

Coopearative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti. Un progetto di riceca-azione nella scuola primaria

Stefania Lamberti

Universitá delgi Studi di Verona

Fecha de recepción: 15-10-2009

Fecha de aceptación: 12-02-2010

Resumen

Lo scopo di questo contributo è presentare un progetto di ricerca-azione realizzato negli anni scolastici 2003-2004; 2004-2005 in alcune scuole primarie della provincia di Verona (Italia). A partire da una lettura sociale dei cambiamenti in atto, mi riferisco principalmente alla convivenza di differenti etnie e quindi al bisogno di un'educazione di tipo intercultrale. Ho voluto studiare come sia possibile considerare il conflitto opportunità e pianificare azioni educative finalizzate a far agire gli studenti in situazioni in cui vivere esperienze di gestione efficace. La metodologia utilizzata durante la realizzazione di tutto il progetto, sia con gli alunni che con gli insegnanti in fase di formazione, è quella del cooperative learning.

Palabras clave: Cooperative learning, educazione intercultrale, conflitto, gestione efficace dei conflitti.

Abstract

The aim of this contribution is to present an action research project conducted in 2003-2004 and 2004-2005 academic years in some primary schools in the province of Verona (Italy). From a social analysis of the changes currently occurring to schools related to the coexistence of the different ethnic groups and the need for the need for intercultural education, I have studied how the conflict can be considered as an opportunity to identify educational actions targeted to students in situations where efficient management are unfolded. The methodology used during the conduct of the entire project, for both students and pre-service teachers, has been that of cooperative learning.

Key words: Cooperative learning, intercultural education, conflict, effective conflict management.

1. Educazione interculturale e gestione efficace dei conflitti

I repentini cambiamenti che investono il terzo millennio si caratterizzano per la loro natura complessa, globale e di interdipendenza. Tali accezioni possono connotarsi in maniera negativa come incuranza, fruttamento, annientamento

dell'altro, ma possono d'altro canto, qualificarsi anche come inusuali opportunità di incontro tra persone. In effetti, mai come in questi anni, la mobilità reale e virtuale ha permesso agli uomini e alle donne di vivere esperienze uniche di incontro (scontro). In un simile contesto, le agenzie educative, talvolta rigide o in ritardo nel cogliere le sfide che il sociale lancia, necessitano di supporti scientifici per mantenere il passo, per essere in grado di preparare i giovani ad affrontare i rischi e le opportunità di una vita quotidiana non stabile. In altri termini, come afferma Portera (2006), è necessario fornire le bussole per permettere di navigare con autonomia di giudizio e di selettività valoriale, in un mare stracolmo di insidie e di occasioni, di rischi e di opportunità.

La risposta più opportuna per far fronte alle difficoltà della società mondiale del rischio (Beck, 2000) sembra essere quella che ci perviene dall'educazione riconoscendola come volano di cambiamento positivo (Portera, 2006) o strumento indispensabile perché, come afferma Postman (1997), molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani. L'educazione che può far uscire dalla crisi è quella che Frabboni (2005) connota come capace di abbandonare la visione tolemaica per muoversi verso l'azzurro cielo copernicano che tiene conto di un'infanzia e di un'adolescenza al plurale, colorate di diversità esistenziali e culturali. È l'educazione interculturale.

Negli ultimi decenni, in diversi paesi europei e non solo, si studia come definire a livello epistemologico e didattico l'educazione interculturale. Tra gli studiosi più autorevoli, Abdallah-Preteceille (1990) afferma l'importanza di centrare gli interventi sull'interazione dei soggetti appartenenti a cultura diversa. Focalizza l'attenzione sul prefisso inter inteso come interazione, scambio, relazione, messa in gioco, e sul sostantivo cultura come insieme di valori e di diversità.

Perotti (1992) afferma che la didattica della pedagogia interculturale dovrebbe basarsi sulla relazione umana, ed Essinger (1986) sul dialogo.

