

L'apprendimento cooperativo tra epistemologia e ricerca pedagogica

Cooperative learning between epistemology and pedagogical research

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno | chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

The aim of the work is to present epistemological assumptions and applicative aspects of the Cooperative Learning movement, indispensable for the current pedagogical panorama. The socio-cultural conditions of contemporary society and the crisis of the institutions more specifically delegated to the process of socialization and the transformations that have occurred in the productive, economic, scientific and demographic fields require the strengthening of cooperative interaction. Cooperative learning has been subjected to extensive and extensive control over time, due to the variety of variables investigated and the number of researches carried out: the work will present some of them.

Il lavoro chiarisce presupposti epistemologici e principi dell'Apprendimento Cooperativo. La sociocultura contemporanea in seguito alla crisi delle istituzioni delegate al processo di socializzazione e dalle trasformazioni verificatesi in campo produttivo, economico, scientifico, demografico esigono il rafforzamento dell'interazione cooperativa, fondamento della quasi totalità delle realizzazioni umane, la cui efficacia è legata alla rigorosa applicazione di una serie di principi esposti nel lavoro. L'apprendimento cooperativo è stato sottoposto ad un controllo ampio ed esteso nel tempo, per la varietà delle variabili indagate ed il numero di ricerche effettuate: il lavoro ne presenterà alcune. La ricerca tende a stabilire nessi pedagogici con le forme possibili del vivere democratico all'interno dell'esperienza educativa.

KEYWORDS

Pedagogical Epistemology | Democracy | History of Cooperative Learning; Teacher's Role | Education
Epistemologia Pedagogica | Democrazia | Storia dell'Apprendimento Cooperativo | Ruolo del docente | Educazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: D'Alessio, C. (2023). Cooperative learning between epistemology and pedagogical research. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 29-35. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-05>.

Corresponding Author: Chiara D'Alessio | chdalessio@unisa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-05

Received: 01/11/2023 | **Accepted:** 19/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

Introduzione

La democrazia¹ si configura nell'attuale paradigma quale accordo debole sulle pratiche sociali piuttosto che su valori non negoziabili; priva di un'etica di base, potrà fondare un'educazione? La soggettività, strutturalmente intersoggettiva, pone il problema antropologico alla cui soluzione sono legati destino e speranza dell'educabilità umana. Avanza la coscienza del limite (politico, ecologico, tecnologico) ed emerge la planetarietà di soggetti, eventi, problemi.

Il ruolo della famiglia, prima agenzia educativa e di socializzazione, veicolo di interazione e comunicazione diretta, è svolto in modo sempre crescente dalla rete la quale, unitamente agli indiscutibili vantaggi, rischia di condurre a forme di isolamento con effetti drammatici sullo sviluppo. Ugualmente la scuola ha perso le caratteristiche di istituzione primaria deputata alla formazione. L'aumento della popolazione scolastica che accede alla scuola secondaria ed all'università non comporta sempre la presenza di adeguate capacità di rispondere alle richieste dei livelli successivi di istruzione. Cresce la difficoltà dei giovani di assumersi impegni sociali, di affrontare scelte e responsabilità lavorative, di impegnarsi per mete e scopi che richiedono preparazione e sopportazione di disagi e contrarietà.

Gli effetti dell'urbanizzazione sui rapporti umani (competizione, mutuo sfruttamento e sostanziale anonimato) diminuiscono le opportunità di sperimentare rapporti di tipo cooperativo o solidale e prevalgono modelli di vita individualistici; nuove forme di produzione hanno creato un'economia mondiale interdipendente in cui la crisi di singole nazioni si ripercuote inevitabilmente su altre. Il radicalizzarsi delle posizioni di singole etnie viaggia parallelamente al bisogno di aprirsi alla mondialità per far fronte ai problemi più disparati (tutela dell'ambiente, controllo nucleare, disoccupazione, precarietà socioeconomica, ecc.); convivenza fra culture ed incremento della presenza di entità etniche diverse, il cui incontro-scontro mette in discussione riferimenti morali, costumi, tradizioni causando difficoltà di dialogo e comprensione che scatenano razzismo, intolleranza, violenza. La crescita esponenziale di informazioni scientifiche e tecniche rende impossibile al singolo l'assimilazione della totalità di conoscenze in settori sempre più specifici.

