sull’interdipendenza positiva, nella quale ogni elemento del gruppo ha bisogno degli altri per raggiungere l’obiettivo, ma anche gli altri hanno bisogno di lui (solo insieme si riesce a raggiungere la meta stabilita insieme). Il gruppo stesso può essere definito come un insieme dinamico di individui che condividono uno scopo comune e che è caratterizzato da un rapporto di interdipendenza positiva tra i membri del gruppo (Dozza 1993). Esso può produrre lavoro, inteso come insieme di azioni, movimenti, processi e prodotti messi in essere dal gruppo stesso.

Nei gruppi cooperativi metacognitivi la qualità del lavoro di gruppo e quindi della costruzione della conoscenza può essere rilevata ricorrendo a quattro indicatori:

1) Gli obiettivi

Nei gruppi cooperativi metacognitivi gli obiettivi sono significativi, chiari, delimitati, concordati e condivisi; inoltre sono sia cognitivi sia sociali; nei gruppi tradizionali invece gli scopi sono assegnati dal docente, senza che ci sia condivisione e gli obiettivi sono quasi esclusivamente cognitivi.

2) I ruoli

Nei gruppi cooperativi metacognitivi i ruoli sono distribuiti tra tutti i componenti del gruppo, sono chiari, delineati, condivisi e le abilità sociali vengono insegnate sistematicamente mentre nei gruppi tradizionali i ruoli e le abilità sociali sono ignorate e lasciate alla spontaneità.

3) La partecipazione

Nei gruppi cooperativi metacognitivi la partecipazione è strutturata con cura dall’insegnante: tutti vengono coinvolti in modo attivo e partecipativo attraverso dei “Contratti formativi”, nei quali si concordano insieme gli obiettivi, le fasi e i tempi del lavoro, gli strumenti e i criteri di valutazione; c’è un alto livello di interdipendenza positiva tra i ragazzi, con responsabilità sia individuali, sia di gruppo. Nei gruppi tradizionali, al contrario, è solo l’insegnante che decide l’attività, c’è un basso livello di interdipendenza tra i ragazzi e la responsabilità è principalmente di tipo individuale. Nei gruppi co-

operativi la partecipazione fa riferimento alle tipologie dei rapporti interpersonali (legami tra i ragazzi, responsabilità individuali e di gruppo, sistemi di comunicazione, aiuti reciproci, valorizzazione degli apporti di ciascuno) ed è prevalentemente cooperativa, con un insegnante che osserva le relazioni e interviene solamente se strettamente necessario; mentre nei gruppi tradizionali la partecipazione è prevalentemente competitiva o individualistica con un insegnante che spesso si disinteressa, o interviene quando si verificano comportamenti inaccettabili. Nei gruppi cooperativi metacognitivi c'è molta attenzione al monitoraggio dei comportamenti sociali agiti, all'autovalutazione dei prodotti e dei processi e alla riflessione metacognitiva; viceversa, nei gruppi tradizionali c'è scarsa attenzione al monitoraggio, all'autovalutazione comune, alla revisione metacognitiva dei comportamenti sociali e cognitivi agiti e scarsa preoccupazione al miglioramento della cooperazione; nei gruppi cooperativi metacognitivi le gratificazioni sono generalmente rivolte all'intero gruppo, mentre in quelli tradizionali sono prevalentemente individuali.

4) La riflessione

Nei gruppi cooperativi metacognitivi la riflessione è continua: dopo una serie di azioni ci si ferma sempre a riflettere sui legami tra i ragazzi, sui sistemi di comunicazione, sugli aiuti reciproci, sulla valorizzazione degli apporti di ciascuno, sul monitoraggio dei comportamenti sociali agiti, sull'autovalutazione dei prodotti e dei processi (modalità ricorsiva del *go and stop*); il tempo dedicato al momento di revisione metacognitiva dell'attività di gruppo è congruo e ogni occasione è buona per sviluppare le varie attività di monitoraggio e di controllo metacognitivo (la consapevolezza del funzionamento proprio e generale, la previsione, la pianificazione, il monitoraggio, la valutazione, la revisione metacognitiva, l'astrazione e il trasferimento delle conoscenze); mentre nei gruppi tradizionali c'è scarsa attenzione alla riflessione, al monitoraggio e al controllo, all'autovalutazione comune, alla revisione metacognitiva dei comportamenti sociali e cognitivi agiti e scarsa preoccupazione al miglioramento della cooperazione.

In apprendimento cooperativo metacognitivo il contesto educativo è collaborativo all'interno del gruppo e moderatamente competitivo tra i gruppi. Ognuno è responsabile del proprio apprendimento, ma anche di quello dei compagni. Attraverso la riflessione comune i ragazzi acquisiscono maggior

consapevolezza metacognitiva e trasferiscono la competenza socializzata in competenza individuale. L'abitudine a confrontarsi, a cercare di capire il punto di vista degli altri, a chiarire i propri pensieri, produce strategie di analisi più approfondite e critiche, risposte più creative e livelli di pensiero più elevati.

L'apprendimento cooperativo non esclude un insegnamento diretto frontale da parte dell'insegnante, anzi, è importante che prima di un lavoro cooperativo il docente mostri direttamente alla classe come utilizzare le strategie più adatte ad affrontare e risolvere i vari problemi.

Dobbiamo però essere consapevoli che un insegnamento diretto insegnante-alunni può presentare almeno tre rischi, soprattutto con gli alunni disabili o meno competenti (Cohen 1999, Kagan 2000):

- a) l'insegnamento diretto dell'insegnante è più adatto ad alunni con medie competenze, ma può risultare scarsamente efficace con alunni in difficoltà, che hanno bisogno di un insegnamento più individualizzato;
- b) l'attenzione dei ragazzi, in situazioni che coinvolgono tutta la classe, può essere intermittente (a volte seguono la lezione e a volte no), quindi hanno bisogno di situazioni più coinvolgenti dal punto di vista della motivazione e dell'attenzione;
- c) l'insegnamento diretto coinvolge i ragazzi in modo che potremmo definire "cognitivamente superficiale"; c'è bisogno quindi di un coinvolgimento maggiore affinché le nuove conoscenze si integrino con quelle già acquisite; in altre parole ci vuole quello che nel modello vygotskijano viene definito come "sviluppo della consapevolezza metacognitiva". Questa consapevolezza avviene più facilmente all'interno di un gruppo di discussione più piccolo rispetto alla classe, dove l'interazione e il coinvolgimento sono maggiori, se i ragazzi hanno la possibilità di confrontarsi liberamente senza la presenza diretta dell'insegnante. Presenza che può creare dipendenza e ostacolare l'acquisizione dell'autonomia di giudizio da parte dell'alunno; questo lo fanno bene anche gli insegnanti di sostegno e numerose purtroppo risultano essere le situazioni nelle quali i ragazzi in difficoltà lavorano solamente quando è presente questo docente. Diventa fondamentale, perciò, passare da un insegnamento eterodiretto (guidato dall'insegnante) a uno autodiretto (guidato dagli stessi alunni), come quello che avviene nei piccoli gruppi cooperativi metacognitivi.

TERZO ELEMENTO DELLA TEORIA VYGOTSKIJANA: LO SVILUPPO DELLA METACOGNIZIONE

Nel modello di Vygotskij lo sviluppo delle abilità metacognitive permette l'interiorizzazione della conoscenza socializzata esterna al soggetto.

La metacognizione è il livello superiore dell'intelligenza, che controlla e guida i vari processi cognitivi sottostanti e che si sviluppa e guadagna in efficienza attraverso l'interazione sociale.

Secondo Brown (1987), il concetto di metacognizione ha due diversi significati:

- il primo indica la conoscenza che il soggetto ha riguardo il proprio funzionamento cognitivo e quello degli altri, il modo in cui può prenderne coscienza e tenerne conto;
- il secondo indica i meccanismi di regolazione o di controllo del funzionamento cognitivo. Questi meccanismi si riferiscono alle attività che permettono di guidare e di regolare l'apprendimento e il funzionamento cognitivo nelle situazioni di risoluzione dei problemi.

Secondo Flavell (1976) la metacognizione può essere descritta come “consapevolezza delle proprie conoscenze, del proprio funzionamento cognitivo e delle attività di regolazione e controllo delle proprie abilità cognitive (strategie metacognitive)”.

Questi meccanismi centrali di regolazione (Vygotskij 1934) si sviluppano dall'esterno all'interno (dall'eteroregolazione all'autoregolazione). Diventa, perciò, fondamentale la relazione giocata dallo studente con gli adulti e con i pari. Il bambino diventa autonomo prendendosi progressivamente in carico le varie funzioni metacognitive necessarie al proprio apprendimento. L'origine di queste funzioni metacognitive si situa nelle interazioni sociali: all'inizio un esperto o un pari stimola l'attività sociale e poi, interagendo progressivamente, si arriva ad una condivisione delle funzioni che permettono di risolvere i problemi. Il controllo dell'attività socializzata, quindi, avviene dall'interazione sociale (“Guarda, qui non va bene, c'è un errore, forse dovremmo fare..., proviamo in quest'altro modo...”).

L'apprendimento consiste sostanzialmente nel prendere consapevolezza di questi processi socializzati esternamente e nel trasferirli interiorizzandoli gra-

dualmente e facendoli diventare propri processi autonomi (per questa ragione si parla nel testo di “apprendimento cooperativo metacognitivo”).

Come abbiamo visto, questo processo graduale di interiorizzazione delle funzioni cognitive e metacognitive comincia molto presto, molto prima dell’età scolare, collocandosi nella zona di sviluppo prossimale.

Si possono distinguere diverse abilità metacognitive di regolazione e di controllo funzionali al processo di interiorizzazione delle conoscenze, tra le quali: la consapevolezza del funzionamento proprio e generale, la previsione, la pianificazione, il monitoraggio, la valutazione, la revisione metacognitiva, l’astrazione e il trasferimento delle abilità e conoscenze apprese.

La consapevolezza del funzionamento cognitivo proprio e generale: riguarda la capacità di riflettere su come e quanto si sta facendo, su come stanno funzionando i propri processi cognitivi (ad esempio “Quali strategie io posso usare per ricordare meglio questa poesia?”) e quelli più in generale (“Quali sono le strategie più efficaci per ricordare?”).

La previsione: riguarda la capacità di individuare un problema, di collegarlo con le conoscenze pregresse che già si posseggono, di prevedere se si è in grado o meno di risolverlo, a quale livello e in quanto tempo. Permette, quindi, di stimare il risultato di una nuova attività cognitiva specifica: “Questo problema saremo in grado di risolverlo? Quali conoscenze possediamo rispetto a questo problema? Sulla base di queste conoscenze, ci sembra facile o difficile? Pensiamo di essere in grado di risolverlo? Nel caso positivo, in quanto tempo e a quale livello?”.

La pianificazione: riguarda l’immaginare come procedere per raggiungere un obiettivo, risolvere un problema, come ad esempio costruire un oggetto, o costruire le condizioni favorevoli allo sviluppo di... Include le capacità metacognitive di previsione e progettazione dell’attività futura, di riflettere e decidere sulle strategie migliori per raggiungere l’obiettivo. In altre parole, è il pensare alla strada da percorrere per raggiungere l’obiettivo prefissato, alle strategie più efficaci da utilizzare, ai materiali, alla specificazione delle fasi di lavoro e dei relativi tempi, al livello qualitativo dei risultati e al rapporto tra efficienza ed efficacia dell’investimento.

Il monitoraggio: riguarda il controllo dell'azione intrapresa, il testare, rivedere, rimaneggiare le strategie, cambiare direzione... Un controllo da mettere in essere durante l'attività stessa per valutare se si sta o meno avanzando verso l'obiettivo stabilito e se la pianificazione preventiva viene o meno rispettata: "Stiamo procedendo verso l'obiettivo o ci stiamo allontanando? Le strategie che stiamo utilizzando sono efficaci? È utile tornare indietro per comprendere meglio il compito o continuare a procedere verso la soluzione?"

La revisione metacognitiva: riguarda la capacità di ripercorrere passo passo quanto fatto in gruppo o da soli per ricercare cosa sia andato bene e cosa meno bene, e quindi avrebbe potuto essere modificato o condotto in modo diverso; permette di acquisire una maggior consapevolezza dell'agito e delle possibili alternative che si potevano percorrere per valutarne l'efficacia in rapporto agli obiettivi da perseguire.

La valutazione: riguarda il dare valore ad un risultato ottenuto o a un processo attuato in relazione agli obiettivi perseguiti e all'impegno profuso; il comprendere se si è o meno soddisfatti dei risultati raggiunti, delle strategie utilizzate, dei percorsi svolti; l'individuare i punti forti e quelli deboli di una determinata attività, quali potrebbero diventare gli eventuali correttivi da mettere in campo in compiti simili: "Siamo contenti del prodotto finito? È andato tutto liscio o ci sono stati degli intoppi (ed eventualmente quali)? Cosa cambieremo se dovessimo rifare il compito?"

L'astrazione e il trasferimento: riguarda l'astrazione, la generalizzazione e il trasferimento di una strategia, una abilità o una conoscenza, in altri contesti o situazioni nuove. È questo un indice importante del potenziale apprenditivo del soggetto che apprende: "Riusciamo ad individuare le caratteristiche più importanti? Quali caratteristiche possono servire in altre situazioni e in quali? Possiamo trarre da questo compito un insegnamento generale?...".

Tra i vari tipi di transfer possibili due sembrano essere particolarmente rilevanti:

- a) il *transfer laterale e verticale*: laterale quando il ragazzo riesce ad applicare l'abilità appresa anche in contesti simili a quello nel quale ha appreso quella determinata abilità e verticale quando il ragazzo riesce ad

applicare la strategia appresa in contesti molto diversi con gradi di complessità maggiori rispetto a quello di partenza (Gagnè 1970);

- b) il *transfer vicino e lontano*: questo avviene a seconda della distanza tra la situazione apprenditiva di partenza e quella nella quale viene applicata l'abilità appresa: più si percepisce lontana la nuova situazione e più diventa difficile il trasferimento dell'abilità nel nuovo contesto (Campione e Brown 1987).

Nei soggetti disabili o con difficoltà scolastiche i meccanismi metacognitivi di regolazione e di controllo sono poco sviluppati e, quindi, un buon programma di intervento cooperativo metacognitivo per questi ragazzi dovrebbe prevedere aiuti mirati a sollecitare questi processi. Per questo l'interazione di altri ragazzi che svolgono funzioni di controllo esterno diventa strategico nel processo di interiorizzazione dei meccanismi autoregolativi (Doudin 1990).

Facciamo un esempio di come sviluppare le abilità metacognitive di lettura di un testo qualsiasi (storico, geografico, scientifico, di narrativa...). L'insegnante può dividere la classe in coppie di studenti e fornire loro delle domande da porsi prima, durante e dopo la lettura fatta in coppia (vedi tabella 4).

Strategie da applicare prima, durante e dopo la lettura testuale

(rielaborazione tratta da Bryant, Ugel, Thompson e Hamff 2000)

Domande da porsi prima, durante e dopo la lettura in coppia

Prima

1. Qual è il nostro obiettivo nella lettura di questo testo? (orientamento)
2. Cosa sappiamo già su questo argomento? (attivazione delle conoscenze pregresse)
3. Cosa pensiamo di imparare da questo argomento? (previsione)
4. Questo testo ci sembra interessante? (previsione)

Durante

1. Ciò che leggiamo ha un senso? (controllo della comprensione semantica)
2. Era quello che ci aspettavamo? Dovremmo rivedere le nostre previsioni o sospendere il giudizio in un momento successivo? (controllo delle previsioni e delle ipotesi)
3. I punti importanti come sono collegati gli uni agli altri? (controllo della struttura testuale)
4. Cosa possiamo fare per capire meglio? Dovremmo continuare a leggere, tornare indietro a rileggere o fermarci e utilizzare una strategia? (controllo della comprensione testuale complessiva)
5. Come continuerà questa lettura? Cosa succederà ancora? Come finirà? (previsione)

Dopo

1. Quali erano i punti più importanti? (valutazione gerarchica)
2. Quali parti confermavano questi punti? (valutazione della coerenza testuale)
3. Qual è la nostra opinione? Cosa pensiamo? Siamo d'accordo o no? (valutazione critica)
4. Quali nuove informazioni abbiamo imparato? (valutazione sommativa)
5. Dovremmo rileggere per capire meglio? Ci sono altre strategie che dovremmo utilizzare? (valutazione formativa)
6. Qual è la nostra opinione? Cosa pensiamo in proposito? Siamo d'accordo oppure no? (valutazione critica)

Tab. 4

Le domande da porsi prima di leggere il testo in coppia possono essere le seguenti:

- Qual è l'obiettivo che ci prefiggiamo con la lettura di questo testo? L'obiettivo in questo caso orienta lo sforzo cognitivo degli studenti e prefigura nuove conoscenze e capacità.
- Cosa sappiamo già relativamente a questo argomento? Il confronto di coppia permette di attivare le conoscenze pregresse relative

all'argomento da approfondire.

- Cosa pensiamo di imparare da questo argomento? Questo testo ci sembra interessante? Basandosi sulle conoscenze pregresse, i ragazzi possono immaginarne di nuove e crearsi delle aspettative rispetto alla lettura da fare insieme.

Anche durante la lettura i ragazzi si possono fermare al termine di ogni paragrafo per chiedersi:

- Ciò che stiamo leggendo ha un senso? È questa una forma basilare di controllo sulla comprensione semantica testuale, attraverso la quale i ragazzi possono accedere a forme di comprensione superiori (livelli diversi di comprensione sovraordinati).
- Era quello che ci aspettavamo? Dovremmo rivedere le nostre previsioni o sospendere il giudizio a un momento successivo? È un modo per controllare se le previsioni e le ipotesi effettuate prima di iniziare a leggere vengono confermate o smentite dalla lettura testuale.
- I punti importanti come sono legati gli uni agli altri? Gli studenti cominciano a costruire insieme una mappa cognitiva delle informazioni presenti nel testo evidenziando i vari collegamenti.
- Cosa possiamo fare per capire meglio? Dovremmo continuare a leggere, tornare indietro a rileggere o fermarci e utilizzare un'altra strategia? Questo controllo della comprensione testuale permette di individuare i concetti poco chiari e di trovare delle strategie efficaci per uscire da determinate *impasse*.
- Come continuerà questa lettura? Cosa succederà ancora? Come finirà? Sulla base di quanto abbiamo letto finora o delle nostre precedenti conoscenze possiamo avanzare delle ipotesi su come continuerà la lettura e dove probabilmente andrà a parare (abilità di previsione).

Alla fine della lettura testuale i ragazzi possono riflettere in modo sistematico su quanto letto aiutandosi con domande del tipo:

- Quali erano i punti più importanti? Si vuole far riflettere la coppia sul diverso peso specifico da dare alle varie informazioni, distinguendo quelle più importanti da quelle più marginali.
- Quali parti confermano questi punti? Si vuole far riflettere i ragazzi sui legami forti e deboli che intercorrono tra le informazioni e su qua-

le coerenza testuale ci sia tra le informazioni stesse.

- Qual è la nostra opinione? Cosa ne pensiamo? Siamo d'accordo o no? È questo un modo per sviluppare il pensiero critico dei ragazzi, confrontando le loro conoscenze con quelle ricavate dal testo letto e cercando di valutare quali siano quelle ritenute più "giuste", più rispondenti al "vero".
- Quali nuove informazioni abbiamo imparato? Serve a fare un bilancio dell'attività svolta, a dare un valore a quanto imparato di nuovo o a riconfermare quello che già sapevamo (valutazione sommativa).
- Dovremmo rileggere per capire meglio? Ci sono altre strategie che dovremmo utilizzare? Si vuole con queste domande far riflettere i ragazzi su come proseguire o concludere il compito: se la coppia ritiene di aver compreso bene il testo può decidere che il suo compito è concluso; viceversa, se ritiene di non aver compreso ancora bene tutto, allora può decidere di rileggere il testo o di ricercare altre strategie per migliorare la comprensione (come ad esempio vedere sul vocabolario le parole che non si conoscono o approfondire su altri testi quei concetti solamente abbozzati dall'autore).

Tutte queste domande da porsi prima, durante e dopo la lettura testuale sono importanti per aiutare i ragazzi a diventare più strategici, più riflessivi, più metacognitivi. In questo modo diventa più facile comprendere il testo e interiorizzare i saperi, sviluppando così la propria area di competenza individuale.

QUARTO ELEMENTO DELLA TEORIA VYGOTSKIJANA: LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

Come abbiamo visto l'interiorizzazione graduale delle attività socializzate, che si formano ad esempio sotto la guida di adulti esperti o nell'interazione tra ragazzi, porta, attraverso la consapevolezza metacognitiva, allo sviluppo delle competenze individuali (Vygotskij 1934).

La qualità della mediazione dei compagni nei gruppi apprenditivi ha un ruolo strategico nel permettere al soggetto di riflettere e appropriarsi delle conoscenze. Inoltre, lo sviluppo delle abilità metacognitive è condizione necessa-

ria per rinforzare la capacità di trasferire e generalizzare una strategia. Quando un ragazzo impara a valutare le proprie strategie sviluppa un apprendimento di secondo livello (apprendimento metacognitivo) e quindi competenze di ordine superiore.

I risultati apprenditivi migliorano in modo duraturo grazie ad una riflessione comune efficace sulle azioni intraprese.

Attraverso lo sviluppo delle abilità metacognitive di regolazione e di controllo migliorano le capacità di trasferimento e di generalizzazione delle conoscenze e delle strategie.

Anche il ruolo della famiglia (in particolare quello dei genitori) è determinante sia nell'acquisizione che nel mantenimento delle competenze metacognitive (Carr e Borkowski 1989).

Il riconoscimento pubblico delle competenze acquisite è di fondamentale importanza nella valorizzazione dell'alunno. Soprattutto in presenza di alunni disabili, occorre comunicare alla classe quali sono le cose che essi sanno fare bene e per le quali non hanno bisogno di aiuto: "Jessica è brava a imparare a memoria le canzoni in inglese. Potrebbe aiutare gli altri e fare da suggeritrice. Allora quando non vi ricordate una parola del testo, per favore rivolgetevi a Jessica".

Questo pubblico riconoscimento dell'insegnante aiuta a modificare la convinzione, da parte degli altri e dell'alunna stessa, che "Jessica non sia capace di fare nulla" e permette alla ragazza di sentirsi utile ai compagni e in grado di fare.

I complimenti e i riconoscimenti, però, non devono essere generici, ma basarsi su precisi dati di fatto, che tutti possono controllare. Il rischio, altrimenti, è quello di ottenere un risultato opposto (soprattutto con ragazzi più grandi delle medie o delle superiori). I troppi complimenti possono creare imbarazzo nello studente e una reazione negativa da parte dei compagni: "Ecco, cerca di dargli un contentino, poveretto!" (Cohen 1999).

Occorre essere onesti e sinceri attribuendo meriti a situazioni e comportamenti specifici, reali, verificabili e non inventando o sopravvalutando situazioni che finiscono poi col danneggiare il ragazzo in difficoltà.

Per questo la Cohen sottolinea le tre caratteristiche che deve avere l'accertamento valutativo delle competenze:

- **le valutazioni devono essere pubbliche:** "Mario, che svolgeva il ruolo di osservatore esterno, è rimasto tutto il tempo seduto ad ascoltare i

suoi compagni, ha messo una crocetta ogni volta che un compagno è intervenuto, per controllare che ci fosse stata un'equa partecipazione tra i vari componenti del gruppo. Il suo comportamento è stato esemplare, bravo!”;

- **le valutazioni devono essere specifiche:** “Avendo il ruolo di incoraggiatore, Jessica ha chiesto molte volte ai compagni di intervenire o cosa ne pensavano dell'intervento precedente. Complimenti, ha svolto molto bene la sua parte!”;
- **le capacità/abilità messe in campo dallo studente disabile devono essere evidenziate rispetto al compito che il gruppo deve eseguire e rispetto alla parte a lui assegnata:** “Il ruolo di responsabile dei materiali di Patrizio è stato svolto molto bene, il gruppo è stato contento di trovare tutto l'occorrente prima di iniziare il lavoro e per questo tutti dobbiamo ringraziarlo!”.

Se si è molto specifici nell'abilità o capacità dimostrata dallo studente disabile durante il lavoro cooperativo, sia lui, sia che il suo gruppo sapranno che la valutazione corrisponde al vero e quindi ci sarà condivisione tra i membri del gruppo e l'attivazione di aspettative positive, anche nei confronti del ragazzo più debole.

Questa valorizzazione dello studente comporta un'attenta osservazione da parte dell'insegnante delle abilità multiple messe in campo dai ragazzi.

Utile a tal fine può essere anche una valutazione assertiva, che evidenzi i punti forti e quelli deboli di ciascuno e cosa si debba fare per migliorare le proprie prestazioni.

Più gli insegnanti programmano interventi di valorizzazione delle abilità degli alunni più deboli e più aumenta la partecipazione di questi ultimi alle attività della classe e il loro riconoscimento nel gruppo.

Anche il metodo dell'apprendimento a puzzle (Jigsaw) ci può essere d'aiuto, poiché permette ai ragazzi di allenarsi prima di fare da insegnanti ai loro compagni. Se, ad esempio, dividiamo la classe in gruppi di quattro per l'apprendimento di alcune abilità matematiche, tutti i numeri uno dei vari gruppi potrebbero diventare esperti nelle frazioni, tutti i numeri due esperti nelle divisioni a due cifre, i numeri tre nelle misurazioni lineari e i numeri quattro nei pesi e nelle capacità di misura. Ogni gruppo di esperti si riunirà

per analizzare insieme il compito, risolverlo e trovare le strategie più adatte per l'insegnamento di quanto appreso ai propri compagni di gruppo.

Gli alunni disabili possono diventare esperti se hanno le abilità necessarie, o possono essere affiancati da un compagno più abile e ritagliarsi un aspetto alla loro portata (ad esempio di disegnatori delle frazioni nei fogli millimetrati).

L'importante è che ci sia un ruolo preciso e riconosciuto dagli altri anche per loro e che possano sperimentare una posizione di potere nei confronti dei loro compagni ("L'esperto disegnatore delle frazioni su fogli millimetrati è Andrea").

CONCLUSIONI

In questo capitolo abbiamo ulteriormente approfondito la teoria vygotskijana dell'apprendimento sociale della conoscenza; in particolare abbiamo approfondito i concetti di "area di sviluppo prossimale" e di "apprendimento cooperativo metacognitivo" chiamato da Vygotskij "apprendimento socializzato". Lo sviluppo cognitivo è visto come modalità di costruzione esterna della conoscenza, la quale attraverso le abilità metacognitive (sviluppo della metacognizione) viene gradualmente interiorizzata fino a diventare competenza personale di ogni singolo soggetto (vedi figura 4). Abbiamo individuato sette abilità metacognitive particolarmente interessanti e utili a questo processo di interiorizzazione: la consapevolezza del funzionamento cognitivo proprio e generale, la previsione, la pianificazione, il monitoraggio, la revisione, la valutazione e infine l'astrazione e il trasferimento (generalizzazione).

Infine, abbiamo cercato di analizzare lo sviluppo delle competenze individuali dei soggetti disabili, correlandolo a quello della loro autostima e del loro senso di autoefficacia apprenditiva. Questo modello apprenditivo ci permette di modificare il ruolo dell'insegnante all'interno della classe e di rinnovare la didattica della conoscenza da prevalentemente trasmissiva a socializzata e costruttiva.

Capitolo 5

Una pedagogia cooperativa metacognitiva per contratti

Un insegnante democratico che abbraccia la prospettiva cooperativa metacognitiva modifica la convinzione che la principale fonte di apprendimento per gli alunni sia lui stesso e non giudica tutto ciò che viene detto dai ragazzi, per permettere a tutti di esprimere le proprie idee e opinioni, senza paura di sbagliare o di essere giudicati e censurati.

Nel progettare la sua lezione un docente di questo tipo prevede momenti di contrattazione con gli alunni, all'interno dei quali possano scegliere tra una gamma di alternative, che possono riguardare gli obiettivi, l'argomento, le modalità di lavoro, l'ordine di esecuzione, i ruoli che si intendono giocare, i criteri di verifica, le modalità del confronto e della riflessione metacognitiva, e così via. Egli pone molta attenzione alla strutturazione dell'interdipendenza positiva e ai momenti di confronto e di revisione metacognitiva: diventa importante che il gruppo classe rifletta su cosa ha prodotto, come ha lavorato e migliorato il proprio stile cooperativo.

In questo capitolo affronteremo il tema dello sviluppo di una pedagogia cooperativa metacognitiva per contratti, in particolare ci soffermeremo sui più comuni contratti scolastici, quali: il Progetto educativo d'istituto e il Piano dell'offerta formativa, il Progetto educativo di plesso, il Contratto formativo della classe tra insegnante, alunni e genitori, i Contratti formativi d'aula, i Contratti formativi personalizzati e i vari Regolamenti scolastici.

LE PAURE RECIPROCHE TRA INSEGNANTI E GENITORI

Spesso la collaborazione tra queste parti è difficile, faticosa e problematica.

Nella maggioranza dei casi i problemi derivano da equivoci e incomprensioni reciproche.

Tra i genitori, ad esempio, è molto diffusa la convinzione che manifestare il proprio dissenso rispetto a quanto stabilito o programmato dai docenti, possa

causare una ricaduta negativa sul rapporto insegnante-alunni; maturano quindi l'idea che sia meglio starsene zitti ("Gli insegnanti sono vendicativi e se vengono contraddetti, si rifanno sui nostri figli").

Comportamenti di diffidenza come questi trovano spesso origine da ansie e paure che, più o meno consapevolmente, i genitori provano verso gli insegnanti e che, a loro volta, gli insegnanti provano verso i genitori o verso l'ambiente in generale (es. "Sono ragazzi maleducati, non ci rispettano come fanno le loro famiglie e gli altri in generale").

Nella tabella 5 vengono riportate alcune delle paure più frequenti dei genitori e degli insegnanti.

Le paure reciproche tra insegnanti e genitori

PAURE DEGLI INSEGNANTI	PAURE DEI GENITORI
<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Si credono migliori di me" (minaccia alla propria autostima)</i> • <i>"Vogliono farmi fare quello che vogliono" (minaccia alla propria indipendenza)</i> • <i>"Credono di essere più competenti di me nella mia disciplina" (minaccia alla propria autonomia didattica)</i> • <i>"Pretendono troppo da me, che sia sempre a loro disposizione" (paura di essere fagocitati dai genitori)</i> • <i>"Se mi metto in opposizione, i genitori se la prendono con me e mi fanno la guerra" (paura del conflitto e delle ritorsioni)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Si credono migliori di me" (minaccia alla propria autostima)</i> • <i>"Danno sempre la colpa alla famiglia" (minaccia alla propria autostima, paura di sentirsi inadeguati)</i> • <i>"Non riesce a capire mio figlio e lo giudica in modo ingiusto" (paura che il docente non comprenda i bisogni e le potenzialità del figlio)</i> • <i>"Mio figlio non mi considererà più, crede solo a quello che dice l'insegnante" (paura di non essere più il principale punto di riferimento del figlio)</i> • <i>"Non possiamo dire niente che sia in disaccordo con quanto pensa l'insegnante, altrimenti si vendica sui nostri figli" (paura del conflitto e delle ritorsioni)</i>

Tab. 5

Di fronte a queste paure, possiamo reagire in tre modi diversi:

- *in modo aggressivo* alzando la voce, colpevolizzando l'altro e dando giudizi sulla persona ("Suo figlio è un gran maleducato"), assumendo una postura d'attacco e svalORIZZANDO l'altra persona ("Quella non capisce niente"), attaccandola in modo diretto ("Ma lei chi si crede di essere?!?"), o mascherato ("Cosa pensa di una persona che crede di essere sempre dalla parte del giusto?"), manifestando atteggiamenti di indifferenza ("Di quella persona non mi può importare di meno!"), o di superiorità ("Non vale la pena di perdere il mio tempo con quello lì!"), chiamandosi fuori e addossando all'altro tutta la colpa ("Io ho fatto tutto il possibile, è suo figlio che non si applica");
- *in modo passivo* evitando il confronto ("Non ho nulla da dire"), o lo scontro ("Devo stare zitta"), con la fuga ("Meglio che me ne vada!") o con la negazione delle paure ("Non è vero che c'è un problema"), e delle ansie ("Io sto bene, questo problema non mi sfiora nemmeno!"), oppure addossando tutta la colpa a se stessi ("È colpa mia, sono io che non capisco niente"), o rimanendo inerte all'aggressione del genitore o dell'insegnante;
- *in modo assertivo* cercando il colloquio, il confronto, una soluzione concordata al problema, elaborando insieme le paure, raggiungendo un punto d'accordo, costruendo insieme delle programmazioni condivise. La convinzione principale è la seguente: "Io sono capace, tu sei capace, troviamo un accordo, una collaborazione, una proposta che vada bene per entrambi". È questo un modo per stabilire un accordo, una modalità che si può utilizzare a scuola attraverso quella che viene definita una "pedagogia per contratti".

UNA PEDAGOGIA PER CONTRATTI

In uno stile educativo democratico, cooperativo e metacognitivo non c'è posto per l'imposizione del volere dell'insegnante, né per un autoritarismo come quello di una scuola coercitiva, dove chi sceglie (sempre per il bene dell'alunno) è l'insegnante, a volte anche in contrasto con i familiari (i quali non sono preparati, competenti e non possono capire).

L'autorevolezza dell'insegnante, invece, si misura in base alla capacità di convincimento nei confronti degli alunni, dei genitori e dei colleghi. Se una proposta didattica è ben pensata, strutturata e risponde alle esigenze formative dell'utente, può trovare l'adesione e l'appoggio di tutti i soggetti coinvolti. Spesso sono le proposte deboli, quelle "difficili da spiegare", che non rispondono ai bisogni formativi degli "utenti-clienti", che hanno bisogno di essere imposte, non discusse e non comprese.

Diventa perciò una sfida educativa importante quella di non pretendere dagli altri la conformità e l'adesione acritica alle proprie scelte didattiche, metodologiche, contenutistiche, ma cercare di proporle in maniera convincente, perseguendo l'appoggio e l'adesione consapevole di tutti.

Questa nuova pedagogia democratica più cooperativa (nel senso che tutto viene socializzato) e più metacognitiva (come riflessione continua sugli esiti e sui processi agiti) trova nei Contratti formativi fra le parti il fondamento della propria azione educativa.

Convincere, non imporre, diventa il nuovo slogan della scuola.

Questo tipo di contratto serve all'insegnante per realizzare una didattica democratica basata non sulla imposizione, ma sulla condivisione, che permetta un maggior coinvolgimento dei ragazzi, una maggior motivazione ad apprendere e a impegnarsi per il successo formativo.

Per vincere le paure che bloccano il dialogo e la collaborazione tra le parti, occorre superare gli stili di difesa, come quello aggressivo e quello passivo di esitazione, che non ci permettono di lasciarci alle spalle i nostri timori e le nostre ansie educative. Occorre elaborare costruttivamente queste paure, cercando di prenderci cura delle altre persone. Prendersi cura reciprocamente significa anche sentirsi parte attiva nella progettazione, nella programmazione dell'azione educativa, lavorare insieme per cercare soluzioni costruttive e il più possibile condivise.

Vuol dire inoltre riflettere sui propri ruoli e sulle responsabilità reciproche, sulla condivisione degli obiettivi, sulla loro chiarezza e importanza, sulle scelte educative condivise, sulla capacità di gestire le situazioni d'ansia e di conflitto, di individuare le risorse disponibili e costruire una rete degli aiuti educativi.

Questo ci permette di maturare una maggior consapevolezza del ruolo e di quello che ciascuno di noi può fare per facilitare il processo educativo e la crescita culturale e sociale dei ragazzi.

Solo un rapporto strettamente collaborativo tra insegnanti e genitori può creare tutto questo. È per questa ragione che dobbiamo uscire dalla programmazione individualistica, per approdare a dei veri e propri Contratti formativi, che favoriscano le opportunità di dialogo e di relazione reciproca, la scelta degli obiettivi chiari e condivisi, dei saperi e dei ruoli, dei criteri di verifica e di valutazione. Tutto ciò nel rispetto reciproco delle proprie peculiarità e nella volontà di creare una rete di mediazione culturale.

Ciascuna parte può sottoscrivere l'accordo raggiunto con un Contratto formativo che enfatizzi gli impegni che le parti hanno concordato e sottoscritto.

I contratti nascono essenzialmente da tre esigenze:

- a) *superare le paure e le incomprensioni* sia tra docenti e genitori, ma anche tra i docenti stessi e tra insegnanti e alunni;
- b) *superare la passività* e coinvolgere più attivamente gli alunni e i genitori nel progetto educativo della scuola;
- c) *superare l'isolamento* e costruire una visione educativa comune che non lasci solo il docente, ma condivida le scelte educative, didattiche, metodologiche e costruisca sinergie, lavoro di squadra, responsabilità chiare e condivise.

I principali Contratti formativi che si fanno nella scuola sono sostanzialmente di sei tipi:

- *il Contratto formativo d'istituto* (Progetto educativo d'istituto e Piano dell'offerta formativa);
- *il Contratto formativo di plesso* (Progetto educativo della scuola);
- *il Contratto formativo di classe tra insegnanti, alunni e genitori*;
- *i Contratti formativi d'aula* (Contratti formativi tra docenti e alunni della classe nel concordare una lezione cooperativa);
- *i Contratti formativi personalizzati* (Contratti formativi tra insegnanti, singoli studenti o piccoli gruppi e i loro genitori);
- *i Regolamenti scolastici* (d'istituto, di plesso, di classe).

Il Progetto educativo d'istituto e il Piano dell'offerta formativa

Si tratta di un contratto generale al quale contribuiscono il Collegio docenti, l'Assemblea del personale non docente, i Consigli di classe/interclasse (che recepiscono le indicazioni dei genitori formulate come singoli o come assem-

blee di classe o più ampie), il Consiglio d'Istituto e le indicazioni degli Enti Locali.

Esso riguarda l'offerta formativa e le scelte strategiche che la scuola e la comunità vogliono effettuare (vedi tabella 6).

Le scelte si possono dividere in educative, didattiche, organizzative, di ricerca e sviluppo, valutative ed autovalutative. Sulla base di queste scelte viene impostato anche il bilancio d'Istituto. Il Progetto d'istituto viene coniugato poi nei vari progetti di ogni singolo plesso; nei Contratti formativi di classe, tra insegnanti, alunni e genitori, e nei Contratti formativi d'aula, tra docenti e studenti.