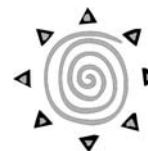
In contesto italiano Secco (2006) si interroga se sia possibile un'educazione dell'uomo, di qualunque uomo, che iniziando da bambino, lo ponga in grado di sviluppare la propria personalità aperta all'incontro con l'altro, da accogliere per quanto diverso e con cui entrare in dialogo. Portera (1997) al termine di una ricerca condotta su giovani con esperienza migratoria, afferma che l'educazione interculturale si concretizza attraverso l'accoglienza, l'integrazione, il dialogo non giudicante, il confronto di pensiero, l'empatia. Per questo trova espressione nell'educazione ai sentimenti, alla comprensione, all'ascolto, al dialogo, al pluralismo, alla legalità, alla pace, alla gestione dei conflitti, all'amore.

Da questi brevi cenni emerge che l'educazione interculturale nel contesto scolastico può essere una rivoluzione copernicana che coinvolge il modo di "far scuola" oltre alla presenza in classe di alunni stranieri. È una forma mentis et cordis che pone docenti e discenti in una nuova dimensione cognitiva e sociale centrata sulla dialogicità e sull'essenza ontologica di ogni essere umano: la relazione. Ne consegue il bisogno di un'educazione all'incontro in modo positivo, senza temere i conflitti, perché, quando si presentano, ci si può avvalere delle strategie apprese per gestirli in modo efficace. Il conflitto è legato a livello ontogenetico e filogenetico allo sviluppo umano, pertanto non è da rifuggire!¹

Da queste premesse ho delineato e realizzato il progetto che segue.

2. Il Progetto di ricerca-azione

Per un'esposizione completa di tutto il lavoro dei due anni di ricerca strutturo la presentazione nei seguenti punti: finalità e obiettivi d'indagine; strumenti di rilevazione; formazione del gruppo di ricerca-azione; pianificazione; definizione



dei curricula per il primo anno di azione; pianificazione: ridefinizione dei curricula per il secondo anno di azione; e valutazione dei risultati

2.1 Finalità e obiettivi d'indagine

Dopo un accurato studio di quanto presente nella letteratura scientifica mi sono posta la finalità di indagare ulteriormente se il cooperative learning, ancor oggi poco utilizzato nei contesti scolastici italiani, possa essere una metodologia efficace per qualificare gli apprendimenti, soprattutto coinvolgendo gli studenti nella costruzione dei loro saperi e nel ridimensionamento dei diffusi comportamenti individualistici e competitivi. Negli scorsi decenni, in alcuni Paesi del mondo, sono state realizzate molte ricerche per verificare l'efficacia e i limiti di diversi modi di conduzione della classe (individualistico, competitivo e cooperativo) in relazione alla qualità degli apprendimenti. In una particolareggiata rassegna, Comoglio e Cardoso (1996) esaminano le ricerche condotte per cogliere l'efficacia del cooperative learning sul rendimento scolastico e sullo sviluppo sociale e affettivo. Considerando i risultati esposti, e con la consapevolezza che in contesto italiano mancano ad oggi significative esperienze, ho impostato la ricerca come un'indagine conoscitiva finalizzata a cogliere la validità o meno dell'utilizzo del cooperative learning in specifiche realtà scolastiche della provincia di Verona. Restringendo il campo ho individuato tre settori d'indagine successivamente definiti in più precisi interrogativi di ricerca.

Il primo si riferisce alla sfera cognitiva ed è volto a comprendere se l'utilizzo costante del cooperative learning promuove apprendimenti di qualità².

Il secondo aspetto riguarda il clima di classe e in particolar modo le dinamiche relazionali tra pari, le difficoltà d'interazione e la presenza di comportamenti individualistici e competitivi. In riferimento a ciò mi sono chiesta se, anche in contesto italiano, il cooperative learning possa contribuire a cambiare la difficile realtà oggi presente nelle classi e purtroppo sempre più in espansione.

Il terzo ambito di indagine è un particolare approfondimento del secondo, si riferisce al rapporto tra pari. Ho voluto indagare se l'insegnamento diretto di specifiche abilità sociali potesse promuovere comportamenti utili a gestire in modo efficace i conflitti.

A partire da un'approfondita conoscenza dei diversi approcci cooperativi ho impostato una ricerca-azione che ben lungi dal riproporre pedissequamente specifici interventi cooperativi, si è articolata credendo che "i metodi, per il fatto di venire applicati, tendono a perfezionarsi, a suggerire nuovi problemi, nuove indagini, che affinano le vecchie procedure e ne creano di nuove e migliori" (Comoglio e Cardoso, 1996: 3).