La scuola, oggi luogo quasi esclusivo di confronto diretto, ha un ruolo cruciale nella soluzione di problemi urgenti ed inediti. Gli scarsi benefici tratti dall'organizzazione educativa da studenti stranieri, sovente non legati a mancanza di motivazione o capacità ma a difficoltà di adattamento, sono anticamera delle disparità sociali. La mancanza di rispetto per le differenze incrementa tensione, segregazione tra gruppi, problemi relazionali, emarginazione, creando situazioni di rischio.

La sopravvivenza della popolazione mondiale dipenderà dunque dalla capacità degli uomini di collaborare alla ricerca di soluzioni di mutuo vantaggio nella progettazione, distribuzione ed utilizzazione delle risorse. Appare evidente, nell'attuale panorama pedagogico, il valore altamente preventivo della promozione di modalità di interazione positiva, di cui l'Apprendimento Cooperativo (AC) si fa interprete privilegiato.

1. Intersoggettività e relazioni. Aspetti epistemologici

Definiamo, con Nuttin (1984), la persona come essere in sé sussistente essenzialmente riferito all'altro, struttura dinamica biologica, psichica, sociale, spirituale dotata di due dinamismi essenziali, il bisogno di essere sé stessi e il bisogno di contatto con gli altri. La relazionalità è dimensione fondante della sostanza, attraverso il dono gratuito di sé agli altri (Mounier, 1984). Se l'autorealizzazione è effetto collaterale del

1 La democrazia ha sempre costituito, dalla Grecia antica in poi, un problema: per il modo di intenderla, le sue possibilità di attuazione, i suoi vantaggi o svantaggi [...] la democrazia intesa come sovranità del popolo è una potente ideologia, un progetto astratto e, appunto, un mito [...] questa è un'opera che spinge a riflettere sul futuro della democrazia e sulle nuove, possibili modalità della sua rinascita" (Salvadori, 2020).



nostro darci all'altro (Frankl, 1983) essa coincide con la conquista del senso sociale inteso come empatia, affetto, donazione (Buber, 1990). L'educazione guida dunque a riconoscere e valorizzare un'alterità dove la differenza è principio regolativo per l'unione nella diversità.

La relazione interpersonale educativa nella costruzione dell'identità prevede un'intersoggettività comprendente la singolarità di ciascuna persona, il sostegno della sua autonomia ed iniziativa, la gratificazione di esigenze di sicurezza affettiva e di autostima ed uno stile relazionale dialogicamente caratterizzato (Donnarumma D'Alessio & D'Alessio, 2008), piattaforma comunicativa che va creata dalla nascita (Ammanniti, & Gallese, 2014). L'intersoggettività scolastica, oltre ai modelli di comunicazione pragmatica necessita di principi sovraordinati costruiti nel dialogo tra scienze pedagogiche.

La totalità interdipendente di variabili cognitive, emozionali e sociali, derivante dalla fitta rete di rapporti tra alunni, insegnanti, genitori, caratterizzata da comportamenti relativi ad apprendimento e socializzazione, si ristrutturava continuamente con l'esperienza, attuando funzioni integrative che possono diventare parametri per la creazione di percorsi educativi: relazionalità-intersoggettività; comportamento affiliativo e supportivo; empatia, rispetto, reciprocità, gratitudine, apprezzamento: accettazione, responsabilità e spirito di collaborazione (Franta & Colasanti, 1999).

Le attuali pratiche didattiche pongono prevalentemente l'attenzione sui rapporti insegnanti/allievi ed allievi/contenuti mentre l'interazione tra allievi è sovente considerata elemento di disturbo.

Le relazioni interpersonali sono invece veicolo, con l'identificazione e l'imitazione, di competenze apprezzate, valori ed informazioni non altrimenti ottenibili; favoriscano l'abbandono dell'egocentrismo e l'acquisizione di visioni ampie e complesse; fanno esperire una vasta gamma di ruoli sociali che aiuta ad integrare la percezione di sé attraverso la condivisione di sentimenti, aspirazioni, speranze, gioie e difficoltà; incrementano apprendimento e rendimento scolastico; sono fattore di orientamento nelle scelte future.