Esempio di schema di Progetto d'istituto

- a) *La premessa definitoria e lo scopo del progetto educativo*
- b) *La missione dell'istituto (mission)*
- c) *La visione educativa della scuola (vision)*
- d) *Le finalità generali della scuola e il profilo educativo, culturale e professionale dello studente al termine di ogni anno scolastico o di un biennio*
- e) *L'analisi della situazione iniziale (analisi del contesto socio economico e culturale degli alunni)*
- f) *L'analisi dei bisogni formativi e culturali dei ragazzi trasformati in obiettivi formativi essenziali da raggiungere al termine di un ciclo scolastico e quelli intermedi da raggiungere in ogni annualità (obiettivi formativi trasversali e obiettivi formativi disciplinari; per ogni obiettivo vengono anche individuati i contenuti e le ore preventivate per raggiungerlo)*
- g) *L'analisi delle risorse della scuola e del territorio*
- h) *Le scelte condivise:*
 - *educative e pedagogiche*
 - *didattiche*
 - *metodologiche*
 - *di verifica e valutazione*
- i) *Il miglioramento dell'offerta formativa:*
 - *criteri generali*
 - *la modalità di programmazione degli insegnanti e il modello di riferimento;*

- *cultura dell'inclusione (alunni in situazione di handicap, alunni stranieri, alunni in difficoltà...)*
- *i progetti educativi*
- *le attività opzionali di laboratorio*
- *le attività facoltative integrative*
- l) *L'organizzazione della scuola:*
 - *descrizione dei singoli plessi e suddivisione degli spazi*
 - *orari*
 - *incarichi e commissioni (loro compiti e obiettivi)*
 - *calendario e modalità dei colloqui con i genitori (udienze)*
 - *calendario e modalità delle assemblee di classe e/o interclasse*
 - *modalità e programmazione visite guidate e viaggi d'istruzione*
 - *utilizzo compresenze*
 - *regolamento e cultura della sicurezza*
 - *feste e iniziative culturali*
 - *raccolta e approvazione dei Regolamenti di plesso, di classe e dei Contratti formativi di ciascuna classe*
 - *il servizio mensa*
 - *il servizio trasporti*
 - *la sorveglianza degli alunni*
 - *la sostituzione dei docenti assenti*
 - *utilizzo dei libri di testo, delle fotocopie e peso degli zaini*
 - *il tempo di studio e i compiti per casa*
 - *utilizzo delle risorse finanziarie, delle dotazioni librerie e dei sussidi didattici*
 - *piano di sicurezza di ciascun plesso*
- m) *L'autoanalisi dell'offerta formativa (prove standardizzate di profitto e questionari di soddisfazione per alunni, genitori, insegnanti e altri)*

Tab. 6

Questo patto formativo o contratto tra la componente docente della scuola e la componente non docente comprensiva dei genitori e degli amministratori locali dovrebbe concretizzarsi in un documento condiviso, dove vengono specificati :

- a) la *premessa definitoria* e lo *scopo*: Che cos'è il Progetto educativo d'istituto?; Perché dobbiamo stendere un contratto?
- b) la *missione* dell'istituto (*mission*): Qual è l'obiettivo prioritario della scuola?
- c) la *visione* educativa della scuola (*vision*): Quali sono i nostri principi educativi, le nostre convinzioni, le nostre credenze?
- d) le *finalità* generali della scuola e il *profilo dell'alunno* al termine di ogni anno scolastico: Quali idea dello studente abbiamo in mente? Quale profilo dell'alunno vorremmo avere al termine di ogni anno scolastico?
- e) l'analisi della *situazione iniziale*: Come analizziamo il livello di partenza dei nostri ragazzi e il contesto sociale di riferimento?
- f) l'analisi dei *bisogni formativi* e culturali dei ragazzi trasformati in *obiettivi formativi essenziali* da raggiungere al termine del ciclo scolastico e quelli intermedi da raggiungere in ogni annualità: Quali sono gli obiettivi trasversali? Quali gli obiettivi disciplinari specifici? Quali i contenuti e le ore preventivate per raggiungerli?
- g) l'*analisi delle risorse* della scuola e del territorio: Di quali risorse la scuola dispone? A quali altri aiuti può far riferimento sul territorio?
- h) le *scelte condivise*: Quali scelte educative, pedagogiche, didattiche, metodologiche, di verifica e valutazione, la scuola condivide e mette in campo?
- i) il *miglioramento dell'offerta formativa*: Quali i criteri generali dell'azione educativa? Quali le modalità di programmazione degli insegnanti? Qual è il modello di riferimento della scuola? Quale cultura dell'integrazione verso gli alunni più deboli, disabili o stranieri viene condivisa? Quali progetti educativi sono prioritari? Quali sono le attività di laboratorio da attuare?
- l) l'*organizzazione della scuola*: Come si possono descrivere i singoli plessi? Come organizziamo gli spazi, gli orari, gli incarichi? Quali commissioni del Collegio docenti o Commissioni miste attiviamo? Come organizziamo il calendario e le modalità dei colloqui con i genitori? Quali le modalità e i tempi delle assemblee di classe o interclasse? Quali le modalità organizzative, la programmazione delle visite guidate e dei viaggi d'istruzione? Quali i criteri di utilizzo delle compresenze tra docenti o altre figure scolastiche? Quale regolamento si dà l'Istituto? Quale la cultura della sicurezza a scuola? Quali le feste e le iniziative culturali

dell'anno scolastico? Come vengono raccolti e approvati i Regolamenti di plesso, di classe e i Contratti formativi di ciascuna classe? Come organizziamo il servizio mensa, quello dei trasporti e della sorveglianza degli alunni? Quali i criteri di sostituzione dei docenti assenti? Quali i criteri di utilizzo dei libri di testo, delle fotocopie e degli zaini dei ragazzi? Quali le modalità di monitoraggio del tempo di studio e della quantità dei compiti per casa? Quali i criteri per l'utilizzo delle risorse finanziarie, delle dotazioni librerie e dei sussidi didattici? Quali sono i piani di sicurezza di ciascun plesso?

- m) *l'autoanalisi dell'offerta formativa*: Quali prove standardizzate di profitto e quali questionari di soddisfazione da consegnare agli alunni, ai genitori, agli insegnanti e altro personale scolastico coinvolto?

Il Progetto educativo di plesso

Si tratta di un Contratto formativo tra i docenti di ciascun plesso, con i rappresentanti dei genitori, i bidelli e altre figure presenti a scuola e nel territorio.

È molto importante che gli insegnanti di ciascuna scuola, all'inizio dell'anno scolastico, si incontrino per concordare il progetto educativo della scuola. Questo patto formativo tra i docenti della scuola, dovrebbe concretizzarsi in un documento condiviso, dove vengono specificati gli elementi riportati in tabella 7. In gran parte, il progetto riprende quello di Istituto, specificandolo e precisandolo meglio a livello territoriale.

Esempio di schema di un Progetto educativo di plesso

- a) *Premessa*
- b) *Lo scopo del progetto educativo*
- c) *La missione dell'istituto (mission)*
- d) *La visione educativa della scuola (vision)*
- e) *Le finalità generali della scuola*
- f) *Il profilo educativo, culturale e professionale dell'alunno al termine del ciclo scolastico*

- g) L'analisi della situazione iniziale (analisi del contesto socio economico e culturale degli alunni)*
- h) L'analisi delle risorse della scuola e del territorio*
- i) L'analisi dei bisogni formativi e culturali dei ragazzi (trasformati in obiettivi formativi essenziali da raggiungere al termine del ciclo scolastico e quelli intermedi da raggiungere in ogni annualità; vengono specificati in obiettivi formativi trasversali e obiettivi formativi disciplinari; per ogni obiettivo vengono anche individuati i contenuti e le ore preventivate per raggiungerlo)*
- l) Le scelte condivise:*
 - educative e pedagogiche*
 - didattiche*
 - metodologiche*
 - di verifica e valutazione*
- m) Il miglioramento dell'offerta formativa:*
 - criteri generali*
 - la modalità di programmazione degli insegnanti e il modello di riferimento*
 - cultura dell'integrazione (alunni in situazione di handicap, alunni stranieri, alunni in difficoltà,...)*
 - i progetti educativi*
 - le attività opzionali di laboratorio*
 - le attività facoltative integrative*
- n) L'organizzazione della scuola:*
 - descrizione dei singoli plessi e suddivisione degli spazi*
 - orari*
 - incarichi e commissioni*
 - calendario e modalità dei colloqui con i genitori (udienze)*
 - calendario e modalità delle assemblee di classe e/o interclasse*
 - modalità e programmazione visite guidate e viaggi d'istruzione*
 - utilizzo compresenze*
 - regolamento e cultura della sicurezza*
 - feste e iniziative culturali*
 - commissioni del Collegio docenti, loro compiti e obiettivi*
 - Regolamento di plesso*

- *Regolamenti di classe*
 - *Contratti formativi di ciascuna classe*
 - *il servizio mensa*
 - *il servizio trasporti*
 - *la sorveglianza degli alunni*
 - *la sostituzione dei docenti assenti*
 - *utilizzo dei libri di testo, delle fotocopie e peso degli zaini*
 - *il tempo di studio e i compiti per casa*
 - *utilizzo delle risorse finanziarie, delle dotazioni librerie e dei sussidi didattici*
 - *piano di sicurezza del plesso*
- o) *L'autoanalisi dell'offerta formativa (sarà stilata sulla base di quella d'istituto)*

Tab. 7

È importante creare questa condivisione tra tutti i soggetti coinvolti nel progetto educativo, per permettere alla scuola di avere una propria identità culturale forte. I progetti sono a disposizione di tutti (insegnanti, genitori, operatori scolastici, cittadini) e vengono conclusi entro il mese di ottobre. Responsabili del progetto possono essere gli insegnanti fiduciari.

Il Contratto formativo di classe

Tale accordo si fa chiamando in causa tre parti: insegnanti della classe, alunni e genitori.

È basilare che all'inizio dell'anno scolastico vengano accertati i livelli di partenza di ciascun ragazzo, per poi poter individuare i vari bisogni formativi, necessari al raggiungimento di quel profilo di alunno che vorremmo in uscita dell'anno scolastico e che abbiamo in mente di raggiungere.

Con i genitori possiamo cercare quelle fondamentali sinergie educative, facendoli sentire parte attiva nella stesura del contratto, cominciando con il raccogliere gli impegni che essi sentono di assumersi, i desideri e le aspettative nei confronti della scuola, gli aiuti e le competenze che potrebbero mettere a disposizione del gruppo classe (la tabella 8 riporta una scheda di rilevazione in uso in alcune scuole elementari).

Esempio di scheda di rilevazione impegni, desideri e competenze dei genitori

“SCUOLA ELEMENTARE “”
 Li,.....
 ANNO SCOLASTICO/.....
 CLASSI

Gentili genitori, chiediamo la Vostra collaborazione per la stesura del **Contratto formativo**, di cui abbiamo accennato nell’incontro di inizio anno scolastico.
 Vi invitiamo a scrivere qui sotto quali sono gli impegni che ritenete di potervi assumere e i desideri che avete piacere di esprimere in questo anno scolastico

IMPEGNI

 DESIDERI, ASPETTATIVE, ATTESE

Vi chiediamo anche di segnalarci eventuali Vostre competenze lavorative e/o abilità, per allestire le *Pagine Gialle* delle due classi:
 I dati che ricaveremo da questo sondaggio verranno da noi tabulati ed a Voi illustrati in occasione dell’assemblea del giorno .../.../.. alle ore..... presso l’aula magna della scuola elementare.
 Nome..... Cognome.....
 So fare

 N° tel. e/o cell.....

RingraziandoVi per la collaborazione, porgiamo cordiali saluti

Le insegnanti

Tab. 8

La stesura tipo di questo Contratto formativo (vedi tabella 9), permette di realizzare quella condivisione utile a orientare nella stessa direzione, gli sforzi di tutti i soggetti coinvolti per raggiungere gli stessi obiettivi formativi. Solo unendo le forze, lavorando in sinergia, possiamo rendere più efficace l'azione educativa. Il contratto, inoltre, serve a rendere più trasparente, più coerente e incisiva l'azione educativa.

**Esempio di schema di un Contratto formativo di classe
(tra insegnanti, alunni, genitori)**

1. *la premessa e lo scopo (un contratto perché...)*
2. *la missione della scuola (mission) e la visione educativa (vision)*
3. *il profilo educativo, culturale e professionale dell'alunno al termine dell'anno scolastico*
4. *l'analisi dei livelli di partenza (finora abbiamo imparato a...)*
5. *gli obiettivi formativi educativi*
6. *gli obiettivi formativi disciplinari come risultati attesi a fine anno, utili al raggiungimento delle competenze (compresi gli obiettivi formativi differenziati per gli alunni H e/o in gravi difficoltà)*
7. *le attività, i contenuti e gli strumenti utili alla formazione delle competenze*
8. *le metodologie migliori per raggiungere le competenze*
9. *i tipi di verifica e valutazione (comprendenti prove a diversi livelli di competenza, volti a capire i processi compiuti e i risultati ottenuti da parte di tutti gli alunni)*
10. *gli impegni degli insegnanti in questo progetto educativo*
11. *gli impegni degli alunni in questo progetto educativo*
12. *gli impegni dei genitori in questo progetto educativo*
13. *le attività di laboratorio*
14. *altre iniziative formative integrative (visite guidate e viaggi di istruzione, teatro, mostre, film, concerti...)*
15. *gli incontri collegiali scuola-famiglia di monitoraggio del Contratto formativo*
16. *gli incontri individuali scuola-famiglia (udienze)*
17. *l'orario settimanale delle lezioni ed eventuali periodizzazioni o sospensioni dell'attività didattica per altre attività formative*
18. *il calendario scolastico annuale*
19. *le firme dei contraenti*

Tab. 9

Vediamolo nel dettaglio:

- *premessa definitoria e scopo*: il contratto inizia con il concordare una premessa definitoria (che cos'è un Contratto formativo) e lo scopo di questo contratto (perché lo si fa e a cosa serve);
- *missione*: continua esplicitando la missione della scuola (quale il compito prioritario, la principale finalità educativa) e la visione pedagogica da condividere tra insegnanti e genitori (si tratta di esplicitare le credenze, i principali principi educativi, i valori fondanti tutta l'azione pedagogica degli insegnanti e della famiglia; ad esempio “Noi crediamo che la responsabilità”);
- *profilo educativo culturale e professionale*: si passa ad analizzare il profilo educativo culturale e professionale dell'alunno al termine dell'anno scolastico, inteso come identificazione delle competenze che un ragazzo dovrebbe possedere a fine anno scolastico, per essere in grado di agire in modo significativo nel contesto in cui si trova a operare tenuto conto del suo sviluppo evolutivo. Ricordiamo che la competenza è l'esercizio relativamente stabile nel tempo di una certa capacità, che permette di raggiungere determinati risultati prefissati come obiettivi da perseguire. Essa viene generalmente identificata con uno o più oggetti, con una situazione o un comportamento misurabile, ad esempio “data una penna e un foglio in un contesto scolastico d'aula, l'alunno dovrà dimostrare di scrivere i suoi pensieri in modo coerente, chiaro e corretto”;
- *livelli di partenza*: ora si procede analizzando i livelli di partenza degli alunni del gruppo classe, cioè quello che sanno già fare (gli alunni fino a questo momento hanno imparato...), per essere in grado di capire quali possano essere i loro bisogni formativi (vedi punto successivo). È per questo che nel primo periodo di scuola, gli insegnanti effettuano generalmente una valutazione delle competenze acquisite dagli alunni (valutazione iniziale o diagnostica);
- *obiettivi educativi*: gli obiettivi educativi si fondano sui bisogni formativi del gruppo classe e dei singoli studenti, derivanti dallo scarto tra le competenze raggiunte dagli alunni e ciò che essi dovrebbero raggiungere alla fine dell'anno (obiettivi educativi trasversali visti come competenze da raggiungere al termine dell'anno scolastico e ai quali tutti gli obiettivi disciplinari devono tendere);

- *obiettivi specifici disciplinari*: gli obiettivi specifici disciplinari diventano risultati attesi alla fine dell'anno scolastico e sono strumentali al raggiungimento delle competenze trasversali (pertanto possono essere visti come ad esse funzionali); per gli alunni in difficoltà e in situazione di handicap questi obiettivi vanno ridotti e semplificati;
- *attività, contenuti e strumenti*: dopo gli obiettivi occorre concordare le attività, i contenuti e gli strumenti utili alla formazione delle competenze;
- *metodologie*: si prosegue individuando le metodologie migliori per permettere il raggiungimento di queste competenze;
- *verifica e valutazione*: quindi si passa ad individuare i tipi di verifica e i criteri valutativi, che permettano di stabilire l'acquisizione di livelli diversi di competenza, di capire i processi compiuti dai ragazzi e i risultati ottenuti;
- *impegni degli insegnanti*: si concordano gli impegni degli insegnanti volti ad aiutare i ragazzi e a favorire un proficuo dialogo con le famiglie;
- *impegni degli alunni*: si concordano gli impegni degli alunni per rendere il loro percorso formativo il più efficace possibile;
- *impegni dei genitori*: si concordano gli impegni dei genitori volti ad aiutare i figli in modo sinergico alla scuola e a rendere proficuo il dialogo con gli insegnanti;
- *attività opzionali di laboratorio*: si concordano le attività opzionali di laboratorio volte a sviluppare le intelligenze pratiche e creative, oltre a quelle relazionali;
- *attività facoltative integrative*: si concordano le altre iniziative formative integrative lasciate alla libera adesione dei ragazzi quali, ad esempio, corsi specialistici, visite guidate e viaggi d'istruzione, drammatizzazioni teatrali, mostre, film, concerti...;
- *calendario incontri collegiali*: si concorda il calendario degli incontri collegiali scuola-famiglia per monitorare il Contratto formativo;
- *calendario incontri individuali*: si concorda il calendario degli incontri individuali scuola-famiglia (quelli che vengono chiamati con il brutto termine di "udienze");
- *orario lezioni*: si chiarisce con una tabella l'orario settimanale o quindicinale delle lezioni;

- *calendario scolastico annuale*: viene presentato il calendario scolastico annuale delle lezioni, le eventuali periodizzazioni o sospensioni dell'attività didattica per altre attività formative (pensiamo alle settimane bianche, azzurre, verdi...);
- *firme dei contraenti*: si termina con le firme dei contraenti (insegnanti della classe, alunni o loro rappresentanti, genitori o loro rappresentanti).

In appendice viene riportato uno schema di Contratto formativo di una classe quinta elementare utilizzato dall'Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino (TN).

Generalmente il Contratto formativo, nelle scuole che lo implementano, viene prima abbozzato dagli insegnanti di classe, poi concordato con gli alunni e quindi con le famiglie entro il mese di ottobre. Possono occorrere per questo 2 incontri con i genitori degli alunni: uno preliminare, nei primi giorni di scuola per discutere le linee essenziali del progetto e uno conclusivo per la metà ottobre, per mettere a punto in modo definitivo il contratto, che viene poi sottoscritto dalle parti (alunni, insegnanti, genitori) e consegnato anche al dirigente scolastico. Inoltre, vengono previsti almeno due incontri di monitoraggio con i genitori nel corso dell'anno scolastico, per valutare insieme come stia proseguendo l'attuazione degli impegni presi e ricercare possibili miglioramenti organizzativi e formativi per l'anno successivo.

I Contratti formativi d'aula

I Contratti formativi d'aula tra insegnanti e studenti verranno affrontati nel prossimo capitolo; essi, se ben condotti, favoriscono il coinvolgimento attivo dei ragazzi alla proposta educativa del docente e sviluppano le loro capacità cooperative e metacognitive che permettono un apprendimento efficace e duraturo.

I Contratti formativi personalizzati

I Contratti formativi personalizzati tra uno o più docenti e uno o più studenti e relativi genitori riguardano l'accordo che si va a costruire tra le parti per risolvere uno specifico problema di apprendimento cognitivo o di apprendimento sociale.

La partecipazione dello studente sia nella fase dell'individuazione dei termini dell'accordo, che nella stesura del contratto stesso, garantisce la comprensione del ragazzo e il suo coinvolgimento attivo nell'impegno a mantenere il patto stabilito (Cornoldi, De Meo, Offredi e Vio 2001).

Alcune regole semplici da rispettare nella stesura di questi contratti che vogliono risolvere i problemi individuati, possono essere le seguenti:

- a) individuare dei comportamenti-obiettivo insieme al ragazzo tramite la strategia dell'ascolto attivo (nel capitolo 2, parte seconda, verrà analizzata e approfondita questa strategia);
- b) i comportamenti-obiettivo richiesti devono essere semplici, chiari, scritti in positivo e alla portata al ragazzo;
- c) le gratificazioni concordate devono essere motivanti per il ragazzo e possibili da soddisfare;
- d) il contratto può includere più comportamenti da perseguire (ma non troppi), fra i quali uno che preveda un minimo impegno (perché già alla portata dell'alunno) ed espliciti la durata, i momenti di verifica intermedia e finale (vedi tabella 10).

Esempio di Contratto formativo personalizzato tra insegnanti-alunno e relativi genitori

Io sottoscritto.....

Mi impegno a mantenere questi quattro accordi presi con i miei insegnanti e i miei genitori:

1. chiedere di andare in bagno al massimo una volta all'ora;
2. alzarmi senza chiedere, andando per cinque minuti nell'angolo di lettura a leggere, senza disturbare i compagni;
3. prendere la parola solo dopo aver alzato la mano e aver ricevuto il consenso dall'insegnante;
4. controllare di aver messo tutto il materiale scolastico nello zaino prima di andare a casa.

Ogni giorno in cui riuscirò a rispettare questi impegni, incollerò un bollino accanto ad ogni punto.
 Quando avrò raggiunto venti bollini in ogni punto, organizzerò una festa con tutti i miei compagni di classe e gli insegnanti con torta e bibite fornite dai miei genitori.

Dichiaro che cercherò di onorare questo contratto con il massimo impegno.

Data

Alunno:.....
 Insegnanti.....

 Genitori.....

P.S. La verifica del contratto sarà effettuata insieme tra un mese e giornalmente anche con l'aiuto dei compagni.

Tab. 10

Nell'esempio riportato di contratto personalizzato con un ragazzo iperattivo (tabella 10) i comportamenti da perseguire erano quattro, tra i quali il secondo era quanto già accadeva il più delle volte in classe anche se non per esplicito assenso da parte dell'insegnante. I comportamenti individuati nel caso specifico sono stati concordati dopo un colloquio dell'alunno con il suo insegnante tutor.

I Regolamenti scolastici

Anche i Regolamenti scolastici si possono considerare dei "contratti", perché riguardano un insieme di regole concordate che le parti si impegnano a rispettare. Il Regolamento d'istituto viene concordato nel Consiglio omonimo dove sono rappresentati i docenti, gli studenti (solamente alle scuole superiori), i genitori, il personale amministrativo e ausiliario.

I Regolamenti di plesso sono concordati dai docenti, studenti (alle superiori) e genitori e vengono successivamente ratificati dal Consiglio d'Istituto.

I Regolamenti di classe vengono concordati dagli insegnanti e dagli studenti e sono quelli dove i ragazzi hanno un ruolo più centrale nell'ideazione.

Questo sistema di regole democratiche può favorire la costruzione del senso di appartenenza alla comunità scolastica e sviluppare le responsabilità personali e di gruppo. È importante che tutte queste regole siano essenziali, scritte in positivo, in modo chiaro e univoco.

CONCLUSIONI

In questo capitolo abbiamo approfondito la pedagogia cooperativa metacognitiva per contratti. Siamo partiti dalle paure reciproche tra insegnanti e genitori per spiegare l'importanza di costruire dei patti condivisi tra i vari soggetti che hanno una funzione educativa. Tra i vari contratti che si possono fare a scuola quelli ai quali prestare maggiormente attenzione sono: il Progetto educativo di istituto, il Progetto educativo di plesso, il Contratto formativo della classe, il Contratto formativo d'aula, i Contratti formativi personalizzati e i vari Regolamenti scolastici.

Attraverso questa contrattazione si vuole promuovere la condivisione delle regole e delle azioni, per creare quelle sinergie educative che permettano di sviluppare l'identità individuale e sociale dei ragazzi, nel sentirsi parte di una comunità democratica organizzata.

Capitolo 6

L'unità apprenditiva cooperativa metacognitiva

La progettazione dell'insegnante è un lavoro molto impegnativo che richiede tempo e accuratezza: una buona programmazione semplifica molto il lavoro di gruppo dei ragazzi e rende più attenta l'osservazione e la valutazione formativa da parte del docente.

Questa necessità pone un problema organizzativo, perché l'orario di lavoro degli insegnanti, com'è strutturato nelle scuole medie e superiori italiane (per fortuna nelle scuole elementari esistono due ore settimanali da dedicare alla progettazione del team docente), impedisce loro di incontrarsi con regolarità, per scambiarsi idee e suggerimenti volti a programmare insieme dei moduli cooperativi metacognitivi che interessino più insegnamenti disciplinari (ad esempio, la preparazione di una visita guidata al museo, a una città d'arte, a uno spettacolo teatrale, oppure la verifica di ipotesi risolutive a un problema sociale complesso). La mancanza di tempo per confrontarsi e sostenersi a vicenda scoraggia spesso gli insegnanti dall'intraprendere una didattica più partecipata e complessa e li spinge all'individualismo, al sentirsi soli nell'affrontare i vari problemi scolastici e ad essere poco disponibili al cambiamento. Anche insegnanti che hanno sperimentato lezioni di apprendimento cooperativo metacognitivo hanno poche occasioni per sensibilizzare i propri colleghi a questa metodologia e invitarli a provare un diverso modo di fare scuola.

In questo capitolo ci addentreremo più nel dettaglio dell'organizzazione didattica e in particolare analizzeremo cosa l'insegnante debba fare per realizzare una unità apprenditiva cooperativa metacognitiva, in particolare approfondiremo uno strumento molto importante nel coinvolgimento attivo degli alunni nei loro processi apprenditivi e cioè il "Contratto formativo d'aula". Nel far questo esemplificheremo una lezione apprenditiva attraverso un'esperienza cooperativa metacognitiva sullo studio in coppia di un testo di geografia, alternando gli aspetti pratici a degli approfondimenti teorici.

LA PROGETTAZIONE DELL'UNITÀ APPRENDITIVA COOPERATIVA METACOGNITIVA

Per unità apprenditiva cooperativa metacognitiva intendiamo la trasformazione dei bisogni formativi degli alunni in obiettivi, contenuti, attività, modalità organizzative, tempi e metodi per trasformare i saperi socializzati in competenze individuali di ciascuno. Più precisamente, nel progettare un'unità apprenditiva cooperativa metacognitiva occorre prestare attenzione ai seguenti elementi di base, che vediamo nel dettaglio.

IL PROFILO DELL'ALUNNO IN USCITA (PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE E PROFESSIONALE DELLO STUDENTE)

Nella prima fase del momento della progettazione, l'insegnante (o meglio il Collegio docenti) analizza quale sarà il profilo formativo dell'alunno in uscita dopo che avrà trascorso un anno a scuola ("Che persona vogliamo che esca dopo quest'anno scolastico? Quali competenze cognitive e sociali vogliamo che lo studente acquisisca alla fine dell'anno scolastico?"). Ad esempio, possiamo ritenere che alla fine della quinta elementare sia importante che tutti gli alunni sappiano studiare in coppia o in piccoli gruppi e costruire mappe cognitive di quanto hanno studiato insieme (svilupperemo questo esempio "Impariamo a studiare in coppia il testo geografico in quinta elementare" nel corso di questa presentazione).

I LIVELLI DI PARTENZA DEI RAGAZZI

In secondo luogo, l'insegnante dovrà tenere conto dei livelli di partenza dei suoi studenti, delle loro conoscenze pregresse e delle abilità acquisite, per poter meglio comprendere i loro bisogni formativi ("Quali sono i livelli di partenza della classe, cioè le competenze raggiunte fino a questo momento?"). Supponiamo, ad esempio, che tutti i ragazzi di quinta elementare abbiano raggiunto delle buone competenze relazionali, ma non sappiano ancora studiare in coppia in modo produttivo. Questa abilità, se ritenuta utile per la costruzione del profilo essenziale dell'alunno in uscita, può diventare un bisogno formativo al quale rispondere.

I BISOGNI FORMATIVI

L'insegnante individua i "bisogni formativi" dei ragazzi guardando lo scarto tra le competenze già acquisite (ciò che lo studente è in grado di fare) e il profilo formativo essenziale dell'alunno in uscita (ciò che si vuole che l'alunno sia in grado di fare al termine del percorso apprenditivo). Questi "bisogni formativi", estrapolati dall'insegnante, vanno trasformati in obiettivi formativi, sia di tipo cognitivo ("Quali conoscenze e abilità cognitive vogliamo che i ragazzi apprendano?"), sia di tipo sociale ("Quali abilità sociali vogliamo che i ragazzi apprendano?").

Gli obiettivi possono essere meglio precisati dall'educatore attraverso l'analisi del compito, ovvero di tutte le azioni comportamentali che una persona competente fa o si suppone faccia, quando svolge il suo lavoro. Da questa descrizione dettagliata è possibile selezionare quei comportamenti che lo studente dovrebbe acquisire e che diventano gli obiettivi dell'insegnamento (Mager 1972). Anche l'analisi significativa dell'errore può diventare un indicatore dei bisogni formativi dello studente e quindi permettere l'individuazione dei traguardi utili a migliorare la sua prestazione.

Ad esempio, se si vogliono formare studenti bravi a scrivere le cronache dei fatti che accadono localmente, è utile analizzare la prestazione di un bravo giornalista di cronaca locale (analisi del compito), per individuare quegli obiettivi che, se raggiunti, permettono di uguagliare tale prestazione; inoltre, dall'analisi degli errori commessi più frequentemente dagli studenti si possono individuare i comportamenti che vanno corretti, migliorati e potenziati.

LA SCELTA DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI (SOCIALI E COGNITIVI)

È compito dell'insegnante assumersi la libertà, e la relativa responsabilità, di mediare tra le competenze già acquisite dai ragazzi e quelle che si vorrebbe raggiungessero al termine di un determinato periodo scolastico: il docente interpreta i bisogni formativi di ciascuno studente e li traduce in obiettivi formativi da perseguire.

Di queste scelte l'insegnante deve rendere conto alle famiglie e alla collettività. Gli obiettivi formativi sono ciò che si vuole che un ragazzo raggiunga al termine di un certo periodo, dopo essere stato esposto a determinate sollecita-

zioni intenzionali e a determinati compiti apprenditivi ritenuti utili e realmente accessibili. Essi possono anche essere definiti come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione.

Individuati gli obiettivi formativi importanti (essenziali) per la programmazione, ad esempio annuale, l'insegnante, nel progettare una lezione cooperativa metacognitiva, ne sceglie solo alcuni e li propone alla classe definendoli chiaramente ("Quali obiettivi formativi cognitivi e sociali essenziali vogliamo raggiungere con questo lavoro cooperativo metacognitivo?"). Questi obiettivi formativi andranno precisati in termini di risultati desiderati (*performance*) ed esplicitati verbalmente in modo operativo e comprensibile ai ragazzi.

Riagganciandoci all'esempio iniziale con gli alunni di quinta elementare, i bisogni formativi relativi all'imparare a studiare il testo geografico vengono tradotti dal docente negli obiettivi cognitivi di:

- a) saper sottolineare le idee principali di un testo;
- b) saper costruire una mappa cognitiva condivisa.

Gli obiettivi formativi sociali da raggiungere possono essere invece i seguenti:

- c) saper cooperare per raggiungere un accordo;
- d) saper controllare il volume della voce.

L'ORGANIZZAZIONE DELLA CLASSE E LA COMPOSIZIONE DEI GRUPPI

Scelti questi obiettivi l'insegnante pensa a come organizzare logisticamente la classe e formare i gruppi ("Come vogliamo formare i gruppi eterogenei di lavoro? Come li sistemiamo nell'aula creando degli spazi a loro riservati?").

Il docente forma i gruppi sulla base di alcuni criteri concordati precedentemente con tutta la classe. Tali criteri si possono basare su alcune regole generali come le seguenti:

1. *i gruppi che funzionano meglio sono quelli eterogenei*: l'insegnante concorda con gli alunni le idee e i criteri di eterogeneità in base ai quali costituirà i gruppi. Esempio: "Dobbiamo imparare ad essere amici con tutti e a valorizzare le diversità di ciascuno. Per avere il massimo di eterogeneità possiamo stabilire che se ci sono amici stretti, questi andranno divisi; se ci sono vicini di casa, andranno divisi; se ci sono studenti con gli stessi interessi, andranno divisi; se ci sono ragazzi con le stesse

capacità cognitive, andranno divisi... I gruppi più sono diversi e più possono portare contributi differenti alla discussione e all'arricchimento reciproco”.

L'eterogeneità nella formazione dei gruppi non sarà sempre evidente, in quanto l'obiettivo generale è quello che ciascuno impari a lavorare con tutti e quindi, almeno una volta, i ragazzi si incontrino anche con i loro compagni preferiti. Questa eventualità non è necessariamente un problema, l'importante è accettare la regola della rotazione dei compagni di lavoro.

Non è invece una buona idea lasciare che gli alunni si scelgano da soli, perché è facile che si formino dei gruppi amicali omogenei, che tendono ad escludere gli altri compagni della classe (il contrario di quanto dovrebbe fare una didattica inclusiva).

Un altro problema si pone quando, nel formare i gruppi, dobbiamo includere un ragazzo con prestazioni cognitive molto al di sotto della media della classe. Con i ragazzi in difficoltà occorre fare molta attenzione e abbinarli inizialmente con compagni disponibili e competenti, che facciano da allenatori e da modelli esperti (*tutorship*).

I tutor vanno preparati e supportati dall'insegnante che deve insegnare strategie efficaci, affinché i loro compagni assistiti (*tutee*) diventino attivi e si impegnino a dare il meglio di sé.

Soprattutto all'inizio, nel gruppo in cui si trova l'alunno disabile, potrebbe essere presente anche l'insegnante, che fa da modello competente di aiuto e di interazione positiva con il ragazzo con bisogni speciali. In questo modo, all'inizio l'allenatore è l'insegnante stesso che successivamente passerà questo ruolo ad uno o due alunni del gruppo (ruoli di facilitatori e aiutanti dell'alunno disabile), mentre lui osserverà l'efficacia della relazione d'aiuto tra compagni. Al termine del lavoro cooperativo l'insegnante, oltre a sostenere i ragazzi facilitatori, può dare ulteriori consigli per rendere ancora più efficace la loro azione d'aiuto del tipo: “Non devi fare tu al suo posto, cerca di dare consigli per orientare la sua attenzione sugli elementi utili alla soluzione del problema”;

2. *il gruppo base per iniziare è la coppia eterogenea*: questa indicazione vale anche nella costruzione della società, dove la coppia è alla base del gruppo familiare e della comunità. Si può iniziare il lavoro cooperativo

con le coppie, per poi passare alla doppia coppia o alla tripla coppia. Se comunque si desidera ottenere il coinvolgimento massimo di ciascun ragazzo, è sempre preferibile ritornare alla coppia base. Si possono anche prevedere dei lavori cooperativi metacognitivi flessibili, in cui si lavora a volte in coppia, a volte in doppia o tripla coppia, a volte con tutta la classe, per poi ritornare ancora alla coppia o al piccolo gruppo;

3. *i gruppi più efficienti sono quelli piccoli*: i gruppi più grandi infatti rischiano d'essere più dispersivi e di più difficile coesione, quelli piccoli (due, quattro, sei persone) sono maggiormente coinvolgenti e produttivi. Teniamo presente la regola generale che: più il gruppo è numeroso e più aumenta la probabilità che uno o più membri restino esclusi dall'interazione costruttiva del lavoro cooperativo metacognitivo. Per ovviare nel caso di gruppi numerosi, si possono formare dei sottogruppi con precisi sotto obiettivi, raggiunti i quali, il grande gruppo può ricostituirsi per assemblare insieme i vari apporti e concludere il lavoro (metodo di lavoro a puzzle o *jigsaw*). I gruppi dispari (da tre a cinque alunni) possono presentare il problema delle coppie che si coalizzano lasciando fuori il ragazzo dispari. Se ciò dovesse verificarsi, è meglio formare, laddove sia possibile, gruppi pari (coppia, doppia o tripla coppia), in cui diventi più difficile l'esclusione di un membro;
4. *l'organizzazione logistica dei gruppi di lavoro*: una buona regola è prestare attenzione anche all'organizzazione logistica dei gruppi. Un gruppo di discussione dovrebbe potersi mettere in cerchio in modo che ogni elemento possa vedere in viso ciascun compagno (interazione faccia a faccia). I gruppi dovrebbero lavorare non troppo vicini, per non disturbarsi reciprocamente; tra un gruppo e l'altro ci dovrebbe essere uno spazio comodo di passaggio, in modo che lo spostamento di una persona non disturbi la concentrazione di un intero gruppo.
5. Se l'aula è troppo piccola, può essere opportuno cercare uno spazio più grande e più consono a questi lavori. La mancanza di spazi adeguati di lavoro (pensiamo a quegli spazi ristretti in cui i ragazzi non sanno dove mettere i materiali, dove si intralciano a vicenda e dove lo spostamento di uno di loro richiede lo spostamento di tutto il gruppo) può contribuire a generare conflitti, disimpegno, scarsa coesione di gruppo, bassa interdipendenza e determinare il fallimento complessivo del progetto (Cohen 1999).

L' INSEGNAMENTO STRATEGICO (LA SCELTA DEI MODELLI, DEGLI STRUMENTI E DEI MATERIALI)

In questa fase di progettazione, l'insegnante individua i modelli di riferimento per poter insegnare le abilità cognitive e quelle sociali (insegnamento strategico), i materiali e gli strumenti necessari al lavoro di monitoraggio dei processi che si intendono attivare ("Quali sono i modelli apprenditivi di riferimento? Quali strumenti e materiali possono essere utili al processo apprenditivo?").

Ritornando all'esempio dello studio del testo geografico in quinta elementare, l'insegnante dovrebbe avere ben chiaro il modello di studio da proporre ai ragazzi. La stessa cosa si può dire anche del modello di riferimento per la costruzione delle mappe cognitive (tutti gli studenti sanno come si costruisce una mappa cognitiva? Hanno già provato a costruirne una?).

Compito dell'insegnante è anche individuare le tipologie e i criteri per la valutazione e l'autovalutazione del lavoro di gruppo prodotto e dei processi attuati ("Quali sono i modelli valutativi di riferimento? Quali strumenti possono essere utili al processo valutativo?"). Questo lavoro permette un confronto tra alunni e insegnante ("L'autovalutazione dei ragazzi e la valutazione dell'insegnante concordano? Ci sono differenze? Quali?"). Per sviluppare ulteriormente le abilità metacognitive, può essere proposta ai ragazzi, prima dell'inizio del lavoro di gruppo, una previsione dei risultati che il gruppo pensa di raggiungere. In questo modo alla fine è possibile disporre di un duplice confronto: quello dei ragazzi, tra la loro previsione e la loro autovalutazione dei risultati e quello tra la valutazione finale dell'insegnante e dei ragazzi, sia in fase iniziale (previsione), sia in quella finale (autovalutazione). Questi confronti e le relative riflessioni possono sviluppare una maggior consapevolezza e rendere più attivi e partecipi i ragazzi al loro processo di interiorizzazione apprenditiva.

LA SCELTA DEI RUOLI, DELLE FASI DEL LAVORO E DEI TEMPI

Costituiti i gruppi, l'insegnante passa a progettare le fasi del lavoro, esplicitando per ogni fase i ruoli di mantenimento ("Quali ruoli mantengono il gruppo coeso?"), quelli di compito ("Quali ruoli indirizzano il gruppo a perseguire gli obiettivi?") e i tempi che si stimano essere sufficienti ad ogni fase ("Quali tempi prevediamo per ogni fase del lavoro?"). Questi aspetti sono il lavoro centrale della progettazione da fare con la massima cura. Ricordiamoci che i ruoli di compito servono a rendere più efficiente il gruppo, più produttivo, mentre i ruoli di mantenimento servono a rendere più unito e coeso il gruppo stesso. Se si usano solo ruoli di compito, il rischio è quello di collassare il gruppo, perché troppo centrato sulla produttività a scapito della relazione positiva e del benessere tra i componenti. Viceversa, se si usano solamente ruoli di mantenimento, il rischio è quello di avere un gruppo centrato sulla relazione positiva, a scapito della produttività; quindi il gruppo può star bene, ma diventare poco produttivo. Utile si rivela il bilanciamento dei due tipi di ruolo.

LE MODALITÀ DI VALUTAZIONE, REVISIONE METACOGNITIVA E RILANCIO COOPERATIVO

Ad ogni lavoro cooperativo metacognitivo l'insegnante dovrebbe sempre far seguire un momento di valutazione e revisione metacognitiva, dove i ragazzi possano riflettere sui processi attuati, sui prodotti conseguiti, sulle emozioni che hanno provato in quei momenti. La valutazione si può articolare in tre momenti:

- previsione iniziale dei ragazzi sui risultati che si intendono conseguire;
- autovalutazione dei ragazzi sui risultati conseguiti e sui processi attuati;
- valutazione dell'insegnante sui prodotti del lavoro di gruppo e sui processi attuati.

Alla valutazione segue una revisione, che permette ai ragazzi di riflettere su tutto il percorso attuato, sui risultati raggiunti e sull'individuazione di nuove sfide in cui cimentarsi ("Come abbiamo giocato i ruoli che abbiamo concor-

dato? Abbiamo rispettato i tempi assegnati? Abbiamo conseguito risultati soddisfacenti? Quali sono i punti forti del lavoro e quali quelli deboli? Quali sono stati i momenti più belli del lavoro e quali i meno belli? Quali nuove sfide possiamo darci per migliorare ulteriormente il nostro apprendimento?”).