Nello specifico l'idea generale è stata definita in tre obiettivi d'indagine. I primi due sono stati perseguiti durante tutto il tempo del progetto (a.s. 2003-2004; 2004-2005). Il terzo è stato definito e perseguito in particolar modo nel secondo anno di ricerca (2004-2005):

- Valutare se l'uso del cooperative learning migliora gli apprendimenti (aspetto cognitivo);
- Valutare se attraverso l'insegnamento diretto di abilità sociali si favorisce l'integrazione dei bambini esclusi dalla classe e si facilita la creazione di un clima sociale positivo (aspetto socio-relazionale);
- Valutare se attraverso l'insegnamento diretto di specifiche abilità sociali si promuove la capacità di gestire efficacemente i conflitti (aspetto socio-relazionale).

Data la vastità d'indagine, in relazione alla sfera cognitiva ho deciso di restringere ulteriormente il campo identificando come aspetto significativo e

trasversale quello della “comprensione”. La scelta di questa competenza è avvenuta perché parte del gruppo di insegnanti con i quali lavoravo conosceva i lavori di Gardner (1999, 1993), soprattutto quelli relativi all’educazione al comprendere e alla teoria delle intelligenze multiple. Si è valutata l’opportunità di sviluppare la capacità di comprendere utilizzando le diverse discipline, favorendo così quella molteplicità di approcci che può concretizzare un’autentica personalizzazione del sapere.

2.2 Strumenti di Rilevazione

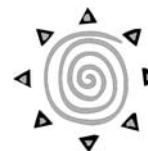
Gli strumenti selezionati per raccogliere dati rispetto ai tre obiettivi d’indagine riguardano sia la sfera cognitiva che quella socio-relazionale. Alcuni sono test quantitativi, altri sono strumenti qualitativi.

Per quanto concerne gli aspetti cognitivi si è deciso di valutare la comprensione del testo scritto, utilizzando uno strumento conosciuto e non troppo diverso dalle attività scolastiche quotidiane: le prove MT³. Le prove di comprensione MT permettono di accertare se l’alunno, quando legge individualmente un brano, è capace di comprendere i messaggi che esso contiene controllando la capacità di codifica e la competenza linguistica dell’allievo. Le prove, previste per le varie classi, hanno livelli diversi, in particolare differiscono per: difficoltà sintattica e semantica; lunghezza del brano e minutezza del carattere tipografico. All’interno del gruppo di ricerca si è però condivisa l’idea di mantenere uno sguardo più ampio al fine di rilevare, durante le osservazioni dei lavori di gruppo, indici di comprensione secondo la definizione elaborata da Gardner (1993). Dalle riflessioni dello studioso americano l’elemento importante per verificare se un soggetto comprende un problema è la capacità di rappresentarlo in più contesti, ipotizzando diverse modalità di risoluzione, attivando quelle che egli definisce appunto come intelligenze multiple⁴.

In relazione al clima sociale di classe ho utilizzato il sociogramma di Moreno (1980) che permette di cogliere la situazione della classe focalizzando i bambini più scelti e quelli che risultano ai margini. Il test pone due domande: “Chi vorresti nel tuo gruppo per fare una ricerca qui in classe?” e “Chi inviteresti a casa tua per una festa?” Ogni bambino individualmente risponde a ciascuna domanda indicando i nomi di tre compagni di classe. Raccolte tutte le prove, la tabulazione prevede la disposizione degli alunni in cerchi concentrici. Iniziando da quello più interno si dispongono i bambini che hanno ricevuto oltre quattro scelte, nel secondo cerchio quelli che hanno ricevuto quattro o tre scelte; nel terzo cerchio i bambini che ne hanno ricevute due o una e nell’ultimo cerchio, quello più esterno, i bambini che non hanno ricevuto nessuna scelta.