Mentre l'isolamento è associato con alta ansietà, bassa autostima, povertà di competenze emozionali e patologie psicologiche ed il rifiuto da parte dei compagni è correlato ai comportamenti problema, le relazioni con i compagni sono positivamente collegate con il desiderio di impegnarsi nell'interazione sociale ricevendone riconoscimenti e con lo sforzo e l'impegno profusi nell'utilizzo delle proprie competenze.

Sul piano morale, il contatto con i giudizi e le valutazioni altrui e la collaborazione nel gruppo dei pari provoca discussioni e critiche alle quali consegue la sperimentazione di forme di autonomia caratterizzate da regole di convivenza concordate ed ispirate a giustizia ed aiuto reciproco.

La promozione dell'agire cooperativo può dunque rappresentare una valida opportunità per educare all'assunzione, *de facto*, di atteggiamenti e comportamenti democratici.

2. L'apprendimento cooperativo (AC): nascita, sviluppo, principi

Nella storia dell'educazione l'idea del lavoro di gruppo ha diversi antecedenti: il Talmud, Comenio, Bell, Lancaster, Petersen, Cousinet, Freinet (Comoglio, 2000). Nel '900 Dewey, Lewin, Lippitt e Deutsch definiscono la cooperazione scolastica mezzo di promozione umana e sociale, raccogliendo dati sulle sue funzioni e processi; gli studi di Piaget, Sigel e Cocking, Rogers, Freire, contribuiranno ulteriormente al corpus concettuale centrale dell'AC (Comoglio, 2000; Stevahn, 2021).

Analisi ed applicazione della modalità cooperativa alla classe iniziano negli anni '70, negli USA; attualmente, oltre che in Italia, esistono centri di ricerca sull'AC in tutto il pianeta (Canada, Israele, Olanda, Germania, Norvegia, Inghilterra, Australia, Giappone ed altri).

Partendo dallo stesso nucleo concettuale, l'AC ha avuto diramazioni esprimendosi in diverse indicazioni di metodo, non escludentesi reciprocamente. Oggi si configura come *movimento educativo* variegato che include più approcci teorici, all'interno dei quali la costante applicazione ed i risultati della ricerca stanno portando a continui approfondimenti la cui definizione è complessa, trattandosi di un sistema dinamico in cui convivono teoria e prassi, ipotesi e verifiche, azione e ricerca (Johnson & Johnson, 2021).



La differenza tra AC e lavoro di gruppo non strutturato sta nella puntuale applicazione dei seguenti principi, basati su scelte di valore, chiaramente evidenziati e curati in ogni attività:

- creare l'interdipendenza positiva all'interno del gruppo;
- insegnare direttamente e far usare continuamente le abilità interpersonali o competenze sociali e quelle di leadership distribuita;
- far esercitare gli allievi nell'affrontare i conflitti, risolvere i problemi e prendere decisioni in modo cooperativo;
- formare gruppi piccoli ed eterogenei;
- rivedere il lavoro svolto nel gruppo sulla base di precise dimensioni;
- valutare tenendo conto dell'apporto dell'individuo e del gruppo e dell'abilità nell'applicare le competenze sociali;
- assumere, da parte del docente/conduttore, il ruolo di colui che attiva, organizza, orienta verso il compito le diverse risorse possedute dagli allievi, creando nella classe molti centri di lavoro, caratterizzati da partecipazione e pianificazione collettive delle decisioni, comunicazione multidirezionale e forme di aiuto reciproco (Johnson & Johnson, 2021).

Nell'AC si estendono i limiti della competenza educativa del docente (tradizionalmente centro e risorsa principale dell'apprendimento) che coinvolge e responsabilizza gli allievi, raggiungendo al contempo finalità di natura cognitiva ed emotivo/affettivo/motivazionale. Il suo ruolo è di sviluppo e controllo dell'apprendimento nella proposta di esperienze e percorsi che attivano, organizzano, orientano le diverse risorse degli allievi, promuovendo atteggiamenti di collaborazione, rispetto, volontà di superare positivamente i conflitti, solidarietà ed aiuto reciproco in gruppi la cui distribuzione è flessibile e regolata da decisioni comuni.

3. Ricerche sull'AC

Controlli ampi ed estesi (Davidson, 2021b; Chiari, 2014) hanno dimostrato che l'AC promuove un rendimento più alto rispetto all'apprendimento condotto in modo individualistico o competitivo, in tutte le età e tipologie di compiti; le valutazioni elevate non diminuiscono, aumentano i voti intermedi e spariscono i voti scarsi.

