

Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning

Teaching prosocial skills through the Cooperative Learning

Alessia Travaglini

Università degli Studi Roma Tre
alessia.travaglini@uniroma3.it

ABSTRACT

In order to meet the challenge of complexity, a term that describes more than any other the current epochal change, school is called to deeply revise its own educational choices and to define methods and procedures that aim to implement a comprehensive training of the individual, within a prospective that simultaneously promotes cognitive, social and relational skills. Prosociality is an integral part of that path, as it refers to a set of skills that are based on reciprocity, and thus allow the individual, once acquired, to establish positive relationships with others, by activating cognitive specific processes while contributing to building a learning conducive environment (Roche, 2002; Caprara, 2014). Based on these premises, the work describes a path of prosocial teaching proposed to students belonging to two secondary school classes and implemented according to the methodology of cooperative learning, as indicated in Johnson's Learning Together (1987; 1996) and in Kagan's Structural Approach (2000).

Per rispondere alla sfida della complessità, termine che descrive più di ogni altro il cambiamento epocale presente, la scuola è chiamata a rivedere profondamente le proprie scelte educative e a definire modalità e prassi che si pongono l'obiettivo di attuare una formazione globale dell'individuo, all'interno di una prospettiva che promuova contemporaneamente abilità cognitive, sociali e relazionali. La prosocialità rappresenta una parte integrante di tale percorso, in quanto si riferisce ad un insieme di abilità che consentono all'individuo, una volta acquisite, di instaurare relazioni positive con gli altri, basate sulla reciprocità, attivando processi cognitivi specifici e contribuendo al contempo alla costruzione di un ambiente favorevole all'apprendimento (Roche, 2002; Caprara, 2014). Sulla base di tali premesse, viene quindi illustrato un percorso di insegnamento delle abilità prosociali proposto ad allievi appartenenti a due classi seconde della scuola secondaria di primo grado ed attuato secondo la metodologia del Cooperative Learning, nelle modalità proprie del Learning Together dei fratelli Johnson (1987; 1996) e dell'Approccio Strutturale di Kagan (2000).

KEYWORDS

Complexity, Cooperative Learning, Inclusion, Prosociality.
Complessità, Cooperative Learning, Inclusione, Prosocialità.

Introduzione

Uno dei termini che meglio descrive la società attuale è quello di complessità, una complessità che attraversa le diverse realtà degli individui, dagli aspetti economici a quelli più propriamente culturali, e per la cui comprensione svolgono un ruolo strategico i processi legati alla formazione e all'istruzione. L'evidenza di tale assunto ricorre in diverse prospettive: tale enunciazione ha rappresentato uno degli elementi ispiratori della Strategia di Lisbona 2000, successivamente integrata dal Piano Europa 2020 che, nel fissare le linee guida all'interno delle quali devono essere orientate le azioni dei singoli stati, individua tre principi fondamentali: la formazione è un processo che riguarda tutti i cittadini, che si svolge lungo l'intero arco di vita delle persone e, soprattutto, che è finalizzata a promuovere negli individui la capacità di leggere e di interpretare i fenomeni sociali con i quali questi si confrontano e, conseguentemente, di esercitare pienamente quei diritti-doveri che consentono a ciascuno di sentirsi pienamente parte della società. I cambiamenti socio-politico-culturali che stanno contrassegnando la realtà attuale si pongono come confermativi rispetto a ciò: nessuno, infatti, riterrebbe oggi valido il principio in base al quale quanto avviene in paesi anche lontani rispetto al proprio sia ininfluente sulle proprie scelte e abitudini nonché, più in generale, sulla propria libertà di azione e di pensiero. Morin, riferendosi a tale nuovo scenario educativo, evidenzia le differenze tra un metodo di insegnamento basato sul programma ad uno basato sulla strategia: mentre il primo tende alla riproduzione di se stesso, in una condizione di stabilità, il secondo richiede continuamente, per essere attuato pienamente, flessibilità e apertura al cambiamento (Morin 2004, p. 37). Ne consegue che l'apprendimento non può essere finalizzato esclusivamente ad una trasmissione di contenuti, in quanto deve mirare ad una formazione completa dell'individuo, all'interno della quale trovano una adeguata considerazione gli aspetti cognitivi, affettivi e relazionali, in una prospettiva che considera le competenze come delle opportunità delle quali le persone dispongono per incidere positivamente nel proprio contesto di vita (Ellerani, 2013). Secondo tale enunciato, la scuola rappresenta allora una delle più importanti istituzioni finalizzata ad assolvere ad un compito più complesso, divenendo artefice di una modalità che vede nel saper costruire comunità una delle sue missioni fondamentali (Booth & Ainscow, 2014). "Costruire comunità" è infatti una delle voci principali da cui è animato l'Index per l'inclusione, laddove con inclusione non si intende un processo che riguarda solamente gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, bensì l'intera popolazione scolastica (gli allievi, le famiglie, gli operatori e, in senso più ampio, la stessa comunità territoriale), e che riconosce come valori fondamentali la responsabilità personale, la cooperazione, la solidarietà, rispondendo così ad un'etica della felicità da non intendersi come ricerca di un egoismo personale, ma come una dimensione resa possibile dall'incontro con gli altri, laddove il "per sé" non è disgiunto dal "con gli altri" (Guerrieri 2012, p. 92). Tutto ciò si pone in netta antitesi con la visione, veicolata dai media, di una società "liquida" priva di valori e di riferimenti solidi, che orienta le giovani generazioni verso mete e valori caratterizzati da instabilità ed incertezza (Bauman, 1999; 2002).