L'ESERCIZIO, L'ASTRAZIONE, IL TRASFERIMENTO DELLE ABILITÀ E L'ACCERTAMENTO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

Il processo di apprendimento sociale delle conoscenze e delle abilità si dovrebbe concludere con l'acquisizione di competenze personali. Per fare in modo che questo avvenga, bisogna offrire agli studenti delle occasioni per esercitare tali apprendimenti in vari contesti, in modo da favorire la generalizzazione. Far seguire un momento accertativo delle competenze personali acquisite, permette all'insegnante di valutare se procedere con l'apprendimento di altre competenze, oppure rimanere sugli stessi obiettivi e organizzare altre opportunità formative.

LE EVENTUALI GRATIFICAZIONI DIFFERITE NEL TEMPO

L'insegnante può decidere di proporre ai ragazzi delle gratificazioni differite nel tempo che possono sostenere la motivazione al lavoro di gruppo (“Il gruppo potrà organizzare una festa in pizzeria in accordo con i genitori, quando avrà terminato il percorso apprenditivo concordato e quando tutti i componenti del gruppo avranno raggiunto gli obiettivi fissati”). Queste gratificazioni non sempre sono necessarie: dipende da quanta motivazione intrinseca spinge i ragazzi ad impegnarsi nel lavoro di gruppo. Ad esempio, possono essere utilizzate all'inizio del lavoro di gruppo, quando c'è maggiormente bisogno di sorreggere l'impegno, mentre quando i ragazzi lavorano bene in gruppo e sono già soddisfatti da questa modalità di lavoro, non serve più sostenerli con gratificazioni estrinseche, anche se differite nel tempo.

IL CONTRATTO FORMATIVO D'AULA DELL'INSEGNANTE CON GLI STUDENTI E LE SUE FASI ATTUATIVE

Quanto abbiamo visto precedentemente trova il suo strumento coerente nel *Contratto formativo d'aula*, inteso come il processo del prendere accordi tra persone libere, che accettano di assumersi degli impegni volti a raggiungere un determinato risultato. Esso chiama in causa il concetto di negoziazione che presuppone:

- il coinvolgimento attivo e la messa in comune dei propri pensieri, idee, proposte, obiettivi...;
- l'agire individualmente o insieme a livello di gruppo classe e a livello di gruppi più piccoli, concordando e prevedendo un'attuazione sia di un percorso sia il raggiungimento degli esiti;
- l'individuazione di strategie e modalità di monitoraggio e autoregolazione dell'itinerario, di prese di decisioni e di valutazione dei risultati conseguiti.

In apprendimento cooperativo metacognitivo la negoziazione si configura come la progettazione, tra persone con diverse capacità e personalità, di un processo comune di co-costruzione della conoscenza, di autonomie d'azione, di incontro, di scambio e messa in comune di ipotesi, di percorsi formativi e strumenti.

Il Contratto formativo è uno dei momenti topici nella realizzazione dell'unità di apprendimento cooperativa metacognitiva principalmente per tre motivi:

- *perché sviluppa motivazione*, in quanto chiede ai ragazzi la loro convinta adesione alla proposta formativa, dopo aver valutato e concordato gli obiettivi, il percorso da fare, le modalità di valutazione (coinvolgimento attivo dei ragazzi);
- *perché sviluppa capacità cooperative*, in quanto chiede ai ragazzi di discutere e condividere la proposta educativa, entrando nel merito delle scelte e di ciò che è utile per la loro formazione, del "perché", "come", "quando" e "per ottenere che cosa" si accetta questa sfida; i ragazzi possono capire che è un'attività importante per imparare cose nuove, utili alla loro formazione, per imparare a lavorare insieme con i compagni, per concretizzare l'aiuto reciproco e diventare tutti un po'

- migliori (cittadini più attivi, consapevoli, solidali e cooperativi);
- *perché sviluppa capacità metacognitive*, perché chiede ai ragazzi di fare una previsione, una pianificazione, un monitoraggio, una valutazione e una riflessione sul compito. In questo modo possono aumentare il grado di consapevolezza su ciò che andranno a realizzare, chiarendosi gli obiettivi, i prodotti da realizzare, i percorsi da compiere, i tempi da rispettare, le modalità di valutazione...

La chiarezza e la curiosità sono gli ingredienti principali di questo coinvolgimento attivo (nella tabella 11 è riportata la suddivisione delle fasi progettuali del Contratto formativo tra insegnanti e studenti).

Suddivisione del momento del Contratto formativo d'aula tra insegnanti e studenti in 9 fasi:

Il contratto formativo d'aula	
FASE 1: <i>La condivisione degli obiettivi, delle metodologie e dell'organizzazione</i> (presentazione, motivazione, coinvolgimento attivo sulla condivisione degli obiettivi formativi cognitivi e sociali, delle metodologie e dell'organizzazione)	
FASE 2: <i>La condivisione degli aiuti</i> (l'insegnamento strategico, la predisposizione di modelli, strumenti e materiali)	
FASE 3: <i>La condivisione delle fasi e dei tempi del lavoro cooperativo metacognitivo</i> (3.0 previsione degli esiti; 3.1, 3.2, 3.3, ecc. fasi del lavoro cooperativo metacognitivo con i ruoli e i tempi)	
FASE 4: <i>La condivisione della modalità di autovalutazione di gruppo</i>	
FASE 5: <i>La condivisione delle modalità di valutazione dell'insegnante</i> (che possono coincidere con quelle di previsione e autovalutazione dei vari gruppi)	
FASE 6: <i>La condivisione delle modalità di revisione metacognitiva</i>	
FASE 7: <i>La condivisione delle modalità di esercizio, astrazione e trasferimento delle abilità in altri contesti</i>	
FASE 8: <i>La condivisione delle modalità di accertamento delle competenze individuali</i>	
FASE 9: <i>La condivisione delle eventuali gratificazioni differite</i>	
<i>Firme dei ragazzi</i>	<i>Firme degli insegnanti</i>

Tab. 11

Gli stessi coniugi Sharan (1998) confermano che il Contratto formativo permette di concordare con i ragazzi una pianificazione che si caratterizza per i seguenti tre aspetti.

- *1° la dimensione cognitiva*: gli studenti, insieme all'insegnante, chiariscono e concordano cosa dovranno impegnarsi ad imparare. Possono preparare ad esempio delle domande a cui rispondere al termine dell'unità apprenditiva (fase della revisione metacognitiva), anche per facilitare la previsione e il collegamento delle conoscenze pregresse con quelle nuove (attivazione di organizzatori anticipati);
- *2° la dimensione motivazionale*: anticipare e chiarire ciò che i ragazzi studieranno può creare nella classe un senso di aspettativa positiva per il risultato degli sforzi che andranno a compiere. La pianificazione cooperativa metacognitiva permette agli alunni di assumere un ruolo attivo nel determinare cosa e come impareranno. Permette loro di valutare ed operare scelte condivise, di scrivere un "copione", che guidi il loro comportamento nel corso dell'apprendimento. Con i Contratti formativi gli studenti possono avere maggior controllo sul proprio apprendimento ed esercitare meglio la propria responsabilità, sia nei confronti di se stessi, sia del gruppo;
- *3° la dimensione sociale*: il punto di forza del concordare la pianificazione sta nel coinvolgimento e nell'interazione sociale di tutti gli studenti: la costruzione del Contratto formativo è un momento di scambio, di interazione verbale diretta, di chiarificazione, di convincimento e adesione agli obiettivi del gruppo. È questo un modo per aumentare l'interdipendenza positiva che si sviluppa quando i ragazzi apprendono insieme perseguendo obiettivi comuni condivisi. Gli insegnanti possono cominciare con gruppi poco strutturati e con compiti brevi, per poi aumentare la complessità del lavoro e le richieste agli alunni. Gradualmente, il gruppo classe può aumentare le proprie competenze sociali e cognitive e costruire insieme una comunità sempre più democratica. In un contesto del genere l'insegnante gioca un ruolo fondamentale: da buon regista, deve rispettare le opinioni dei ragazzi e le loro proposte; contemporaneamente dovrebbe far presente anche le ragioni didattico-educative che depongono a favore dell'una o dell'altra scelta.

È nella ricerca di un equilibrio tra le diverse esigenze che si gioca il ruolo di leader del docente.

Alcune domande guida per concordare con i ragazzi questo contratto si possono vedere nella seguente tabella 12.

Domande guida per preparare un Contratto formativo d'aula

1. *Perché vogliamo fare questo lavoro? A quali bisogni formativi risponde?*
2. *Quali obiettivi formativi cognitivi e sociali vogliamo raggiungere?*
3. *Con quale metodologia cooperativa metacognitiva scegliamo di raggiungere gli obiettivi prefissati, come vogliamo formare i gruppi e organizzare la classe?*
4. *Di quali aiuti (insegnamento strategico, strumenti di monitoraggio e valutazione) abbiamo bisogno?*
5. *Quali potrebbero essere le fasi del lavoro, in cui vengono specificati i ruoli di compito, quelli di mantenimento e i tempi necessari?*
6. *Come possiamo fare la valutazione dei risultati e dei processi?*
7. *Come possiamo impostare la fase di revisione metacognitiva e giungere a un rilancio di una nuova sfida?*
8. *Quali esercitazioni possono favorire la generalizzazione degli apprendimenti?*
9. *Come possiamo accertare l'acquisizione delle competenze personali?*
10. *Quali eventuali gratificazioni possiamo concordare al termine di un determinato percorso apprenditivo?*

Tab. 12

Cercheremo ora di tradurre in termini più pratici gli strumenti teorici precedentemente analizzati con l'esempio di studio in coppia del testo geografico in una quinta elementare.

Una visualizzazione del relativo Contratto formativo potrebbe essere la seguente tabella 13. Questa schematizzazione operativa del compito può essere riportata su di un cartellone e appesa alla parete della classe, in modo che gli studenti abbiano sott'occhio il percorso da fare e sappiano esattamente, in ogni momento, in quale fase del lavoro si trovano (un aiuto alla previsione e pianificazione del compito potrebbe venire dal mettere una molletta sul cartellone che indichi in quale fase ci si trova nei vari momenti del lavoro).

Esempio di schematizzazione di un Contratto formativo d'aula in classe quinta elementare e delle sue fasi attuative

Impariamo a studiare un testo geografico

FASE 1: *La condivisione degli obiettivi, delle metodologie e dell'organizzazione (presentazione del Contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi: tempo previsto 20 minuti)*

Obiettivi formativi cognitivi:

- a) saper sottolineare le idee principali di un testo
- b) saper costruire una mappa cognitiva condivisa

Obiettivi formativi sociali:

- a) saper cooperare per raggiungere un accordo
- b) saper controllare il volume della voce

Metodologia e organizzazione:

Insegnamento reciproco a coppie eterogenee formate dall'insegnante e collocate in un unico banco con due sedie una di fronte all'altra

FASE 2: *l'insegnamento strategico (tempo previsto 60 minuti)*

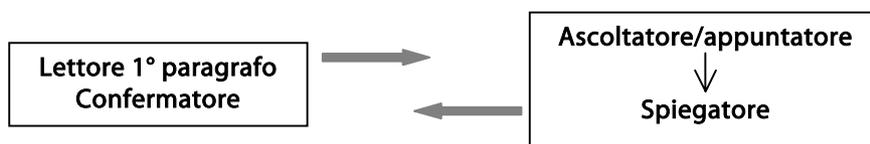
Come studiare il testo di geografia e costruire una mappa cognitiva, cooperare per raggiungere l'accordo, rispettare i ruoli e i tempi assegnati, monitorare il volume della voce, l'ascolto e valutare il raggiungimento degli obiettivi

FASE 3: *il lavoro cooperativo metacognitivo a coppie: "Come studiare un testo di storia" (tempo previsto 60 minuti)*

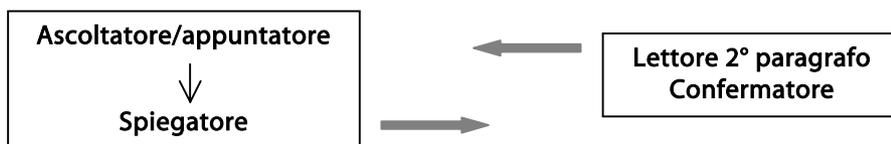
FASE 3.0: *La previsione degli esiti finali (tempo previsto 5 minuti)*

FASE 3.1: *Prima lettura individuale del testo geografico (tempo previsto 10 minuti)*

FASE 3.2: *Lettura a coppie del primo paragrafo da studiare (tempo previsto 15 minuti)*

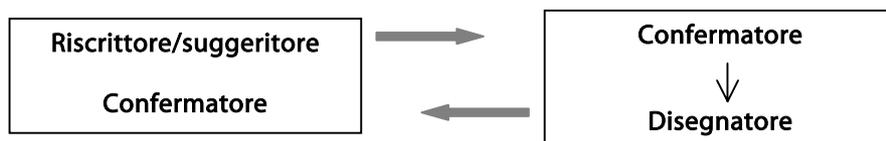


FASE 3.3: *Lettura a coppie del secondo paragrafo da studiare (tempo previsto 15 minuti)*



NOTA BENE: ripetere n. volte sulla base del numero dei paragrafi

FASE 3.4: *La riscrittura delle parole chiave su un foglio bianco e la costruzione della mappa cognitiva (tempo previsto 15 minuti)*



FASE 4: *L'autovalutazione dei ragazzi (tempo previsto 10 minuti)*

FASE 5: *La valutazione dell'insegnante*

FASE 6: *La revisione metacognitiva (tempo previsto 30 minuti)*

FASE 7: *L'esercizio, l'astrazione e il trasferimento delle abilità in altri contesti (lavori per casa sia di gruppo, sia individuali, tempo previsto 120 minuti)*

FASE 8: *L'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)*

FASE 9: *Le gratificazioni differite (tempo previsto 15 minuti)*

Firme dei ragazzi

.....
.....

Firme degli insegnanti

.....
.....

Tab. 13

Fase 1: la condivisione degli obiettivi, delle metodologie e dell'organizzazione (presentazione, motivazione, coinvolgimento attivo sulla condivisione degli obiettivi formativi cognitivi e sociali, delle metodologie e dell'organizzazione)

Nel presentare alla classe l'unità di apprendimento cooperativa metacognitiva, l'insegnante motiva, per prima cosa, l'importanza di perseguire quegli obiettivi cognitivi e illustra a quali bisogni formativi dei ragazzi essi vogliono rispondere.

Il docente descrive questi obiettivi in termini comportamentali in modo che gli studenti abbiano chiaro cosa ci si aspetta da loro. Nell'esempio riportato nella tabella 13, l'obiettivo sarà raggiunto quando la coppia saprà sottolineare le idee principali e disegnare una mappa cognitiva con tutti i principali elementi presenti del testo geografico (criterio di accettabilità del prodotto finale).

Successivamente, l'insegnante concorda con i ragazzi gli obiettivi sociali. Anche questi obiettivi vanno specificati in termini di comportamento. Nel nostro esempio gli obiettivi sociali sono due:

- a) saper cooperare per raggiungere un accordo;
- b) saper controllare il volume della voce.

Anche la metodologia di lavoro va concordata (nel nostro esempio lavoriamo con la modalità dell'insegnamento reciproco a coppie eterogenee) assieme ai criteri di formazione dei gruppi eterogenei (sempre nel nostro esempio i criteri per la formazione delle coppie eterogenee possono essere quelli di mettere insieme ragazzi con competenze differenti, vale a dire uno più competente in matematica con uno più competente in lingua italiana o in lingua straniera) e all'organizzazione della classe dal punto di vista logistico (concordiamo che una coppia si mette in quel posto dell'aula, un'altra in questo, un'altra ancora...).

Fase 2: l'insegnamento strategico ovvero la condivisione degli aiuti (predisposizione di modelli, strumenti e materiali)

Occorre concordare in questa fase gli aiuti di cui i ragazzi hanno bisogno per lavorare autonomamente in gruppo. Può essere utile per loro avere dei momenti di insegnamento strategico di un'abilità da parte del docente (nel nostro esempio sapere come si può realizzare una mappa cognitiva). Prendere consapevolezza di quali aiuti si ha bisogno per il lavoro da compiere è equiva-

lente all'esempio del cuoco che prepara tutto l'occorrente per poter poi cucinare un determinato manicaretto nel migliore dei modi.

Questa fase riguarda, quindi, la predisposizione di materiali, strumenti e l'insegnamento di strategie utili al lavoro di gruppo.

Tre possono essere, secondo noi, i passi importanti che l'insegnante può compiere per attrezzare meglio i ragazzi e fornire loro quelle strategie utili al lavoro cooperativo:

- *fornire un organizzatore anticipato*: si tratta di attivare le conoscenze pregresse degli studenti (tramite domande, schemi, mappe, tabelle o figure) in modo da collegare le nuove conoscenze a quelle già possedute dai soggetti (ad esempio: "Avete mai visto delle mappe cognitive sui libri?"; "Vi ricordate com'erano fatte?"; "A cosa possono servire secondo voi?"); di identificare e spiegare le ragioni dell'apprendimento della nuova abilità o della nuova strategia; discutere su quanto già si conosce su quella tematica o su quello strumento e sull'importanza di acquisire quella determinata conoscenza ("Perché secondo voi può essere utile per noi imparare a servirci di queste mappe cognitive?"); una buona tecnica per l'attivazione delle conoscenze pregresse tramite un organizzatore anticipato può essere anche quella del "penso, mi confronto, condivido" ("*think, pair, share*"; Kagan 1994) che prevede l'utilizzo di una serie di domande a cui rispondere prima individualmente, poi in coppia e quindi condividere con tutto il gruppo classe i contenuti trovati insieme;
- *descrivere e fare una dimostrazione dell'abilità o della strategia*: questo passo può essere svolto attraverso almeno due modalità: la prima vede l'insegnante fare da modello, porsi domande e fornire risposte a voce alta ("Vi mostro come io costruisco una mappa cognitiva e quali domande mi pongo nel farla"). Gli studenti ascoltano e osservano il docente che pensa ad alta voce, mentre fa vedere loro come svolge un determinato compito (*modeling*); la seconda vede gli studenti e l'insegnante applicare insieme la strategia ("Marco costruisce con il nostro aiuto una mappa cognitiva alla lavagna. Nel farla risponderà alle domande che via via gli presenteremo"). In questo caso l'alunno svolge alla lavagna un compito in cui occorre applicare la nuova strategia spiegata dall'insegnante (nel nostro esempio come fare una mappa cognitiva). Egli viene guidato e sollecitato sia dal docente che

dai compagni con domande e suggerimenti, che lo orientano verso la soluzione finale. Tutti i ragionamenti del soggetto alla lavagna vengono esplicitati a voce alta e seguiti dagli altri studenti che possono intervenire con domande e richieste di chiarimento. In questo modo, il ragazzo che esegue il compito funge da modello per gli altri, esplicitando verbalmente i pensieri che lo portano a prendere le decisioni e arrivare a quelle conclusioni;

- *costruire strumenti di monitoraggio e valutazione del comportamento strategico socializzato e dei prodotti*: per permettere un efficace lavoro di gruppo, occorre attrezzare gli alunni con strumenti di monitoraggio e di valutazione dei risultati e dei processi attuati. Si può procedere, individuando insieme a loro dei modelli cognitivi di riferimento utili al lavoro da svolgere (ad esempio, mappe cognitive utilizzate in letteratura per organizzare i contenuti di un argomento storico, geografico, scientifico).

Oltre all'individuazione di strumenti e modelli cognitivi validati dalla ricerca psicopedagogica, non va dimenticata anche la costruzione sociale di strumenti e modelli utili all'apprendimento delle competenze relazionali. Questa costruzione sociale parte inizialmente dal comportamento dell'insegnante, il quale si mette in gioco per primo, fa riflettere i ragazzi e fa osservare loro i suoi comportamenti agiti e il contesto di utilizzo (ad esempio, parlare in modo gentile vuol dire chiamare per nome il compagno, sorridergli, a volte scusandosi per averlo interrotto o chiedendogli "per favore"; vuol anche dire usare spesso il condizionale o il congiuntivo: "...scusa, potrei chiederti...", "...per favore, mi presteresti...", "...ti andrebbe di venire...", "credi che possa fare questa operazione...").

In apprendimento cooperativo esistono delle tecniche per poter mettere a fuoco i comportamenti che caratterizzano una determinata abilità sociale: una di queste è la carta a "T" (Comoglio 1999). Attraverso un *brain storming* collettivo, l'insegnante e i ragazzi scrivono i comportamenti caratterizzanti l'abilità sociale su due colonne: in una vengono trovati e scritti i comportamenti che si vedono e nella seconda colonna quelli che si sentono (tabella 14). Una volta individuati, questi comportamenti vanno ripresi nei contesti naturali di vita della classe. È fondamentale che i comportamenti adeguati, socialmente accettati, siano rinforzati positivamente dall'insegnante ("Bravo Marco,

hai usato un modo gentile di chiedere una matita alla tua compagna”). È anche importante far seguire dei momenti di riflessione comuni, dove ciascuno possa esprimere le proprie difficoltà ad agire in un determinato modo e ricevere suggerimenti o aiuti dai compagni e dall’insegnante.

Ritornando all’esempio dell’imparare a studiare in coppia un testo geografico in classe quinta elementare, l’obiettivo “saper cooperare per raggiungere un accordo” può essere più facilmente perseguito evidenziando i comportamenti che lo caratterizzano attraverso una carta a “T” (vedi tabella 14).

Carta a “T” per descrivere come cooperare con i compagni

SAPER COOPERARE

ciò che sentiamo:	ciò che vediamo:
<ul style="list-style-type: none"> • “Ti ascolto, dimmi pure...” • “Sono d’accordo con te su...” • “Mi sembra che la tua idea sia veramente interessante, io aggiungerei...” • “Come dice anch’io penso...” • “Buona idea, proviamo a svilupparla” • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • sorriso di assenso • cenni di assenso con la testa • viso che mostra interesse • avvicinarsi al compagno per sentire meglio • prestare gli oggetti di lavoro • avvicinare al compagno il foglio di lavoro • dividere la merenda • ...

Tab. 14

La carta a “T” si può poi trasformare in una griglia osservativa, nella quale vengono raggruppati i comportamenti individuati in categorie come si può vedere in tabella 15. In ogni sottofase del lavoro cooperativo metacognitivo gli alunni a turno, dopo aver sentito il suono del campanellino da parte dell’insegnante, segnano nella tabella di monitoraggio una crocetta relativa all’ultimo comportamento emesso prima del segnale dell’insegnante (osservazione a campionamento temporale ad intervalli variabili): “Quando sentite il campanellino dovete interrompere il lavoro per pochi secondi e a seconda del

ruolo che rivestite in quel momento, segnare nella griglia di monitoraggio l'ultimo vostro comportamento agito o gli ultimi due comportamenti agiti se si sono svolti in contemporaneità. È chiaro?”.

**Griglia osservativa dei comportamenti dell'obiettivo sociale
“saper cooperare”**

Comportamenti osservati	Primo alunno	Secondo alunno
Comportamenti di ascolto, accettazione e conferma		
Comportamenti di proposta e di accordo		
Comportamenti di disturbo, disconferma, imposizione e non cooperazione		

Tab. 15

Anche il conseguimento dell'obiettivo “saper controllare il volume della voce” può essere aiutato attraverso la costruzione di uno strumento di monitoraggio come una tabella osservativa a doppia entrata, in cui il ragazzo che ha il compito di controllare il volume della voce, analizza, dopo aver sentito il suono del campanellino emesso dall'insegnante, l'ultimo comportamento del parlato, annotando con una crocetta solamente chi nella coppia ha parlato a voce troppo alta. Per comprendere appieno il significato di “a voce alta”, sarà bene aver chiarito e concordare con la classe in anticipo il valore soglia, oltrepassato il quale il monitore registrerà il comportamento disatteso. La registrazione viene effettuata alla luce del sole e quindi, se ci sono contestazioni, vanno manifestate subito in modo che entrambi i componenti della coppia possano esprimersi sulla correttezza della registrazione (vedi tabella 16).

**Griglia di monitoraggio del volume della voce
dei componenti della coppia**

Nome studenti	X = volume alto della voce	Numero totale comportamenti
.....		
.....		

Tab. 16

Oltre alla costruzione degli strumenti di monitoraggio, occorre stabilire in modo chiaro i criteri di assegnazione di determinati punteggi, aggettivi o simboli di tipo valutativo. Nel nostro esempio, la valutazione dei quattro obiettivi da perseguire (saper sottolineare le idee principali di un testo, saper costruire una mappa cognitiva condivisa, saper cooperare per raggiungere un accordo e saper controllare il volume della voce) può essere fatta dalla coppia a livello qualitativo con uno strumento come quello di tabella 17.

**Strumento per la previsione, l'autovalutazione e l'eterovalutazione
finale degli esiti del lavoro a coppie
"Come studiare un testo di geografia in classe V elementare"**

Obiettivi cognitivi da raggiungere	Previsione degli esiti <i>(ottimo, buono, sufficiente, insufficiente)</i>	Autovalutazione del gruppo <i>(ottimo, buono, sufficiente, insufficiente)</i>	Valutazione dell'insegnante <i>(ottimo, buono, sufficiente, insufficiente)</i>
Saper sottolineare insieme le idee principali del testo di geografia			
Saper costruire una mappa cognitiva del testo studiato			

Obiettivi sociali da raggiungere	Previsione degli esiti (ottimo, buono, sufficiente, insufficiente)	Autovalutazione del gruppo (ottimo, buono, sufficiente, insufficiente)	Valutazione dell'insegnante (ottimo, buono, sufficiente, insufficiente)
Saper cooperare per raggiungere un accordo			
Saper controllare il volume della voce			
Criteri valutativi cognitivi:			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ottimo = individuate tutte le idee importanti (il 100%)</i> • <i>Buono = individuate quasi tutte le idee importanti (dall'80% in poi)</i> • <i>Sufficiente = individuate la maggioranza delle idee importanti (dal 60 all'80%)</i> • <i>Insufficiente = individuate una minoranza di idee importanti (meno del 60%)</i> 			
Criteri valutativi sociali:			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ottimo = totale rispetto delle regole (il 100%)</i> • <i>Buono = quasi completo rispetto delle regole (dall'80% in poi)</i> • <i>Sufficiente = regole rispettate la maggioranza del tempo (dal 60 all'80%)</i> • <i>Insufficiente = regole rispettate la minoranza del tempo (meno del 60%)</i> 			

Tab. 17

Questa operazione valutativa può essere facilitata dalla registrazione dei comportamenti osservati in uno strumento di monitoraggio come quello presentato nella tabella 16 per il volume della voce e quello presentato in tabella 15 per i comportamenti cooperativi; inoltre, orientata da strumenti identificativi dei comportamenti bersaglio, come la carta a "T" nella tabella 14.

Gli stessi criteri utilizzati per la previsione e valutazione delle prestazioni del gruppo possono essere successivamente utilizzati dall'insegnante per la valutazione delle prestazioni individuali, con la consapevolezza che la competenza, che prima si costruisce a livello sociale esterno al soggetto (competenza socializzata), viene gradualmente interiorizzata fino a diventare una competenza individuale.

Fase 3: il lavoro cooperativo metacognitivo a coppie (ruoli, fasi, tempi e previsione degli esiti)

Concordare insieme le fasi del lavoro, i ruoli di compito e di mantenimento e i tempi necessari, può diventare un potente organizzatore cognitivo (vedi fase 3 della tabella 13). Vediamo le sottofasi nel dettaglio.

Fase 3.0: la previsione degli esiti (tempo previsto 5 minuti)

La previsione degli esiti permette ai ragazzi di recuperare le conoscenze relative al compito che loro già possiedono e, basandosi su di esse, tentare di fare una previsione rispetto agli esiti della propria prestazione. Questo esercizio mentale sviluppa le abilità metacognitive dei ragazzi e li costringe a lanciarsi una sfida prestazionale da raggiungere.

Nel nostro esempio di imparare a studiare in coppia un testo geografico a coppie eterogenee, il lavoro di gruppo cooperativo metacognitivo può iniziare con la previsione degli esiti finali da parte dei ragazzi, compilando la prima colonna della tabella 15.

I criteri valutativi di previsione sono gli stessi da utilizzare nella fase di autovalutazione dei ragazzi e di valutazione da parte dell'insegnante; questo per permettere un confronto di queste tre fasi durante il successivo momento di revisione metacognitiva.

Fase 3.1: la lettura individuale del testo geografico (tempo complessivo previsto 10 minuti)

Nel nostro esempio in tabella 13 ciascun ragazzo legge velocemente per conto proprio il testo geografico da studiare per avere un'idea generale dei contenuti e attivare le proprie conoscenze pregresse relative a quell'argomento.

Fase 3.2: la lettura a coppie del primo paragrafo da studiare (tempo complessivo previsto 15 minuti)

L'insegnante concorda con la classe che un ragazzo della coppia, in questa fase, abbia il doppio ruolo cognitivo di *lettore* e *sottolineatore* dei concetti chiave del 1° paragrafo, mentre il compagno abbia quello di *ascoltatore/appuntatore* e di *spiegatore* (dovrà appuntarsi le informazioni più rilevanti e poi spiegarle al compagno). Ancora, l'insegnante propone che il lettore abbia anche il ruolo di *confermatore* e controlli sul testo che quanto spiegato dal

compagno corrisponda a quanto scritto; inoltre, al suono di un campanellino da parte dell'insegnante, i due ragazzi della coppia a seconda del ruolo interpretato in quel momento, dovranno interrompere il loro lavoro e registrare con una crocetta nelle due tabelle di monitoraggio, gli ultimi comportamenti agiti riguardanti gli obiettivi sociali da perseguire (tabelle 15 e 16).

Fase 3.3: la lettura a coppie del secondo paragrafo da studiare (tempo previsto 15 minuti)

Nella terza fase del lavoro di gruppo, l'insegnante concorda con gli studenti che i ruoli vengano invertiti e si ripeta quanto indicato per la fase 3.2: il primo ragazzo assume i ruoli precedenti del suo compagno e viceversa.

Si continua in questo modo fino al completamento dei paragrafi da studiare.

Fase 3.4: la riscrittura delle parole chiave su un foglio bianco e la costruzione della mappa cognitiva (tempo previsto 15 minuti)

Si prosegue concordando che il primo lettore ora diventi *scrittore* delle parole chiave, che andranno annotate su un foglio bianco, mentre il secondo ragazzo assuma il ruolo sociale di *confermatore* di quanto scritto e suggerito dal compagno. Successivamente il *confermatore* diventerà il *disegnatore* della mappa cognitiva, mentre l'altro compagno (lo *scrittore*) diventerà *suggeritore* e *confermatore* di quanto sta provando a disegnare il compagno; continuerà anche in questa fase il monitoraggio degli obiettivi sociali da perseguire come descritti nella fase 3.2.

Fase 4: l'autovalutazione dei ragazzi (tempo previsto per questa fase 10 minuti)

L'insegnante e gli studenti concordano che al termine del lavoro di coppia si effettui un'autovalutazione sul grado di raggiungimento degli obiettivi (cognitivi e sociali), utilizzando gli stessi criteri valutativi della fase 3.0 di previsione degli esiti e compilando la seconda colonna della tabella 15. Il tempo previsto per questa operazione valutativa è di soli 10 minuti.

Fase 5: la valutazione dell'insegnante

La valutazione finale da parte dell'insegnante delle mappe cognitive prodotte dai ragazzi e del raggiungimento degli obiettivi sociali si può svolgere anche a casa. Essa si baserà sugli stessi criteri utilizzati dalle coppie degli alunni

per la previsione e per l'autovalutazione del raggiungimento degli obiettivi, tenendo conto delle osservazioni fatte durante i lavori di coppia. Tre possono essere le caratteristiche di questa operazione:

- valutare il risultato in riferimento agli obiettivi concordati;
- valutare gli aspetti positivi e quelli deboli (o errati) rispetto al modello proposto (nel nostro caso la completezza della mappa cognitiva);
- concludere la valutazione della prestazione dando consigli su come quest'ultima possa essere ulteriormente migliorata.

Fase 6: la revisione metacognitiva (tempo previsto 30 minuti)

L'insegnante concorda con la classe di dare un congruo spazio a questa fase di revisione metacognitiva, che può essere effettuata subito dopo il lavoro cooperativo di gruppo, oppure nei giorni seguenti alla conclusione dell'attività. In questo momento metacognitivo si rifletterà insieme su come si sia svolto il lavoro di gruppo, che risultati siano stati ottenuti, quali siano stati gli elementi positivi e quali quelli negativi da migliorare. Quest'analisi può servire anche a capire dove incentrare l'attenzione dell'insegnante nei successivi lavori di gruppo, quali abilità andare a migliorare e quindi coniugarle in nuovi obiettivi formativi da perseguire (rilancio di nuove sfide).

Domande stimolo per attivare la riflessione sul lavoro compiuto, sui risultati conseguiti e promuovere la generalizzazione delle strategie apprese possono essere le seguenti: "Come ci siamo trovati a lavorare in gruppo? Come ci siamo aiutati reciprocamente? Quali sono stati i momenti più belli? Quali difficoltà abbiamo incontrato? Siamo soddisfatti del lavoro svolto e dei risultati raggiunti? Perché? Gli strumenti che abbiamo utilizzato per il monitoraggio dei comportamenti potrebbero essere utilizzati per altre attività? Questo sistema di studiare può essere utilizzato anche per altre materie?..."

La revisione metacognitiva, intesa come rivisitazione e riflessione del percorso compiuto e dei risultati ottenuti dal lavoro socializzato, può essere svolta in diversi modi (Kagan 1994):

- a livello prima individuale e poi tutti insieme (*think, share*);
- a livello di coppia e poi tutti insieme (*pair, share*);
- a livello individuale, poi di piccolo gruppo e quindi tutti insieme (*think, pair, share*).

Essa, oltre a migliorare la consapevolezza di quanto e come si è svolto un determinato compito, permette anche di individuare i possibili punti deboli del percorso che possono diventare l'oggetto per nuove sfide educative da lanciare all'intero gruppo.

Fase 7: l'esercizio, l'astrazione e il trasferimento delle abilità in altri contesti (*transfer*)

Prima di effettuare la prova di verifica individuale, per accertare la trasformazione delle conoscenze esterne socializzate in competenze interne individuali, è bene che ogni ragazzo si alleni sia con i compagni sia per conto proprio nell'utilizzo delle abilità e delle strategie apprese in classe (pratica autonoma per l'acquisizione della padronanza). Nel nostro esempio, deve allenarsi ad imparare a studiare individualmente o in piccolo gruppo e a costruirsi delle mappe cognitive. È ormai dimostrato che il lavoro a casa influisce positivamente nelle prestazioni scolastiche dello studente e diventa basilare per la generalizzazione e il mantenimento delle abilità (Cooper 1989). Generalmente, questo lavoro di esercitazione, astrazione e trasferimento delle abilità in contesti diversi, può essere svolto a casa sia individualmente, sia assieme ad altri compagni: i ragazzi possono ripercorrere da soli attività simili a quelle che hanno svolto insieme in classe, per acquisire una propria autonomia di lavoro in contesti più naturali di quello scolastico e così generalizzare le abilità apprese.

Utile alla generalizzazione potrebbe diventare l'utilizzo delle abilità apprese in altri contesti di studio e con altri insegnanti: ad esempio, le mappe cognitive potrebbero essere utilizzate in storia, ma anche in scienze, in geografia, in fisica, in letteratura... con insegnanti diversi.

Fase 8: L'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)

Acquisita una certa sicurezza nell'utilizzo delle nuove abilità, il ragazzo è in grado, probabilmente, di affrontare con successo la prova di verifica finale di accertamento delle competenze acquisite. Nel nostro esempio lo studente da solo dovrà essere in grado di sottolineare le idee più importanti (idee chiave) e costruire una mappa cognitiva.

L'accertamento delle competenze individuali può essere fatto tenendo conto degli stili cognitivi di ciascun soggetto, facendolo scegliere, ad esempio, tra una prova scritta individuale con domande e risposte a scelta multipla di

comprensione del testo geografico e una classica interrogazione orale sugli argomenti studiati. La scelta e l'esecuzione di una prova con tali caratteristiche può diventare anche un momento di riconoscimento pubblico dell'avvenuto apprendimento e servire a rinforzare ulteriormente l'autostima personale dei ragazzi e la loro motivazione all'apprendere.

Fase 9: Le eventuali gratificazioni differite (tempo previsto 15 minuti)

Specialmente nelle prime esperienze del lavoro di gruppo o per sostenere una carente motivazione, può essere utile concordare delle gratificazioni differite nel tempo per stimolare l'impegno e la responsabilità sia individuale, che di gruppo. Se l'insegnante però valuta che i ragazzi siano già motivati a livello intrinseco, allora le gratificazioni esterne hanno poca ragione d'essere proposte, viceversa si può sostenere la motivazione con dei premi differiti nel tempo come, ad esempio, il prolungamento dell'intervallo scolastico di un quarto d'ora ("Quali sono i premi che eventualmente decidiamo di concederci come gruppo, quando avremo raggiunto un determinato traguardo?").

CONCLUSIONI

In questo capitolo abbiamo analizzato come realizzare un'unità apprenditiva cooperativa metacognitiva; in particolare ci siamo soffermati sul Contratto formativo d'aula come strumento per coinvolgere attivamente i ragazzi nelle sfide educative proposte dall'insegnante, sulla base dei loro bisogni formativi.

Attraverso un'esemplificazione dell'imparare a studiare in coppia un testo geografico, abbiamo approfondito le varie fasi attuative del Contratto d'aula e alcuni strumenti utili a sviluppare le abilità metacognitive come le "Carte a T", le griglie di monitoraggio dei vari comportamenti, le tabelle per la previsione, l'autovalutazione e la valutazione dei risultati e dei processi.

Questo modello di *Contratto formativo d'aula* diventa uno degli strumenti base della didattica cooperativa metacognitiva come vedremo nella seconda parte del libro, quando presenteremo le buone pratiche della scuola trentina che vengono strutturate in questo modo.

PARTE SECONDA

**Le buone prassi inclusive
della scuola elementare trentina**

Capitolo 1

Impariamo insieme a formulare e a risolvere i problemi matematici

Presentazione di una lezione cooperativa metacognitiva nella scuola elementare di Villa Agnedo (Tn), classe prima¹

INTRODUZIONE

La classe prima elementare del comune di Villa Agnedo, piccolo paese della Valsugana in provincia di Trento, è formata da 15 alunni, tra i quali due disabili certificati: il primo con una diagnosi di disturbo da deficit di attenzione e iperattività, il secondo con un ritardo linguistico.

L'insegnante aveva accettato di occuparsi dei due bambini problematici come insegnante di sostegno, anche se priva della specializzazione, e contemporaneamente dell'insegnamento di una disciplina, la matematica, all'intero gruppo classe.

Venne nominata successivamente come supplente un'insegnante esperta di animazione e di danzaterapia e fra gli insegnanti si instaurò subito una buona intesa.

Per rendere più accogliente l'ambiente scolastico un'insegnante lanciò l'idea di costruire con i bambini un "angolo morbido", dove essi potessero giocare con oggetti familiari e riposarsi quando l'insegnante riteneva che fossero stanchi, con l'aiuto di fiabe e di racconti. L'angolo morbido era riservato soprattutto al bambino con deficit di attenzione e iperattività. Un'insegnante preparò con i bambini una scenografia costituita da una verde radura in un bosco tra coniglietti, rane e fiori; due mobili disposti perpendicolarmente l'uno all'altro formavano con le pareti uno spazio di due metri per tre, all'interno del quale erano posti i giochi e i cuscini portati dagli stessi bambini.

¹ Il resoconto dell'esperienza è stato scritto dall'insegnante Francesca Paternolli con la supervisione di Lidio Miato.

Una copertura a tenda, costituita da carta colorata, nastri di raso e fiocchi, chiudeva in alto l'angolo.

All'inizio i genitori si mostrarono alquanto perplessi all'idea di una scuola elementare più simile alla scuola materna che alla rigida scuola elementare che in passato avevano frequentato, anche quando venne loro spiegato che in fondo i bambini avevano lasciato la scuola dell'infanzia da appena due mesi e che il passaggio da un grado all'altro dell'istruzione doveva avvenire nel modo meno traumatico possibile.