Le esperienze di AC conducono a percezioni di sé più adeguate rispetto a quelle competitive o individualistiche, sviluppano più alti livelli di autostima ed un concetto di sé più realistico e differenziato, scelgono cause appropriate per spiegare successi o fallimenti ed hanno stati motivazionali di qualità superiore (Johnson & Johnson, 2021). Le ricerche hanno dimostrato che i modelli di interazione positiva tendono a promuovere una maggiore motivazione intrinseca (Deci & Ryan, 2000) mentre l'i. competitiva e l'assenza di i. incrementano la motivazione estrinseca. L'i. promozionale incentiva l'apprendimento, la percezione di vantaggi vicendevoli, destino comune, responsabilità condivisa, identità sociale, piacere di stare insieme, mentre l'interazione competitiva genera antagonismo. Nell'i. individualistica l'allievo ha fiducia solo nelle proprie abilità e vive i propri successi in maniera isolata mentre l'i. positiva promuove maggiore curiosità epistemica, impegno nell'apprendimento e persistenza nel compito. I partecipanti ad esperienze di AC hanno generalmente un rapporto positivo con gli adulti e più simpatia per i docenti (Johnson & Johnson, 2021).

Nei rapporti sociali il semplice contatto non garantisce il miglioramento dei rapporti tra gruppi diversi. Una condizione che diminuisce il pregiudizio è l'uguaglianza di status nel perseguire obiettivi comuni, il cui effetto aumenta se sanzionato da supporti istituzionali, portando alla percezione di comuni interessi ed umanità. L'AC favorisce sia il raggiungimento delle mete scolastiche che la formazione di abilità di convivenza sociale indispensabili per la vita ad un livello più alto rispetto al lavoro competitivo o individualistico (Creighton & Szymkowiak, 2014).



Le esperienze cooperative promuovono maggior attrazione interpersonale e relazioni positive sia tra gruppi omogenei che di diverse etnie e/o abilità. Per tale motivo i metodi che privilegiano l'apprendimento in piccoli gruppi sono stati proposti come soluzioni potenziali dei problemi di relazione causati da barriere interpersonali importanti quali percezione di differenze di razza, sesso, status, aspetto fisico, intelligenza (Portera et al., 2010).

L'atteggiamento ed il comportamento cooperativi, promuovendo una profonda reciproca conoscenza, creano accettazione, incoraggiamento, supporto e sono relazionati ad indici di salute mentale intesa come maturità emozionale, socialità adeguata, forte identità personale e fiducia nell'altro (Kaviani & Saadatmand, 2018; Van Ryzin et al., 2022).

L'AC educa realmente alla convivenza sociale e democratica, laddove metodi e programmi scolastici tradizionali sembrano inadeguati ed inefficaci; sebbene esistano richiami specifici in tal senso, la maggior parte dei docenti sembra limitarsi a generiche ed estemporanee esortazioni mancanti di una propositività educativa che assicuri esperienze ampie, diversificate ed efficaci. Le ricerche sulle dinamiche di tensioni, pregiudizi e conflitti tra gruppi sociali diversi (Stevahn, 2021) ha dato luogo a numerose interpretazioni del comportamento intergruppo (conflitto per le risorse, assenza di incentivazione fuori dal gruppo, disomiglianza percepita, isolamento del gruppo, mancanza di familiarità, aspettative negative, categorizzazione sociale depersonalizzante e competitiva).

Nei rapporti sociali il semplice contatto non garantisce relazioni positive tra gruppi diversi: in condizioni favorevoli diminuisce i pregiudizi, nelle sfavorevoli aumenta la tensione. Uguaglianza di status, supporto istituzionale e percezione di interessi ed obiettivi comuni, specificità obbliganti dell'AC, portano alla concezione di una comune umanità (Johnson & Johnson, 2009).

Secondo Hertz-Lazarowitz e N. Miller (1995) gli aspetti che sembrano influire sul lavoro di gruppo, dovuti ai cambiamenti delle norme e della struttura della classe, sono di natura *cognitiva, affettiva, motivazionale*.