A questo punto si pone quindi una domanda fondamentale: come è possibile attuare una educazione che realizzi tale integrazione, che consideri le discipline come strumenti di educazione alla complessità, rivelandosi in grado di potenziare tutte le abilità dell'individuo, all'interno di un contesto connotato da una dimensione fortemente relazionale?

1. Prosocialità e didattica inclusiva

La prosocialità rappresenta un settore di studi che ha iniziato ad essere analizzato in modo sistematico nell'ultimo ventennio. Roche, uno dei principali riferimenti in tale ambito, precisa che questa è data da «Quei comportamenti che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi secondo i criteri propri di questi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi e aumentano la probabilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone e dei gruppi coinvolti» (Roche, 2002, p. 24). Riferendosi al pensiero di questo autore, De Beni precisa che è possibile parlare di prosocialità in termine di *obiettivi*, alludendo a tutti quei comportamenti finalizzati a favorire altre persone o gruppi, di *effetti*, in riferimento alla possibilità che ha la prosocialità di accrescere la reciprocità nelle relazioni interpersonali e, infine, di *condizioni*: il comportamento prosociale non può essere considerato un atto di imposizione, in quanto richiede di salvaguardare l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone (De Beni, 1998, p. 28). Un ulteriore punto di riferimento è dato dai lavori di Caprara il quale, nello studio della relazione tra il comportamento prosociale e l'impegno scolastico, riconosce come la tendenza alla prosocialità, nelle sue diverse componenti (l'aiuto, la condivisione e il prendersi cura dell'altro, per giungere infine, alle soglie dell'adolescenza, all'empatia) possa assumere un ruolo predittivo del successo scolastico stesso. Egli infatti afferma che «La tendenza ad aiutare i compagni, ad offrire spontaneamente sostegno affettivo ed a condividere giochi, curiosità ed esperienze si è rilevata decisiva nel sostenere un percorso scolastico di successo, oltre che nel contrastare tendenze depressive ed aggressive» (Caprara, 2006, p. 10). Da ciò ne deriva l'importanza di promuovere una modalità di insegnamento dei contenuti disciplinari all'interno della quale i valori dell'accoglienza, dell'ascolto e della condivisione non siano proposti come oggetto e programma di insegnamento, ma rappresentino una qualità ineludibile della stessa didattica, accompagnando in un modo per così dire "naturale" i processi di insegnamento-apprendimento. Appare evidente come l'attuazione di tali principi richiami direttamente il concetto di scuola inclusiva: in un contesto che, infatti, è teso alla valorizzazione delle differenze individuali (D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015), e che pone le distanze da una prospettiva che, al contrario, tende alla normalizzazione dell'allievo, la dimensione dell'aiuto è intesa come una potenzialità a disposizione di tutti, non come un comportamento agito nei confronti di coloro che si trovano in una situazione di difficoltà e/o di svantaggio socio-culturale (gli allievi con bisogni educativi speciali, ad esempio) da parte di coloro che si appaiono più abili nelle attività didattiche (i cosiddetti studenti ad alto rendimento), ma come una abilità che, se esercitata, rappresenta per tutti una possibilità di miglioramento, dal punto di vista relazionale e cognitivo.