Trascorse le prime settimane tutti i bambini dimostrarono di gradire molto alla fine di qualche lezione particolarmente impegnativa qualche minuto di relax nell'angolo morbido da loro arredato e perciò familiare. Al gruppo classe venne spiegato che il loro compagno speciale aveva il privilegio di stare all'interno dell'angolo morbido anche durante le lezioni, perché si stancava più facilmente di loro.

I bambini intuirono i motivi speciali di questa eccezione alla regola della classe e si mostrarono tolleranti nei confronti dei comportamenti iperattivi del loro compagno, il quale dimostrava, peraltro, di apprendere anche restando nell'angolo che per lui costituiva una specie di "nido-rifugio".

Come insegnanti arrivammo alla convinzione che potevamo migliorare l'apprendimento dei bambini attraverso lezioni cooperative metacognitive che permettessero di socializzare l'apprendimento e attraverso la riflessione e l'esercizio, anche individuale, trasformarlo in competenze. Queste convinzioni si sono ulteriormente rinforzate dopo l'incontro con Elizabeth Cohen, organizzato da Giorgio Chiari all'Università di Trento. Questo tipo di metodologia poteva aiutare gli studenti sia a costruirsi dei saperi (co-costruzione della conoscenza), sia a migliorare i comportamenti sociali, l'autostima, l'identità e l'appartenenza al gruppo. Il motto riassuntivo di questa autrice si può condensare in "non esiste uno studente che abbia tutte le abilità, ma non esiste uno studente che non ne abbia almeno una".

Dal mese di gennaio, si decise di dedicare la prima ora di ogni lunedì all'apprendimento cooperativo metacognitivo della matematica.

L'esperienza che viene presentata riguarda il formulare il testo di un problema a partire da un'immagine.

All'inizio di ogni lezione cooperativa metacognitiva l'insegnante riassumeva brevemente i punti salienti del contratto formativo e chiedeva la convinta adesione ai ragazzi nell'accettare questa sfida.

Fase 1: presentazione del contratto formativo (tempo previsto 5 minuti)

L'attività cooperativa metacognitiva di risoluzione dei problemi matematici ha occupato quattro ore di lavoro nell'arco di un mese, più il tempo di correzione dell'insegnante, della revisione metacognitiva condotta con tutto il gruppo classe e quello dell'insegnamento strategico.

I bambini sapevano che dopo quattro lezioni svolte in gruppo doveva seguire una verifica individuale per accertare quanto avevano imparato.

Obiettivi cognitivi:

1. saper formulare il testo di un problema a partire da un'immagine;
2. saper risolvere il problema secondo il modello proposto dall'insegnante.

Obiettivi sociali:

1. saper controllare il volume della voce;
2. saper rispettare il turno di parola.

Metodologia e organizzazione:

La classe viene suddivisa dall'insegnante in sei coppie eterogenee e una terna dove è inserito l'alunno con disturbi attentivi e iperattività. Ogni coppia ha a disposizione un solo banco e i bambini sono seduti uno di fronte all'altro (interazione faccia a faccia), in modo da guardarsi negli occhi, condividere i materiali e parlarsi a voce bassa senza disturbare gli altri gruppi scambiandosi idee.

Le coppie erano predisposte in modo che offrirono il fianco alla cattedra e abbastanza lontane tra loro da non disturbarsi a vicenda. Le coppie rimanevano fisse per quattro lezioni, poi cambiavano in modo che gli alunni potessero lavorare insieme agli altri compagni per raggiungere l'obiettivo di diventare amici di tutti.

Con i bambini è stato costruito un contratto formativo, poi schematizzato e attaccato alla parete dell'aula (vedi tabella 1)

**Schematizzazione del contratto formativo d'aula
e delle sue fasi attuative****Impariamo insieme a formulare
e a risolvere i problemi matematici in modo cooperativo**

FASE 1: *Presentazione del contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 20 minuti)*

Obiettivi formativi cognitivi:

- saper formulare il testo di un problema a partire da un'immagine
- saper risolvere il problema secondo il modello proposto dall'insegnante

Obiettivi formativi sociali:

- saper controllare il volume della voce
- saper rispettare il turno di parola

Metodologia e organizzazione:

- formazione delle coppie eterogenee da parte dell'insegnante collocate in un unico banco con due sedie

FASE 2: *L'insegnamento strategico (tempo previsto 60 minuti)*

Come formulare il testo di un problema partendo da un'immagine e come risolverlo seguendo un modello; come monitorare il volume della voce e il rispetto dei ruoli

FASE 3: *Il lavoro cooperativo metacognitivo a coppie: "Impariamo insieme a formulare e a risolvere i problemi matematici in modo cooperativo" (tempo previsto 60 minuti)*

FASE 3.0: *La previsione degli esiti finali (tempo previsto 5 minuti)*

FASE 3.1: *Formuliamo il testo del problema partendo dall'immagine (tempo previsto 15 minuti)*



posto dall'insegnante. Inoltre avevano lavorato sulla formulazione di un testo di problema partendo da una determinata figura (vedi ad esempio la figura 1).

Esempio di immagine presentata ai bambini per la formulazione del testo di un problema

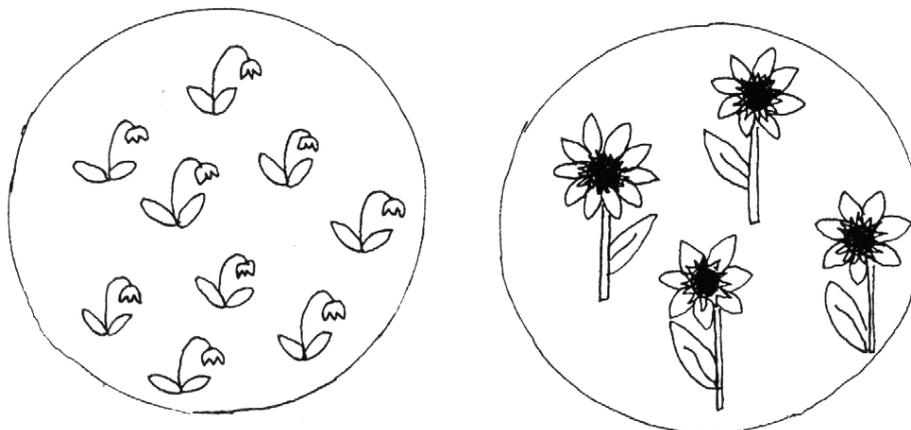


Fig. 1

Sul versante della formazione sociale gli alunni sono stati attrezzati con due griglie per monitorare il volume della voce e il rispetto dei turni di parola (vedi tabelle 2 e 3).

Griglia per monitorare gli interventi a "voce alta"

Nome alunni	Frequenza della voce troppo alta segnata con "X"
.....	
.....	

Tab. 2

Griglia per monitorare il “non rispetto del turno di parola”

Nome alunni	Frequenza del “non rispetto del turno di parola” segnata con “X”
.....	
.....	

Tab. 3

Ai bambini è stata consegnata una scheda per la valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali (vedi tabella 4).

Griglia di valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali

Obiettivi da raggiungere	Previsione della coppia	Autovalutazione della coppia	Valutazione dell’insegnante
Formulazione del testo di un problema			
Risoluzione corretta del problema			
Controllo del volume della voce			
Rispetto del turno di parola			

Tab. 4

La tabella 4 veniva completata incollando in ciascuna delle caselle vuote uno dei musetti di gatto che si possono vedere nella figura 2. Il primo musetto di gatto valeva 5 punti (musetto con i raggi) e, decrescendo, l’ultimo musetto valeva 1 punto, nel dettaglio:

- la faccia del gatto con i raggi quando l’obiettivo è perfettamente raggiunto (cinque punti);
- la faccia del gatto sorridente quando l’obiettivo è raggiunto con qualche imperfezione (quattro punti);
- la faccia del gatto con la bocca orizzontale quando l’obiettivo è stato

- raggiunto per metà (tre punti);
- la faccia del gatto con la bocca all'ingiù, quando l'obiettivo è stato raggiunto solo in parte (due punti);
 - la faccia del gatto con la bocca all'ingiù che piange, quando l'obiettivo è stato completamente disatteso (un punto).

Disegni utilizzati per la valutazione del raggiungimento degli obiettivi



Fig. 2

Infine l'insegnante ha preparato dei cartellini, che i bambini si sono appuntati sul petto, dove erano scritti i ruoli da interpretare (vedi tabelle 5) e le fotocopie con i disegni stimolo dai quali partire per formulare il testo del problema.

Esempio di cartellini identificativi dei ruoli da assumere durante il lavoro cooperativo metacognitivo

Inventore Controllore/Confermatore	Inventore Scrittore
---------------------------------------	------------------------

Tab. 5

Fase 3: il lavoro cooperativo metacognitivo di coppia: "Impariamo insieme a formulare e a risolvere i problemi matematici"

Fase 3.0: la previsione degli esiti finali (tempo previsto 5 minuti)

Gli alunni prima di iniziare il lavoro di gruppo incollano sulla prima colonna della figura 2 la faccina di un gattino, che definisce il tipo di previsione che essi fanno rispetto a quanto riusciranno a raggiungere gli obiettivi che sono stati concordati nel momento del contratto formativo.

Fase 3.1: la formulazione del testo del problema (tempo previsto 15 minuti)

In questa fase i due alunni insieme cercano di costruire il testo del problema partendo dalla figura che hanno ricevuta dall'insegnante. Successivamente un alunno scrive in un foglio di brutta copia il testo del problema, mentre il compagno conferma e controlla la correttezza della stesura testuale.

Fase 3.2: la risoluzione del problema (tempo previsto 20 minuti)

I bambini ricopiano ciascuno sul proprio quaderno il testo del problema formulato nella fase precedente e controllano che non ci siano errori scambiandosi i quaderni. Nella discussione che segue, relativamente al percorso di soluzione da seguire, il primo alunno controlla che la propria voce o quella del compagno non diventino troppo alte, mentre il secondo controlla se viene rispettato il turno di parola quando si interviene (si può parlare solo quando il compagno ha terminato il suo intervento).

FASE 3.3: la scrittura del problema e il controllo finale della correttezza (tempo previsto 15 minuti)

Gli alunni scrivono la risoluzione del problema e si scambiano i quaderni per controllare che non vi siano errori.

Fase 4: l'autovalutazione finale dei ragazzi (tempo previsto 10 minuti)

Alla fine del lavoro cooperativo ciascuna coppia valuta il raggiungimento degli obiettivi utilizzando la tabella 4 e confrontando gli esiti con quelli fissati in fase di previsione. Da questo confronto scaturisce una riflessione utile ad acquisire maggior consapevolezza del percorso attuato, degli esiti raggiunti e delle difficoltà incontrate.

Fase 5: la valutazione dell'insegnante

Anche l'insegnante a casa, utilizzando la tabella 4 che ogni coppia gli consegna, valuta il raggiungimento degli obiettivi concordati con i bambini sulla

base degli stessi criteri utilizzati dagli alunni. In questo modo può avere un doppio confronto: quello tra la sua valutazione e l'autovalutazione degli alunni e tra la sua valutazione e la previsione dei bambini. Questi confronti saranno oggetto di riflessione nella successiva fase di revisione metacognitiva.

Fase 6: la revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)

In questa fase i bambini si confrontano attraverso una discussione guidata dall'insegnante. La riflessione verte sui risultati della valutazione, confrontando le tre colonne della tabella 4 (previsione, autovalutazione e valutazione dell'insegnante). Vengono discusse anche le difficoltà incontrate dagli alunni e gli errori commessi, per rilanciare nuove sfide volte a migliorare sia le abilità cognitive, sia quelle sociali.

Fase 7: l'esercizio, l'astrazione e il trasferimento delle abilità in altri contesti (tempo previsto 120 minuti circa)

Per casa gli alunni continuano ad esercitarsi su queste problemi da soli, con l'aiuto dei genitori e con altri compagni vicini di casa, per prepararsi bene alla prova di verifica individuale di fine percorso.

Fase 8: l'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)

Dopo quattro lavori di coppia su problemi analoghi e diverse esercitazioni effettuate autonomamente a casa, assieme ai genitori con i quali si sono precedentemente concordate queste attività cooperative e con altri compagni vicini di casa facilmente raggiungibili con l'aiuto dei genitori, si svolge in classe la prova di accertamento individuale delle competenze acquisite.

Fase 9: le gratificazioni differite

I punteggi finali attribuiti dall'insegnante e associati ai vari musetti di gatto vengono tra loro sommati e visualizzati in un istogramma (il punteggio massimo raggiungibile con questa attività è 20 punti, di cui 10 per il raggiungimento degli obiettivi cognitivi e 10 per il raggiungimento di quelli sociali). Al raggiungimento di 80 punti ogni coppia ha diritto al prolungamento di un quarto d'ora della ricreazione (gratificazione estrinseca).

CONCLUSIONI

La prova finale di accertamento delle competenze ha evidenziato buone prestazioni da parte di tutti gli alunni. Nell'istogramma presentato nella figura 3 (come esempio) le cinque coppie denominate "Orsetti", "Aquile", "Cormorani", "Tigri" e "Delfini" hanno raggiunto il punteggio rispettivamente di 80 punti, 74 punti, 78 punti, 70 punti e 61 punti. Il contratto formativo prevedeva che la coppia che per prima raggiunge gli 80 punti avrebbe ottenuto come premio un allungamento della ricreazione di un quarto d'ora. Questa competizione mitigata tra le coppie (lo scarto tra di esse è molto piccolo per invogliarle ad impegnarsi maggiormente) permette di promuovere una motivazione estrinseca, che può servire fintantoché gli alunni non abbiano sviluppato quella intrinseca e traggano piacere per il semplice fatto che imparano cose nuove e, interagendo positivamente, si aiutano a vicenda.

Istogramma dei risultati provvisori raggiunti da cinque coppie eterogenee

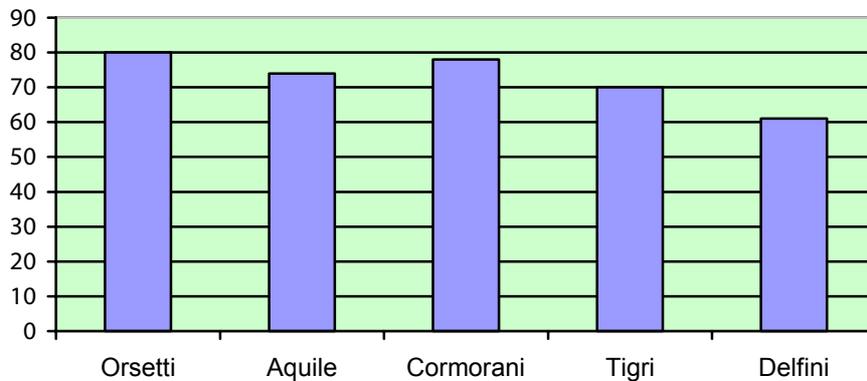


Fig. 3

Il bilancio finale tratto dall'insegnante da questa esperienza cooperativa metacognitiva è senza dubbio positivo e soddisfacente, perché i bambini si sono impegnati a fondo ad apprendere queste nuove abilità cognitive e sociali. Il metodo ha permesso di prendere consapevolezza di quanto si stava facendo e

di individuare i punti forti e deboli del proprio comportamento sociale e cognitivo. Attraverso lo sviluppo di questa consapevolezza del proprio comportamento gli alunni sono diventati più interattivi, chiedono di sapere il perché di ogni cosa, si interrogano continuamente e preferiscono lavorare in gruppo piuttosto che singolarmente. Non si vuole con questo dire che tutto fili liscio, ma che si è cominciato un processo di coinvolgimento attivo che a volte mette in crisi lo stesso insegnante, il quale deve concordare con i bambini tutto quello che decide di fare. È questa la strada per costruire una comunità educante dove il confronto e la discussione siano la regola e non l'eccezione. Tutto questo richiede un grande impegno, energie e disponibilità da parte dell'insegnante.

Anche gli alunni disabili hanno risposto in modo positivo all'esperienza: la bambina con ritardo linguistico si è trovata bene ad interagire in coppia, potendo sviluppare il suo linguaggio senza la paura di essere ascoltata da tutti, di sbagliare e di essere conseguentemente giudicata in modo negativo. Attraverso il colloquio privilegiato con una sua compagna con la quale si sente molto legata, ha partecipato attivamente ai lavori cooperativi metacognitivi, comprendendo e raggiungendo gli obiettivi in modo soddisfacente. L'alunno iperattivo con un deficit attentivo, pur non riuscendo a svolgere per tutto il tempo il lavoro di gruppo, ha dimostrato interesse e partecipazione nel voler capire e risolvere i problemi proposti dall'insegnante. Anche quando si riposava nell'angolo morbido, incitava i suoi compagni a continuare il problema e chiedeva di mostrarglielo quando avevano finito. Le insegnanti hanno constatato che anche quando sembrava non interessarsi a quanto succedeva nella classe, poi interveniva riportando esattamente i fatti e quanto era stato precedentemente detto dall'insegnante e dai suoi compagni. La classe ha ben compreso le difficoltà di questo bambino e si dimostra tollerante nei suoi confronti e paziente nel coinvolgerlo più volte quando se ne va nell'angolo morbido perché dice di essere troppo stanco.

In questo modo i bambini coniugano la normalità (tutti fanno le stesse cose) con la specialità (non tutti riescono a stare seduti per tutto il tempo del lavoro e la classe diventa più inclusiva).

Capitolo 2

Impariamo insieme a scrivere utilizzando il corpo

Presentazione di una lezione cooperativa metacognitiva in una classe seconda della scuola elementare “Regina Elena” di Rovereto (Tn)¹

INTRODUZIONE

La seconda classe elementare “Regina Elena” del comune di Rovereto, fiorente cittadina in provincia di Trento, è formata da 20 alunni (13 femmine e 7 maschi), tra i quali una bambina segnalata per un leggero ritardo nello sviluppo mentale e seguita per 6 ore settimanali dall’insegnante di sostegno.

Il bisogno formativo della classe seconda era quello di consolidare il riconoscimento dei grafemi e quindi di rendere più spedita ed automatica la decodifica del testo scritto. Per questo motivo si è pensato di far fare ai bambini un’esperienza di rappresentazione dei grafemi attraverso l’uso del corpo. Questa esperienza di far lavorare i bambini a gruppi usando il proprio corpo permette di aumentare la motivazione allo scrivere, dare un significato affettivo ai vari grafemi, che normalmente sono poco significativi per i bambini, e sviluppare una fiducia reciproca che sta alla base di un clima di classe cooperativo.

L’attività cooperativa metacognitiva da svolgere in palestra inizia con il contratto formativo e con il coinvolgimento attivo dei bambini nell’accettare questa sfida.

Fase 1: presentazione del contratto formativo (tempo previsto 10 minuti)

L’attività cooperativa metacognitiva di scrittura con il corpo dei grafemi dell’alfabeto in coppia ha occupato due ore e un quarto di lavoro cooperativo metacognitivo nell’arco della settimana, più il tempo del contratto formativo, della suddivisione dei bambini in coppia, dell’insegnamento strategico, della

¹ Il resoconto dell’esperienza è stato scritto dall’insegnante Cristina Boschetti con la supervisione di Lidio Miato.

revisione metacognitiva condotta con tutto il gruppo classe e di quello per la prova di verifica individuale.

Gli alunni sapevano che, dopo le due lezioni di un'ora ciascuna in palestra e un allenamento a casa, doveva seguire una verifica individuale a scuola per accertare quanto avevano imparato insieme.

Con i bambini è stato costruito un contratto formativo, poi schematizzato e attaccato alla parete dell'aula (vedi tabella 6).

Le coppie sono state formate dall'insegnante, in accordo con i bambini, scegliendo una procedura casuale che utilizza dei cartoncini con le figure di dieci animali ripetute due volte. Distribuite le 20 carte coperte, dopo essere state mischiate come nel gioco del poker, si accoppiavano quei bambini che avevano l'animale uguale. Tutti i bambini avevano precedentemente concordato che ognuno vuole diventare amico di tutti i componenti della classe e perciò deve imparare a lavorare insieme a ciascun compagno senza distinzione alcuna sia esso un maschio oppure una femmina.

Schematizzazione del contratto formativo d'aula e delle sue fasi attuative

Impariamo insieme a scrivere utilizzando il corpo

FASE 1: *Presentazione del contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 10 minuti).*

Obiettivi formativi cognitivi:

- saper riprodurre con il corpo nello spazio le lettere dell'alfabeto in coppia
- saper formare con il corpo sillabe in doppia coppia
- saper formare parole bisillabiche in gruppi da 5 coppie e saperle successivamente scrivere senza commettere errori

Obiettivi formativi sociali:

- saper controllare il volume della voce
- sapersi muovere in modo rispettoso nello spazio comune

Metodologia e organizzazione:

- formazione di 10 coppie eterogenee casuali attraverso la distribuzione da parte dell'insegnante di 20 carte coperte di animali appartenenti a due mazzi uguali da 10 e attuazione della metodologia di apprendimento cooperativo metacognitivo a gruppi variabili

FASE 2: *L'insegnamento strategico (tempo previsto 60 minuti)*

Come monitorare il volume della voce, il movimento gentile all'interno di uno spazio comune (costruzione di una carta a "T") e concordare i criteri di valutazione comuni.

FASE 3: *Il lavoro cooperativo metacognitivo a coppie: "Impariamo insieme a scrivere utilizzando il corpo" (tempo previsto 135 minuti)*

FASE 3.0: *La previsione degli esiti finali (tempo previsto 5 minuti)*

FASE 3.1: *In doppia coppia prima "scrittura" delle lettere dell'alfabeto con il corpo (tempo previsto 20 minuti)*

1^a coppia
Esecutori



2^a coppia
Controllori

FASE 3.2: *In doppia coppia seconda "scrittura" delle lettere dell'alfabeto con il corpo (tempo previsto 20 minuti)*



FASE 3.3: *In quattro coppie prima "scrittura" delle sillabe con il corpo (tempo previsto 20 minuti)*



FASE 3.4: *In quattro coppie seconda "scrittura" delle sillabe con il corpo (tempo previsto 20 minuti)*



FASE 3.5: *Le prime cinque coppie "scrivono" parole con il corpo (tempo previsto 20 minuti)*



FASE 3.6: *Le seconde cinque coppie "scrivono" le parole con il corpo (tempo previsto 20 minuti)*



FASE 4: *L'autovalutazione della coppia (tempo previsto 10 minuti)*

FASE 5: *La valutazione dell'insegnante*

FASE 6: <i>La revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)</i>	
FASE 7: <i>L'esercizio, l'astrazione e il trasferimento delle abilità in altri contesti (lavori per casa sia di gruppo, sia individuali, tempo previsto 120 minuti)</i>	
FASE 8: <i>L'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)</i>	
FASE 9: <i>Le gratificazioni differite</i>	
Firme degli alunni	Firme degli insegnanti
.....
.....

Tab. 6

Fase 2: l'insegnamento strategico (tempo previsto 120 minuti)

L'insegnamento strategico avviene prima del lavoro cooperativo metacognitivo e serve ad attrezzare i bambini affinché possano lavorare da soli in gruppo. In questa unità di apprendimento cooperativo metacognitivo i bambini avevano a disposizione una figura con disegnate le posizioni che dovevano assumere per formare i grafemi dell'alfabeto da scrivere con il corpo (vedi figura 4).

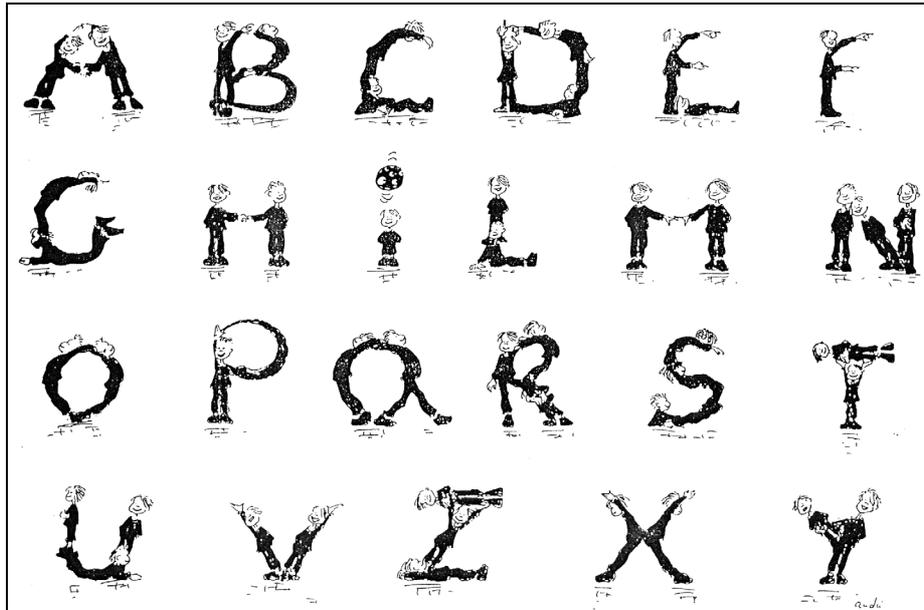
Scheda raffigurante le posizioni del corpo che i bambini devono assumere per rappresentare i grafemi dell'alfabeto

Fig. 4

Inoltre avevano una scheda con le sillabe e le parole da formare rispettivamente in doppia coppia e nei gruppi da 5 coppie (vedi tabella 7).

Elenco di sillabe e di parole che gli alunni dovevano scrivere con il corpo

Elenco di sillabe da scrivere con il corpo in doppia coppia	Elenco di parole da scrivere con il corpo in gruppi da 5 coppie
• LA	• RISO
• MI	• TAPPO
• TO	• OSSO
• FU	• RANA
• NO	• SERA
• BA	• VASO
• DE	• FATINA
• SU	• PESCE
• TA	• CHELA
• FUZ	• RAGNO

Tab. 7

Per l'insegnamento dell'abilità sociale del parlare a voce bassa si è concordato di fornire ad un alunno di ciascuna coppia una griglia osservativa come quella di tabella 8, per permettergli di monitorare questa abilità sociale riferita a tutti e due gli elementi della coppia (ruolo di *Controllore del volume della voce*). Al termine di ogni fase di lavoro cooperativo l'alunno segnava con una crocetta il numero di volte che lui o il suo compagno avevano parlato a voce troppo alta.

Griglia per monitorare gli interventi a "voce alta"

Nome alunni	Frequenza della voce troppo alta segnata con "X"
.....	
.....	

Tab.8

Al fine di monitorare il raggiungimento dell'obiettivo sociale "muoversi in modo rispettoso", l'insegnante ha costruito insieme a tutta la classe una carta a

“T” (Comoglio e Cardoso 1996) in cui da una parte sono stati scritti i comportamenti che sentiamo e dall’altra quelli che vediamo (vedi tabella 9).

Carta a “T” dell’abilità sociale di “muovere in modo rispettoso”

MUOVERSI IN MODO RISPETTOSO

CON LE PAROLE (ciò che sentiamo)	CON I MOVIMENTI (ciò che vediamo)
<ul style="list-style-type: none"> • parole di permesso: “Scusa, potrei passare, per favore mi passeresti...” • parole di controllo della posizione assunta: “dovresti spostare la gamba... puoi mettere il braccio in questo modo?” • espressioni di incoraggiamento: “continua, ti ascolto”, “vai così che sei forte” 	<ul style="list-style-type: none"> • occhi aperti verso chi parla • corpo proteso in avanti verso chi parla • aiutare il compagno ad assumere la posizione corretta con un leggero contatto corporeo • camminare lentamente facendo attenzione a non invadere lo spazio personale del compagno • sorriso a chi parla

Tab. 9

Il controllo dei comportamenti rispettosi veniva attribuito al secondo bambino della coppia (il primo invece fungeva da *Controllore del volume della voce*), il quale al termine di ogni fase del lavoro cooperativo doveva segnare con una crocetta il numero delle volte che lui o il suo compagno non si erano comportati in modo rispettoso (vedi tabella 10).

Griglia per monitorare i comportamenti “poco rispettosi”

Nome alunni	Frequenza dei comportamenti “poco rispettosi” segnati con “X”
.....	
.....	

Tab. 10

Infine l'insegnante con la classe ha concordato i criteri di valutazione degli obiettivi. Ogni coppia doveva incollare sulla griglia di valutazione (tabella 11) una faccina (*smile*) scegliendola tra quattro tipi diversi, corrispondenti ai criteri valutativi concordati:

-  = obiettivo completamente raggiunto (0 errori)
-  = obiettivo quasi completamente raggiunto (1-3 errori)
-  = obiettivo abbastanza raggiunto (4-8 errori)
-  = obiettivo non raggiunto (più di 8 errori)

Griglia di valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali

Obiettivi da raggiungere	Previsione della coppia	Autovalutazione della coppia	Valutazione dell'insegnante
Riprodurre con il corpo le lettere dell'alfabeto			
Riprodurre con il corpo le sillabe			
Riprodurre con il corpo le parole			
Controllare il volume della voce			
Muoversi in modo rispettoso nello spazio comune			

Tab. 11

La griglia valutativa serve sia per la fase di previsione degli esiti finali da parte dei ragazzi, sia per l'autovalutazione al termine del lavoro cooperativo metacognitivo, sia per la valutazione finale dell'insegnante.

Fase 3: il lavoro cooperativo metacognitivo a coppie: "Impariamo insieme a "scrivere" utilizzando il corpo" (tempo complessivo previsto 135 minuti).

Fase 3.0: la previsione degli esiti finali (tempo previsto 5 minuti)

Prima di iniziare a lavorare insieme, ciascuna coppia prevede il risultato della propria prestazione incollando una faccina nella colonna della previsione per ogni obiettivo concordato (vedi tabella 11).

Fase 3.1: prima "scrittura" in doppia coppia delle lettere dell'alfabeto con il corpo (tempo previsto 20 minuti)

Le dieci coppie si abbinano casualmente in doppia coppia (la prima con la sesta, la seconda con la settima...) e una coppia "scrive" con il corpo sul pavimento della palestra, uno alla volta, tutti i grafemi della figura 4; la seconda coppia controlla se la posizione assunta corrisponde a quella della figura e interviene con consigli e piccoli aggiustamenti. Quando la coppia di controllo è soddisfatta del risultato ottenuto, conta fino a tre e permette ai compagni di passare a rappresentare il grafema successivo. Quando i bambini non sono in numero sufficiente per rappresentare una lettera dell'alfabeto, allora uno della coppia di controllo aiuta i compagni nella rappresentazione e rimane un solo alunno a controllare il risultato. La fase termina con la valutazione dei comportamenti sociali agiti: ciascun componente della coppia mette una crocetta se o lui o il proprio compagno hanno manifestato dei comportamenti scorretti riguardanti il volume della voce o il modo di muoversi in palestra.

Fase 3.2: seconda "scrittura" in doppia coppia delle lettere dell'alfabeto con il corpo (tempo previsto 20 minuti)

In questa fase le coppie si scambiano i ruoli: i due alunni che rappresentavano le lettere dell'alfabeto diventano i controllori e viceversa. Anche al termine di questa fase ciascuna coppia valuta i comportamenti sociali agiti, servendosi delle due griglie di monitoraggio (tabella 8 e tabella 10).

Fase 3.3: prima “scrittura” in quattro coppie delle sillabe con il corpo (tempo previsto 20 minuti)

In questa fase quattro coppie lavorano insieme: quattro bambini rappresentano le sillabe con il corpo sul pavimento della palestra e gli altri quattro controllano l’esecuzione intervenendo. I quattro bambini che restano senza controllori vengono monitorati dall’insegnante. Al termine del lavoro ogni coppia valuta i comportamenti sociali agiti come nelle fasi precedenti.

Fase 3.4: Seconda “scrittura” in quattro coppie delle sillabe con il corpo (tempo previsto 20 minuti)

È il momento di scambiarsi i ruoli: i controllori diventano esecutori e viceversa. La nuova doppia coppia ripete l’esecuzione della “scrittura” delle sillabe con il corpo. Anche al termine di questa fase ogni coppia valuta i comportamenti sociali agiti da entrambi i componenti.

Fase 3.5: le prime cinque coppie “scrivono” le parole con il corpo (tempo previsto 20 minuti)

In questa fase la classe si riunisce: metà alunni (cinque coppie) rappresentano con il corpo le parole della figura 4 e l’altra metà controlla la loro esecuzione. Al termine del lavoro ogni coppia, come nelle altre fasi, valuta i propri comportamenti sociali agiti.

Fase 3.6: le seconde cinque coppie “scrivono” le parole con il corpo (tempo previsto 20 minuti)

I due gruppi si scambiano i ruoli e il secondo gruppo ricomincia a rappresentare le parole con il corpo sul pavimento della palestra, mentre il primo controlla l’esecuzione. Al termine ciascuna coppia valuta i propri comportamenti sociali.

Fase 4: l’autovalutazione della coppia dei risultati raggiunti (tempo previsto 10 minuti)

Terminato il lavoro cooperativo ciascuna coppia valuta i risultati raggiunti incollando in ciascuna cella della colonna “autovalutazione della coppia” la faccina scelta, corrispondente al giudizio complessivo attribuito al grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Fase 5: la valutazione dell'insegnante

Alla valutazione dei bambini segue quella dell'insegnante sulla base degli stessi criteri concordati prima dei lavori cooperativi metacognitivi. Questa valutazione si basa sia sui risultati raggiunti, sia sui processi attuati dai bambini e osservati dall'insegnante durante i lavori di gruppo.

Fase 6: la revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)

La revisione metacognitiva è il momento della riflessione a livello del gruppo classe su come sono andati i lavori di gruppo, se gli obiettivi sono stati raggiunti, se esistono delle differenze tra la previsione dei bambini e la loro valutazione finale degli esiti raggiunti e tra queste due e la valutazione finale dell'insegnante. Infine la classe riflette insieme su eventuali difficoltà o capacità che andrebbero riprese e migliorate nei successivi lavori di gruppo (rilancio di nuove sfide).

Fase 7: l'esercizio, l'astrazione e il trasferimento delle abilità in altri contesti (tempo previsto 120 minuti)

Le parole "scritte" con il corpo contenevano delle difficoltà ortografiche (le doppie, "sc", "ch", "gn") che i bambini devono imparare a scrivere correttamente. Per questo occorre un allenamento su queste difficoltà sia in gruppo, sia individualmente. Inoltre, per favorire la generalizzazione delle abilità cognitive e sociali e il trasferimento in altre situazioni analoghe, diventa utile cambiare ambiente e persone nel fare questi esercizi. Pertanto oltre che a scuola ci si allena a casa con i genitori su situazioni analoghe, usando le parole in testi diversi. Nel lavoro a casa l'alleanza con la famiglia diventa strategica nel facilitare i processi apprenditivi di astrazione e generalizzazione.

Fase 8: l'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)

Solo al termine di tutte queste fasi di lavoro i bambini sostengono una prova di verifica individuale, consistente nella scrittura di parole aventi le difficoltà ortografiche oggetto del lavoro. In questo modo l'insegnante valuta se è sufficiente il lavoro fatto, oppure se occorre soffermarsi ancora su queste difficoltà ortografiche o su queste abilità sociali.

CONCLUSIONI

I bambini si sono mostrati entusiasti di questa proposta, si sono divisi in coppie senza particolari problemi relativi alla loro composizione.

Durante i lavori di gruppo le insegnanti sono intervenute alcune volte quando il volume della voce cominciava a diventare eccessivo con uno *stop* e con l'invito alle coppie di monitorare le abilità sociali agite. Durante la revisione metacognitiva si è riflettuto anche sul come si sono trovati a bambini a lavorare in gruppi sempre più grandi e sull'utilizzo degli strumenti per controllare i comportamenti. In genere sono state rilevate impressioni positive ("Questo lavoro mi è piaciuto...; all'inizio non volevo stare con Luca, ma poi mi sono divertito...; vorrei rifarlo ancora...").

Al termine di questa esperienza abbiamo avuto la sensazione, insegnanti e alunni, di essere stati investiti tutti di un nuovo ruolo, più interessante, coinvolgente ed impegnativo.

Attraverso questa metodologia si può vivere nella scuola una fase di innovazione e rinnovamento in cui ogni individuo si senta valorizzato, protagonista del proprio apprendimento e appartenente a una comunità educante.

Tutto questo apre una sfida impegnativa per gli insegnanti: aiutare i bambini a crescere cognitivamente e socialmente come individui che si rispettano l'un l'altro, che collaborano insieme in modo cooperativo, metacognitivo e democratico per cercare di capire meglio questo nostro mondo e in futuro costruirne uno migliore.

Capitolo 3

Organizziamo un'uscita didattica a Molina di Ledro con una merenda preistorica

Presentazione di una lezione cooperativa metacognitiva nella scuola elementare di Levico (Tn) classe terza¹

In una fredda giornata d'inverno un gruppo di porcospini si rifugia in una grotta e per proteggersi dal freddo gli animali si stringono vicini.

Ben presto però sentono le spine reciproche e il dolore li costringe ad allontanarsi l'uno dall'altro.

Quando poi il bisogno di riscaldarsi li porta di nuovo ad avvicinarsi si pungono di nuovo.

Ripetono più volte questi tentativi, sballottati avanti e indietro tra i due mali, finché non trovano quella moderata distanza reciproca che rappresenta la migliore posizione, quella distanza che consente loro di scaldarsi e nello stesso tempo di non farsi male reciprocamente.

Schopenhauer

INTRODUZIONE

La classe terza elementare del comune di Levico, cittadina termale in provincia di Trento, è formata da 18 alunni tra i quali una bambina segnalata per una grave disarmonia evolutiva su base psicologica, con una disfasia e disordine cognitivo. La bambina è aiutata per 11 ore settimanali da una insegnante di sostegno prevalentemente nella comprensione e organizzazione del linguaggio verbale e nell'interiorizzazione dei processi della letto-scrittura. Evidenzia difficoltà di attenzione e di concentrazione su attività delle quali non comprende appieno il significato.

¹ Il resoconto dell'esperienza è stato scritto dall'insegnante Enrica Guizzardi con la supervisione di Lidio Miato.

Le tre insegnanti curricolari della classe lavorano su un modulo in verticale formato dalla classe terza e dalla classe seconda; pertanto in determinati momenti la bambina disabile viene inserita con gli alunni della classe seconda.

Questa bambina dimostra un grande interesse per la vita degli uomini primitivi, pertanto le insegnanti cercano di alimentare questo interesse con materiali semplificati quali schede riassuntive, immagini elaborate con tecniche diverse e uso di materiale informatico (CD ROM e libri sono stati presi in prestito durante la visita alla biblioteca comunale).

Le insegnanti hanno anche programmato una “merenda preistorica” in occasione del viaggio d’istruzione dell’intera classe alla località di Molina di Ledro, famosa per i suoi ritrovamenti preistorici e per la ricostruzione di un villaggio di palafitte a scopo didattico, che serve a capire meglio come vivevano gli uomini primitivi, come e cosa mangiavano (per questo motivo è prevista l’accensione del fuoco con dei materiali rudimentali, la macinazione del grano, l’impasto e la cottura del pane con il quale fare una merenda preistorica).

L’attività cooperativa metacognitiva da svolgere riguarda la produzione di un opuscolo illustrativo dell’uscita didattica a Molina di Ledro per capire in modo realistico come vivevano gli uomini primitivi.

Fase 1: presentazione del contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 30 minuti).

Le insegnanti hanno presentato la sfida cognitiva e sociale ponendo l’interrogativo al gruppo classe su come informare i genitori e i bambini stessi sullo svolgimento dell’uscita didattica a Molina di Ledro. Ne è nata un’entusiastica discussione che ha portato all’idea risolutiva: “Facciamo un libretto con tutte le informazioni”. Abbiamo così iniziato a concordare il contratto formativo.

Sono stati enfatizzati i ruoli da interpretare nei gruppi cooperativi, l’aiuto reciproco e l’impegno personale per raggiungere positivamente tutti gli obiettivi concordati.

Considerando il livello raggiunto dagli alunni nelle varie discipline sono stati formati dei gruppi composti da alunni molto bravi, di medie capacità e alunni con più difficoltà.