I meccanismi causali cognitivi soggiacenti agli effetti dell'AC comprendono l'osservazione di modelli di strategie efficaci di apprendimento, processi cognitivi di ristrutturazione e rielaborazione conseguenti alla necessità di integrare informazioni nuove apportate da diversi membri del gruppo, elevazione dell'efficienza organizzativa dovuta all'aumento delle fonti di informazione e da un più immediato feedback, aumento dell'esercizio, della ripetizione, dell'elaborazione delle conoscenze e dell'autoregolazione nell'apprendimento, favoriti dall'assunzione di responsabilità e dalla divisione in compiti piccoli e maneggevoli. I fattori affettivi e motivazionali sono stati identificati nell'aumento dell'attenzione dovuta alla novità della modalità di lavoro ed alla motivazione intrinseca legata alla responsabilizzazione, nel sostegno reciproco che aumenta coinvolgimento e perseveranza, nelle norme che scoraggiano il disimpegno sociale, nell'assenza di conseguenze negative collegate al dare e ricevere aiuto, nella padronanza degli scopi orientati al compito.

4. Criticità nell'applicazione dell'AC

Quando l'AC non viene applicato correttamente (il docente prepara le attività di gruppo omettendo uno o più principi oppure si mostra incoerente con essi) possono crearsi condizioni che influiscono negativamente sui risultati (Comoglio, 2000). Le situazioni interne al gruppo sono quelle caratterizzate dal disimpegno del gruppo, l'effetto del 'corridore libero' e dello 'sfruttatore', nelle quali si verificano disinteresse per gli altri, mancanza di impegno e sfruttamento del lavoro altrui. Possono altresì crearsi organizzazioni del gruppo di tipo disgiuntivo (solo l'elemento più capace è attivo e trae profitto dall'attività); congiuntivo (i membri sono costretti ad adeguarsi ai ritmi di lavoro dei meno capaci, creando generale scontento); addizionale (l'apporto di tutti è insufficiente per lo svolgimento del compito); discrezionale (possibilità di scegliere fra molte alternative come conseguenza di definizioni errate di temi o problemi in una situazione



di incertezza che blocca il lavoro); effetto presenza (un solo membro del gruppo controlla le prestazioni di tutti).

L'eventualità che si verificano tali circostanze può essere efficacemente controllata tramite accorgimenti relativi ai compiti ed all'organizzazione del lavoro (Lamberti, 2010a): curare attentamente, nella fase iniziale, la pratica delle abilità sociali e l'eterogeneità lavorando in piccoli gruppi (inizialmente in coppie); proporre compiti attraenti, interessanti, coinvolgenti, organizzati in modo da poter identificare con esattezza gli apporti individuali, complessi in modo da poter essere eseguiti solo attraverso la cooperazione, suddivisibili in sotto attività realizzate da soli o in collaborazione, per evitare fallimenti che minaccino l'autostima; mettere chiaramente in evidenza la responsabilità individuale di ciascun membro; predisporre modalità di valutazione ed eventuali ricompense che incrementino la motivazione intrinseca.

Si arguisce che se è semplice capire il concetto di cooperazione, la sua applicazione è piuttosto complessa. Arrivare a gestire la classe in modo cooperativo richiede anni di pratica per imparare a collocare gli allievi nei gruppi, a strutturare gli obiettivi, ad intervenire per insegnare direttamente le abilità collaborative, a sperimentare diverse maniere di sistemare i contenuti e i materiali del curricolo per stimolare l'interdipendenza positiva, ad incoraggiare discussioni all'interno dei gruppi, a promuovere l'integrazione delle attività collaborative con quelle di tipo competitivo ed individualistico, a riportare criticamente l'efficacia del lavoro svolto sulla sfera della maturazione degli allievi. Anche l'applicazione del metodo cooperativo ad un intero istituto scolastico richiede tempo; pur potendosi realizzare in modi diversi, necessita di sostegno, aiuto ed incoraggiamento da parte dei dirigenti scolastici. L'appoggio delle istituzioni educative a più livelli è importante poiché le mete elevate che ci si propone di raggiungere sono necessarie in molti progetti educativi: gli stessi insegnanti potrebbero lavorare in gruppi cooperativi, trasformando la scuola in una comunità scolastica a cui partecipano anche famiglie ed ambiente esterno. Un ostacolo alla realizzazione di questo è la condizione di docenti talora demotivati al cambiamento a causa delle non facili condizioni in cui versa la scuola, o così sicuri dell'efficacia dei propri metodi da rifiutarne altri 'a priori', ritenendo sia inutile, dopo anni di esperienza, assumere nuove posture didattiche.