Nel rispondere alla domanda indicata nel corso dell'introduzione, riguardante la possibilità di individuare una metodologia didattica che consentisse l'insegnamento sinergico di competenze cognitive e di abilità prosociali, l'interesse dell'autrice è stato così rivolto, secondo una prospettiva indicata anche da Chari (2001), al Cooperative Learning, attraverso una ricerca finalizzata ad analizzare le potenzialità insite in tale metodologia nell'incrementare i livelli di prosocialità degli allievi. È stato così formulato un percorso didattico che prevede l'integrazione tra alcuni elementi dell'*Approccio Strutturale* di Kagan (Kagan, 2000) ed una modalità di riflessione sulle abilità sociali proprie del *Learning Together* dei fratelli Johnson (Johnson & Johnson, 1987; 1996). Nello specifico, sono state considerate quelle abilità che, per la loro attinenza con le dimensioni della prosocialità individuate da Caprara, possono essere considerate abilità di tipo prosociale (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri & Vecchio, 2014).

Sulla base di tali premesse, è stato quindi individuato il seguente modello di intervento:

PROSOCIALITÀ	COOPERATIVE LEARNING			
Dimensioni della prosocialità (Caprara)	Abilità prosociali del CL (Johnson & Johnson, 1987)	Schemi di interazione (Strutture Kagan, 2000)	Finalità didattiche	Progetti cooperativi
Aiutare	Chiedere aiuto Offrire aiuto (spiegazioni)	Paircheck Numbered heads	Padronanza delle conoscenze	Gruppi di interesse Jigsaw Co-op. Co-op
Consolare Prendersi cura	Esprimere sostegno Incoraggiare	Paircheck Numbered heads	Padronanza delle conoscenze	
		Talking chips	Competenze comunicative	
Condividere	Condividere i materiali Condividere le idee	Think, pair, share	Competenze cognitive	
		Roundrobin Three steps interview	Condivisione delle informazioni	
		Flash card game Send a problem	Padronanza delle conoscenze	
Empatia	Ascoltare attentamente Comprendere il punto di vista degli altri	Corners Paraphrase Team value lines	Competenze comunicative	
		Pair, team discussion	Competenze cognitive	

Tab. 1. Modello di intervento

2. Quadro metodologico

La ricerca si è svolta nel periodo febbraio-maggio 2015 ed ha coinvolto allievi e insegnanti di quattro classi seconde appartenenti alla scuola secondaria di primo grado, due con funzione di classi sperimentali e due con funzione di controllo (abbinate secondo il principio della vicinanza territoriale e della comune identificazione con l'indicatore di status socio-economico-culturale ESCS individuato dall'Invalsi), secondo un modello di ricerca di tipo quasi sperimentale con un piano a due gruppi (Trincherò, 2002). Le classi sperimentali sono state individuate sulla base dell'esistenza di due condizioni:

- Che fossero presenti tra gli allievi delle difficoltà di apprendimento e di tipo relazionale;
- Che gli insegnanti avvertissero il desiderio di cambiare le metodologie didattiche finora adottate, in quanto ritenute non efficaci per rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi degli allievi.