Un altro strumento che rileva l’indice di gradimento per ogni bambino è il QRI o Questionario sulla qualità delle relazioni interpersonali di classe (Williams, Gilmour, 1994: 997-1013). Il test, già impiegato in contesto italiano da Gentile, permette di compiere una lettura più approfondita dei dati emersi dal sociogramma di Moreno ed avere un ulteriore punto di vista rispetto al clima di classe, ai bambini più integrati e a quelli meno scelti. Lo strumento consiste nel chiedere a ciascun bambino di esprimere un indice di gradimento rispetto ad ogni compagno di classe. La domanda formulata è “Quanto ti piace stare assieme a...?” e le variabili sono sette. Considerata l’età dei bambini, ho deciso di utilizzare oltre alle parole anche gli smiles.

Un altro test utilizzato per cogliere il clima sociale è La mia classe, strumento sperimentato in contesto italiano da Chiari dell’Università di Trento nel progetto “Cooperative learning: apprendimento e democrazia”. È una traduzione e un adattamento del test The J. Of Classroom Interaction. Si struttura in 14 items che si riferiscono alla percezione che il soggetto ha di sé nella classe, alla relazione tra studenti e a quella tra studenti ed insegnanti⁵. Oltre ad indagare questi aspetti le ultime due domande chiedono di esprimere un giudizio sull’esperienza scolastica



e su quella specifica di apprendimento. Ad ogni item è possibile rispondere segnando un livello di gradimento su una scala pentenaria. Per rendere più esplicito il significato delle parole (sempre-spesso- qualche volta-quasi mai-mai) ho affiancato, anche in questo caso, un logo che raffigurasse quanto espresso.

Per cogliere il punto di vista degli alunni rispetto al lavoro di gruppo ho utilizzato la parte relativa al fattore C4 del QAS, Questionario sulle strategie di apprendimento (Pellerey, 1996). Gli items di questa sezione sono finalizzati ad “identificare l’apprezzamento o la disponibilità a uno studio partecipativo e collaborativo sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di imparare a lavorare in gruppo”.

Tutti gli strumenti sono stati utilizzati durante i due anni di ricerca sia in ingresso che in uscita. La prova MT e il Sociogramma di Moreno sono stati somministrati anche in itinere. Il QAS è stato compilato solo in uscita.

In riferimento alla prova MT e al QAS si sono considerati anche i dati raccolti in classi parallele, ossia classi simili a quelle in ricerca per contesto sociale ed organizzazione scolastica. La differenza più rilevante è che le classi parallele non hanno utilizzato il metodo cooperativo.

Oltre all’utilizzo dei test quantitativi il gruppo di ricerca ha elaborato strumenti di osservazione di tipo qualitativo: griglie di osservazione usate dagli insegnanti, schede di autovalutazione utilizzate dagli alunni, schede portfolio per gli alunni, tre situazioni conflittuali da riconoscere da parte degli alunni e un questionario per gli insegnanti. Oltre a questi strumenti sono stati effettuati, nel secondo anno di ricerca, tre laboratori riflessivi per i docenti.

Per il secondo anno di ricerca l’impianto è rimasto lo sostanzialmente lo stesso. Ho deciso di mantenere tutti i test utilizzati durante il primo anno, con l’impegno di dedicare maggior tempo all’interpretazione dei dati emersi, soprattutto per poterli utilizzare per migliorare il clima classe. Nel gruppo di ricerca si è valutata l’idea di fissare alcuni momenti ben precisi per osservare gli alunni. Si sono identificati cinque periodi⁶ e si è deciso di riprendere gli interventi vidoregstrandoli. In queste occasioni oltre all’insegnante sono stata presente anch’io come osservatrice esterna per aiutare nelle fasi di monitoring e raccolta dati.

2.3 Formazione del gruppo di ricerca-azione

Considerando i contributi teorici del pensiero di Lewin (1965, 1961) ho ritenuto opportuno che il gruppo di ricerca iniziasse consapevolmente un percorso di maturazione democratica. Per promuovere il raggiungimento di questa meta si è condiviso il presupposto che qualifica il gruppo di ricerca-azione, ossia la tendenza a modificare la realtà vivendo un’esperienza comune. In effetti, solo attraverso la condivisione dell’esperienza si ha la possibilità di conoscersi, di individuare strategie comuni, di collaborare ad un progetto, di realizzare compiti che permettono di incidere sia sul gruppo che sull’ambiente esterno ad esso. Migliorando le capacità psicologiche personali è possibile facilitare quel cambiamento che permette di diventare “noi”.