Attuare l'AC richiede dunque notevole impegno di tempo, sforzi e messa in discussione delle proprie conoscenze e convinzioni: elementi sui quali val la pena investire, considerando anche le numerose ricadute positive sulla didattica in termini di diminuzione dei problemi di disciplina, isolamento, conflitto, apatia, scarso apprendimento che possono prevenire od attenuare lo stress di docenti e studenti.

5. Conclusione

La dimensione esperienziale e relazionale, ormai mondiale, di ogni progettualità educativa che inevitabilmente abita lo spazio, si snoda fra destino e speranza e potrebbe assurgere a metafora del cammino di personalizzazione che l'uomo affronta aprendosi all'alterità.

La sfida che coinvolge in prima linea attori e sistemi educativi è rappresentata dalle crescenti diversità e vicinanza di culture, valori, speranze, interpretazioni della realtà e pone l'urgente necessità di affrontare costruttivamente i conflitti evitando che diventino guerre di popoli, culture, religioni.

Istanza fondamentale è ritrovare la vera nozione dell'uomo alla luce di due valori: la persona, unità biopsicosociospirituale (D'Alessio, 2020) e la comunità intesa come integrazione di persone, nella salvaguardia della vocazione di ognuna. Non autogestione ma decentramento antinarcisistico, comprensione dell'alterità, accoglienza di gioie e dolori; non rinuncia alla propria identità ma dono di sé, fedeltà 'creatrice', nelle difficoltà, di condizioni di crescita: dinamismi che oltrepassano simpatia, affinità, risonanza in noi stessi di un simile, creando distinzione e riconoscimento della volontà dell'altro *in quanto altro*.

Una vera democrazia presuppone l'andare al di là della propria natura promuovendo la libera realizzazione di ogni uomo come persona e libertà, quali che siano i suoi doni e le sue disgrazie. In una *dinamica interpersonale sostanziata dall'amore, che è fecondazione scambievole* (Donnarumma D'Alessio & D'Alessio, 2008).



Bibliografia

- Ammanniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Raffaello Cortina.
- Chiari, G.F. (Ed.), (2014). Atti del convegno: 15 anni di Cooperative Learning e Cooperative Working in Italia e a Trento: incontro con i pionieri americani. 29-30 novembre 2012. Facoltà di Sociologia. Quiedit.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. LAS.
- Creighton, S., & Szymkowiak, A. (2014). The Effects of Cooperative and Competitive Games on Classroom Interaction Frequencies. *Social and Behavioral Sciences*, 140, 155-163.
- D'Alessio, C., & Pastena, N. (2020). *Prospezioni psicopedagogiche sulla natura umana. Aspetti epistemologici ed applicativi*. Pensa.
- Davidson, N. (2021a). Introduction to pioneering perspectives in Cooperative Learning. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 1-16). Routledge.
- Davidson, N. (2021b). Synthesis of CL approaches and a multi-faceted rationale for CL: past, present, and future. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 234-255). Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Donnarumma D'Alessio, M., & D'Alessio, C. (2008). *La danza dell'identità*. Gribaudo.
- Franta, H., Colasanti, A.R. (1999). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Carocci.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: the history of our involvement in cooperative learning. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 44-62). Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. Minneapolis University of Minnesota.
- Kaviani, S., & Zohre Saadatmand Z. (2018). The effectiveness of cooperative teaching method in mental health subject on the dimensions of emotional intelligence and academic achievement. *The international Journal of Educational and Psychological Research*, 4, 1,6-11.
- Lamberti, S. (2010a). *Cooperative Learning. Lineamenti introduttivi*. Quiedit.
- Lamberti, S. (2010b). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Erickson.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (1995). *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge University Press.
- Portera, G. Albertini, & Lamberti S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*. Franco Angeli.
- Salvadori M.L. (2020). *Democrazia. Storia di un'idea tra mito e realtà*. Feltrinelli.
- Stevahn, L. (2021). The legacy of Morton Deutsch: theories of cooperation, conflict, and justice. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 17-43). Routledge.
- Van Ryzin, M.J., Low, S., & Roseth, C.J. et al. (2022). A Longitudinal Process Model Evaluating the Effects of Cooperative Learning on Victimization, Stress, Mental Health, and Academic Engagement in Middle School. *Int Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00140-y>.