Nello specifico, sono stati coinvolti i seguenti soggetti:

Classi sperimentali	Classi di controllo	Indicatore Status socio economico culturale (ESCS Invalsi)	Insegnanti
II C (26 allievi, 7 insegnanti)	II D (27 allievi, 4 insegnanti)	Medio-basso	Lettere, matematica, inglese, spagnolo, arte, musica
II F (19 allievi, 5 insegnanti)	II H (25 allievi, 5 insegnanti)	Medio-alto	Lettere, matematica, francese, tecnologia, sostegno

Tab. 2. Soggetti coinvolti

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati, agli allievi sono stati somministrati, in fase di pre-test (febbraio) e post-test (giugno), il questionario autovalutativo la Scala della Prosocialità (Caprara et al., 2005) e il Peer Rating (Caprara & Pastorelli, 1993), ai quali sono state affiancate schede di verifica e di monitoraggio sul lavoro svolto e sulle abilità prosociali, secondo una modalità operativa suggerita dai fratelli Johnson (1987) e da Comoglio (1996; 1999).

3. Risultati ottenuti

Dall'analisi dei punteggi ottenuti nella fase pre-test, in particolare nell'ambito del Peer Rating, si evince la presenza di punteggi medi molto bassi, in riferimento ai rispettivi gruppi di controllo, che evidenziano la presenza di maggiori difficoltà relazionali negli allievi appartenenti agli ultimi livelli di apprendimento. In particolare, l'ultima fascia è quella che comprende otto su dieci degli studenti identificati dagli insegnanti con BES.

I grafici che illustrano l'aggregazione dei diversi punteggi nelle due somministrazioni evidenziano infatti, in entrambi i casi, come gli allievi appartenenti a questi gruppi si collocano nella fascia più in basso della distribuzione, riportando i punteggi inferiori:

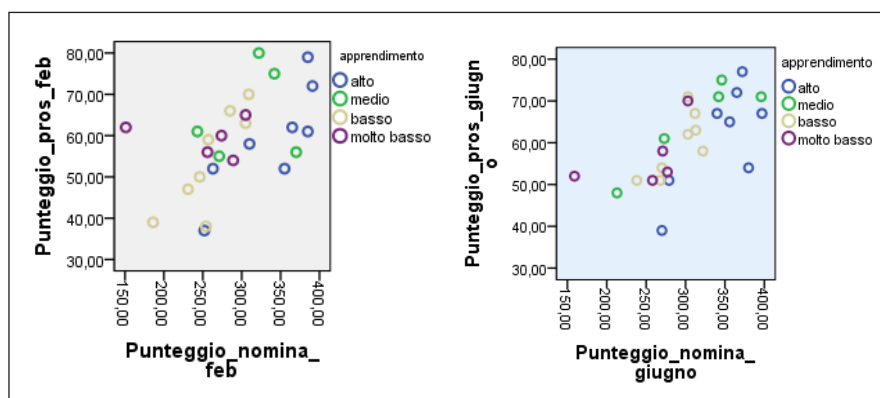


Fig. 1. Differenza pre-post test classe II C

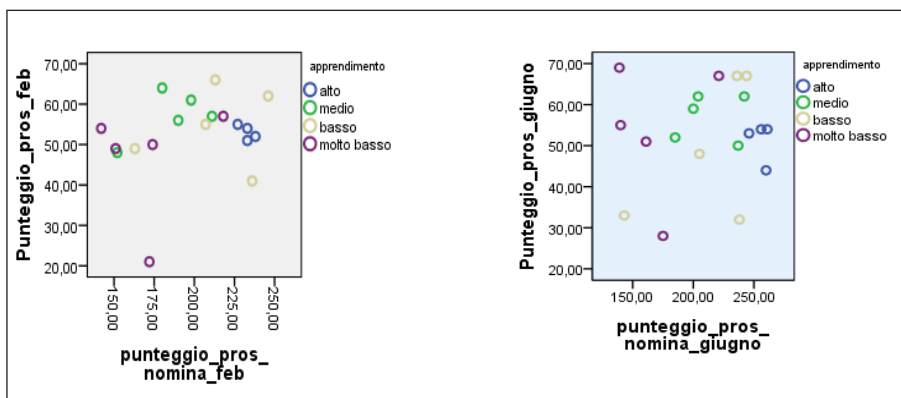


Fig. 2. Differenza pre-post test classe II F

Al termine del percorso è possibile constatare, soprattutto nel caso della II C, una maggiore vicinanza tra i membri ed una tendenza dei soggetti a costituirsi come gruppo: in particolare, è visibile un innalzamento generale per gli allievi a basso rendimento, che evidenziano una distanza minore rispetto ai propri compagni.