Per la formazione del gruppo di ricerca si sono tenuti presenti i fattori che influenzano la costituzione del gruppo di ricerca-azione così come formulati da Lewin (1965): bisogno, energia, tensione e valenza⁷.

Il bisogno esplicito degli insegnanti che hanno aderito alla proposta presentata può riassumersi nel desiderio di conoscere la metodologia cooperativa per utilizzarla nei loro contesti scolastici al fine di migliorare gli apprendimenti e soprattutto le dinamiche relazionali tra pari. Probabilmente la comunicazione arrivata alle scuole, l’articolo pubblicato sulla stampa e l’incontro di presentazione tenutosi il 4 aprile 2003 presso l’Università, hanno rappresentato lo stimolo percettivo di cui parla Lewin (1965) utile a far nascere o rendere esplicito un bisogno latente.

Il bisogno, però, è un elemento che da solo non è sufficiente, è necessaria l'energia intesa come condizione che permette di decidere se far parte o meno del gruppo di ricerca. Affinché essa si sviluppi può essere utile aiutare i potenziali membri del gruppo di ricerca in una riflessione che evidenzii il loro stato di disagio relativo al bisogno. In effetti, "causare la formazione di un sistema definito di tensioni psichiche che prima non esisteva... produce immediatamente un'intenzione, o fa sorgere un desiderio, che non erano presenti prima" (Lewin, 1965: 59).

Un terzo aspetto importante è la tensione. Con questo concetto si vogliono sottolineare i continui tentativi che si intraprendono per arrivare ad una situazione soddisfacente, ossia per giungere alla realizzazione del proprio bisogno.

Infine deve verificarsi anche la valenza ossia il riconoscimento che divenire parte del gruppo di ricerca-azione è significativo, ha valore. Si verifica quando si comprende appieno verso dove si sta andando, si è disposti a ristrutturare l'intero "campo", non si temono le frontiere e si ha bassa resistenza di "locomozione"⁸. I quattro elementi citati sono i presupposti per creare un gruppo di ricerca-azione capace di vivere e interpretare in modo autentico il cambiamento, caratteristica fondativa della ricerca-azione.

Concretamente tali principi sono stati perseguiti assieme a tutti i membri del gruppo a cominciare dal primo incontro tenutosi il 5 settembre 2003. Nella stessa data si sono precisate le mete, si è ipotizzato l'impegno complessivo per due anni scolastici 2003-2004 e 2004-2005 da pianificare assieme ai membri del gruppo in circa due incontri mensili (Inquiry Seminars). Grazie anche alla presenza dei Dirigenti Scolastici, è stato possibile siglare il "contratto di ricerca" tra i rappresentanti delle varie Istituzioni e in maniera più significativa tra tutti i diretti interessati. Al termine del primo appuntamento si è formato il gruppo di ricerca: due classi prime, quattro classi seconde e una classe quarta per un totale di sette classi, 127 alunni/e, e sedici insegnanti.

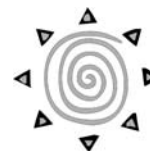
Oltre agli insegnanti presentati in tabella, erano membri del gruppo tre collaboratrici con formazione sul cooperative learning che hanno avuto il ruolo di facilitatrici-osservatrici durante i lavori di gruppo.

Ovviamente il gruppo non costituisce un campione rappresentativo, ma può essere definito come un "campione a scelta ragionata" (Corbetta, 1999: 349.)

2.4 Pianificazione: definizione dei curricula per il primo anno di azione

Come afferma Cottini (2004: 253): "La pianificazione o definizione comune delle mete avviene in seguito all'identificazione dell'idea generale di ricerca, rispecchia un comune sentire di insoddisfazione da parte dei membri del gruppo rispetto all'agire pratico quotidiano". Nello specifico si è prospettata la metodologia del Cooperative learning come strumento per qualificare gli apprendimenti, migliorare le dinamiche relazionali tra pari insegnando a gestire i conflitti in modo efficace.