Il criterio per la formazione dei gruppi da parte dell’insegnante è stato quello di eterogeneità delle competenze. Le variabili che si sono prese in considerazione sono state solamente le abilità cognitive acquisite e non le parente-

le, le amicizie e il sesso, in quanto il numero ridotto dei componenti delle classi e il convincimento condiviso di creare gruppi eterogenei rendevano difficile l'inserimento di altri criteri.

Ogni gruppo doveva scegliersi un nome e, se voleva, anche un motto identificativo.

L'attività cooperativa metacognitiva è durata complessivamente 415 minuti in classe nell'arco di tre settimane, più il tempo dell'insegnamento strategico, di valutazione dell'insegnante, di revisione metacognitiva con il gruppo classe e di accertamento delle competenze acquisite.

Obiettivi formativi cognitivi:

- a) saper costruire un opuscolo informativo corretto;
- b) saper leggere e tracciare il percorso dell'uscita didattica in modo corretto sulla cartina geografica del Trentino.

Obiettivi formativi sociali:

- a) incoraggiare la partecipazione dei compagni;
- b) rispettare il proprio turno di parola;
- c) controllare il proprio volume della voce.

Metodologia e organizzazione:

L'insegnante coinvolge la classe su un lavoro di preparazione di un'uscita didattica a Molina di Ledro per andare a vedere come vivevano gli uomini primitivi, le loro palafitte, i loro strumenti quotidiani, cosa e come mangiavano. L'insegnante chiede di suddividere la classe in sei gruppi eterogenei di tre alunni affinché si possa lavorare insieme in modo cooperativo metacognitivo.

Lo schema del contratto formativo concordato e adottato dalla classe per l'attività di lavoro cooperativo, "*Organizziamo un'uscita didattica a Molina di Ledro con una merenda preistorica*", viene attaccato alla parete della classe e riportato nella tabella 12.

Schema del contratto formativo d'aula e delle sue fasi attuative**Organizziamo un'uscita didattica a Molina di Ledro
con una merenda preistorica**

FASE 1: *Presentazione del contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 15 minuti).*

Obiettivi formativi cognitivi:

- saper costruire un opuscolo informativo corretto;
- saper leggere e tracciare il percorso dell'uscita didattica in modo corretto sulla cartina geografica del Trentino.

Obiettivi formativi sociali:

- incoraggiare la partecipazione dei compagni;
- rispettare il proprio turno di parola;
- controllare il proprio volume della voce.

Metodologia e organizzazione:

- Lavoro cooperativo metacognitivo con sei gruppi eterogenei di tre alunni.

FASE 2: *L'insegnamento strategico (tempo previsto 120 minuti)*

Come valutare l'incoraggiamento alla partecipazione, il rispetto del volume della voce e dei turni di parola; come valutare la pertinenza delle informazioni trovate e la correttezza del tracciato del percorso da effettuare durante l'uscita didattica a Molina di Ledro; come concordare i criteri di valutazione degli obiettivi da perseguire.

FASE 3: *Il lavoro cooperativo metacognitivo "Organizziamo un'uscita didattica a Molina di Ledro con una merenda preistorica" (tempo complessivo a scuola 415 minuti)*

FASE 3.0: *La previsione degli esiti finali (tempo previsto 5 minuti)*

FASE 3.1: *Scelta del tipo di opuscolo da realizzare (tempo previsto 30 minuti)*

1° alunno:
incoraggiatore
STORICO

2° alunno:
controllore dei
turni di parola
GEOGRAFO

3° alunno:
controllore del volume
della voce
NUTRIZIONISTA

FASE 3.2: *Ricerca delle informazioni e delle immagini (lavoro autoorganizzato per casa)*

FASE 3.3: *Scelta, organizzazione e stesura della prima bozza del depliant informativo (tempo previsto 120 minuti)*

FASE 3.4: *Valutazione e correzione della bozza e stesura definitiva completa delle informazioni, della cartina e delle figure (tempo previsto 120 minuti)*

FASE 3.5: *Trasposizione al computer del depliant informativo, stampa e controllo finale della completezza e della correttezza dell'elaborato (tempo previsto 120 minuti)*

FASE 4: *L'autovalutazione del gruppo (tempo previsto 10 minuti)*

FASE 5: *La valutazione dell'insegnante*

FASE 6: *La revisione metacognitiva (tempo previsto 30 minuti)*

FASE 7: *Lo studio individuale della ricerca storica effettuata (tempo previsto 120 minuti)*

FASE 8: *L'accertamento delle competenze individuali acquisite (tempo previsto 20 minuti)*

Firme degli alunni

.....
.....

Firme degli insegnanti

.....
.....

Tab. 12

Fase 2: l'insegnamento strategico (tempo previsto 120 minuti)

L'insegnante prima di iniziare il lavoro di gruppo distribuisce i cartellini di identificazione con i nomi e i ruoli assegnati: un alunno svolge il doppio ruolo di *Incoraggiatore* (colui che stimola i compagni alla discussione e valorizza i loro contributi) e di *Storico* (colui che ricerca le notizie storiche che servono alla realizzazione dell'opuscolo informativo); un secondo alunno del gruppo assume il doppio ruolo di *Controllore dei turni di parola* (colui che controlla il rispetto dei turni di parola, per evitare che si interrompano i compagni parlando sopra la loro voce) e di *Geografo* (colui che ricerca le informazioni geografiche utili al lavoro di gruppo); un terzo alunno del gruppo assume il doppio ruolo di *Controllore del volume della voce* (colui che monitora il volume di voce utilizzata da tutti e tre i componenti del gruppo per parlare) e di *Nutrizionista* (colui che ricerca le informazioni sul corretto modo di mangiare degli uomini primitivi).

Per capire e attrezzare meglio il ruolo di incoraggiatore dei compagni, viene costruita dall'insegnante insieme a tutta la classe una carta a "T", in questo modo vengono evidenziati, per orientare il controllo, sia i comportamenti che si sentono, sia quelli che si vedono (vedi tabella 13). I comportamenti di incoraggiamento vengono valutati dal gruppo con una scala a cinque punti (incoraggiamento ottimo, distinto, buono, sufficiente e insufficiente).

Carta a "T" per descrivere come incoraggiare i compagni

INCORAGGIARE

CON LE PAROLE (ciò che sentiamo)	CON I MOVIMENTI (ciò che vediamo)
<ul style="list-style-type: none"> • "Continua così!" • "Ti sei espresso bene" • "il tuo sforzo ha dato ottimi risultati" • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • colpo sulla spalla • battito delle mani • viso che mostra meraviglia • mettere le dita a V • ...

Tab. 13

Anche per gli altri due ruoli sociali vengono consegnate le griglie di monitoraggio, dopo aver concordato i comportamenti da osservare e da segnare con una crocetta (tabelle 14 e 15).

Griglia di monitoraggio del rispetto dei turni di parola

Nome alunni	X = non rispetto del turno di parola	Numero totale comportamenti
.....		
.....		
.....		

Tab. 14

Griglia di monitoraggio del volume della voce

Nome studenti	X = volume alto della voce	Numero totale comportamenti
.....		
.....		
.....		

Tab. 15

Vengono valutati dal gruppo in modo concorde anche questi comportamenti sociali su una scala a cinque punti come quella prevista per i comportamenti di incoraggiamento dei compagni. Per registrare le valutazioni di tutti e cinque gli obiettivi concordati viene consegnata a ciascun gruppo una griglia con specificati i criteri valutativi (vedi tabella 16).

Griglia di valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali

Gruppo..... formato da.....
.....

Obiettivi	Previsione	Autovalutazione	Valutazione dell'insegnante
Costruire un opuscolo informativo corretto			
Leggere e tracciare il percorso didattico in modo corretto			
Incoraggiare la partecipazione dei compagni			
Rispettare il proprio turno di parola			
Controllare il proprio volume di voce			
Totale punteggio			

Criteri valutativi concordati:

5 = ottimo (tutto corretto e rispettato)

4 = distinto (quasi tutto corretto e rispettato e solo una o due crocette o errori)

3 = buono (la maggior parte corretta e rispettata con solo tre o quattro crocette o errori)

2 = sufficiente (più di metà parte corretta e rispettata con solo cinque o sei crocette o errori)

1 = insufficiente (meno di metà parte corretta e rispettata con più di sei crocette o errori)

Tab. 16

Fase 3: il lavoro cooperativo metacognitivo: “Organizziamo un’uscita didattica a Molina di Ledro e una merenda preistorica” (tempo complessivo previsto a scuola 415 minuti)

Fase 3.0: la previsione degli esiti finali (tempo previsto 5 minuti)

La classe si suddivide in 6 gruppi. Prima di iniziare a lavorare, ciascun gruppo annota la sua previsione valutativa dei risultati che ritiene verranno raggiunti al termine del lavoro cooperativo metacognitivo, utilizzando la tabella 16 e servendosi dei criteri in calce.

Fase 3.1: scelta del tipo di opuscolo da realizzare (tempo previsto 30 minuti)

I bambini analizzano vari opuscoli portati da casa e dall’insegnante e tra questi scelgono quello che diventa il modello da seguire nella realizzazione del lavoro; inoltre due alunni su tre devono mettere una crocetta nelle tabelle di monitoraggio consegnate dall’insegnante, soltanto quando uno del gruppo non rispetta le regole sociali concordate (rispettare il proprio turno di parola senza interrompere i compagni che stanno parlando o parlare con un volume di voce adeguato, né troppo alto, né troppo basso). Infine l’incoraggiatore deve mettere in pratica i comportamenti evidenziati con la carta a “T” e alla fine valutare il proprio operato rispetto ai comportamenti agiti assieme ai suoi compagni di gruppo.

Fase 3.2: ricerca delle informazioni e delle immagini (lavoro autoorganizzato per casa)

A casa i bambini devono ricercare una serie di informazioni suddivise a seconda del ruolo cognitivo ricoperto: lo storico ricerca le informazioni sulla vita degli uomini primitivi (come vivevano, come si vestivano, quali lavori facevano, dove dormivano, cosa possedevano); il geografo ricerca informazioni riguardanti dove vivevano gli uomini primitivi e in particolare in quali luoghi del Trentino e fornisce le cartine geografiche al gruppo; il nutrizionista ricerca le informazioni relative all’alimentazione e al modo di preparare i cibi dei primitivi.

Fase 3.3: scelta, organizzazione e stesura della prima bozza del depliant informativo (tempo previsto 120 minuti)

Le varie informazioni raccolte a casa vengono valutate dal gruppo, ordinate per importanza e scritte in modo da formare una prima bozza del depliant informativo da far vedere all'insegnante per ricevere un parere e se necessario alcuni suggerimenti.

Fase 3.4: valutazione e correzione della bozza e stesura definitiva completa delle informazioni, della cartina e delle figure (tempo previsto 120 minuti)

Sulla base anche dei consigli dell'insegnante il gruppo effettua la stesura definitiva del depliant informativo completo di cartina geografica e figure varie.

Fase 3.5: trasposizione al computer del depliant informativo, stampa e controllo finale della completezza e della correttezza dell'elaborato (tempo previsto 120 minuti).

Gli alunni riportano al computer quanto realizzato sul cartaceo cercando di curare bene la parte grafica. Infine il depliant viene stampato e valutato dal gruppo rispetto alla completezza, alla forma, ai contenuti e alla correttezza.

Fase 4: l'autovalutazione del gruppo (tempo previsto 5 min.)

Prima di consegnare all'insegnante il prodotto finale, i gruppi valutavano il raggiungimento degli obiettivi concordati, inserendo un punteggio in ogni cella della colonna autovalutativa di tabella 16, con i criteri concordati in precedenza e riportati alla base della griglia.

Fase 5: la valutazione dell'insegnante

Le insegnanti correggono i prodotti finali e li valutano riportando il loro giudizio nell'ultima colonna di tabella 16, accanto all'autovalutazione degli alunni. Gli obiettivi sociali vengono valutati sulla base delle osservazioni compiute dagli insegnanti compresenti (insegnante di classe e insegnante di sostegno) durante i lavori di gruppo; mentre gli obiettivi cognitivi vengono valutati sulla base dell'esito finale del prodotto.

Fase 6: la revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)

Il momento della revisione viene effettuato a livello di gruppo classe con l'insegnante.

Le domande stimolo possono essere le seguenti:

- Come vi siete trovati a lavorare in gruppo?
- Siete soddisfatti dei risultati raggiunti?
- Come ha funzionato il vostro lavoro di controllo delle abilità sociali?
- Cosa migliorereste in un prossimo lavoro di gruppo?

Le risposte libere degli alunni saranno riportate su un cartellone.

Ogni bambino deve sentirsi libero di fare delle considerazioni sia in positivo sia in negativo su quanto è avvenuto (si criticano gli eventi e non le persone). È importante che gli alunni manifestino delle proposte volte a migliorare il proseguimento delle esperienze di lavoro di gruppo, e a migliorare la funzionalità dei ruoli che devono giocare all'interno del gruppo.

Fase 7: lo studio individuale della ricerca storica effettuata (tempo previsto 120 minuti)

Gli alunni studiano a casa i contenuti della ricerca effettuata, per essere pronti a sostenere la prova di verifica scritta, da effettuarsi in classe a conclusione dell'unità di apprendimento cooperativo metacognitivo.

Fase 8: l'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)

Per la prova individuale gli alunni devono rispondere per iscritto ad una serie di domande riguardanti la ricerca effettuata sugli uomini primitivi. Ogni punteggio individuale derivante dall'esecuzione della prova viene sommato con la valutazione da parte dell'insegnante circa il raggiungimento degli obiettivi del gruppo (ultima colonna della tabella 16) e il risultato riportato su un istogramma appeso alla parete della classe.

Per la valutazione individuale vengono presi in considerazione gli stessi criteri utilizzati per la valutazione di gruppo, che abbiamo precedentemente esplicitato. La visualizzazione dei progressi del gruppo serve a sostenere la motivazione e l'impegno al compito.

Fase 9: le gratificazioni differite (tempo previsto 10 minuti)

Si concorda con gli alunni che ogni volta che un gruppo supera i 100 punti visualizzati dall'istogramma appeso alla parete dell'aula, esso regala dieci minuti di ricreazione aggiuntiva a tutta la classe e ciascun componente del gruppo riceve un attestato di lode (vedi figura 5).

**Fac simile di attestato utilizzato per premiare i componenti
dei gruppi cooperativi**

ISTITUTO _____

Anno scolastico _____

Classe _____ Plesso _____

ATTESTATO DI MERITO

all'alunno _____

del gruppo _____

per l'impegno dimostrato
e i risultati raggiunti nel percorso di
APPRENDIMENTO COOPERATIVO METACOGNITIVO

Data _____

Firma dell'insegnante

Fig. 5

CONCLUSIONI

Questa esperienza cooperativa metacognitiva ha evidenziato che i piccoli gruppi cooperativi favoriscono relazioni interpersonali positive tra i membri, le quali incidono positivamente sul rendimento scolastico, sulla motivazione allo studio e sui livelli di autostima.

Attraverso questa metodologia è possibile attuare in classe attività maggiormente coinvolgenti e creare le condizioni per apprendere le abilità sociali, che generalmente vengono date per scontate nell'apprendimento tradizionale *ex cathedra*.

Sintetizzando, i bambini hanno avuto l'opportunità di:

- individuare criteri di efficacia comunicativa di un opuscolo avendolo paragonato ad altri a seconda della grafica, colore, caratteri, organizzazione dello spazio...;
- attivare e sperimentare strategie di organizzazione del lavoro, avendo predisposto i materiali necessari, le informazioni, e distribuendosi i compiti e ruoli da giocare all'interno dei gruppi;
- attuare operazioni mentali di sintesi e di logica, avendo scelto quali informazioni inserire, quali tralasciare, come ordinarle in successione temporale ed infine come verificarne la completezza;
- assumere un ruolo attivo nel confronto e nella discussione;
- applicare criteri estetici, sviluppando creatività e gusto per il bello, cercando i formati, i colori e le grafiche migliori;
- utilizzare i programmi di videoscrittura, avendo riscritto al computer la bozza dell'opuscolo informativo;
- rinforzare il senso di appartenenza al gruppo in quanto tutti i componenti del gruppo si riconoscono nel prodotto finale fatto da loro per se stessi e per gli altri;
- promuovere l'aiuto reciproco e lo spirito di squadra.

L'analisi degli opuscoli, oltre ad attivare un sapere di tipo linguistico relativo alla lettura, alla comprensione e alla conoscenza del genere testuale, ha permesso ai bambini di esprimere pareri, di individuare ed utilizzare criteri di valutazione e di scelta (chiarezza espositiva, completezza informativa, utilizzo organizzato dello spazio, della grafica...) e di rispettare le regole della comunicazione di gruppo.

Gli alunni hanno successivamente analizzato un insieme non sistematico di informazioni; si sono dati un metodo di lavoro sottolineando le diverse informazioni, scegliendo quelle necessarie ed organizzandole in uno schema; hanno sostenuto le loro scelte e hanno ascoltato le argomentazioni dei compagni; hanno affrontato momenti di conflitto e infine accettato le decisioni del gruppo.

In seguito hanno verificato se le dimensioni ipotizzate in un primo tempo erano adeguate ad organizzare al meglio tutte le informazioni, provando a piegare il foglio con modalità diverse e rappresentandosi i contenuti distribuiti rispetto allo spazio.

Il fatto di riformulare e sintetizzare le informazioni è risultato utile per far notare ai bambini i diversi modi per esprimere i concetti sia a livello orale che scritto, stimolando la ricerca terminologica e fraseologica più adeguata, incitandoli all'utilizzo del vocabolario e guidandoli nelle scelte lessicali e iconografiche del sistema simbolico.

La scelta del disegno e dell'intestazione da mettere in prima pagina dell'opuscolo ha prodotto un'interessante discussione sulle caratteristiche del sistema simbolico (chiarezza, sintesi, essenzialità, condivisione del significato).

Durante la fase della produzione della bozza a mano, i bambini si sono accorti che alcune grafie non erano immediatamente leggibili, rilevando la necessità di scrivere l'opuscolo al computer per avere un prodotto più chiaro e leggibile.

L'utilizzo della cartina del Trentino ha occupato i bambini in operazioni di tipo geografico, in quanto dovevano interpretare e decodificare le rappresentazioni cartografiche e tracciare il percorso interessato.

Gli alunni sono stati davvero entusiasti di questa attività, in quanto l'apprendere era legato alla produzione di qualcosa di significativo e di utile: capivano il significato di quello che stavano facendo e desideravano arrivare a un prodotto ideato e realizzato da loro.

Ognuno si sentiva parte integrante del gruppo, mettendo a disposizione le proprie competenze, le proprie idee, i propri suggerimenti e le proprie fantasie. L'attività cooperativa metacognitiva si è dimostrata efficace anche per l'alunna disabile, perché ha favorito l'apprendimento delle competenze cognitive e sociali, la motivazione allo studio, la promozione dell'autostima nel sentirsi utile al gruppo e nel portare un apporto determinante al raggiungimento degli obiettivi comuni. Per questo è stata molto gratificata dai compagni e dagli insegnanti e ha migliorato l'interesse e l'impegno per il lavoro scolastico in generale.

Capitolo 4

Costruiamo insieme le regole per l'educazione motoria in palestra

Presentazione di una lezione cooperativa metacognitiva nella scuola elementare di Credo in Val di Non (Tn) classe quarta¹

INTRODUZIONE

La quarta classe elementare di Credo, piccolo paese agricolo in Val di Non (TN) dove i bambini possono ancora girare indisturbati per le strade, è formata da 12 alunni (2 femmine e 10 maschi), tra i quali un bambino con disturbo da deficit attentivo e iperattività, seguito dall'insegnante di sostegno per 22 ore settimanali.

Uno dei bisogni formativi della classe quarta, e non solo del bambino disabile, è quello di imparare a rispettare le regole fondamentali del vivere in comunità per instaurare relazioni positive tra gli alunni e gli adulti; in particolare gli insegnanti volevano iniziare questo percorso apprenditivo cominciando con il rispetto delle regole di convivenza sociale durante le lezioni di educazione motoria in palestra.

A questa scelta si è giunti anche in seguito al racconto dell'insegnante di sostegno relativo all'esperienza che stava vivendo al corso di alta qualificazione sull'apprendimento cooperativo promosso dall'IPRASE del Trentino. Pertanto gli insegnanti hanno concordato di proporre ai ragazzi un'attività cooperativa metacognitiva di costruzione delle regole di comportamento sociale in palestra.

In questa esperienza cooperativa metacognitiva i ruoli tra gli insegnanti della classe vengono scambiati: l'insegnante di sostegno diventa conduttore dell'esperienza, mentre l'insegnante di classe collabora facendo da sostegno ai ragazzi. Come prima esperienza si è pensato di far lavorare i bambini in coppia, essendo questa il primo nucleo del vivere sociale, cercando di promuovere

¹ Il resoconto dell'esperienza è stato scritto dall'insegnante Michele Valentini con la supervisione di Lidio Miato.

una fiducia reciproca che sta alla base di un clima di classe cooperativo metacognitivo.

Dopo aver progettato insieme la situazione formativa, si inizia con il proporre alla classe un contratto formativo che permetta un coinvolgimento attivo dei bambini nell'accettare questa sfida la cui schematizzazione è stata rappresentata nella tabella 17 e attaccata alla parete della palestra.

Fase 1: presentazione e condivisione del contratto formativo (tempo previsto 30 minuti)

In palestra gli insegnanti discutono in cerchio con i bambini seduti per terra a gambe incrociate (*circle time*) sulla necessità di costruire delle regole condivise essenziali per svolgere meglio le attività di educazione motoria (due ore settimanali in palestra il giovedì dalle 10.30 alle 12.30). Gli alunni dovrebbero concordare su questa necessità e sull'importanza di costruire insieme le regole, impegnandosi a rispettarle una volta concordate e dopo aver stipulato un contratto scritto, sottoscritto da tutti (12 alunni e 2 insegnanti).

Il contratto formativo schematizzato e sottoscritto viene attaccato alla parete dell'aula (vedi tabella 17). Il lavoro cooperativo metacognitivo prevede una fase di lavoro individuale, una in coppia, una in doppia coppia e infine un confronto con tutta la classe.

Schematizzazione del contratto formativo d'aula e delle sue fasi attuative

Costruiamo insieme le regole per l'educazione motoria in palestra

FASE 1: *Presentazione del contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 30 minuti)*

Obiettivi formativi cognitivi:

- imparare a costruire insieme e scrivere le regole per l'educazione motoria in palestra

Obiettivi formativi sociali:

- saper discutere e concordare le regole prima in coppia, poi in doppia coppia e quindi tutti insieme

- saper controllare il volume della voce

Metodologia e organizzazione:

Lavoro cooperativo metacognitivo in palestra prima individuale, poi a coppia, a doppia coppia e tutti insieme

FASE 2: *l'insegnamento strategico (tempo previsto 30 minuti)*

Come condividere e condensare le idee, eliminare quelle che si ripetono, valutare la prestazione a livello di doppia coppia e monitorare il volume della voce

FASE 3: *il lavoro cooperativo metacognitivo individuale, a coppia, doppia coppia e tutti insieme. "Impariamo insieme a concordare e scrivere le regole per l'educazione motoria in palestra" (tempo complessivo previsto 80 minuti)*

FASE 3.1: *scrivere due regole individualmente sul retro del cartoncino (tempo previsto 5 minuti)*

<input type="text"/>											
A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N

FASE 3.2: scrivere tre regole in coppia (tempo previsto 15 minuti)

1^coppia AB	2^coppia CD	3^coppia EF	4^coppia GH	5^coppia IL	6^coppia MN
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

FASE 3.3: scrivete quattro regole in doppia coppia (tempo previsto 15 minuti)

1^ doppia coppia ABCD	2^ doppia coppia EFGH	3^ doppia coppia ILMN
--------------------------	--------------------------	--------------------------

FASE 3.4: individuazione delle regole finali condivise e preparazione del cartellone” (tempo previsto 30 minuti)

FASE 4: l'autovalutazione della doppia coppia (tempo previsto 10 minuti)

FASE 5: la valutazione dell'insegnante

FASE 6: la revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)

Firme degli alunni	Firme degli insegnanti
.....
.....

Tab. 17

Fase 2: l'insegnamento strategico (tempo previsto 30 minuti)

Prima del lavoro cooperativo metacognitivo in classe si è cercato di chiarire come si possano concordare insieme le idee, cercando praticamente di fare un passo nella direzione del compagno per incontrarlo a metà strada (nella mediazione ognuno di noi deve abbandonare qualcosa e ricercare quella nuova posizione che inglobi almeno in parte le esigenze della persona con la quale ci rapportiamo, senza abbandonare tutte le proprie idee, ma solo qualcuna).

Per l'insegnamento dell'abilità sociale del parlare a voce bassa si concorda di fornire ad un alunno di ciascuna doppia coppia una griglia osservativa come quella di tabella 18, per permettergli di monitorare questa abilità sociale riferita a tutti e quattro i componenti del gruppo (ruolo di *Controllore del volume della voce*). L'alunno *Controllore del volume di voce*, durante la fase di lavoro in doppia coppia, segna con una crocetta ogni volta che qualcuno parla a voce alta (precedentemente si deve stabilire, facendo delle prove pratiche, quale sia il limite del volume della voce, oltrepassato il quale si deve segnare con una crocetta l'infrazione).

Griglia per monitorare gli interventi a "voce alta"

Nome alunni	Frequenza della voce troppo alta segnata con "X"
.....	
.....	

Tab.18

Infine si devono concordare insieme i criteri di valutazione degli obiettivi. Ogni doppia coppia deve incollare sulla griglia di valutazione (tabella 19) una faccina (*smile*) scegliendola tra quattro tipi diversi, corrispondenti ai criteri valutativi stabiliti insieme (vedi figura 6).

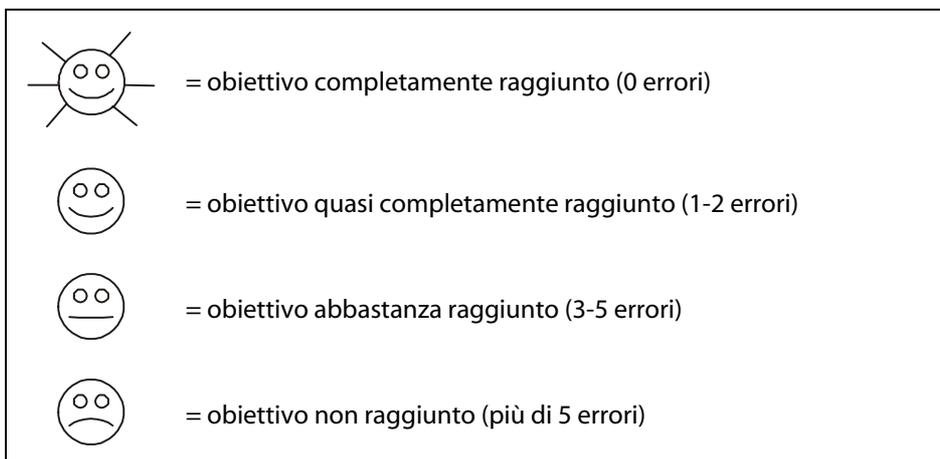
Criteria per la valutazione del raggiungimento degli obiettivi


Fig. 6

La griglia di valutazione del grado di raggiungimento degli obiettivi concordati viene prima utilizzata dagli alunni e successivamente consegnata all'insegnante perché anche lui apponga la sua valutazione accanto a quella dei bambini (tabella 19).

Griglia di valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali

Obiettivi da raggiungere	Autovalutazione della doppia coppia	Valutazione dell'insegnante
imparare a costruire insieme e scrivere le regole per l'educazione motoria in palestra		
saper discutere e concordare le regole prima in coppia, poi in doppia coppia e quindi tutti insieme		
saper controllare il volume della voce		

Tab. 19

Vicino ad ogni cartellino esterno viene posta una matita. Le istruzioni dell'insegnante possono essere le seguenti:

“Al mio via ognuno di voi cercherà il cartellino giallo con il proprio nome. Tenete a mente il posto dove lo trovate, perché è proprio lì che vi dovrete sedere al termine del lavoro. Prendete il vostro cartellino giallo e la matita e andate a cercarvi un posto lontano dai vostri compagni, dove potete in tranquillità scrivere sulla faccia libera del cartellino le due regole che ritenete più importanti per svolgere in pace le attività di educazione motoria.

È necessario stare in silenzio per non disturbare i compagni.

Se servono la gomma, il temperino o altro, basta alzare la mano e arrivano i vostri insegnanti. Quando avete finito mettetevi seduti attorno al cerchio al posto di partenza dove avete raccolto il cartellino, posate il cartellino e la matita davanti a voi e aspettate in silenzio che tutti finiscano”.

Fase 3.2: scrivere tre regole in coppia (tempo previsto 15 minuti)

Nella seconda fase i bambini si confrontano in coppia cercando di ridurre almeno a tre le quattro regole trovate. Le istruzioni dell'insegnante possono essere le seguenti:

“Verso il centro del cerchio vedete un cartellino verde con i nomi di due bambini che andranno a lavorare insieme in coppia. Prendete i vostri cartellini gialli, un cartellino verde con i nomi di ciascuna coppia e una matita.

Ciascuna coppia deve trovarsi un posto lontano dagli altri per non essere disturbata e leggere attentamente le regole scritte sui cartellini gialli, eliminando le regole uguali e fondendo quelle simili.

Alla fine dovete rimanere con al massimo tre regole, che vanno scritte sul retro del cartellino verde. I bambini ACEGIM copiano in stampato maiuscolo le regole sulla faccia libera del cartellino verde, mentre i compagni BDFHLN dettano. Se avete bisogno degli insegnanti, alzate la mano.

Quando avete finito mettetevi seduti intorno al cerchio al vostro posto di partenza, posate la matita e i cartellini gialli e verdi dove si trovavano davanti a voi”.

Fase 3.3: scrivete quattro regole in doppia coppia (tempo previsto 15 minuti)

Nella terza fase i bambini si confrontano in doppia coppia cercando di ridurre le regole ad almeno quattro. Le istruzioni dell'insegnante possono essere le seguenti:

“Al centro del cerchio potete vedere un cartellino rosso con i nomi di quattro bambini; quei quattro bambini formano un gruppo.

Al mio via ogni gruppo prenderà i cartellini verdi, il cartellino rosso con i nomi del gruppo e una matita; i componenti del gruppo dovranno disporsi in un posto lontano dagli altri gruppi e mettersi in cerchio seduti a terra uno accanto all'altro per leggere attentamente le regole scritte sui cartellini verdi.

Se ci sono regole doppie, eliminatene una, se ci sono regole simili cercate di fonderle, altrimenti cercate di concordare sulle più importanti in modo che risultino non più di quattro.

Ricopiate in stampato le regole che ritenete più importanti sul cartellino rosso.

Cercate di parlare a voce bassa per non disturbare gli altri gruppi. Se avete bisogno dell'insegnante alzate la mano.

Quando avete finito ritornate al punto di partenza e posate i cartellini al loro posto.

Ogni componente del gruppo avrà un ruolo da svolgere e precisamente:

- il primo deve leggere le regole su un cartellino e poi dettare solamente quelle concordate;
- il secondo prende e usa la matita per ricopiare le regole concordate sul cartellino rosso;
- il terzo deve leggere le regole del secondo cartellino verde e poi dettare solamente le due regole concordate;
- il quarto controlla che tutti partecipino ai lavori e segna con una crocetta ogni volta che un bambino parla a voce troppo alta”.

Fase 3.4: individuazione delle regole finali condivise e preparazione del cartellone (tempo previsto 30 minuti)

Un grande cartellone bianco viene appeso su una parete di fronte al cerchio (figura 8). I bambini devono solo girarsi in quella direzione per vederlo.

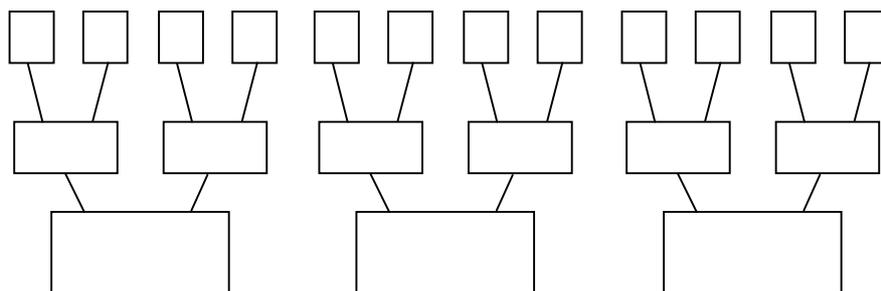
Esemplificazione del cartellone murale rappresentante le varie fasi del lavoro cooperativo metacognitivo

Fig. 8

Ogni bambino partendo dalla lettera A (vedi figura 7), a turno consegna il proprio cartellino giallo con il suo nome all'insegnante che lo incolla sul cartellone in alto (figura 8) partendo da sinistra. Finito il giro, ogni coppia partendo da AB consegna il cartellino verde all'insegnante che lo incolla. Terminato il secondo giro ogni doppia coppia consegna il proprio cartellino rosso all'insegnante che lo incolla.

Le regole trovate dai gruppi di quattro copie vengono lette cercando di eliminare le regole doppie o condensare quelle simili. Le regole che rimangono da questa operazione vengono discusse e accettate da tutti diventando patrimonio comune e poi riscritte su un nuovo cartellone dal titolo "Regole per l'educazione motoria", datato, sottoscritto dagli alunni e dagli insegnanti.

Fase 4: l'autovalutazione di gruppo dei risultati raggiunti (tempo previsto 10 minuti)

Terminato il lavoro ciascuna doppia coppia valuta i risultati raggiunti incollando in ciascuna cella della colonna la faccina scelta, corrispondente al giudizio complessivo attribuito al grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati (tabella 19).

Fase 5: la valutazione dell'insegnante

Alla valutazione dei bambini segue quella dell'insegnante sulla base degli stessi criteri concordati prima dei lavori cooperativi metacognitivi. La valutazione dell'insegnante si basa sia sui risultati raggiunti, sia sui processi attuati dai bambini e da lui osservati durante i lavori di gruppo.

Fase 6: la revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)

La riflessione del gruppo classe può orientarsi: sul significato delle firme apposte nel contratto; sul significato di approvazione e condivisione individuale, approvazione e condivisione di gruppo e relativi livelli di responsabilità; sulla funzione delle regole che devono servire per svolgere al meglio insieme le attività di educazione motoria e sul fatto che per far questo occorre imparare a conoscerle bene e a saperle usare; sulla responsabilità che il gruppo può e deve assumersi nell'aiutare e nel sostenere i singoli a rispettare le regole concordate. Per questo motivo il gruppo classe (alunni e docenti) deve esercitare un controllo assiduo del rispetto del patto sottoscritto.

CONCLUSIONI

Al termine del lavoro cooperativo metacognitivo i bambini hanno riscritto le regole finali concordate da tutti su un cartellone datato e sottoscritto dagli alunni e dagli insegnanti (tabella 20).

Regole concordate dai bambini della IV elementare alla fine del lavoro cooperativo metacognitivo

Regole per l'educazione motoria	
1. Cambiarsi le scarpe e riporle ordinatamente	
2. Mettersi in fila per due e scendere le scale in silenzio	
3. Appena arrivati in palestra mettersi in cerchio seduti a gambe incrociate	
4. Eseguire correttamente le consegne del maestro	
5. Rispettare i turni	
6. Non urlare	
7. Non toccare la rete di pallavolo	
8. Alla fine della lezione sedersi in cerchio e discutere	
	Coredo,.....
Firme degli alunni	Firme degli insegnanti
.....

Tab. 20

Noi insegnanti non siamo intervenuti per modificare, togliere o aggiungere qualcosa nelle regole stabilite dalla classe. I bambini si sono dimostrati soddisfatti del loro lavoro. In realtà le regole definivano una scaletta impostata dal susseguirsi ordinato delle azioni di ogni lezione di educazione motoria. Le regole 6 e 7 (tabella 20) si riferivano ai comportamenti dell'alunno con disturbo di attenzione e iperattività, che spesso si metteva a urlare e si dondolava sulla rete ogni volta che vi passava vicino. Queste "abitudini-provocazioni" sono diminuite con il controllo del gruppo classe, fino ad eliminarsi quasi completamente.

L'esperienza è stata positiva. Gli insegnanti hanno visto il gruppo classe impegnarsi nel controllo delle regole prendendosi la responsabilità di aiutare i compagni trasgressori. Anche l'alunno iperattivo si è impegnato in uno sforzo apprezzabile di autocontrollo: il suo impegno a rispettare le regole era sentito nei confronti del gruppo e non solo degli insegnanti e i suoi sforzi erano riconosciuti e lodati da tutti perché risultavano a comune vantaggio di tutta la classe.

Tutti i bambini hanno partecipato con entusiasmo e hanno dimostrato di essere motivati e convinti. I lavori cooperativi metacognitivi hanno evidenziato un grande coinvolgimento con animate discussioni, pur nel rispetto delle posizioni altrui e nella ricerca di un comune accordo.

Capitolo 5

Impariamo la struttura e il funzionamento dell'apparato respiratorio

Presentazione di una lezione cooperativa metacognitiva nella scuola elementare di Strigno (Tn) classe quinta¹

INTRODUZIONE

La classe quinta di Strigno, piccolo paese della Valsugana in provincia di Trento, è formata da 20 alunni, tra i quali anche uno in situazione di handicap certificato. L'occasione per intraprendere un lavoro di apprendimento cooperativo metacognitivo è stata prospettata dalle insegnanti come risposta ad una situazione problematica avvertita all'interno del gruppo classe: alcuni alunni si sentivano esclusi dai compagni nei giochi e nei momenti più liberi del tempo scuola e manifestavano questo disagio anche con un calo nel rendimento scolastico. Dopo attenta analisi della situazione di partenza, il team docente ha pensato di intervenire adottando questo metodo didattico che pone nei rapporti fra gli alunni il perno attorno al quale ruotano i processi di apprendimento.

Fase 1: presentazione del contratto formativo (tempo previsto 15 minuti)

L'attività è prevista in sei ore di lavoro cooperativo metacognitivo nell'arco di una settimana, più il tempo di correzione dell'insegnante, della revisione metacognitiva condotta con tutto il gruppo classe e quello dell'insegnamento strategico iniziale, fondamentale per permettere ai ragazzi di poter lavorare in modo autonomo, produttivo e coeso.

Obiettivi cognitivi:

- a) scrivere una relazione completa con correttezza ortografica e sintattica
- b) esporre la ricerca con chiarezza espositiva e completezza

¹ Il resoconto dell'esperienza è stato scritto dall'insegnante Elisabetta Fratton con la supervisione di Lidio Miato.

Obiettivi sociali:

- a) saper intervenire all'interno del gruppo in modo pertinente
- b) saper controllare il volume della voce
- c) saper rispettare il turno di parola
- d) saper rispettare i tempi concordati

Metodologia e organizzazione:

È un lavoro cooperativo metacognitivo a puzzle formato da cinque gruppi eterogenei di quattro alunni; ciascun gruppo deve approfondire un preciso argomento di studio.

L'insegnante comunica alla classe che l'argomento di scienze da trattare relativamente ad un apparato del corpo umano (l'apparato respiratorio) verrà affrontato attraverso il lavoro di gruppo a puzzle. Gli alunni sono stati precedentemente coinvolti in questo tipo di metodologia in altre discipline ed hanno manifestato motivazione ed entusiasmo a lavorare in questo modo.

L'insegnante, attraverso una lezione frontale, prepara il discorso introduttivo al tema da studiare. L'intero argomento viene suddiviso in una serie di "sottoargomenti" autonomi, ognuno dei quali viene affidato ad un singolo gruppo.