I seguenti grafici illustrano invece l'andamento delle medie dei punteggi del Peer Rating ottenuti nel pre e post-test, nel loro confronto con i rispettivi gruppi di controllo:

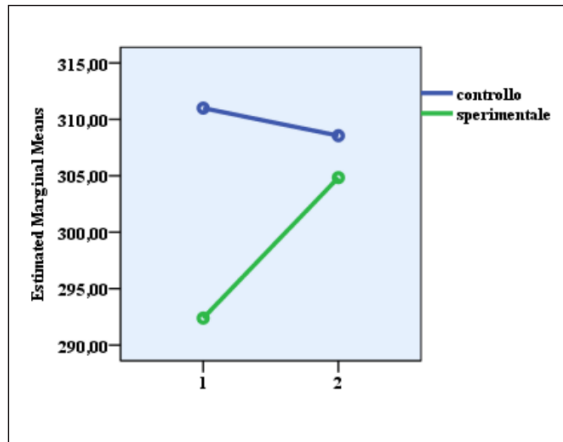


Fig. 3: Confronto gruppo sperimentale (II C) gruppo di controllo (II D) nelle fasipre-test (1) e post-test (2)

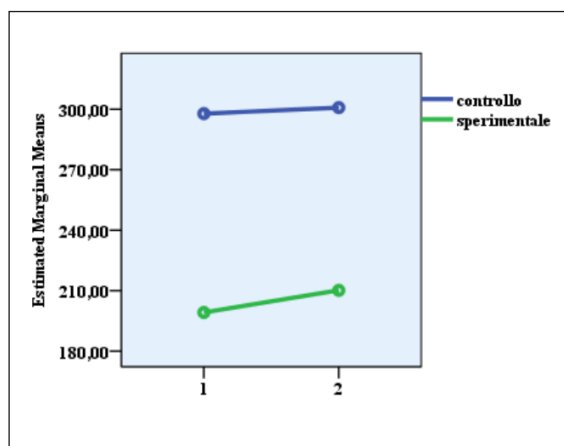


Fig. 4: Confronto gruppi sperimentale (II F) gruppo di controllo (II H) nelle fasi pre-test (1) e post-test (2)

Le tabelle seguenti illustrano la stima dell'efficacia dell'intervento, misurata attraverso il ricorso al Test Anova a misure ripetute:

Measure: Nomina dei pari						
Source	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tempo	Linear	664,530	1	664,530	2,021	,161
tempo* condizio	Linear	1471,474	1	1471,474	4,476	,039
Error (tempo)	Linear	16765,564	51	328,737		

Tab.3. Efficacia dell'intervento classe II C

Measure: Nomina dei pari						
Source	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tempo	Linear	1057,955	1	1057,955	4,136	,048
tempo* condizio	Linear	345,455	1	345,455	1,351	,252
Error (tempo)	Linear	10743,000	42	255,786		

Tab. 4. Efficacia dell'intervento classe II F

Nel primo caso, il test Anova a misure ripetute rileva una significativa differenza tra il cambiamento avvenuto dal pre-test al post-test per quanto riguarda il comportamento prosociale valutato dai pari, evidenziando un incremento in quegli studenti che hanno partecipato al programma. Tuttavia, le medie del gruppo d'intervento e quello di controllo al pre-test sono significativamente diverse e ulteriori indagini dovranno considerare questo dato.