Gli insegnanti facenti parte del gruppo di ricerca manifestavano una comune volontà: trovare metodologie che potessero aiutare ad insegnare-apprendere in modo più significativo, soprattutto perché negli anni precedenti avevano rilevato demotivazione, disinteresse, scarsa attenzione e concentrazione limitata nel tempo da parte degli studenti. Inoltre, erano preoccupati perché riscontravano una crescente incapacità a gestire in modo positivo le relazioni tra bambini. Soprattutto quando vi erano tempi scuola meno strutturati si evidenziavano comportamenti rissosi, non pacifici tra gli alunni. Queste osservazioni concernenti l'esplorazione del campo d'indagine, ossia la conoscenza diretta delle classi in cui poi si sarebbe realizzata la ricerca-azione, sono state raccolte chiedendo agli insegnanti di scrivere una presentazione della loro classe⁹. Tenendo conto delle riflessioni iniziali e dei dati raccolti dalla somministrazione dei test in ingresso



si è chiarita la situazione di partenza e si è iniziata la progettazione delle fasi seguenti.

Sia per l'aspetto cognitivo che per quello socio-relazionale si sono definiti, operando in piccoli gruppi e partendo dai POF (Piani dell'Offerta Formativa) di Circolo o di Istituto, due curricoli di riferimento.

Lavorando sulle programmazioni annuali si sono selezionati nelle diverse discipline gli obiettivi specifici ritenuti utili a promuovere la competenza saper comprendere.

L'altro aspetto importante era decidere come intervenire per cercare di migliorare il clima sociale e favorire l'integrazione di quei bambini che sembravano essere più emarginati. Per far questo è stato necessario condividere momenti di formazione rispetto alle abilità sociali. I due interrogativi guida sono stati: Quali abilità insegnare? Come insegnarle? La letteratura presenta una varietà enorme di curricoli, ma probabilmente nessuno, così com'è strutturato, può essere utile a rispondere alle esigenze specifiche. Pertanto si è pensato di elaborarne uno come gruppo¹⁰.

Per quanto concerne l'insegnamento delle abilità sociali si è pensato di costruire organizzatori anticipati per aiutare i bambini a ricordare i comportamenti che l'abilità appresa determina. Tali strumenti, ideati dal gruppo, venivano appesi al termine dell'esercizio sull'abilità sociale alle pareti di ogni aula in tutte le classi in ricerca. Sono cartellini colorati con su scritto il nome dell'abilità e l'illustrazione della stessa.

Un altro sussidio ideato e costruito dal gruppo per facilitare la consapevolezza dell'integrazione tra cognitivo e socio-relazionale è il cerchio dell'intervento cooperativo. Esso è formato da due parti complementari: una azzurra su cui viene posto l'obiettivo cognitivo, una arancione su cui attaccare l'abilità o le abilità sociali richieste per il lavoro di gruppo.

Infine, dopo un'analisi critica dei materiali presenti in letteratura e alcune esperienze concrete di pianificazione in piccolo gruppo cooperativo di interventi da realizzare, il gruppo di ricerca-azione ha definito uno strumento guida per progettare l'azione in classe. Tutti gli interventi cooperativi realizzati in classe, anche quelli pianificati singolarmente da ogni docente o team insegnanti sono stati documentati e condivisi¹¹.

2.5 Pianificazione: definizione dei curricula per il secondo anno di azione

All'inizio del secondo anno ho compiuto assieme al gruppo di insegnanti quella fase della ricerca-azione che, tenendo conto delle riflessioni effettuate sui dati raccolti, individua i punti forti e quelli di debolezza per compiere un'efficace riprogettazione.

Dalla lettura dei dati sono emerse indicazioni riguardo sia l'azione in classe, sia la scelta degli strumenti di rilevazione e di documentazione, sia i tempi di osservazione.