La classe viene suddivisa dall'insegnante in cinque piccoli gruppi composti da quattro alunni con abilità e interessi diversi (gruppi eterogenei). La formazione dei gruppi avviene attraverso una selezione operata dall'insegnante che fa lavorare assieme un alunno più abile, due mediamente abili e uno meno abile. In questa fase organizzativa vengono presi in particolare considerazione quei ragazzi che all'interno della classe risultano isolati. Precedentemente, infatti, è stato chiesto agli alunni di indicare su un foglio i compagni con i quali desidererebbero lavorare e da questo tipo di indagine si evidenziano casi di bambini "non scelti". Questi ragazzi sono assegnati ad un gruppo formato da compagni particolarmente premurosi e abili nell'instaurare rapporti costruttivi con tutti. Si cerca inoltre di evitare la partecipazione in un unico gruppo di bambini tra loro particolarmente amici o nemici, oppure con scarsa capacità di autocontrollo.

I cinque gruppi formati vengono collocati ai quattro angoli della classe e uno al centro.

Il tema "struttura e funzionamento dell'apparato respiratorio" è suddiviso nelle seguenti aree:

1. gli organi che compongono l'apparato respiratorio;
2. il cammino compiuto dall'aria per giungere ai polmoni;
3. struttura e funzionamento dei polmoni;
4. le due fasi della respirazione;
5. l'interscambio gassoso delle cellule.

Viene stilato il contratto formativo, trascritto su un cartellone ed esposto sulla parete della classe (vedi tabella 21).

Schematizzazione del contratto formativo e delle sue fasi attuative

Impariamo la struttura e il funzionamento dell'apparato respiratorio

FASE 1: *Il contratto formativo: presentazione dell'attività, motivazione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 15 minuti)*

Obiettivi cognitivi:

- a) scrivere una relazione con correttezza ortografica e sintattica
- b) esporre la ricerca con chiarezza espositiva e completezza

Obiettivi sociali:

- a) saper intervenire all'interno del gruppo in modo pertinente
- b) saper controllare il volume della voce
- c) saper rispettare il turno di parola
- d) saper rispettare i tempi concordati

Metodologia e organizzazione:

Metodologia di apprendimento cooperativo metacognitivo a puzzle con 5 gruppi eterogenei formati da 4 alunni ciascuno, ognuno con un argomento diverso da studiare. I banchi disposti a quadrato abbinati a coppie uno di fronte all'altro. I ragazzi hanno a disposizione vari testi che affrontano gli argomenti da analizzare e studiare in gruppo.

FASE 2: *L'insegnamento strategico (tempo previsto 120 minuti)*

Come strutturare una relazione completa sull'argomento scientifico da approfondire; come costruire insieme le griglie di monitoraggio del volume della voce, della pertinenza degli interventi, del rispetto dei turni di parola; come costruire insieme la griglia di valutazione e dei criteri relativi.

FASE 3: *Il lavoro cooperativo metacognitivo "Impariamo la struttura e il funzionamento dell'apparato respiratorio" (tempo complessivo previsto 350 minuti in 5 giorni)*

FASE 3.0: *La previsione degli esiti (tempo previsto 10 minuti)*

FASE 3.1: *La lettura collettiva dei testi che trattano l'argomento da studiare (tempo previsto 120 minuti)*

Controllore
(del volume della voce)
LETTORE

Coordinatore e Controllore
(del tempo)
SOTTOLINEATORE

Controllore
(della pertinenza)
CHIARIFICATORE

Controllore
(del rispetto dei turni di parola)
APPUNTATORE

FASE 3.2: *Costruzione di una mappa cognitiva (tempo previsto 30 minuti)*

CONTROLLORE
(del rispetto dei turni di parola)

CONTROLLORE
(del volume della voce)

COORDINATORE e CONTROLLORE
(del tempo)

CONTROLLORE
(della pertinenza)

FASE 3.3: *Costruzione di una relazione (tempo previsto 60 minuti)*

CONTROLLORE
(della pertinenza)
Scrittore

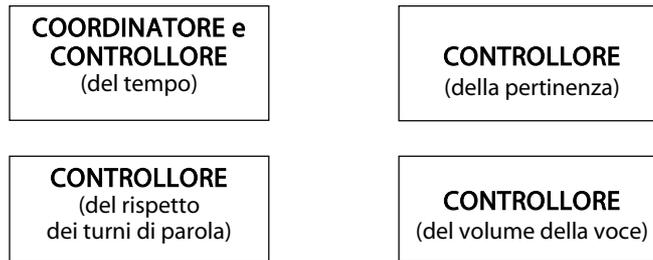
CONTROLLORE
(del rispetto dei turni di parola)
Scrittore

COORDINATORE
(del volume della voce)
Scrittore

COORDINATORE e CONTROLLORE
(del tempo)
Scrittore

FASE 3.4: *La correzione dell'insegnante*

FASE 3.5: *Studio della ricerca e preparazione dell'esposizione (tempo previsto 60 minuti)*



FASE 3.6: *L'esposizione ai compagni (tempo previsto 60 minuti)*

FASE 4: *L'autovalutazione dei ragazzi (tempo previsto 10 minuti)*

FASE 5: *La valutazione dell'insegnante*

FASE 6: *La revisione metacognitiva (tempo previsto 30 minuti)*

FASE 7: *Lo studio individuale a casa*

FASE 8: *L'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 60 minuti)
(verifica individuale scritta al termine della quale verrà assegnata dall'insegnante
una valutazione con un punteggio da uno a cinque)*

FASE 9: *La gratificazione differita (tempo previsto 60 minuti: giocare per un'ora
intera a palla prigioniera)*

Firme dei ragazzi	Firme degli insegnanti
.....
.....

Tab. 21

Fase 2: l'insegnamento strategico (tempo previsto 120 minuti)

La classe precedentemente aveva avuto diverse occasioni di costruire delle mappe cognitive su un argomento oggetto di studio, sia collettivamente assieme all'insegnante, sia da soli in gruppi cooperativi.

In questa attività didattica, viene operata da parte dell'insegnante una ricerca preliminare, su vari testi per ragazzi, di come l'argomento viene esposto e trattato. Nell'analisi dei testi si nota come tutti presentino linguaggi ed argomentazioni particolarmente difficili per i bambini e quindi si rivela necessario operare una semplificazione ed una esplicitazione delle informazioni riportate, questo per permettere agli alunni, al momento del lavoro di gruppo, di procedere in modo autonomo senza trovarsi nella condizione di dover richiedere continuamente l'intervento dell'insegnante per illustrare il significato del testo.

L'insegnante espone alla classe la parte introduttiva dell'argomento, dopodiché concorda la composizione di ogni gruppo e l'argomento da sviluppare e studiare.

Il docente inoltre spiega che all'interno del gruppo, ognuno deve assumere un ruolo e attrezzarsi per farlo al meglio. Per questo motivo viene costruita insieme una griglia osservativa in modo che ciascuno possa assumere a rotazione i vari ruoli e monitorare i comportamenti errati dei compagni (tabella 22). I ruoli concordati sono i seguenti:

- a) un alunno a turno assume il ruolo di *Controllore del volume della voce* e deve assicurarsi che la voce venga mantenuta sempre al di sotto di una soglia accettabile stabilita insieme, altrimenti nella griglia annota i comportamenti verbali sopra la soglia concordata;
- b) un secondo alunno a turno assume il ruolo di *Controllore della pertinenza degli interventi*, annotando nella griglia gli interventi non pertinenti dei componenti del gruppo;
- c) un terzo alunno a turno assume il ruolo di *Controllore del rispetto dei turni di parola* e si preoccupa che la discussione sia rispettosa e disciplinata; per questo motivo annota nella griglia i comportamenti invasivi;
- d) un ultimo alunno a turno assume il ruolo di *Coordinatore e Controllore del rispetto dei tempi*. Egli annota su una fotocopia del contratto formativo (tabella 21) se i tempi previsti nelle varie fasi sono stati ri-

spettati raggiungendo l'obiettivo o, in caso contrario, perché non sono stati rispettati. Inoltre coordina il lavoro del gruppo e chiede l'intervento dell'insegnante in caso di difficoltà che il gruppo da solo non sa superare.

La griglia di monitoraggio sulla quale gli alunni segnano i comportamenti scorretti viene consegnata ad ogni alunno, assieme alla fotocopia del contratto formativo.

Griglia di monitoraggio dei comportamenti non corretti

	alunno 1	alunno 2	alunno 3	alunno 4
Controllo del volume della voce				
Controllo della pertinenza				
Controllo del rispetto dei turni				

Tab. 22

La verifica del raggiungimento degli obiettivi avviene tramite una scala a 5 punti da annotare in una griglia di valutazione (tabella 23). Il significato qualitativo dei vari punteggi è il seguente:

- 5 = ottimo: obiettivo raggiunto completamente (dal 91 al 100%);
- 4 = distinto: obiettivo raggiunto quasi completamente (dall'81 al 90 %);
- 3 = buono: obiettivo raggiunto in modo consistente (dal 61 all'80%);
- 2 = sufficiente: obiettivo raggiunto più della metà (dal 51 al 60%);
- 1 = insufficiente: obiettivo raggiunto meno della metà (meno del 30%).

Griglia di valutazione qualitativa del raggiungimento dei sei obiettivi

	PREVISIONE del gruppo	AUTOVALUTAZIONE del gruppo	VALUTAZIONE dell'insegnante
Completezza e correttezza ortografica e sintattica della relazione			
Chiarezza espositiva e completezza			
Adeguatezza del volume della voce			
Pertinenza degli interventi			
Rispetto dei tempi concordati			
Rispetto dei turni di parola			
ANNOTAZIONI:			

Tab. 23

Fase 3: il lavoro cooperativo metacognitivo "Impariamo la struttura e il funzionamento dell'apparato respiratorio" (tempo complessivo previsto 350 minuti in 5 giorni)

Fase 3.0: la previsione degli esiti (tempo previsto 10 minuti)

La classe si suddivide in 5 gruppi e a ciascun gruppo viene affidato un argomento di studio tenendo conto di alcuni accorgimenti logistici:

- il momento della suddivisione in gruppi deve avvenire nel modo più pacato possibile evitando qualsiasi situazione caotica che potrebbe compromettere l'instaurarsi di un clima positivo e proficuo per il lavoro;
- i vari gruppi all'interno dell'aula vengono distanziati affinché non si

disturbino fra loro e il movimento dell'insegnante o dei compagni a lavoro avviato non sia motivo di disturbo;

- quando i gruppi si sono formati, l'insegnante si assicura che tutti siano seduti comodamente e che tutti i componenti del gruppo possano interagire facilmente, guardandosi negli occhi, parlando a bassa voce, scambiandosi il materiale necessario.

Prima di iniziare a lavorare, ciascun gruppo cerca di prefigurarsi gli esiti del lavoro e valuta questa prefigurazione attribuendo un punteggio nella prima colonna con una scala da uno a cinque, a ciascuno dei sei obiettivi specificati nella tabella 23.

Fase 3.1: la lettura collettiva dei testi che trattano l'argomento da studiare (tempo previsto 120 minuti)

La fase dello studio collettivo avviene in doppia coppia: a turno un ragazzo legge un paragrafo di un testo di studio (*Lettore*) e il compagno accanto sottolinea le parole chiave o le parole che sintetizzano il concetto (*Sottolineatore*); un terzo alunno, della coppia seduta di fronte, chiarisce il concetto con parole sue (*Chiarificatore*) e, se tutti sono d'accordo, quest'ultimo viene sintetizzato dall'*Appuntatore*, ruolo attribuito al quarto alunno. Un ragazzo a turno (*Coordinatore*) si preoccupa di rendere più ordinato il lavoro e di richiedere l'intervento dell'insegnante qualora il gruppo non riesca a risolvere un problema.

Fase 3.2: costruzione di una mappa cognitiva (tempo previsto 30 minuti)

Partendo dagli appunti scritti dall'*Appuntatore*, il gruppo costruisce una mappa cognitiva dell'argomento studiato sulla base di modelli analoghi affrontati in precedenza.

In questa fase i ruoli vengono ruotati come si può vedere dalla tabella 21.

Fase 3.3: costruzione di una relazione completa e corretta (tempo previsto 60 minuti)

Sulla base della mappa cognitiva costruita, a turno i ragazzi scrivono una relazione di gruppo sull'argomento studiato, da presentare all'insegnante. Prima di questa consegna ogni ragazzo rivede la relazione cercando di curare la correttezza ortografica e sintattica e la chiarezza e completezza testuale.

Quando al gruppo sembra che la relazione possa andare bene, il *Coordinatore* la consegna all'insegnante per l'ulteriore correzione. Nel corso del lavoro di gruppo, l'insegnante monitora, ad intervalli irregolari di tempo, il modo in cui partecipano alla vita di gruppo quei bambini che, dall'indagine precedentemente fatta, risultavano isolati dai compagni.

Fase 3.4: la correzione dell'insegnante

L'insegnante corregge la relazione e la riconsegna agli alunni senza valutarla.

Fase 3.5: studio della ricerca e preparazione dell'esposizione (tempo previsto 90 minuti)

Inizia ora la seconda parte del lavoro. Gli alunni, in gruppo, studiano la loro ricerca e discutono come presentarla ai compagni in modo che l'esposizione sia chiara, brillante e supportata da lucidi per catturare maggiormente l'attenzione.

Fase 3.6: l'esposizione ai compagni (tempo previsto 75 minuti)

Al termine del lavoro ogni gruppo espone l'argomento ai compagni, servendosi di lucidi o di cartelloni per catturare meglio l'attenzione dei compagni. Ogni ragazzo espone una parte della ricerca in modo che tutti i membri del gruppo abbiano la possibilità di relazionare alla classe. Ogni gruppo ha a disposizione per la relazione un tempo di 15 minuti. Terminata l'esposizione di ciascun gruppo le relazioni dei cinque argomenti vengono assemblate dall'insegnante in modo da formare un'unica ricerca organica sulla struttura e sul funzionamento dell'apparato respiratorio.

Fase 4: l'autovalutazione dei ragazzi (tempo previsto 10 minuti)

Dopo l'esposizione ogni squadra valuta la propria prestazione rispetto agli obiettivi da perseguire sulla base anche delle osservazioni registrate nelle griglie di monitoraggio e nella schematizzazione del contratto formativo, compilando la seconda colonna della tabella 23 e consegnando poi la griglia all'insegnante.

Fase 5: la valutazione dell'insegnante

Anche l'insegnante valuta il lavoro dei gruppi sulla base delle osservazioni annotate durante tutto il percorso effettuato dai ragazzi e scrive questa valutazione qualitativa nell'ultima colonna di tabella 23. Nel caso di non corrispondenza con l'autovalutazione dei gruppi, scrive la motivazione in fondo alla tabella e successivamente aiuta i ragazzi a riflettere sul motivo per cui il suo parere discorda dal loro.

Il punteggio complessivo dell'insegnante viene visualizzato attraverso un istogramma su un cartellone appeso alla parete (vedi figura 9).

Istogramma delle valutazioni finali attribuite dall'insegnante

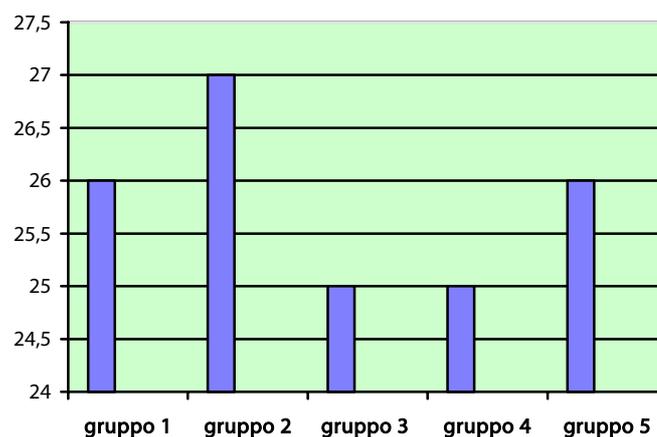


Fig. 9

Fase 6: la revisione metacognitiva (tempo previsto 30 minuti)

Terminato il lavoro cooperativo metacognitivo la classe si interroga su quanto fatto e come.

In un primo momento si cerca di capire quale clima si è stabilito all'interno del gruppo. Si pongono quindi ai componenti di ogni gruppo domande del tipo:

- Vi siete trovati bene nel vostro gruppo? C'è qualcosa che cambiereste?
- Avete lavorato in modo proficuo? Quali sono stati i momenti più belli

e quali i meno belli?

- Vorreste fare altri lavori di gruppo? Con gli stessi compagni o con altri?
- Siete riusciti a raggiungere gli obiettivi della completezza e correttezza della relazione, della chiarezza e completezza espositiva, dell'adeguatezza del volume della voce, della pertinenza degli interventi, del rispetto dei tempi concordati e del rispetto dei turni di parola?
- La vostra previsione coincide con la vostra autovalutazione e con la valutazione dell'insegnante? In caso di difformità a cosa può essere dovuta?

Fase 7: lo studio individuale a casa

L'insegnante fotocopie per ogni membro della classe l'intera ricerca, formata dalle elaborazioni dei singoli gruppi e consegna a tutti il nuovo testo così ottenuto. Ognuno si prepara individualmente anche sugli argomenti approfonditi dagli altri gruppi.

Fase 8: l'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 60 minuti)

La verifica individuale delle competenze acquisite si effettua tramite una prova scritta, al termine della quale viene assegnata dall'insegnante una valutazione con un punteggio da uno a cinque, come per la valutazione del lavoro di gruppo. La prova scritta riguarda la risposta a dieci domande aperte su tutto l'argomento oggetto di studio (conoscere la struttura e il funzionamento dell'apparato respiratorio).

La votazione di ogni alunno viene sommata a quelle dei compagni di gruppo e riportata sul grafico di figura 9.

La valutazione finale è, in questo modo, il risultato di un giudizio sui comportamenti sociali e sulle abilità cognitive raggiunte dal gruppo e sulle abilità cognitive individuali raggiunte successivamente da ogni singolo alunno (si coniuga in questo modo la responsabilità di gruppo con la responsabilità individuale).

Fase 9: la gratificazione differita (tempo previsto 60 minuti)

Si concorda con gli alunni che i gruppi che raggiungono i 100 punti sull'istogramma appeso alla parete della classe guadagnano un bonus tempo-

rale di un'ora da spendere per giocare a palla prigioniera assieme ad altri gruppi che hanno raggiunto questo traguardo.

CONCLUSIONI

Eeguire una ricerca di approfondimento relativamente ad un tema relativo allo studio delle scienze (ma lo stesso sarebbe per un lavoro di storia, di geografia o altro) attraverso l'apprendimento cooperativo metacognitivo significa, a parere di chi scrive, rendersi consapevoli della necessità di operare dei tagli rispetto alla vastità degli argomenti proposti dai libri di testo, scommettendo nel contempo sulla validità del metodo. Al termine di questa esperienza è infatti possibile affermare che gli obiettivi cognitivi fissati sono stati raggiunti da tutti gli alunni in modo completo e con rigosità nel metodo di lavoro. Interessante è notare come gli alunni riescano a comunicare tra loro le informazioni e le spiegazioni: la possibilità di essere “maestri” dei propri compagni è per loro stimolo a impegnarsi, a concentrarsi sull'argomento e ad esporre in modo chiaro e completo.

Pienamente raggiunti sono stati infine gli obiettivi sociali prestabiliti. Attraverso l'intervento di monitoraggio si è infatti potuto notare che tutti gli alunni, all'interno del piccolo gruppo, partecipavano attentamente e in modo propositivo alla realizzazione del compito. Nessuno è rimasto pertanto escluso dal processo di realizzazione della ricerca, compreso l'alunno disabile che è riuscito a dare il massimo delle sue possibilità.

Capitolo 6

Problematizzando

Presentazione di una ricerca ecologica sulla metodologia cooperativa metacognitiva in una classe terza della scuola elementare di Villa Agnedo (Tn)¹

INTRODUZIONE

Questa ricerca ecologica (relativa ai rapporti reciproci tra organismi viventi e ambiente e alle conseguenze di tali rapporti²) sulla metodologia cooperativa metacognitiva ha coinvolto una classe terza elementare del comune di Villa Agnedo (Tn). Nella classe composta da 10 alunni, 3 maschi e 7 femmine, è presente un bambino disabile motorio, seguito nell'attività didattica da un assistente educatore per un totale di 12 ore settimanali.

La ricerca elaborata durante l'anno scolastico 1999/2000 ha avuto un carattere prettamente empirico e non sperimentale. Per essere sperimentale ci doveva essere anche un gruppo di controllo composto da bambini frequentanti un'altra classe terza, possibilmente nello stesso istituto e con le stesse caratteristiche della classe sperimentale.

Ciò non è stato possibile per una serie di motivi, primo tra tutti il limitato numero di alunni e di classi che compongono i plessi del circolo e poi anche per una sorta di diffidenza degli altri colleghi nei confronti del metodo sperimentale.

La ricerca ecologica si poneva due obiettivi: il primo, di carattere cognitivo, mirava a verificare se, grazie a questa nuova metodologia, vi fosse un cambiamento nella qualità e nell'efficacia dell'apprendimento, il secondo, di matrice sociale, intendeva stabilire se vi fossero dei cambiamenti all'interno della dinamica delle relazioni presenti nel gruppo classe. In modo particolare si voleva

¹ Il resoconto della ricerca è stato scritto dall'insegnante Irene Donanzan con la supervisione di Lidio Miato.

² Zingarelli N. (1988), *Il nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, pag. 625.

verificare se i membri della classe mutavano gli atteggiamenti e il modo di comportarsi nei confronti di due compagni più emarginati.

Per valutare l'efficacia del lavoro cooperativo metacognitivo svolto in classe, agli alunni è stato somministrato ad inizio e a fine anno il test di Moreno. Il test è composto da tre domande e ha lo scopo di verificare le relazioni che si vengono a creare all'interno del gruppo-classe.

L'anno precedente, prima di iniziare con l'apprendimento cooperativo metacognitivo, agli studenti di questa classe è stato chiesto di rispondere al questionario "Perché studio?" (vedi Appendice), che voleva sondare le motivazioni che possono spingere i bambini a studiare e a frequentare la scuola. Lo stesso questionario è stato riproposto al termine di questo anno scolastico dallo stesso insegnante che lo aveva somministrato la prima volta. Anche in questo caso l'obiettivo era quello di verificare possibili cambiamenti nelle convinzioni dovuti probabilmente alle attività cooperative metacognitive attuate.

Oltre a questi due strumenti sono state utilizzate dalle insegnanti delle griglie di osservazione per monitorare le diverse attività di apprendimento cooperativo metacognitivo. Le griglie erano sia strumenti a carattere formale e pre-strutturati, in cui l'insegnante doveva solamente annotare, a intervalli di tempo irregolari, i comportamenti degli alunni che erano oggetto dell'osservazione, sia strumenti informali, quali osservazioni svolte dall'insegnante di classe e dall'assistente educatore del comprensorio, un operatore di sostegno, teoricamente privo di competenze didattiche e con sole competenze assistenziali (in realtà poi gli assistenti educatori vanno oltre ciò, occupandosi anche della progettazione didattica).

I bambini erano entrati in contatto con la metodologia dell'apprendimento cooperativo metacognitivo già nel corso dell'anno scolastico 1998/99 all'incirca a fine febbraio, inizio di marzo. La classe aveva continuato con questo lavoro per il rimanente periodo dell'anno e per tutto l'anno scolastico 1999/2000. È intenzione delle diverse insegnanti proseguire con il lavoro fino al termine del ciclo scolastico di base.

Considerando l'età dei bambini, che all'epoca in cui sono entrati in contatto con l'apprendimento cooperativo metacognitivo frequentavano la seconda classe della scuola elementare, il lavoro non si è dimostrato facile e privo di delusioni e scoraggiamenti, proprio per il fatto che i bambini, fino a quel momento, erano sempre stati seguiti ed indirizzati dall'insegnante, mentre ora si trovavano a dover gestire un nuovo modo di lavorare completamente da soli.

L'interdipendenza positiva che esiste "quando uno percepisce che è vincolato da altri in modo tale da non poter avere successo se anche questi non l'hanno (e viceversa) e/o deve coordinare i suoi sforzi con quelli altrui per comprendere un compito" (Comoglio 1999) è stata uno dei primi elementi di cui si è tenuto in considerazione al momento dell'elaborazione del lavoro d'apprendimento cooperativo metacognitivo.

Esistono diversi tipi d'interdipendenza positiva e diversi modi per promuoverla, ad esempio può essere raggiunta attraverso obiettivi comuni (interdipendenza di obiettivi), la divisione del lavoro (interdipendenza di compito), la condivisione dei materiali, risorse e informazioni (interdipendenza di risorse), l'assegnazione di ruoli diversi (interdipendenza di ruolo), le ricompense di gruppo (interdipendenza di premio). Nella progettazione del lavoro di gruppo secondo il metodo cooperativo metacognitivo, non si è potuto fare a meno di tener conto di questi diversi tipi d'interdipendenza positiva che strutturava e organizzava i gruppi in modo complesso e articolato.

Nello svolgimento della ricerca ci si è avvalsi, per la formazione dei gruppi, sia del test di Moreno, sia delle osservazioni e conoscenze della classe maturate dall'insegnante dell'area linguistica e antropologica la quale lavora con questi alunni fin dal primo anno di scuola.

I gruppi, inoltre, sono stati gli stessi in tutti i lavori, in matematica, in scienze, in lingua italiana, al fine di facilitare l'affiatamento tra gli alunni e la totale comprensione dei diversi ruoli.

Dopo aver formato di comune accordo i gruppi, si sono decise delle comuni griglie di valutazione sia per quanto riguarda il punteggio da assegnare e il loro significato, sia in riferimento alla valutazione delle abilità sociali.

Per quanto riguarda la valutazione delle abilità sociali, si è proceduto alla loro trascrizione sul quaderno di studi sociali, in modo che tutti gli alunni avessero ben chiaro che cosa esse significassero e che cosa esse comportassero.

Già dall'anno scorso, quando si era proceduta ad una prima sperimentazione di lavoro di gruppo cooperativo, si era deciso, in accordo con gli alunni, che le abilità sociali sarebbero state oggetto, non solo di controllo da parte dell'insegnante, ma soprattutto di automonitoraggio da parte degli alunni stessi, che dovevano rivestire quel determinato ruolo. Si era anche deciso come questo monitoraggio avrebbe dovuto svolgersi e quali simboli sarebbero stati utilizzati nella tabulazione dei comportamenti.

Dopo questa prima fase di organizzazione nell'area matematica e scientifica, si è proceduto anche alla formazione e stipulazione dei contratti formativi in cui venivano specificati quali obiettivi cognitivi si volevano raggiungere, quali abilità sociali erano richieste, come doveva svolgersi il lavoro, quali sarebbero stati i criteri di valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali ed infine, in che modo la valutazione individuale avrebbe influito su quella di gruppo.

I fratelli Johnson (1996), come incentivo per lo sviluppo dell'interdipendenza positiva, pongono un'interdipendenza di premio, cioè una motivazione di tipo estrinseco che induce i bambini ad agire al fine di ricevere un premio. Questo tipo d'interdipendenza è stata da noi usata per quasi un anno, ma poi ci si è accorti che gli alunni lavoravano non per il gusto di ricevere un premio (che consisteva in 5 minuti in più di intervallo, oppure nel poter mangiare una caramella offerta dall'insegnante) quanto per il gusto di lavorare insieme, di capire bene l'argomento proposto, di poter dimostrare di aver svolto bene il lavoro assegnato e di aver rispettato le abilità sociali concordate. Anche se per qualche tempo il premio era sempre presente nel contratto formativo stipulato, gli alunni non richiedevano più di poter avere quel premio concordato. Si è approfittato di questa tacita "dimenticanza" degli alunni per togliere l'interdipendenza di premio e farli lavorare in gruppo sempre più spesso.

L'interdipendenza positiva è stata sviluppata strutturando in ogni attività cooperativa metacognitiva un'interdipendenza di compito (agli alunni veniva proposto un compito comune), un'interdipendenza di ruolo (ad ogni studente veniva assegnato uno specifico ruolo, come quello di *Controllore del tono di voce, del rispetto del turno, del rispetto della pertinenza degli interventi...*), un'interdipendenza di valutazione (venivano concordati insieme i criteri e le modalità) e infine un'interdipendenza di risorse (i materiali erano tutti funzionali al raggiungimento degli obiettivi del gruppo).

Gli alunni erano sempre posti nella situazione di poter concordare l'attività con l'insegnante, potendo sempre dire la propria opinione su quanto proposto. Una volta stipulato, il contratto veniva firmato dalle parti come impegno all'accettazione delle regole stabilite e al pieno rispetto delle stesse.

**UN PRIMO APPROCCIO CON IL LAVORO DI GRUPPO:
"RACCONTIAMO INSIEME UNA STORIA"**

L'esperienza cooperativa metacognitiva maturata durante l'anno scolastico 1998/99 e 1999/2000 si è articolata in due momenti. Si è iniziato con una prima fase valutativa per riscontrare se questo tipo d'attività poteva essere utile all'inserimento nel gruppo classe dell'alunno disabile. Una volta valutato che il modello funzionava, si è passati ad una seconda fase più sistematica, in cui le attività di tipo cooperativo metacognitivo sono diventate una costante all'interno della didattica quotidiana. Normalmente i bambini lavoravano in gruppo circa 2 giorni alla settimana nell'ambito linguistico e 3/4 volte in quello matematico-scientifico.

L'efficacia del metodo si è dimostrata anche quando nell'ambito di una ricerca condotta a livello di circolo, per verificare in che modo i bambini percepiscono la scuola, alla domanda che andava a sondare in quale modo preferivano lavorare se in gruppo o da soli, la totalità dei componenti della classe (10 su 10) ha risposto che preferisce lavorare in gruppo. Questo tipo di risultato si è avuto solamente in questa classe ed è stato fonte di soddisfazione per tutti gli insegnanti coinvolti.

Purtroppo non è stato possibile confrontare questa proposta sviluppata con una metodologia cooperativa metacognitiva con una analoga, svolta in un'altra terza elementare, e sviluppata secondo il metodo tradizionale basato sulla lezione frontale.

Il gruppo sperimentale non è stato pertanto confrontato con un gruppo di controllo. Ciò non dà alla ricerca una valenza sperimentale, ma solamente una di tipo empirico, ecologico. Il primo contatto che gli alunni e gli insegnanti hanno avuto con l'apprendimento cooperativo metacognitivo è stato durante il mese di marzo del 1999, quando si è elaborata un'attività cooperativa metacognitiva nell'ambito linguistico.

Come prima cosa si sono tenute delle lezioni con l'esperto in cui veniva illustrato ai docenti in che cosa consisteva l'apprendimento cooperativo metacognitivo.

In un secondo momento si è concordato con l'insegnante di lingua italiana l'obiettivo cognitivo che si intendeva raggiungere e si è lavorato per elaborare un contratto formativo nel quale veniva concordato con gli alunni come dovevano svolgere il compito che veniva loro richiesto. Insieme si è anche cerca-

to di identificare che tipi di abilità sociali sarebbero state importanti per il buon funzionamento del gruppo.

Aiutando i bambini in questa attività, si sono identificate tre abilità sociali importanti:

- parlare con un volume di voce adeguato;
- rispettare la pertinenza;
- rispettare il proprio turno di parola.

Dal momento che la classe è composta da 10 bambini, si è pensato di formare due gruppi composti da tre alunni e un gruppo da quattro. Tenendo presente che ogni bambino all'interno del gruppo deve rivestire un ruolo, si è reso necessario per il gruppo da quattro trovare un'altra competenza. Pertanto si è deciso che un bambino avrebbe coordinato e controllato che tutti i compagni rispettassero il ruolo che era stato loro assegnato (*Coordinatore del gruppo*).

In riferimento all'apprendimento delle abilità sociali, si è scelta la definizione “*parlare con un volume di voce adeguato*” anziché “*parlare a bassa voce*”, poiché all'interno della classe vi è una bambina che parla troppo a bassa voce, tanto da non essere compresa neanche dal proprio compagno di banco. Si è pensato pertanto di educare non solamente chi in gruppo grida, disturbando gli altri, ma anche chi parla in modo da non farsi sentire dai compagni e impedisce la normale interazione sociale tra pari. Per tale motivo si è assegnato il ruolo del *Controllore del volume di voce* a quei bambini che in genere gridano e a quella bambina che, al contrario, parla troppo sottovoce. Per il monitoraggio di questa abilità sociale sono stati concordati dei simboli da inserire in una tabella costruita dagli stessi bambini.

La tabella seguente 24 valeva per tutte le competenze, mentre quello che variava erano solamente i simboli.

Griglia di monitoraggio delle competenze sociali

Nome degli alunni	Monitoraggio competenze sociali
.....	
.....	
.....	

Tab. 24

Simboli utilizzati per le altre competenze

Monitoraggio volume della voce:	Monitoraggio pertinenza dell'intervento:	Monitoraggio turno di parola:
 = Volume troppo alto  = Volume giusto  = Volume troppo basso	o = intervento pertinente x = intervento non pertinente	 = rispetto del turno  = non rispetto del turno

Tab. 25

Ogni volta che un bambino parlava il *Controllore del rispetto dei turni di parola* doveva segnare se aveva rispettato il turno, il *Controllore della pertinenza* se l'intervento era pertinente e il *Controllore del volume della voce* se aveva parlato con un volume di voce adeguato. Questo tipo d'attività si è dimostrato molto difficoltoso per i bambini in quanto non erano abituati a lavorare in questo modo, ma dopo qualche tempo il tutto è diventato qualcosa d'automatico, tanto che ora si sono date per acquisite queste abilità, il cui rispetto rimane tuttavia fondamentale, e ne sono state inserite di nuove, come ad esempio il *Gestore dei conflitti*, il responsabile del tempo, il responsabile dei rapporti con l'insegnante.

Si è deciso di far segnare tutte le volte l'intervento effettuato dagli alunni, in modo da non porre l'attenzione solamente sui comportamenti negativi e frustranti, ma anche su quelli positivi, che in tal modo risulteranno probabilmente più numerosi di quelli indesiderati. L'attenzione viene pertanto posta sull'elemento positivo e gratificante e non su quello negativo e "punitivo".

La prima attività proposta nell'area linguistica richiedeva agli alunni di mettere in sequenza delle vignette e scrivere delle frasi che le descrivevano in modo da creare un breve e semplice racconto.

Il contratto formativo che è stato elaborato con l'aiuto dell'insegnante di lingua italiana e degli stessi alunni è stato riassunto nella seguente tabella 26.

Schematizzazione del contratto formativo con gli alunni:**“Raccontiamo insieme una storia”**

Fasi del lavoro	Specificazioni
1. Definire e concordare gli obiettivi cognitivi	<ul style="list-style-type: none"> • mettere in giusta sequenza, raccontare le vignette e scriverle in modo corretto
2. Definire e concordare gli obiettivi sociali	<ul style="list-style-type: none"> • parlare con un volume di voce adeguato • rispettare il turno di parole • fare interventi pertinenti
3. Formare i gruppi	<ul style="list-style-type: none"> • tre gruppi (eterogenei) stabiliti dall'insegnante (3+3+4)
4. Concordare la metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • apprendimento cooperativo (<i>learning together</i>)
5. Concordare le fasi del lavoro cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • il responsabile del turno decide chi inizia a lavorare e i successivi turni • il primo sceglie la vignetta e formula la frase più adatta • tutti ascoltano in silenzio • se non si è d'accordo si alza la mano, si aspetta d'essere chiamati e si spiega la propria opinione • mentre si parla i vari responsabili devono segnare il rispetto degli obiettivi sociali • si ripete il ciclo finché non sono finite le vignette • ci si scambia i quaderni e si correggono eventuali errori d'ortografia
6. Concordare i criteri di autovalutazione e valutazione cognitiva	<p>OTTIMO=5 PUNTI : il lavoro è stato svolto senza alcun tipo di errore</p> <p>DISTINTO=4 PUNTI: da uno a cinque errori d'ortografia</p> <p>BUONO=3 PUNTI: da sei a nove errori d'ortografia</p> <p>SUFFICIENTE=2 PUNTI: da dieci a dodici errori d'ortografia</p>

Fasi del lavoro	Specificazioni
	INSUFFICIENTE=0 PUNTI: più di dieci errori d'ortografia
	OTTIMO=5 PUNTI: assenza di abilità indesiderate DISTINTO=4 PUNTI: da uno a cinque abilità indesiderate BUONO=3 PUNTI: da sei a nove abilità indesiderate SUFFICIENTE=2 PUNTI: da dieci a dodici abilità indesiderate INSUFFICIENTE=0 PUNTI: più di dodici abilità indesiderate
7. Concordare i criteri di autovalutazione e valutazione sociale	
8. Accertamento delle competenze individuali	<ul style="list-style-type: none"> • ad ogni alunno viene riproposta una analoga attività da svolgere, però da solo. Le modalità di valutazione degli obiettivi cognitivi non variano ma si vanno a sommare a quelle del gruppo • il gruppo che ottiene il punteggio più alto sarà quello che avrà dato la prestazione migliore (ovviamente si tiene conto della diversa composizione dei gruppi, calcolando la media dei punteggi individuali)
9. Riflessione metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • alla fine dell'attività si riflette sul lavoro svolto, sulle difficoltà incontrate, sui metodi adottati per risolverle, sulle strategie utilizzate o non usate per la gestione dei conflitti...
10. Gratificazione differita	<ul style="list-style-type: none"> • si concorda come un incentivo il prolungamento di 5 minuti della ricreazione

Tab. 26

Come si può notare, la tabella riassuntiva comprende tutte i punti più importanti della metodologia dell'apprendere insieme (*learning together*). Infatti, troviamo l'interdipendenza di compito, di ruolo e di valutazione, l'interazione faccia a faccia, piccoli gruppi eterogenei, valutazione di gruppo e individuale.

Durante i lavori di gruppo il monitoraggio delle abilità sociali veniva svolto sia dagli insegnanti sia dagli alunni tramite una griglia strutturata in cui, a distanza di tempi sempre diversi, si doveva segnare ciò che uno o più alunni facevano in quel preciso istante (osservazione ad intervalli variabili). Questo tipo di griglia ha il merito di utilizzare delle rilevazioni sistematiche a intervalli irregolari, evitando l'effetto aspettativa che potrebbe essere indotto da un'osservazione ad intervalli fissi. Di contro questa modalità ha lo svantaggio di fornire la rilevazione solamente di un numero limitato di comportamenti, non tenendo conto, invece, della molteplicità di atteggiamenti e relazioni che si possono instaurare all'interno del gruppo. Inoltre la rilevazione del comportamento avveniva per un periodo di 45 minuti e se il lavoro di gruppo durava un tempo superiore si perdeva o la parte iniziale o quella finale del lavoro stesso.

Questo primo tentativo di apprendimento cooperativo metacognitivo è stato molto difficoltoso in quanto, pur avendo compreso l'importanza delle abilità sociali, che sono state insegnate attraverso un insegnamento strategico da parte dell'insegnante, i bambini non erano in grado di monitorarle poiché non riuscivano a concentrarsi su due compiti contemporaneamente. Infatti, dalle osservazioni svolte dall'insegnante, si è potuto constatare che nel momento in cui l'alunno si concentrava sul monitoraggio dell'abilità sociale, veniva meno l'esecuzione del compito cognitivo, mentre quando il gruppo focalizzava la propria attenzione sulle vignette da ordinare, si affievoliva, se non addirittura si annullava, il controllo degli obiettivi sociali.

Complessivamente però gli alunni sono stati in grado di parlare con un volume di voce adeguato e di rispettare la pertinenza degli interventi, mentre più difficile è stato il rispetto del turno di parola, ovvero la difficoltà di aspettare che gli altri avessero finito di parlare prima di intervenire.

Per quanto riguarda il lavoro cognitivo, gli elaborati prodotti non sono stati molto soddisfacenti, poiché erano ricchi di errori ortografici e costituiti da frasi molto semplici e povere nel lessico. Un gruppo in particolare si è dimostrato incapace di portare a termine il lavoro; esso era composto da tre bambi-

ne, il cui rendimento differiva notevolmente: sulla base della griglia elaborata dalle insegnanti il gruppo era composto dalla leader (che coincideva con l'alunna più abile), da un'alunna mediamente abile e da una bambina in serie difficoltà non solo cognitive, ma anche relazionali, non tanto con i compagni, quanto piuttosto con l'insegnante (la cui vicinanza la faceva tremare). La leader non riusciva a coinvolgere le altre due compagne che continuavano a lavorare senza ascoltare i suoi consigli e senza rispettare i ruoli assegnati, dimostrando di non aver compreso né il modo in cui tutta l'attività doveva svolgersi, né il senso delle abilità richieste per un buon andamento del gruppo.