Nel secondo caso, è visibile nel gruppo sperimentale un innalzamento dei livelli originari che tuttavia, nel confronto con il gruppo di controllo, il test Anova a misure ripetute non riconosce come statisticamente significativo. Tuttavia, questi risultati possono essere dovuti alle differenze significative tra le medie del gruppo d'intervento e quello di controllo al pre-test. Ulteriori indagini dovranno considerare quindi i punteggi riscontrati all'interno di ogni singola dimensione, in modo da verificare l'eventuale esistenza di valori tra loro analoghi.

Dal punto di vista qualitativo, è da precisare che gli allievi appartenenti alla fascia più alta di apprendimento, nonostante possedessero i più alti livelli di prosocialità, sono quelli che hanno espresso numerose resistenze ad attuare quanto proposto attraverso il Cooperative Learning, rispetto ai propri compagni appartenenti alle fasce più basse di apprendimento, che invece hanno mostrato maggiori disponibilità alla cooperazione ed all'interazione con gli altri. Inoltre, dopo un primo periodo (circa due mesi) caratterizzato da difficoltà organizzative iniziali, gli allievi hanno mostrato di aver acquisito capacità di lavorare in gruppo in modo produttivo, nonché autonomia nell'organizzare e nell'intraprendere percorsi di apprendimento significativi.

Conclusioni

La ridefinizione di un contesto scolastico affinché questo possa garantire l'effettiva partecipazione di tutti i suoi membri, in una prospettiva di valorizzazione delle differenze individuali, non ha rappresentato un percorso di semplice attuazione. Come sottolineano i teorici afferenti alla corrente dei Disability Studies, tale cambiamento implica infatti un rovesciamento di prospettiva nel modo di intendere la formazione: non è più in questo caso l'allievo che deve, per così dire, "adeguarsi" ad un sistema dato, ma è la scuola che deve essere in grado di trasformarsi per garantire a tutti la possibilità di partecipare con successo a quanto proposto (D'Alessio, 2013).

Gli insegnanti, infatti, nel corso dell'esperienza hanno affermato più volte che le difficoltà principali sono state rappresentate non tanto dall'applicazione di tecniche specifiche, quanto dalla costruzione di un contesto di apprendimento all'interno del quale la dimensione valutativa e formativa acquisisse dei nuovi significati. Nonostante le notevoli incertezze iniziali, essi hanno gradualmente riconosciuto come la condivisione di un comune percorso li avesse tuttavia sollecitati a confrontarsi tra di loro in modo più continuativo ed a rivedere, anche se in alcuni casi non senza critiche e confronti diretti, le proprie reciproche posizioni e prospettive. L'aver ottenuto, inoltre, degli effetti significativi intesi in termini di accrescimento dei livelli di partecipazione di tutti gli allievi al percorso proposto, riducendo conseguentemente situazioni di demotivazione e disinteresse verso le attività proposte, ha rappresentato un forte incentivo a persistere ed a credere nell'efficacia di quanto proposto.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Ed. italiana a cura di Fabio Dovigo. Roma: Carocci.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability: prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G. V., Cristina Capanna, C., Steca, P. & Paciello, M. (2005). Misura e determinanti personali della prosocialità. Un approccio sociale cognitivo. *Giornale Italiano di psicologia*, 2/2005, 287-308.
- Caprara, G.V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara, G.V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Quaderno 57. Dipartimento di sociologia e ricerca sociale. Università degli studi di Trento, from <<http://web.unitn.it/files/download/8701/quad57.pdf>>, pp. 104. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando*. Roma: LAS.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Consiglio Europeo Lisbona (23-24 marzo 2000). Conclusioni della Presidenza, from <http://europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Ellerani, P. (2013). I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio [Electronic version]. *Formazione e Insegnamento*, 11, 2, 63-74. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- Guerrieri, C. (2012). Per un'etica della felicità. *Nuova Umanità*, XXXIV, 2012/1, n. 199, 83-96.
- Jhonson, D., & Jhonson, W. (1987). *Learning together and alone*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Medeghini, R, D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., & Domingo Motta, R. (2004). *Educare per l'era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