In riferimento all'operare con gli alunni è emerso che tutti i materiali pensati dal gruppo di ricerca-azione (le schede delle abilità sociali e il cerchio dell'intervento cooperativo) sono risultati efficaci, hanno aiutato i bambini nell'apprendimento e nell'utilizzo delle abilità sociali, li hanno facilitati nel processo di consapevolezza rispetto alla costruzione dei loro saperi. Altrettanto positivo è stato l'uso della scheda di pianificazione degli interventi cooperativi. A tal riguardo il gruppo ha manifestato il bisogno di progettare assieme e condividere ulteriormente servendosi anche dello spazio del sito. Relativamente al piano annuale di lavoro gli insegnanti hanno espresso il desiderio di elaborarlo fin da subito, per avere ben

chiaro il percorso e poterlo coniugare in modo significativo con quanto previsto dalle loro programmazioni e soprattutto con le esigenze degli alunni.

Dopo questa fase di accordo sugli strumenti relativi in particolar modo alla gestione, osservazione e documentazione della ricerca-azione ho definito assieme al gruppo l'obiettivo d'indagine per il secondo anno. A seguito dello studio dei materiali presenti in letteratura e in modo particolare quelli riguardanti il Cooperative learning e la gestione efficace dei conflitti siamo arrivati a condividere l'impegno di verificare se attraverso l'insegnamento diretto di specifiche abilità sociali si può promuovere la capacità di gestire efficacemente i conflitti. Gli altri due obiettivi sono rimasti invariati: valutare se l'uso del Cooperative learning migliora gli apprendimenti; valutare se attraverso l'insegnamento diretto di abilità sociali si favorisce l'integrazione dei bambini esclusi dalla classe e si facilita la creazione di un clima sociale positivo.

Concretamente si è definita un'ipotesi di lavoro così strutturata:

Gráfico 1

Esigenza di educare le generazioni più giovani alla gestione efficace dei conflitti

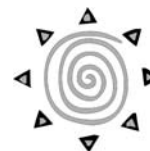
Quali <i>abilità</i> si richiedono per gestire in modo positivo e costruttivo il conflitto?	{	Abilità comunicative Abilità comportamentali Abilità procedurali
Quali sono le <i>strutture</i> di lavoro più efficaci proposte dal Cooperative learning per educare al conflitto nell'ambito scolastico?	{	Negoziazione Controversi
Quali <i>metodologie</i> è preferibile applicare?	{	Dirette "Indirette" mediate dai compagni

Partendo da questa idea è stato necessario rivedere il curricolo delle abilità sociali per identificare quelle fondamentali per una comunicazione efficace. In effetti, la capacità di comunicare in modo positivo è considerata un prerequisito fondamentale della relazione e della gestione efficace di eventuali conflitti. Inoltre, dalle osservazioni conclusive del primo anno di lavoro, era emersa la necessità di un periodo, ad inizio anno, in cui consolidare con gli alunni le abilità sociali apprese.

Terminata la prima parte di revisione e consolidamento del lavoro del primo anno, il gruppo di ricerca ha definito il piano annuale (2004-2005) declinando le altre due abilità, oltre a quella comunicativa, necessarie alla gestione efficace dei conflitti e decidendo di rimandare al secondo quadrimestre la pianificazione relativa alle strutture. Per quanto concerne le abilità comportamentali sono state definite: cedere alla rabbia; risolvere un problema prima di ascoltare attentamente; pretendere sempre l'ultima parola; insistere su un principio quando è una preferenza; fare inferenze più che osservazioni; dare giudizi sulla persona e presumere i motivi di quanto dice¹².

In relazione alle abilità procedurali ne sono state enucleate due: scoprire le origini del conflitto, scegliere le strategie di soluzione del conflitto.

Rispetto alla prima abilità procedurale, scoprire le origini del conflitto, si è pensato di specificare ulteriormente il lavoro riferendoci agli studi di Deutsch (1973) e soprattutto alla descrizione delle diverse tipologie (cause) di conflitti.



Per il lavoro con gli alunni sono state considerate quattro cause: conflitti per gusti o preferenze diverse; conflitti per idee generali cioè che vanno bene per tutti (valori); Conflitti per idee personali diverse (opinioni); e conflitti per il possesso di un oggetto¹³.

Anche in riferimento alle strategie di soluzione dei conflitti si è pianificato il lavoro. Si sono considerate le cinque modalità presenti in letteratura: dominio (vincente-perdente); integrazione (vincente-vincente); accomodamento (perdente-vincente); fuga difensiva (perdente-perdente); e compromesso (né vincente-né perdente).