Dopo questo primo tentativo abbastanza deludente di apprendimento cooperativo metacognitivo, l'insegnante di lingua italiana non ha voluto abbandonare, consapevole che lavorare in gruppo è molto difficile a qualsiasi età e quindi ha lasciato ai propri alunni il tempo di impratichirsi con questo nuovo modalità di lavoro, che richiedeva loro delle capacità che fino a quel momento non erano mai state messe in pratica. Prima infatti, l'organizzazione didattica della classe era molto diversa e basata su una conduzione di tipo tradizionale con l'insegnante che spiega e i bambini che, dopo aver ascoltato la lezione, lavorano singolarmente senza badare ai risultati dei compagni.

Il clima della classe, fino a quel momento, non si può dire che fosse né cooperativo, né competitivo, bensì individualistico.

L'unico momento in cui si assisteva ad una qualche forma di cooperazione era nel gioco, perché gli alunni erano stati abituati fin dal primo giorno di scuola a coinvolgere e ad aiutare il compagno con difficoltà motorie, che ora si poteva muovere con delle stampelle, mentre il primo anno poteva camminare solamente se sorretto da un adulto o da un compagno più grande.

Questo tipo di cooperazione e collaborazione si limitava però al gioco e agli spostamenti all'interno della scuola, venendo meno nell'attività didattica.

L'intenzione delle docenti era quella di aumentare, attraverso l'apprendimento cooperativo metacognitivo, la collaborazione e la cooperazione tra i compagni facendola diventare uno stile di vita.

Dopo il primo interesse dimostrato dall'insegnante di lingua italiana per l'apprendimento cooperativo metacognitivo, anche la docente dell'area matematico-scientifica ha ritenuto opportuno organizzare parte delle proprie attività per gruppi cooperativi, in modo da offrire agli alunni una continuità metodologica tra le diverse discipline.

Insieme si è quindi proceduto alla definizione degli obiettivi cognitivi che si intendevano perseguire e delle modalità attraverso cui doveva svolgersi il lavoro.

Gli obiettivi sociali e i relativi criteri di valutazione sono rimasti costanti, come non è variata la composizione dei gruppi. Anche in questo caso si è proceduto alla stipulazione di un contratto formativo con gli alunni. Questo nuovo contratto rispettava quello già elaborato per l'area linguistica per quanto riguarda le abilità sociali, il loro monitoraggio, il momento metacognitivo al termine del lavoro, i punteggi della valutazione delle prestazioni di gruppo e individuali, mentre differiva per i criteri di valutazione dell'obiettivo cognitivo essendo diversa anche l'attività progettata.

Con queste due unità didattiche si è avviata l'attività d'apprendimento cooperativo metacognitivo, che ha trovato solamente durante l'anno scolastico 1999/2000 la sua maggiore applicazione non solamente in lingua italiana e matematica, ma anche in scienze e storia.

Vale la pena però di sottolineare che non è stato un inizio facile e privo di delusioni: se le docenti si fossero fermate ai primi scarsi risultati ottenuti con questo nuovo metodo di conduzione della classe, non avrebbero continuato anche l'anno scolastico successivo e non sarebbe così incorse nelle sorprese dei risultati che i bambini successivamente sono stati in grado di raggiungere. Gli insegnanti che intendono adottare questo nuovo metodo devono essere ben consapevoli che non fornisce risultati immediati; per vedere i primi effetti positivi il docente deve aspettare diversi mesi.

Con questa classe i primi risultati significativi sul piano relazionale e cognitivo si sono ottenuti all'incirca dopo un anno di lavoro cooperativo metacognitivo e dopo molte sfide, che fortunatamente sono state vinte, non solo con alcuni colleghi scettici, ma anche con i genitori che reputavano dispersivo e infruttuoso il lavoro di gruppo.

Fortunatamente i bambini sono sempre stati contenti di lavorare insieme e non hanno mai manifestato il desiderio di ritornare al tradizionale stile di lezione. I vari problemi relazionali che i bambini hanno incontrato sono stati superati anche grazie al loro desiderio di poter lavorare autonomamente in gruppo a casa, senza nessuna ingerenza da parte degli adulti. Un po' alla volta hanno cominciato ad organizzarsi a casa nello svolgimento dei compiti, mantenendo gli stessi gruppi e rispettando gli stessi obiettivi.

IL SECONDO CONTRATTO DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO METACOGNITIVO NELL'AREA MATEMATICO-SCIENTIFICA : "PROBLEMATIZZANDO"

Dopo un primo approccio un po' frammentario si è proceduto ad un intervento più sistematico e preciso, offrendo agli alunni dei momenti fissi durante l'arco della settimana in cui si sarebbero svolte attività di apprendimento cooperativo metacognitivo.

Per quanto riguarda l'area matematica questi momenti coincidevano con il martedì mattina dalle 8 alle 10 (era stato previsto un margine di movimento, in quanto il momento di lavoro di gruppo poteva essere spostato al giorno o ai giorni seguenti ed eccezionalmente, per validi motivi, sospeso in una determinata settimana).

L'attività maggiore nell'area matematica riguarda la risoluzione dei problemi (obiettivo già perseguito l'anno precedente, creando così una continuità didattica con il curricolo già acquisito, anche se la docente nel frattempo era cambiata) e l'acquisizione del concetto di equivalenza non solamente sul piano numerico (unità, decine, centinaia, centesimi, decimi...), ma anche su quello metrico (metri, decimetri, ettometri, decimetri, centimetri...). Nell'area scientifica invece è stata svolta un'unità didattica sullo studio dei pesci.

La prima unità didattica proposta è stata chiamata "*Problematizzando*" e si è svolta nella seguenti fasi.

Fase 1: presentazione del contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 30 minuti)

Le insegnanti hanno presentato ai bambini la sfida cognitiva e sociale da raccogliere in gruppo. Sono stati enfatizzati i ruoli da interpretare nei gruppi cooperativi, l'aiuto reciproco e l'impegno personale per raggiungere positivamente tutti gli obiettivi concordati.

Considerando il livello raggiunto dagli alunni nelle varie discipline sono stati formati dei gruppi eterogenei composti da alunni molto capaci, di media capacità e alunni più in difficoltà con la matematica.

Le insegnanti concordano con quanto sostenuto dai fratelli Johnson (1975) che sarebbe auspicabile creare dei gruppi il più eterogenei possibile, separando i fratelli, i cugini e parenti vari, evitando anche di formare dei gruppi composti da bambini dello stesso sesso. Inevitabile dovrebbe essere anche la separazione

delle amicizie “per la pelle”. Considerando, però la composizione della classe, costituita da 10 alunni, di cui 7 femmine e 3 maschi, ci si è resi subito conto che non era possibile applicare tutti questi criteri e quindi bisognava fare una scelta. La decisione presa dalle insegnanti è stata quella di tralasciare i legami parentali ed amicali, e di porre l’attenzione piuttosto sugli esiti scolastici conseguiti. Il risultato è stato quello di formare tre gruppi eterogenei per competenza, due di tre e uno di quattro bambini. Ogni gruppo doveva scegliersi un nome e se voleva anche un motto identificativo.

Lo schema del contratto formativo adottato per l’attività di lavoro cooperativo metacognitivo “*Problematizzando*”, attaccato alla parete della classe in modo semplificato rispetto a quello riprodotto, viene riportato in tabella 27. Il contratto, molto simile a quello già proposto in precedenza, è stato discusso e valutato. Gli alunni, ritenendolo valido, lo hanno firmato in segno di approvazione e accettazione di quanto concordato. Anche l’insegnante di matematica lo ha firmato impegnandosi in ugual misura al rispetto di quanto stipulato.

Schema di contratto formativo nell’area matematica in classe terza

Problematizzando

FASE 1: *Presentazione del contratto formativo, motivazione, condivisione e coinvolgimento attivo dei ragazzi (tempo previsto 15 minuti)*

Obiettivo formativo cognitivo:

- l’alunno deve essere in grado di risolvere il problema riconoscendone i dati utili, identificando la domanda, riconoscendo l’operazione corretta e formulando la risposta in maniera esauriente e precisa

Obiettivi formativi sociali:

- rispettare la pertinenza negli interventi
- rispettare il proprio turno di parola
- controllare il volume della voce

Metodologia e organizzazione:

Lavoro cooperativo metacognitivo con gruppi eterogenei di tre, tre e quattro alunni

FASE 2: *l'insegnamento strategico (tempo previsto 120 minuti)*

Come risolvere un problema di matematica, monitorare il volume della voce, i turni di parola, la pertinenza degli interventi

FASE 3: *il lavoro cooperativo metacognitivo "Problematizzando" (tempo complessivo previsto 40 minuti)*

FASE 3.1: *dettare il problema, scriverlo sul quaderno, identificare la domanda e i dati utili, discutere i percorsi risolutivi, scriverli e rispondere alla domanda (tempo previsto 30 minuti)*

1° GR.: 3 ALUNNI

Ruoli:

Dettatore-C. Pertinenza
Identificatore-C. Turni
Risponditore-C. Volume

2° GR.: 3 ALUNNI

Ruoli:

Dettatore-C. Pertinenza
Identificatore-C. Turni
Risponditore-C. Volume

3° GR.: 4 ALUNNI

Ruoli:

Dettatore-C. Pertinenza
Identificatore-C. Turni
Risponditore-C. Volume
Moderatore-incoraggiatore

FASE 3.2: *scambio dei quaderni e controllo finale della correttezza (tempo previsto 5 minuti)*

FASE 4: *l'autovalutazione del gruppo (tempo previsto 5 minuti)*

FASE 5: *la valutazione dell'insegnante*

FASE 6: *la revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)*

FASE 7: *l'esercizio, l'astrazione e il trasferimento delle abilità in altri contesti (lavori per casa sia di gruppo, sia individuali; tempo previsto 120 minuti)*

FASE 8: *l'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)*

FASE 9: *le gratificazioni differite (tempo previsto 15 minuti)*

Firme degli alunni

.....
.....

Firme degli insegnanti

.....
.....

Fase 2: l'insegnamento strategico (tempo previsto 120 minuti)

Prima di iniziare i lavori di gruppo cooperativi metacognitivi i bambini hanno risolto assieme all'insegnante alcuni problemi matematici. L'insegnante inizialmente ha mostrato come risolveva lei un problema (*modeling*) e poi ha guidato alcuni alunni verso la soluzione chiedendo loro di esplicitare a voce alta le risposte alle domande che venivano poste dai compagni e dal docente, i ragionamenti che facevano e le decisioni che prendevano (compagni come modelli per risolvere i problemi matematici). Infine a ogni gruppo, prima di iniziare a lavorare, è stata consegnata una scaletta di azioni da compiere in sequenza (vedi tabella 28).

Schematizzazione delle azioni per risolvere un problema**Azioni da fare nella giusta sequenza:**

1. Il bambino *Letttore-dettatore* legge il testo del problema e lo detta ai compagni.
2. Dopo aver scritto il problema un secondo bambino identifica la domanda sottolineandola con la penna rossa (bambino con il ruolo di *Identificatore*). Tutti gli altri componenti del gruppo monitorano l'attività e controllano la correttezza delle azioni svolte.
3. L'*Identificatore* evidenzia i dati utili per la soluzione del problema. Dopo aver identificato i dati si scrivono sul quaderno, continuando le attività di monitoraggio.
4. Il *Letttore-dettatore* rilegge la domanda e insieme si cerca di capire quale operazione bisogna fare per risolvere correttamente il problema. I compagni controllano lo svolgersi dell'attività.
5. L'*Identificatore* detta ai compagni l'operazione individuata, tutti procedono al calcolo e alla sua scrittura nel quaderno personale.
6. Ci si scambiano i quaderni per controllare reciprocamente se l'operazione è stata eseguita in modo corretto.
7. Dopo aver controllato l'esattezza del risultato il *Risponditore* procede alla formulazione della risposta.
8. Alla fine dell'attività i componenti si scambiano una seconda volta i quaderni e verificano di non aver commesso errori.

N.B. Ciascun alunno durante la discussione in gruppo svolge il ruolo affidato di *Controllore*, o *della pertinenza*, o *dei turni di parola*, o *del volume della voce* (nel gruppo da quattro alunni c'è anche il *Moderatore* che dà la parola ai compagni e contemporaneamente incoraggia ad intervenire chi non la chiede).

Con gli alunni erano stati concordati i vari ruoli e consegnate le griglie di monitoraggio degli obiettivi sociali del tipo di quelle che abbiamo visto precedentemente (tabella 24). Infine ad ogni gruppo è stata consegnata una griglia di valutazione e concordati i criteri relativi (vedi tabella 29).

Griglia di valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali

Gruppo..... formato da.....
.....

Obiettivi	Autovalutazione	Valutazione dell'insegnante
Risolvere il problema		
Rispettare la pertinenza degli interventi		
Rispettare il proprio turno di parola		
Controllare il proprio volume di voce		
Totale punteggio		

I criteri valutativi concordati per i giudizi da inserire in ogni cella:

5 = ottimo (tutto corretto e rispettato)

4 = distinto (quasi tutto corretto e rispettato con solo uno o due errori)

3 = buono (la maggior parte corretta e rispettata con solo tre o quattro errori)

2 = sufficiente (più di metà parte corretta e rispettata con solo cinque o sei errori)

1 = insufficiente (meno di metà parte corretta e rispettata con più di sei errori)

Tab. 29

Fase 3: il lavoro cooperativo metacognitivo "*Problematizzando*" (tempo complessivo previsto 40 minuti)

Fase 3.1: dettare il problema, scriverlo sul quaderno, identificare la domanda e i dati utili, discutere i percorsi risolutivi, scriverli e rispondere alla domanda (tempo previsto 30 minuti)

I bambini devono risolvere il problema cercando di rispettare l'ordine delle azioni in sequenza della tabella 28; inoltre devono mettere una crocetta soltanto quando uno del gruppo non rispetta le regole sociali concordate (parlare di contenuti congruenti alla risoluzione del problema, rispettare il proprio turno di parola senza interrompere i compagni che stanno parlando, parlare con un volume di voce adeguato, né troppo alto, né troppo basso).

Fase 3.2: scambio dei quaderni e controllo finale della correttezza (tempo previsto 5 minuti)

Prima di consegnare agli insegnanti i quaderni con la risoluzione dei problemi, i bambini se li scambiano per controllare la correttezza di quanto scritto (controllo e correzione reciproca).

Fase 4: l'autovalutazione del gruppo (tempo previsto 5 minuti)

Prima di consegnare all'insegnante i quaderni con la risoluzione del problema, i bambini valutano il raggiungimento degli obiettivi concordati (ad esempio un obiettivo cognitivo: "Risolvere il problema" e tre obiettivi sociali: "Rispettare la pertinenza"; "Rispettare il proprio turno di parola"; "Controllare il volume della voce") inserendo un punteggio ad ogni cella della tabella 29 che va da 5 (ottimo) a 1 (sufficiente). Infine consegnano all'insegnante la griglia di valutazione degli obiettivi cognitivi e sociali insieme ai quaderni di matematica.

Fase 5: la valutazione dell'insegnante

L'insegnante corregge gli elaborati e riporta la sua valutazione nella tabella 29 accanto a quella degli alunni; valuta gli obiettivi sociali sulla base delle osservazioni compiute da lui e dall'assistente educatore durante i lavori di gruppo; l'obiettivo cognitivo viene valutato invece complessivamente tenendo conto di tutti gli elaborati dei componenti del gruppo (valutazione media delle prestazioni del gruppo); diventa in questo modo molto importante il momento del controllo reciproco della correttezza degli elaborati da parte dei compagni (interdipendenza della valutazione).

Fase 6: La revisione metacognitiva (tempo previsto 20 minuti)

Il momento della revisione viene effettuato a livello di gruppo classe con l'insegnante; le domande stimolo sono state:

- Come vi siete trovati a lavorare in gruppo?
- Siete soddisfatti dei risultati raggiunti?
- Come ha funzionato il vostro lavoro di controllo delle abilità sociali?
- Cosa migliorereste in un prossimo lavoro di gruppo?

Le risposte libere degli alunni vengono poi riportate su un cartellone murale.

Fase 7: l'esercizio, l'astrazione e il trasferimento delle abilità in altri contesti (lavori per casa sia di gruppo, sia individuali, tempo previsto 120 minuti)

Ai singoli alunni vengono riproposti dei problemi simili a quelli svolti in gruppo da fare per casa, da soli o in gruppo. I bambini sanno che, terminato questo periodo di allenamento a casa, devono sostenere una prova di verifica individuale in classe.

Fase 8: l'accertamento delle competenze individuali (tempo previsto 30 minuti)

Dopo due incontri a scuola in cui i bambini lavorano su quattro problemi alla volta e altrettanti problemi proposti a casa, si procede alla somministrazione della verifica individuale. Agli alunni vengono dati due problemi da eseguire in 30 minuti al massimo. I problemi assegnati nella verifica individuale sono del tutto simili a quelli del lavoro di gruppo.

Ci si aspetta che i risultati individuali siano almeno uguali a quelli ottenuti dal gruppo.

Nella valutazione individuale degli elaborati vengono presi in considerazione gli stessi criteri utilizzati nella valutazione di gruppo, in particolare si tiene conto della correttezza nell'esecuzione del problema, cioè della corretta identificazione dei dati e della formulazione della domanda in modo corretto, dell'esecuzione perfetta dell'operazione richiesta e, infine, della formulazione della risposta.

Fase 9: le gratificazioni differite (tempo previsto 15 minuti)

Al raggiungimento degli obiettivi concordati da parte di tutti i componenti del gruppo l'insegnante effettua una lode pubblica rivolta a tutta la classe congratulandosi con i membri del gruppo che, avendo vinto le loro sfide cognitive e sociali, si possono orientare verso altri obiettivi da raggiungere.

CONSIDERAZIONI SULL'ESPERIENZA

Tutti gli alunni hanno conseguito dei risultati positivi a riprova del fatto che l'apprendimento socializzato migliora l'apprendimento di tutti, soprattutto di quei bambini che non hanno difficoltà d'apprendimento, perché imparano a studiare insegnando agli altri; imparano a trasmettere le proprie conoscenze in forme diverse, adattandole alla persona con cui sono chiamate ad interagire; imparano, infine, a porre domande e a dare risposte. Da ciò si desume che il processo apprenditivo diventa decisamente più efficace e produttivo.

Il lavoro cooperativo metacognitivo è stato proposto per tutto il secondo quadrimestre, adattandolo ai nuovi concetti che si sono andati via via studiando. All'inizio i problemi proposti erano molto semplici, con una domanda e una operazione, poi si sono arricchiti con l'aggiunta del diagramma di flusso. In un secondo momento sono stati presentati problemi con due domande e due operazioni (da eseguire sempre con il diagramma di flusso) e successivamente con una domanda e una o due operazioni, con dati nascosti, mancanti o inutili.

Nell'attività "*Problematizzando*" rientra anche la risoluzione di problemi frazionari che si possono inserire in quelli che offrono una sola domanda, ma con due operazioni per la risoluzione.

Verso la fine dell'anno scolastico, quando era stato ben acquisito il concetto di metro ed equivalenza (concetti che sono stati appresi sempre grazie a lavori cooperativi), sono stati proposti anche dei problemi di tipo geometrico in cui si richiedeva il calcolo del perimetro di una figura geometrica piana e poi la trasformazione del perimetro trovato in diverse forme di lunghezza, ad esempio da centimetri ai metri o ai decimetri, ecc.

Per quanto riguarda l'acquisizione del concetto di frazione è stata proposta un'attività che riprende lo schema di progettazione dell'unità "*Problematizzando*".

Molto spesso le diverse attività venivano mescolate le une alle altre, con lo scopo di non stancare eccessivamente i bambini, proponendo solamente un particolare tipo d'esercizio.

Capitava pertanto, che accanto ai quattro problemi gli alunni dovessero eseguire anche una scheda, o alcuni esercizi sulle frazioni, rispettando sempre lo schema e il contatto formativo stipulato.

Dopo un anno d'attività d'apprendimento cooperativo metacognitivo possiamo affermare che tutti gli alunni hanno appreso gli argomenti proposti.

In modo particolare, due unità didattiche molto difficoltose, come le frazioni e le equivalenze, sono state rese meno ostiche dall'attività di aiuto reciproco in gruppo, dal momento che i bambini avevano la possibilità di confrontarsi e di attivare una situazione di attenzione superiore a quello che avrebbero messo in pratica con la lezione tradizionale di tipo frontale o con esercizi alla lavagna. L'insegnamento della matematica e della geometria non si è concentrato solamente sul lavoro di gruppo e di riflessione metacognitiva, ma ha previsto dei momenti di stacco in cui i bambini lavoravano autonomamente, senza badare a quanto era invece svolto dai compagni.

Gli alunni di questa classe, che per quasi due anni hanno lavorato continuamente con il compagno con difficoltà motoria, hanno raggiunto una meta che per certi versi poteva essere considerata irraggiungibile: non percepiscono più il deficit del compagno, ma vedono solamente un bambino che per poter eseguire determinati movimenti ha bisogno del loro aiuto, aiuto che non viene considerato come un atto che si fa perché si deve, ma come un qualcosa di automatico, una specie di riflesso condizionato che si esegue senza rendersene conto, i cui effetti però sono di vitale importanza per il benessere proprio e degli altri.

Infatti la prima finalità era quella di migliorare il clima relazionale della classe, senza intaccare però l'aspetto dell'apprendimento, il cui perseguimento resta sempre uno degli obiettivi fondamentali della scuola.

Il lavoro cooperativo metacognitivo sui pesci elaborato in scienze ha dato nuovo impulso all'attività dei gruppi, in quanto hanno acquisito consapevolezza del fatto che era necessario stabilire delle regole comuni per risolvere i conflitti che questo lavoro, basato soprattutto sulla discussione, creava.

Discutendo a livello di classe si è poi scelta una procedura da seguire per la risoluzione dei conflitti all'interno del gruppo e si è anche optato per la scelta di un nuovo ruolo: il *Gestore dei conflitti*.

Alla fine della discussione si è deciso di elaborare un cartellone in cui fossero ben visibili le tappe che si dovevano seguire per la risoluzione di un conflitto all'interno del gruppo. I punti individuati erano sostanzialmente sei:

1. si ascoltano le opinioni o le idee di tutti;
2. dopo aver sentito il parere di tutti si scelgono le tre idee o opinioni che sembrano migliori;
3. si discutono attentamente e si sceglie quella che sembra la più adatta;
4. si verifica la fattibilità la correttezza dell'applicazione;
5. se non si riesce a trovare una soluzione si ripetono i punti precedenti per almeno tre volte;
6. se dopo tre discussioni secondo i punti 1, 2, 3 e 4, si discute ancora senza trovare un accordo, l'addetto chiama l'insegnante e insieme si decide.

Questo schema per la risoluzione dei conflitti è stato ripreso ed adattato da quello proposto dai fratelli Johnson. Tenendo conto dell'età dei bambini si è preferito lasciare sempre l'opportunità, anche se in casi estremi, di ricorrere all'aiuto dell'insegnante, quale ultimo risolutore dei conflitti e dei problemi.

Oltre all'esigenza di saper gestire all'interno del gruppo i problemi che tra i vari membri possono insorgere, sia gli alunni, sia l'insegnante hanno sentito la necessità di modificare le abilità sociali richieste in quanto oramai acquisite e di inserirne di nuove.

Pertanto accanto al *Gestore del conflitto*, si è ritenuto opportuno assegnare anche il ruolo del *Coordinatore dei rapporti all'interno del gruppo* e quello del *Responsabile dei rapporti con l'insegnante*. Nei gruppi da quattro vi era anche chi doveva verificare che tutti rispettassero il proprio ruolo e quello degli altri.

Attraverso i momenti di revisione metacognitiva si può affermare che vi sia stata una sorta di maturazione dei gruppi, dal momento che in modo autonomo sono giunti alla consapevolezza che per poter lavorare bene in modo cooperativo metacognitivo è necessario fare un passo avanti nella gestione del gruppo stesso.

Un limite a questo lavoro è dato però dal fatto che questa piccola rivoluzione si è fatta solamente verso la fine dell'anno scolastico, quindi si sono avute poche occasioni per esercitarsi. Nonostante ciò gli alunni hanno compreso l'importanza di quanto discusso assieme e sperimentato nei lavori cooperativi metacognitivi.

I RISULTATI DELLA RICERCA ECOLOGICA

All'inizio dell'anno scolastico è stato somministrato il test di Moreno per verificare le dinamiche esistenti all'interno del gruppo classe.

Le domande del test erano tre:

- scrivi tre nomi di compagni con i quali desideri lavorare;
- scrivi tre nomi di compagni con i quali non desideri lavorare;
- scrivi da quali compagni pensi d'essere stato scelto come compagno di lavoro.

Lo stesso test è stato somministrato uno degli ultimi giorni di scuola con l'intento di avere uno strumento di valutazione rispetto ai due obiettivi sociali che con le attività cooperative metacognitive le insegnanti si erano poste e precisamente:

- a) favorire l'integrazione dell'alunno disabile;
- b) favorire l'integrazione in classe di un'alunna timida che parla sottovoce.

Con questo test si voleva osservare se vi fossero state delle variazioni nelle dinamiche interne al gruppo classe e, in modo particolare, se gli alunni che risultavano emarginati alla prima domanda nella prima somministrazione avessero migliorato le loro relazioni grazie ai lavori di gruppo intrapresi.

Ai bambini è stato fatto presente che non era necessario ricordare le scelte effettuate nel test precedente, visto che non era questo lo scopo del lavoro.

Si è inoltre ricordato che i risultati del test sarebbero rimasti segreti e nessuno, soprattutto i compagni, sarebbe giunto a conoscenza delle loro scelte.

I risultati conseguiti sono riportati nelle tabelle 30, 31, 32, 33, 34 e 35.

Prima somministrazione del test Moreno con tabulazione delle risposte alla domanda numero uno: "Scrivi tre nomi di compagni con i quali desideri lavorare"

N.B.: I nomi dei bambini sono inventati

	Camilla	Filippo	Giancarlo	Clotilde	Alvise	Susanna	Agnese	Barbara	Clelia	Caterina	Tot. scelte ricevute
Camilla				00				0			2
Filippo	0		00		00						3
Giancarlo		00			00		0			0	4
Clotilde	00					0	0		0		4
Alvise		00	0								2
Susanna					0			00			2
Agnese		0							0	00	2
Barbara				0		00			00		3
Clelia			0					00		0	3
Caterina	0			0			0	00	00		5
Tot.scelte reciproche	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	
Tot.scelte fatte	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

0 = una scelta fatta

00 = scelta reciproca

Tab. 30

Prima somministrazione del test Moreno con tabulazione delle risposte alla domanda numero due: "Scrivi tre nomi di compagni con i quali non desideri lavorare"

	Camilla	Filippo	Giancarlo	Clotilde	Alvise	Susanna	Agnese	Barbara	Clelia	Caterina	Tot. scelte ricevute
Camilla		0	00		0		0	0		0	6
Filippo								00	0		2
Giancarlo	00			00		00					3
Clotilde			00								1
Alvise									0		1
Susanna	00	0		0			00			0	5
Agnese			0		0	00			0		4
Barbara	0	00			0		0			00	5
Clelia				0		0					2
Caterina								00			1
Tot.scelte reciproche	2	1	2	1	0	2	1	2	0	1	
Tot.scelte fatte	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

0 = una scelta fatta

00 = scelta reciproca

Tab. 31

Prima somministrazione del test Moreno con tabulazione delle risposte alla domanda numero tre: "Scrivi da quali compagni pensi d'essere stato scelto come compagno di lavoro"

	Camilla	Filippo	Giancarlo	Clotilde	Alvise	Susanna	Agnese	Barbara	Clelia	Caterina	Tot. scelte ricevute
Camilla				00							1
Filippo			00								1
Giancarlo		00			00				0		3
Clotilde	00							00		0	3
Alvise		0	00								2
Susanna									00		1
Agnese					0					00	2
Barbara				00			0				2
Clelia	0					00					2
Caterina							00	0			2
Tot. scelte reciproche	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	
Tot. scelte fatte	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	

0 = una scelta fatta

00 = scelta reciproca

Tab. 32

Seconda somministrazione del test Moreno con tabulazione delle risposte alla domanda numero uno: "Scrivi tre nomi di compagni con i quali desideri lavorare"

	Camilla	Filippo	Giancarlo	Clotilde	Alvise	Susanna	Agnese	Barbara	Clelia	Caterina	Tot. scelte ricevute
Camilla								0	00		2
Filippo	0		00		00		00			0	5
Giancarlo		00			00						2
Clotilde						00	0	00	0	00	5
Alvise		00	00					0			3
Susanna				00							1
Agnese		00	0			0			0	0	5
Barbara				00							1
Clelia	00										1
Caterina	0			00	0	0	0				5
Tot. scelte reciproche	1	3	2	3	2	1	1	1	1	1	
Tot. scelte fatte	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

0 = una scelta fatta

00 = scelta reciproca

Tab. 33

Seconda somministrazione del test Moreno con tabulazione delle risposte alla domanda numero due: "Scrivi tre nomi di compagni con i quali non desideri lavorare"

	Camilla	Filippo	Giancarlo	Clotilde	Alvise	Susanna	Agnese	Barbara	Clelia	Caterina	Tot. scelte ricevute
Camilla				00	0						2
Filippo						00		00	00		3
Giancarlo						00	0	00		0	4
Clotilde	00		0								2
Alvise							0				1
Susanna	0	00	00		0			0	00		6
Agnese				0							1
Barbara	0	00	00		0		0		0	0	7
Clelia		00		0		00				0	4
Caterina											0
Tot.scelte reciproche	1	3	2	1	0	3	0	2	2	0	
Tot.scelte fatte	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

0 = una scelta fatta

00 = scelta reciproca

Tab. 34

Seconda somministrazione del test Moreno con tabulazione delle risposte alla domanda numero tre: "Scrivi da quali compagni pensi d'essere stato scelto come compagno di lavoro"

	Camilla	Filippo	Giancarlo	Clotilde	Alvise	Susanna	Agnese	Barbara	Clelia	Caterina	Tot. scelte ricevute
Camilla									00		1
Filippo			00								1
Giancarlo		00									1
Clotilde						0		00	00		3
Alvise		0	0								2
Susanna									00		1
Agnese					0	0				00	3
Barbara				00		0					2
Clelia	00			00		00					3
Caterina				0	0	0	00				4
Tot.scelte reciproche	1	1	1	2	0	1	1	1	3	1	
Tot.scelte fatte	1	2	2	3	2	5	1	1	3	1	

0 = una scelta fatta

00 = scelta reciproca

Tab. 35

Come si può notare, una evoluzione nelle dinamiche relazionali del gruppo classe si è avuta, anche se, per alcuni soggetti, ha significato una sorta di regressione.

Infatti, se si comparano le tabelle che si riferiscono alla prima domanda, si osserva che per alcuni bambini non si sono avuti cambiamenti, mentre per altri ve ne sono stati di notevoli.

Se si esaminano in modo particolare le differenze fra i risultati ottenuti rispetto alla prima domanda (“Con quali compagni desideri lavorare?”), si può notare che i soggetti che prima erano quasi rifiutati dalla classe, o viceversa erano al centro delle relazioni sociali del gruppo classe, ora sono diventati degli elementi più a rapporto paritario.

Comparando i risultati alle due somministrazioni si può notare che ad esempio Filippo ha incrementato il numero di scelte ricevute, passando da tre a cinque, così come Agnese è passata da due a cinque, mentre per altri soggetti, come ad esempio Barbara e Susanna, si è assistito ad una diminuzione delle scelte, dal momento che sono passate rispettivamente da tre e due scelte ad una sola preferenza per entrambe.

Se poi si combinano questi dati con quelli che emergono dalla seconda domanda (“Con quali compagni non desideri lavorare?”), lo stato di rifiuto di queste due alunne diventa ancora più evidente, visto che Barbara è stata rifiutata da ben sette compagni e Susanna da sei. Questo significa che più della metà della classe non le vuole come compagne di lavoro durante le attività cooperative metacognitive.

Un risultato positivo invece lo ha ottenuto Camilla, la quale, pur rimanendo costante per quanto riguarda le scelte come compagni di lavoro (infatti è ferma a due compagni che desiderano lavorare con lei), ha invece visto diminuire le scelte negative: se nella prima somministrazione del test vi erano sei bambini che non la volevano come compagna di lavoro, adesso, nella seconda somministrazione, sono solamente due alunni che la rifiutano.

Questo può essere considerato un risultato positivo, dal momento che uno degli obiettivi che le insegnanti si erano poste non era solamente quello di aiutare l'alunno disabile, ma anche quello di migliorare lo stato relazionale di un'alunna che non riusciva a parlare con un tono di voce “normale”, ma troppo sottovoce, venendo in questo modo allontanata dai compagni di classe.

Anche se non si è ancora raggiunto il risultato di farla parlare con un tono di voce più alto, dai risultati del test di Moreno si evince che Camilla ha mi-

gliorato notevolmente il proprio stato relazionale, riuscendo per lo meno a non essere più rifiutata, come invece era successo negli anni precedenti considerati i risultati del test di inizio anno.

Per quanto riguarda l'alunno disabile Alvisè, se alla prima somministrazione del test era stato scelto da due compagni, nella seconda risulta esserlo da tre. Il risultato ottenuto non è molto diverso dal primo anche se si può constatare un incremento nelle scelte seppur lieve. A ciò si aggiunga che alla seconda domanda è rimasto costante nella relazione (solamente un alunno non lo vuole come compagno di lavoro).

Altre considerazioni devono essere fatte anche per altri alunni. Dai risultati che emergono dal test sembrerebbe che il lavoro cooperativo metacognitivo abbia confermato Caterina come una leader all'interno del gruppo classe. Infatti, in entrambe le somministrazioni è stata scelta da ben cinque compagni, mentre in riferimento alla seconda domanda mantiene il suo ruolo di elemento positivo dal momento che nel test fatto ad inizio anno solamente un compagno non voleva lavorare con lei, mentre ora a fine anno scolastico nessuno si è espresso in modo negativo: è stata l'unica alunna della classe a non ricevere nemmeno un rifiuto alla seconda domanda.

Un risultato positivo lo ha ottenuto anche Agnese che all'inizio anno era stata scelta come compagna di lavoro solamente da due bambini e rifiutata da quattro. A fine anno le cose si sono ribaltate dal momento che è diventato una sorta di leader, ricevendo lo stesso numero di preferenze di Caterina, Filippo e Clotilde alla prima domanda e solamente un rifiuto alla seconda.

Questo risultato ha in un certo senso stupito le insegnanti, dal momento che Agnese è sempre stata considerata una bambina con uno stile individualista e percepito come un'alunna che lavora molto bene da sola in modo indipendente. Il *feedback* fornito dagli alunni invece smentisce questa visione delle docenti, mostrando al contrario come Agnese sia percepita dai compagni di classe come un elemento fondamentale per l'attività di gruppo.

Significative sono anche le scelte reciproche, perché stanno ad indicare quali tipi di relazioni amicali esistono all'interno della classe: si possono scoprire le cosiddette amicizie "per la pelle", oppure solamente il fatto che alcuni studenti percepiscono di lavorare bene assieme ad altri e sono ricambiati.

Anche la terza domanda, che chiedeva di indicare da quali compagni si pensa d'essere stati scelti come compagni di lavoro, appare interessante. Confrontando le due somministrazioni a questa domanda, si scopre che vi sono

alcuni bambini che sono consapevoli della loro situazione all'interno delle dinamiche del gruppo classe, mentre altri (come ad esempio Susanna) nella seconda somministrazione del test non percepiscono d'essere rifiutati dai compagni, anzi al contrario pensano d'essere al centro delle relazioni. Questa domanda pone i bambini nella condizione di riflettere sulla propria posizione, obbligandoli a fare un esame di coscienza dei rapporti che hanno instaurato con gli altri membri della classe.

Paragonando le risposte date a questa domanda si vede subito come per alcuni alunni vi sia quasi una perfetta corrispondenza tra le scelte ricevute e le indicazioni che loro danno riferite ai compagni che pensano li abbiano scelti come compagni di lavoro. In modo particolare Filippo, Giancarlo e Alvise hanno individuato due compagni su tre, mentre altri alunni sono consapevoli del fatto d'essere stati scelti almeno da uno. Vi sono anche dei bambini (come ad esempio Susanna) che non hanno individuato da quali compagni possono essere stati scelti come compagni di lavoro.

Se si esaminano i risultati ottenuti nella seconda somministrazione, emergono ancora le discrepanze relazionali fornite da Susanna: se nella prima domanda ha ricevuto solamente un rifiuto, nella seconda ne riceve ben sei, il che è sintomatico del suo modo di stare nel gruppo; alla terza domanda risponde in modo emblematico, affermando di pensare d'essere stato scelto da cinque persone invece di una sola come risulta nella realtà. Teniamo presente che questo bambino ad una prima osservazione non presenta particolari difficoltà relazionali nel gioco e nei momenti liberi, mentre ha delle grosse carenze sul piano cognitivo; se però ci si sofferma ad osservare più attentamente il suo modo di giocare e di stare con gli altri, si può dedurre che dei limiti li evidenzia anche in questa area; infatti capita spesso che durante l'intervallo le altre bambine della classe si lamentino perché ripete sempre le stesse frasi, procedendo per stereotipi che si rinnovano ogni due o tre mesi.

Anche in questa seconda somministrazione vengono confermati i dati che sono stati ottenuti nella prima. Alcuni bambini avevano individuato in modo abbastanza preciso da quali compagni erano stati scelti, mentre altri identificano solamente un compagno e altri ancora nemmeno uno.

Concludendo si può dire che il lavoro di gruppo cooperativo metacognitivo ha avuto dei risultati positivi, anche considerando il breve periodo di tempo nel quale gli alunni hanno potuto lavorare in questo modo, migliorando le relazioni all'interno del gruppo classe. Infatti è emerso che gli alunni che erano

emarginati all'inizio dell'anno hanno migliorato la loro posizione, in modo particolare Camilla e Agnese, mentre di altri è stata evidenziata la difficoltà a stare con i compagni e ad instaurare dei rapporti proficui, non tanto sul piano cognitivo, dal momento che tutti gli alunni hanno raggiunto dei buoni risultati in tutte le materie, quanto su quello sociale.

Una spiegazione può essere data dal fatto che l'apprendimento cooperativo metacognitivo si differenzia dal lavoro di gruppo tradizionale, perché non si limita a mettere assieme dei bambini e a dire loro di eseguire correttamente un compito. Questa metodologia va oltre, ponendo sullo stesso piano il raggiungimento degli obiettivi cognitivi e sociali; inoltre il rispetto dei comportamenti sociali e dei ruoli che vengono assegnati agli alunni diventa importante quanto la corretta esecuzione del compito.

IL QUESTIONARIO "PERCHÉ STUDIO?"

Abbiamo somministrato un questionario sulla motivazione allo studio elaborato dal professore Luigi Pedrabissi del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo dell'Università di Padova (versione sperimentale della prova che si può vedere in appendice).

Al momento della somministrazione agli studenti ne è stato garantito l'anonimato e ricordato che non esistono risposte giuste o sbagliate e che l'unica risposta corretta è quella sincera.

In tabella 36 vengono riportate le risposte date dagli alunni alle domande del questionario. I quesiti fanno riferimento ad aree motivazionali diverse, come il bisogno d'essere apprezzato dai genitori, dall'insegnante o dai compagni, ma anche il desiderio di imparare o quello di avere una buona preparazione professionale. Il questionario mira pertanto a sondare se i bambini sono spinti a studiare da una motivazione di tipo intrinseco o estrinseco.

Lo scopo di tale questionario è quello di verificare se le attività di apprendimento cooperativo metacognitivo avevano modificato la motivazione a favore di quella intrinseca. La seguente tabella 36 si riferisce alla prima somministrazione.

**Prima somministrazione con tabulazione delle risposte al questionario
"Perché studio?"**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M
1° alunno	20	16	20	16	15	20	16	11	16	16	12
2° alunno	20	20	16	11	15	20	18	15	14	20	12
3° alunno	16	16	20	16	11	16	8	5	12	15	8
4° alunno	20	20	20	20	15	20	18	15	20	12	12
5° alunno	20	17	20	20	12	20	14	15	17	13	13
6° alunno	18	20	20	20	15	20	16	11	16	12	20
7° alunno	20	20	16	12	15	20	12	15	16	14	4
8° alunno	18	17	17	18	14	18	18	13	14	13	4
9° alunno	20	20	15	14	13	16	20	14	18	18	14
MEDIA	19,11	18,44	18,22	16,33	13,89	18,89	15,56	12,67	15,89	14,78	11,00
ds	1,45	1,88	2,17	3,46	1,54	1,76	3,71	3,32	2,37	2,77	5,05

Tab. 36

(A= bisogno di conoscere; B= bisogno di competenza; C= bisogno di autonomia; D= bisogno di elevato status sociale; E= bisogno di elevato status occupazionale; F= bisogno di affermazione personale; G= bisogno di approvazione da parte dei genitori; H= bisogno di approvazione da parte degli insegnanti; I= bisogno di approvazione da parte dei compagni; L= bisogno di ricevere premi e di eludere punizioni; M= demotivazione)

Come si può notare dalla prima somministrazione risulta che complessivamente i bambini studiano per il bisogno di conoscere (media raggiunta 19.11), segue il bisogno di affermazione professionale (media 18.89) e il bisogno di competenza (media 18.44). Agli ultimi posti si trova il bisogno di approvazione da parte degli insegnanti (media 12.67) e il sentirsi demotivati (media 11,00).

Da ciò emerge che gli alunni sono spinti allo studio da motivazioni sia di tipo esterno che interno. L'importante è comunque che non siano demotivati nelle loro attività scolastiche.

Vengono ora proposti in tabella 37 i dati che si riferiscono alla seconda somministrazione del questionario.

**Seconda somministrazione con tabulazione delle risposte al questionario
"Perché studio?"**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M
1° alunno	17	16	17	15	11	18	14	11	14	14	12
2° alunno	18	18	13	8	15	16	14	15	12	14	16
3° alunno	17	16	17	16	12	13	11	8	11	15	9
4° alunno	19	16	18	15	14	12	14	14	18	15	14
5° alunno	17	12	16	15	13	15	14	12	14	12	13
6° alunno	18	19	16	18	14	11	17	9	16	13	17
7° alunno	18	20	14	12	9	20	13	11	17	15	6
8° alunno	17	14	20	14	13	15	18	11	15	15	8
9° alunno	17	17	15	13	15	17	17	10	16	16	11
MEDIA	17,56	16,44	16,22	14,00	12,89	15,22	14,67	11,22	14,78	14,33	11,78
ds	0,73	2,46	2,11	2,83	1,96	2,91	2,24	2,22	2,28	1,22	3,67

Tab. 37

In questa seconda somministrazione è il bisogno di conoscere, di competenza e di autonomia che ottengono i punteggi maggiori, con una media rispettivamente di 17.46, 16.44 e 16.22, mentre agli ultimi posti rimangono il bisogno d'approvazione da parte degli insegnanti (11.22) e la demotivazione (11.78).

Confrontando i dati delle due tabelle si ottiene il grafico comparativo di figura 10.

**Confronto tra i dati delle due somministrazioni del questionario
"Perché studio?"**

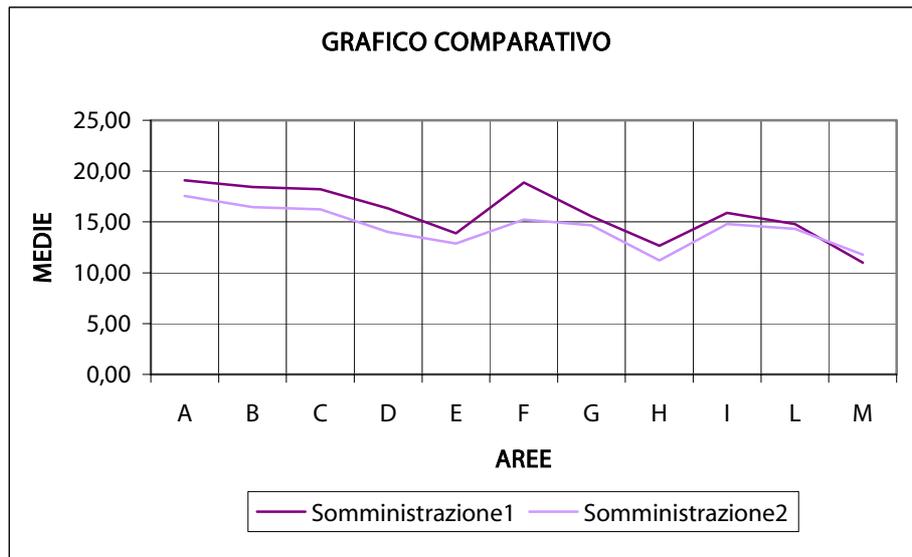


Fig. 10

Dalla comparazione dei dati emerge che nella seconda somministrazione è diminuito il valore di tutte le medie. Questo potrebbe essere dipeso da un maggior grado di maturazione dei soggetti, i quali sono diventati più riflessivi e hanno compreso meglio il significato delle diverse risposte.

Il bisogno che ha visto la più drastica riduzione è stato quello dell'affermazione personale legato ad una motivazione di tipo estrinseco. Nella seconda somministrazione risultano ricevere il maggior consenso i bisogni legati ad una motivazione intrinseca che quelli legati ad una di tipo esterno (gratificazioni, riconoscimenti, approvazioni da parte di terzi...).

CONCLUSIONI

Il lavoro cooperativo metacognitivo svolto si è dimostrato utile nel migliorare sia il livello cognitivo dalla classe, sia il clima relazionale positivo che la caratterizza.

A questi risultati, che i docenti considerano positivi, si aggiunga il miglioramento delle relazioni interpersonali non solo tra gli alunni, ma anche tra gli stessi docenti e i genitori.

È chiaro che il passaggio da un metodo tradizionale di insegnamento frontale a uno cooperativo metacognitivo presuppone un atteggiamento flessibile, non solo da parte degli alunni, ma anche da parte degli insegnanti che si trovano a dover gestire una nuova metodologia che molto spesso non è compresa dagli stessi colleghi.

È significativo il fatto che questa semplice attività di apprendimento cooperativo metacognitivo abbia fatto nascere negli insegnanti coinvolti la voglia di continuare con questo tipo di lavoro, rendendolo sempre più strutturato e significativo non solo in relazione agli obiettivi cognitivi, ma anche in relazione agli obiettivi sociali e alle strategie metacognitive. Se una delle finalità ultime della scuola è la formazione dell'uomo e del cittadino, ciò significa che non basta fornire agli alunni un insieme di conoscenze, seppur utili e necessarie, ma occorre anche preparare i bambini ad essere dei cittadini attivi e consapevoli; dunque la cooperazione e la riflessione diventano strumenti fondamentali nella formazione di futuri adulti competenti, capaci di relazionarsi positivamente con gli altri e di adattarsi a qualsiasi tipo di situazione.

L'intenzione delle docenti era anche quella di favorire l'inserimento nella classe del bambino disabile e di altri alunni che venivano isolati, quasi emarginati, dai compagni. Anche se il pieno raggiungimento di questi obiettivi non è stato ancora raggiunto, si è potuto riscontrare un netto miglioramento del clima generale della classe. Infatti, l'alunno disabile è ormai quasi perfettamente integrato nel gruppo classe ed è in grado di eseguire gli stessi compiti dei compagni. La classe ha accolto il compagno con difficoltà motorie dimostrando una grande disponibilità all'aiuto e riuscendo a coinvolgerlo in qualsiasi tipo di gioco (dal nascondino al gioco della corda, al pattinaggio su rotelle, a "gare di striscio", a vari altri giochi con la palla...).

Anche nel caso degli alunni che mostravano segni di emarginazione si è potuto riscontrare un miglioramento della situazione. Oltre a questi miglio-

menti sul piano sociale e relazionale non vanno scordati quelli che si sono avuti sul piano cognitivo dell'apprendimento.

Le nostre osservazioni fatte sulla classe si allineano con gli studi e le conclusioni riportate dai fratelli Johnson nel corso di una conferenza (tenuta il 24 giugno 2000 presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Trento) riguardanti le modalità cooperative attraverso le quali gli alunni apprendono meglio.

A conferma di ciò i due studiosi hanno portato i risultati ottenuti da oltre 800 ricerche, che si sono svolte in più di cento anni, nelle quali si evidenzia che, se adeguatamente strutturato, l'apprendimento cooperativo può condurre a:

- un forte miglioramento nell'apprendimento;
- un incremento nell'interesse e nell'autostima;
- un'accettazione delle differenze;
- un rapporto migliore con la classe.

Concludendo, anche i nostri risultati sono stati per noi insegnanti molto incoraggianti; dalle osservazioni e dalle prove effettuate è emerso che sono migliorate le relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe, che si è avuto un incremento nell'area delle motivazioni intrinseche e infine che tutti gli alunni hanno appreso quanto le insegnanti si erano proposte nella strutturazione delle attività cooperative metacognitive (a conferma di ciò basti controllare anche i registri di classe, da cui risulta che tutti gli alunni hanno raggiunto e superato ampiamente la sufficienza).

Pensiamo che i risultati dell'esperienza siano molto stimolanti anche per chi voglia incominciare a intraprendere questa nuova metodologia: è provando praticamente ad organizzare una didattica cooperativa metacognitiva che man mano si può vedere cosa funziona bene e cosa meno bene e, di conseguenza, intervenire negli aspetti deboli e rendere gli aiuti agli alunni sempre più efficaci e mirati al processo attivo di conquista dei saperi. La speranza è quella che nella scuola italiana inizi una nuova stagione pedagogica più inclusiva, tendente a valorizzare i talenti di ciascuno e a non perdere nessuno per strada.

APPENDICE

a) Il Contratto formativo di classe V elementare

A.S..... –

1. SCOPO DEL CONTRATTO (UN CONTRATTO PERCHÉ...)

- In linea con le modalità che abbiamo sempre adottato nel nostro lavoro e cioè con la disponibilità alla collaborazione e al confronto utilizziamo anche questo strumento per aiutare i nostri bambini a crescere.
- Oggi a tutto ciò si unisce l'adempimento ad una precisa norma della legge sull'Autonomia scolastica che prevede la pubblicazione dei piani educativi.
- Una volta in più quindi ribadiamo l'importanza della collaborazione tra insegnanti e genitori per la formazione degli alunni; vogliamo condividere i valori a cui si ispira la nostra azione educativa, le metodologie seguite e le attività previste.

2. MISSIONE E VISIONE DELLA NOSTRA SCUOLA (NOI CREDIAMO CHE...)

- Il compito che la scuola elementare si assume è quello di concorrere significativamente a sviluppare negli alunni la costruzione delle diverse competenze utili alla formazione dell'uomo e del cittadino. Essa fornisce agli alunni gli strumenti linguistici, logici e culturali che consentano un produttivo inserimento nei successivi gradi scolastici, nella società e nel mondo del lavoro.
- L'azione educativa della scuola, che aiuta l'alunno ad essere autonomo, ad essere responsabile, ad instaurare rapporti interpersonali positivi, al rispetto degli altri e del bene comune, in una parola alla democrazia e alla solidarietà, non può prescindere dalla collaborazione con la famiglia.
- La famiglia è la prima responsabile dell'educazione dei propri figli, mentre la scuola svolge un servizio di aiuto alla famiglia e al bambino e non esaurisce tutte le funzioni educative.

- La famiglia ha il diritto di conoscere tutto quello che riguarda la vita scolastica del proprio figlio.
- La scuola agisce secondo criteri di trasparenza, obiettività ed equità.

Per conoscere nei dettagli la visione educativa generale e quella pedagogica della nostra scuola si rimanda alla lettura dell'apposita sezione del *Progetto di plesso* e del *Progetto d'istituto*.

3. PROFILO DELL'ALUNNO AL TERMINE DELL'ANNO SCOLASTICO

Alla fine dell'anno scolastico l'alunno sarà in grado di:

- relazionarsi in modo positivo e chiaro con i compagni di classe, con gli adulti ed esprimere le proprie opinioni in modo pacato;
- rispettare le regole di convivenza democratica;
- impegnarsi nello studio, nella ricerca di un proprio metodo, nel portare a termine i compiti assegnati e la relativa revisione metacognitiva;
- individuare i problemi e a trovare strategie per la loro risoluzione;
- assumersi responsabilità sia a livello individuale, sia a livello di gruppo;
- riflettere sulle esperienze effettuate e autovalutarle;
- rispettare le persone, le cose e le opinioni degli altri;
- comportarsi adeguatamente nelle situazioni di pericolo.

4. LIVELLI DI PARTENZA E BISOGNI FORMATIVI DEL GRUPPO CLASSE

LIVELLI DI PARTENZA (Finora abbiamo imparato a...)	COMPETENZE DA MIGLIORARE E DA RAGGIUNGERE (Noi abbiamo bisogno di...)
Relazione <ul style="list-style-type: none"> • Capire la necessità delle regole nella vita associata 	Relazione <ul style="list-style-type: none"> - Migliorare il rispetto delle persone, delle opinioni altrui, dei beni - Esprimere le nostre opinioni - Parlare in modo chiaro, pacato, senza urlare e senza aggressività - Rispettare le regole stabilite, senza discussioni
Operatività <ul style="list-style-type: none"> • Impegnarci per tempi più lunghi e con maggiore concentrazione ed impegno 	Operatività <ul style="list-style-type: none"> - Portare a termine responsabilmente i compiti assegnati - Eseguire con cura la revisione e la correzione dei compiti, tenendo conto delle indicazioni degli insegnanti
Assunzione di responsabilità <ul style="list-style-type: none"> • Assumerci delle responsabilità proporzionate alla nostra età e capacità 	Assunzione di responsabilità <ul style="list-style-type: none"> - Cooperare costruttivamente con compagni ed insegnanti - Cercare il metodo migliore per i compiti scritti e lo studio orale personale - Comportarci adeguatamente nelle situazioni di pericolo (infortuni, incendi, calamità naturali...) - Usare responsabilmente il materiale personale e comune

5. COMPETENZE DISCIPLINARI ESSENZIALI DEL GRUPPO CLASSE

Avvertenza: per gli alunni disabili o in difficoltà, gli obiettivi saranno ridotti

LIVELLI DI PARTENZA (finora abbiamo imparato a...)	COMPETENZE DA MIGLIORARE E DA RAGGIUNGERE (noi abbiamo bisogno di...)
<p>Religione</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere gli elementi essenziali della religione cattolica - Conoscere come rispettarci a vicenda, rispettare le altre persone, gli animali e le cose 	<p>Religione</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere gli elementi essenziali delle principali religioni mondiali - Conoscere la Bibbia: nascita, formazione, struttura, modalità di consultazione - Cogliere la risposta della Bibbia e quella della scienza circa l'origine del mondo e dell'uomo - Conoscere la vita di alcuni cristiani che hanno seguito l'esempio di Gesù - Conoscere la struttura gerarchica della Chiesa

LIVELLI DI PARTENZA (finora abbiamo imparato a...)	COMPETENZE DA MIGLIORARE E DA RAGGIUNGERE (noi abbiamo bisogno di...)
<p>Lingua italiana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere e scrivere in modo abbastanza corretto ed espressivo - Intervenire nelle discussioni in modo abbastanza adeguato - Scrivere testi argomentativi, descrittivi e narrativi in modo abbastanza adeguato - Rispettare le più importanti regole ortografiche e sintattiche - Riconoscere le parti principali del discorso e di un testo 	<p>Lingua italiana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saperci esprimere oralmente in modo chiaro, arricchendo il nostro lessico; comprendere messaggi verbali provenienti dall'insegnante, dai compagni, da persone esterne all'ambiente classe - Leggere correttamente e in modo scorrevole, con espressività, comprendendo il contenuto, ricavando anche le informazioni implicite - Saper riassumere quanto letto sia a livello scritto che a livello orale - Scrivere in modo strutturato e corretto diversi tipi di testo (descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, regolativo...) - Usare correttamente le varie convenzioni ortografiche - Conoscere le principali regole sintattiche e morfologiche
<p>Lingua straniera: tedesco</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salutare e presentarsi abbastanza bene - Cantare alcune canzoni - Denominare gli oggetti più comuni e comporre brevi frasi 	<p>Lingua straniera: tedesco</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salutare e presentarci - Distinguere e riprodurre suoni, parole o brevi frasi con pronuncia corretta - Formulare semplici domande e risposte relative alla conversazione in classe - Saper descrivere immagini relative ad oggetti, persone, ambienti e situazioni

LIVELLI DI PARTENZA	COMPETENZE DA MIGLIORARE E DA RAGGIUNGERE
(finora abbiamo imparato a...)	(noi abbiamo bisogno di...)
<p>Matematica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere e scrivere i numeri decimali e quelli naturali e operare con essi entro le migliaia - Conoscere il concetto di frazione - Conoscere le caratteristiche delle principali figure geometriche e come trovare l'area e il perimetro 	<p>Matematica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere, comprendere e risolvere problemi di aritmetica e geometria - Risolvere problemi con più di una operazione - Conoscere i numeri naturali e decimali prima entro e poi oltre il milione e saperli esprimere in cifre e in lettere, conoscere il valore posizionale delle loro cifre - Saper eseguire le quattro operazioni, conoscendo le tecniche risolutive - Conoscere le proprietà delle operazioni per applicarle nel calcolo orale - Conoscere operativamente le frazioni e le loro applicazioni - Eseguire semplici espressioni aritmetiche - Conoscere vari tipi di linee - Conoscere i poligoni e saper calcolare il loro perimetro e area (compreso cerchio e poligoni regolari) - Conoscere le principali unità di misura e saperle usare per misurazioni e soluzioni dei problemi

LIVELLI DI PARTENZA (finora abbiamo imparato a...)	COMPETENZE DA MIGLIORARE E DA RAGGIUNGERE (noi abbiamo bisogno di...)
Scienze - Osservare i fenomeni naturali, formulando delle ipotesi da verificare in vari modi	Scienze - Fare osservazioni sistematiche per raccogliere dati - Formulare ipotesi a problemi e cercare il modo per verificarle - Essere in grado di condurre semplici esperimenti <i>Contenuti:</i> l'energia e il corpo umano
Storia - Collocare i principali eventi sulla linea del tempo - Ricostruire i principali fatti storici fino al tardo medioevo	Storia - Saper collocare sulla linea del tempo gli eventi principali studiati - Ricostruire i principali fatti storici dei secoli dal XV al XX attraverso l'analisi di documenti e di testi storici adatti per gli alunni di...
Geografia - Orientarci sulle carte geografiche - Analizzare un territorio da più punti di vista	Geografia - Conoscere le più elementari nozioni di cartografia - Conoscere le principali zone climatiche - Conoscere le principali caratteristiche degli Stati europei
Studi Sociali - Conoscere, comprendere e rispettare le regole fondamentali in modo soddisfacente	Studi Sociali - Conoscere, comprendere e rispettare le regole fondamentali del vivere insieme, anche in rapporto a culture diverse <i>Contenuti:</i> le principali forme di governo; la distribuzione delle risorse alimentari nel mondo

LIVELLI DI PARTENZA (finora abbiamo imparato a...)	COMPETENZE DA MIGLIORARE E DA RAGGIUNGERE (noi abbiamo bisogno di...)
Educazione all'immagine <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere operativamente vari modi, strumenti, tecniche, materiali e regole di produzione grafica e plastica in modo soddisfacente 	Educazione all'immagine <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere operativamente vari modi, strumenti, tecniche, materiali e regole di produzione grafica e plastica - Padroneggiare alcuni elementi di narrazione per immagini
Educazione motoria <ul style="list-style-type: none"> - Dimostrare una sufficiente padronanza delle abilità motorie di base - Partecipare alle attività di gioco e sport, rispettando le regole e accettando le sconfitte in modo soddisfacente 	Educazione motoria <ul style="list-style-type: none"> - Possedere una miglior conoscenza del corpo umano - Dimostrare una buona padronanza delle abilità motorie di base - Partecipare alle attività di gioco e sport, rispettando le regole e accettando le sconfitte
Educazione al suono e alla musica <ul style="list-style-type: none"> - Cantare in modo abbastanza soddisfacente - Suonare alcune semplici melodie con il flauto dolce da soli e in gruppo 	Educazione al suono e alla musica <ul style="list-style-type: none"> - Ascoltare e commentare brani musicali - Cantare ascoltando e modulando la voce - Continuare a suonare alcune semplici melodie con il flauto dolce da soli e in gruppo

6. IL NOSTRO METODO DI LAVORO (IMPEGNI COMUNI PER RAGGIUNGERE QUESTI OBIETTIVI)

- Lavoreremo in gruppo impegnandoci ad essere assertivi nella comunicazione, ad accettare ed aiutare l'altro e ad assumere degli incarichi.
- In mensa rispetteremo le regole concordate.
- Rifletteremo sull'importanza di assumere certi comportamenti in determinate situazioni di pericolo.
- Discuteremo su quali sono gli atteggiamenti corretti da tenere nei confronti delle persone e della natura.
- Attueremo lezioni frontali con spiegazioni interattive e dialogiche.
- Impareremo modelli e strategie dove l'insegnante in prima persona fa vedere come si fa.
- Impareremo a cooperare e ad assumerci delle responsabilità individuali e collettive.

7. LE NOSTRE VALUTAZIONI

- La valutazione iniziale o diagnostica (livelli di partenza) verrà fatta somministrando una serie di prove ai ragazzi nelle prime due settimane di scuola.
- Le valutazioni formative (o continue) cercheranno di mettere in evidenza per primo le cose positive fatte dall'alunno, poi i punti deboli della prestazione e i consigli su come migliorarla.
- I criteri di valutazione sia dei lavori individuali, sia di gruppo, saranno esplicitati e concordati preventivamente con gli alunni, inoltre sarà favorita l'autovalutazione di gruppo e quella individuale sulla base dei criteri concordati precedentemente.
- Il confronto tra l'autovalutazione e la valutazione dell'insegnante sarà occasione di riflessione e di proposte di miglioramento del lavoro futuro.
- Le valutazioni quadrimestrali degli insegnanti si baseranno su tre elementi:
 - a) il raggiungimento degli obiettivi concordati

- b) il percorso fatto dall'alunno (valutazione del "guadagno formativo" come differenza tra il livello iniziale e quello finale)
 - c) l'impegno profuso nell'apprendimento
- La valutazione del benessere degli alunni si baserà sulla rilevazione, tramite un questionario anonimo da somministrare al termine dell'anno scolastico, del grado di soddisfazione del servizio offerto.
 - La valutazione del grado di soddisfazione delle famiglie sul servizio scolastico erogato, si baserà sulla rilevazione tramite un questionario anonimo da somministrare al termine dell'anno scolastico.

8. IMPEGNI DEGLI INSEGNANTI (NOI INSEGNANTI CI IMPEGNIAMO A...)

- Svolgere lezioni sia frontali che per piccoli gruppi e, se necessario e possibile, individualmente.
- Sollecitare la partecipazione dell'allievo nell'apprendimento.
- Proporre l'apprendimento anche tramite la cooperazione e l'assistenza fra compagni in coppia o in gruppo.
- Presentare modelli, strategie ed esempi dove l'insegnante in prima persona fa vedere come si fa.
- Riflettere insieme agli alunni per conoscere sempre meglio le loro esigenze.
- Programmare attività significative in modo motivante.
- Spiegare bene le consegne e far scrivere i compiti sul diario, alla data del giorno in cui devono essere controllati.
- Controllare il compito collettivamente con la classe o individualmente, aiutando il bambino a superare eventuali difficoltà incontrate.
- Concordare con gli alunni il comportamento da tenere a scuola e far conoscere preventivamente, se possibile, le eventuali sanzioni.
- Essere disponibili con i genitori ad un dialogo, collaborazione e confronto costruttivi.

Per conoscere più nel dettaglio la metodologia adottata e le modalità della valutazione si rimanda alla lettura del *Progetto di plesso*.

9. IMPEGNI DEGLI ALUNNI (NOI ALUNNI CI IMPEGNIAMO A ...)

- Rispettare le persone , le regole, le cose.
- Scrivere i compiti sul diario.
- Eseguire i compiti e correggerli con cura.
- Usare senza danneggiarli tutti gli spazi ed i beni comuni, in particolare i servizi igienici.
- Spostarsi in modo ordinato all'interno della scuola e nel cortile.
- Usare con responsabilità e civiltà lo scuola-bus ed i mezzi pubblici.
- Parlare in modo chiaro, pacato e non essere aggressivi né verbalmente, né tantomeno fisicamente.
- Cooperare costruttivamente con i compagni e con gli insegnanti.
- Avere sempre tutto il materiale necessario per la giornata.
- Comportarsi adeguatamente nelle situazioni di affollamento e di possibile pericolo, cercando sempre di *prevenire* le situazioni di rischio.

10. IMPEGNI DEI GENITORI (NOI GENITORI CI IMPEGNIAMO A...)

- Ascoltare il bambino, dando importanza alle sue esperienze e a quello che impara e visionare periodicamente quaderni, verifiche, cartella...
- Controllare il diario e procurare i materiali necessari.
- Aiutare, in caso di bisogno, il bambino nell'esecuzione dei compiti, senza sostituirsi ad esso.
- Creare spazi e tempi adeguati, cioè le condizioni migliori perché il bambino si possa dedicare ai compiti e allo studio a casa e sia sufficientemente riposato al mattino.
- Trasmettere al bambino messaggi di fiducia nei confronti della scuola.
- Collaborare con gli insegnanti, comunicando sul diario o a voce eventuali difficoltà.
- Aiutare il bambino a riflettere e a capire che i compiti non sono solo quelli scritti, ma anche il leggere, lo studiare, il disegnare, il ricercare, l'osservare, l'interessarsi, il suonare...
- Educare al rispetto, alla collaborazione, alla verità, alla solidarietà...
- Essere disponibili con gli insegnanti a un dialogo, collaborazione e confronto costruttivi.

11. IL CALENDARIO SCOLASTICO 200... /200...

Inizio lezioni: Lunedì settembre 200....

Vacanze natalizie: dal 24 dicembre 200....

al 7 gennaio 200.... compresi

Vacanze pasquali: da venerdì aprile 200....a martedì aprile 200....
compresi

Giorni di vacanza: tutte le domeniche

1° novembre 200.... (Ognissanti)

8 dicembre 200... (Immacolata Concezione)

1 maggio 200.... (festa del lavoro)

Termine delle lezioni: sabato . giugno 200....

Termine per le iscrizioni all'anno scolastico 200..../200.....: 31 gennaio 200....

12. COLLOQUI CON I GENITORI:

28 settembre..... (assemblea per concordare il contratto formativo)

26 ottobre..... (assemblea, consegna contratto formativo ed elezio-
ne rappresentanti di classe)

14 dicembre..... (colloqui individuali con i genitori)

15 febbraio..... (assemblea, consegna delle schede e colloqui indivi-
duali)

12 aprile..... (assemblea di monitoraggio del contratto e colloqui
individuali)

22 giugno..... (assemblea e consegna schede)

Oltre a questi incontri è possibile concordare un colloquio con gli insegnanti scrivendo la richiesta nel libretto o nel diario dell'alunno.

13. INIZIATIVE (QUEST'ANNO IN PROGRAMMA C'È QUALCOSA DI BELLO...)

INIZIATIVA	PERIODO	COSTO
Festa degli alberi	primavera	gratuito
Festa sportiva	primavera	gratuito
Settimana laboratorio che prevede la realizzazione di lavoretti che saranno venduti. Il ricavato verrà devoluto in beneficenza (missione in Tanzania)	Dal 3 al 7 aprile	gratuito
Laboratorio storico a Trento	aprile-maggio	biglietto per trasporto
Uscite nell'ambito del comune e dei comuni limitrofi per lo studio del territorio e dell'ambiente	nel corso dell'anno	gratuito

INIZIATIVA	PERIODO	COSTO
Progetto: viaggiando lungo la Valsugana e il Tesino	nel corso dell'anno	biglietto per trasporto
Gita a Verona	primavera	costo pullman

14. GLI INSEGNANTI DI CLASSE V

Insegnanti	discipline - educazioni
Francesca XXXXXXXX	<ul style="list-style-type: none"> Italiano – storia – studi sociali – geografia – immagine – suono e musica
Elisabetta XXXXXXXX	<ul style="list-style-type: none"> matematica – scienze – motoria
Verbena XXXXXXXXXX	<ul style="list-style-type: none"> religione
Giorgio XXXXXXXXXXXX	<ul style="list-style-type: none"> tedesco

15. ORARIO DELLE LEZIONI

	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ	SABATO
7.55 - 8.55	italiano	matemat.	italiano	italiano	matemat.	matemat.
8.55 - 9.55	geografia	tedesco	italiano	storia	tedesco	geometria
10.10-11.10	religione	storia	geografia	matemat.	scienze	italiano
11.10-12.05	immagine	studi soc.	suono-mus.	scienze	motoria	suono-mus.
PAUSA PRANZO						
13.45-4.35		italiano		tedesco		
14.35-5.25		immagine		geometria		
15.25-6.15		religione		motoria		

Approvato dagli insegnanti e dagli alunni il 2 ottobre

Approvato nell'assemblea insegnanti-genitori il 26 ottobre

Firma dei docenti	Firma rappresentanti alunni	Firma rappresentanti genitori
.....
.....
.....

b) Questionario: Perché studio?

(versione sperimentale a cura di Luigi Petrabissi, Università di Padova)

Scala valutativa:

1 = No

2 = Poco

3 = Non so

4 = In parte

5 = Sì

Perché studio?	Risposte				
1. Studio perché mi piace conoscere sempre cose nuove	1	2	3	4	5
2. Studio per essere apprezzato dai miei genitori	1	2	3	4	5
3. Studio per poter applicare le nozioni (linguistiche, matematiche, ecc.) con cui affrontare ogni situazione	1	2	3	4	5
4. Studio solo perché devo	1	2	3	4	5
5. Studio perché mi dispiacerebbe deludere il mio insegnante	1	2	3	4	5
6. Studio perché sono orgoglioso di me stesso quando prendo un bel voto	1	2	3	4	5
7. Studio perché vorrei avere successo nella vita	1	2	3	4	5
8. Studio per poter continuare negli studi e ottenere in futuro un buon lavoro	1	2	3	4	5
9. Studio perché i miei compagni abbiano una buona immagine di me	1	2	3	4	5
10. Studio perché altrimenti vengo sgridato	1	2	3	4	5
11. Studio perché ciò mi rende indipendente	1	2	3	4	5
12. Studio perché credo che la scuola mi permetta di allargare le mie conoscenze	1	2	3	4	5
13. Studio per non essere disapprovato dai miei genitori	1	2	3	4	5
14. Studio per acquisire le basi che mi consentono di proseguire negli studi	1	2	3	4	5
15. Studio poche volte, solo quando devo essere interrogato	1	2	3	4	5
16. Studio perché i miei insegnanti siano orgogliosi di me	1	2	3	4	5
17. Studio per poter essere soddisfatto di me stesso e delle mie capacità	1	2	3	4	5

18. Studio per diventare qualcuno nella vita	1	2	3	4	5
19. Studio per poter avere in futuro un buon lavoro	1	2	3	4	5
20. Studio per non fare brutta figura davanti ai miei compagni	1	2	3	4	5
21. Studio per avere il permesso di dedicarmi alle altre attività che mi interessano	1	2	3	4	5
22. Studio per diventare più autosufficiente	1	2	3	4	5
23. Studio per il piacere che provo nel conoscere le materie che mi piacciono	1	2	3	4	5
24. Studio perché sono felice se i miei genitori sono orgogliosi di me	1	2	3	4	5
25. Studio per essere in grado di risolvere le difficoltà della vita	1	2	3	4	5
26. Studio perché sono obbligato	1	2	3	4	5
27. Studio per essere apprezzato dai miei genitori	1	2	3	4	5
28. Studio perché voglio dimostrare a me stesso che posso riuscire negli studi	1	2	3	4	5
29. Studio perché sono soddisfatto se vengo considerato tra i migliori della classe	1	2	3	4	5
30. Studio per avere una buona preparazione professionale	1	2	3	4	5
31. Studio per essere accettato dai miei compagni	1	2	3	4	5
32. Studio per ottenere il premio che mi hanno garantito in caso di bei voti o della promozione	1	2	3	4	5
33. Studio per saperne quanto gli altri e non dover chiedere aiuto	1	2	3	4	5
34. Studio perché desidero approfondire gli argomenti che più mi interessano	1	2	3	4	5
35. Studio per non dar dispiacere ai miei genitori	1	2	3	4	5
36. Studio perché la scuola mi permette di apprendere conoscenze utili nella vita	1	2	3	4	5
37. Sono convinto che lo studio sia una perdita di tempo	1	2	3	4	5
38. Studio per non tradire le aspettative	1	2	3	4	5
39. Studio perché dopo aver studiato sono contento di me	1	2	3	4	5
40. Studio perché mi piace essere ammirato per i miei risultati scolastici	1	2	3	4	5
41. Studio per avere la possibilità di scegliere il lavoro che più mi piace	1	2	3	4	5

42. Studio per non essere allontanato dal gruppo dei miei amici	1	2	3	4	5
43. Studio per non essere privato di cose che mi piacciono	1	2	3	4	5
44. Studio per acquisire una certa autonomia	1	2	3	4	5

Legenda delle aree prese in considerazione

A= Bisogno di conoscere

B= Bisogno di competenza

C= Bisogno di autonomia

D= Bisogno di elevato status sociale

E= Bisogno di elevato status occupazionale

F= Bisogno di affermazione personale

G= Bisogno di approvazione da parte dei genitori

H= Bisogno di approvazione da parte degli insegnanti

I= Bisogno di approvazione da parte dei compagni

L= Bisogno di ricevere premi o eludere punizioni

M= Demotivazione

Bibliografia

- Andrich Miato S. e Miato L.** (2003), *La didattica inclusiva: la via italiana all'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento
- Bandura A.** (2000), *Autoefficacia*, Erickson, Trento
- Borkowski J.G.** (1988), *Metacognizione e acquisizione di forza ("empowerment")*: implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento, Cornoldi C. e Vinello R. (a cura di), in "Handicap, comunicazione e linguaggio", Juvenilia, Bergamo
- Bryant D.P., Ugel N., Thompson S. e Hamff A.** (2000), *Strategie per insegnare la lettura efficace dei libri di testo*, in "Difficoltà di Apprendimento", vol. 5, n. 3, febbraio 2000, Erickson, Trento
- Brown A.L.** (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*, in F.E. Weinert e R.H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, New York, Lawrence Erlbaum, pp. 65-119
- Calvani A. e Rotta M.** (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on line*, Erickson, Trento
- Campione J.C. e Brown A.L.** (1987), *Toward a theory of intelligence: Contribution from research with retarded children*, in P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, John Wiley, New York, pp. 77-166
- Caponi B. e Miato L.** (1994), *Come avere successo a scuola: il contributo della didattica metacognitiva*, in "Psicologia e Scuola", n. 67, Giunti - O.S., Firenze, pp. 3-8
- Caponi B., Cornoldi C., Miato L. e Tressoldi P.E.** (1994), *Come imparare a studiare: sensibilità metacognitiva e stili di apprendimento*, in "Psicologia e Scuola", n. 69, Giunti - O.S., Firenze, pp. 3-7
- Carr M. e Borkowski J. G.** (1989), *Kultur und die Entwicklung des metakognitiven Systems (Culture and the development of the metacognitive system)*, in "Zeitschrift für pädagogische Psychologie", 3, 4, pp. 219-228
- Carr R.** (1990), *Open learning: An imprecise term*, in "ICDE Bulletin", vol. 22
- Chiari G.** (1994), *Climi di classe e apprendimento*, Franco Angeli, Milano
- Cohen E. G.** (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento

- Comoglio M. e Cardoso M.A.** (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma
- Comoglio M.** (a cura di) (1999), *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*, Ed. Gruppo Abele, Torino
- Cooper H.** (1989), *Synthesis of research on homework*, in "Educational Leadership", 43 (3), pp. 85-91
- Cornoldi C.** (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Cresson** (Rapporto 1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Armando, Roma
- Dias B.** (1995), *Valutazione del potenziale di apprendimento: la prospettiva metacognitiva*, in Albanese O., Doudin P.A. e Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano
- Dixon-Krauss L.** (a cura di) (1998), *Vygotskij nella classe*, Erickson, Trento
- Doudin P.A.** (1990), *L'esame dell'intelligenza del soggetto in difficoltà scolare in base a prove piagetiane. Aspetti strutturali, funzionali e internazionali*, in "Ricerche di Psicologia", 3, pp. 69-99
- Dozza L.** (1993), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze
- Dweck C. S.** (2000), *Teorie del Sé*, Erickson, Trento
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M.B. e Miller R.** (1980), *Instrumental Enrichment. An Intervention for Cognitive Modifiability*, University Park Press, Baltimore
- Flavell J.H.** (1976), *Metacognitive aspects of problem solving*, in L.B. Resnick (a cura di), *The nature of intelligence*, Hillsdale, Laurence Erlbaum, New York, pp. 231-235
- Gagné R.M.** (1970), *The conditions of learning*, Rinehart e Winston, New York
- Gardner H.** (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano
- Ianes D.** (2001), *Il bisogno di una "speciale normalità" per l'integrazione*, in "Difficoltà di apprendimento", vol. 7, n. 2, dicembre 2001, Erickson, Trento, pp. 157-164

- Johnson D. W. e Johnson R. T.** (1975/1991), *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York
- Johnson D. W., Johnson R. T. e Holubec E. J.** (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento
- Kagan S.** (1994), trad. it., *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni lavoro, Roma 2000
- Lewin K.** (1936), *Principles of topological psychology*, Mc Graw, New York, trad.it. a cura di Ossicini A., *Principi di Psicologia Topologica*, Ediz. O.S., Firenze 1961
- Mager R. F.** (1972), trad. it., *L'analisi degli obiettivi*, Giunti & Lisciani, Teramo 1976
- Miato L.** (1994), *La situazione di partenza*, in "La Vita Scolastica" n. 18, Giunti, Firenze, pp. 48-51
- Miato L.** (1995), *L'insegnante mediatore*, in "L'educatore", n. 14/15, Fabbri, Milano
- Miato L.** (1997), *L'apprendimento cooperativo*, in "L'Educatore", n. 8/9, Fabbri Editori, Milano, pp. 8-12
- Miato L.** (1997), *Strategie da insegnare per l'apprendimento cooperativo/2*, in "L'Educatore", n. 10, Fabbri Editori, Milano, pp. 9-15
- Miato L.** (2000), *Decalogo per una scuola autonoma di qualità*, in "Difficoltà di apprendimento", n. 6/1, Erickson, Trento, pp. 9-24
- Moll L.C.** (a cura di) (1990) *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, New York
- Sharan Y. & S.** (1998), *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento
- Stainback W e Stainback S.** (a cura di) (1990), trad. it., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1993
- Sternberg R. J.** (1997), *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento
- Sternberg R. J.** (1996), *Stili di pensiero*, in Vianello R. e Cornoldi C., (a cura di), *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap*, Edizioni Junior, Bergamo
- Sternberg R. J.** (1999), *La freccia di cupido*, Erickson, Trento

- Sullivan Palincsar A. e Brown A.L.** (1989), *Comprensione della lettura: insegnamento delle abilità di pensiero in un contesto di problem solving in gruppo*, in "Insegnare all'handicappato", vol.3, n.2, Erickson, Trento, pp. 103-114
- Vianello R. e Tortello M.** (a cura di) (2000), *Esperienze di apprendimento cooperativo*, Junior, Bergamo
- Vygotskij L. S.** (1934), trad. it., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966, Editori Laterza (traduzione integrale), Roma 1990
- Vygotskij L. S.** (1978), *Mind in society: the development of higher psychological process*, in (M. Cole, V John-Steiner, S. Scribner e E. Souberman) (a cura di), Cambridge, MA, Harvard University Press, trad. it, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze s.d