Per quanto riguarda le strutture si è deciso di lavorare sulla controversia, in quanto nel Cooperative learning è ritenuta assai efficace perché promuove nei soggetti le capacità di trovare nuove idee, ricercare altre informazioni per sostenere il proprio punto di vista, riesaminare opinioni precedenti sviluppando flessibilità di pensiero e decentramento cognitivo ed emotivo, perché sviluppa capacità di problem-solving e creatività.

Verso la fine dell'anno, anche su suggerimento di un esperto, il prof. Comoglio, si è preparato uno strumento per far esprimere i bambini di fronte a tre situazioni problematiche chiedendo ad ognuno di riconoscere la situazione di conflitto, la causa e suggerire modalità per risolverlo.

2.6 Valutazione dei risultati

In questo paragrafo presento i risultati del percorso di ricerca-azione utilizzando le analisi dei dati relative ai due anni di lavoro. La riflessione sarà strutturata tenendo conto dei tre interrogativi d'indagine identificati dal gruppo di ricerca e precedentemente esplicitati:

In relazione al primo interrogativo (l'uso costante del Cooperative learning, in quanto insieme di strutture didattiche, contribuisce a qualificare gli apprendimenti, e nello specifico la comprensione?) i dati raccolti evidenziano che rispetto alla variabile cognitiva della comprensione i bambini in ricerca hanno migliorato le loro capacità. In effetti in ingresso (settembre 2003) tutte le classi in ricerca, tranne una, avevano indici inferiori rispetto alle classi di confronto. Al termine del percorso tutte le classi che hanno usato la metodologia cooperativa hanno ottenuto risultati migliori rispetto alle classi che non hanno usato il Cooperative learning. Pertanto, pur tenendo conto di quanto sia difficile verificare competenze complesse come quelle relative alla comprensione, si può affermare che il costante utilizzo in classe del Cooperative learning favorisce lo sviluppo di abilità atte a promuovere la comprensione.

Per quanto concerne il secondo interrogativo (l'uso costante del Cooperative learning, favorisce le dinamiche relazionali tra pari promuovendo un clima di classe più sereno e cooperativo?) i dati raccolti dai differenti test (quantitativi e qualitativi) fanno emergere che vi sono al termine della ricerca alcuni bambini non ancora completamente inseriti nel contesto di classe (Sociogramma di Moreno). Da una lettura più approfondita e integrata dei risultati si evince che gli stessi bambini hanno ricevuto dai compagni valori di gradimento più alto al termine del progetto rispetto a quelli emersi all'inizio (QRI). Questo risultato testimonia cambiamenti positivi rispetto alle relazioni interpersonali. Inoltre, dall'analisi dei dati dei questionari relativi alle dinamiche della classe emerge che gli studenti hanno più fiducia nei confronti dei loro compagni e degli insegnanti, sono più disponibili ad ascoltare gli altri e ad offrire aiuto in caso di bisogno. Dai laboratori riflessivi e dai portfoli degli alunni è emerso che è migliorata la loro autostima, che gli alunni si sentono "più bravi, più capaci" e che vivono bene l'esperienza scolastica.

Rispetto al terzo interrogativo (l'insegnamento diretto di specifiche abilità sociali può promuovere la capacità di gestire efficacemente i conflitti?) la lettura

dei dati raccolti mi permette di affermare che i bambini delle classi in ricerca: sanno riconoscere le situazioni conflittuali; la maggior parte sa identificare la causa del conflitto; conoscono e suggeriscono le strategie adeguate alla soluzione positiva (compromesso e integrazione).

La ricerca-azione da me coordinata è stata un'esperienza biennale, significativa e con risultati che auspicano un'implementazione dei lavori. In effetti, nonostante le difficoltà emerse e condivise dal gruppo di ricerca-azione, gli insegnanti coinvolti hanno espresso più volte e a più voci il cambiamento positivo rilevato nelle loro classi sia a livello cognitivo che socio-emotivo-relazionale.

3. Conclusioni

Dal percorso biennale di ricerca-azione è emerso che l'agito può essere considerato un piccolo inizio e se è vero quanto afferma un proverbio americano le grandi cose hanno piccoli inizi gli sviluppi di quest'esperienza possono essere significativi. Innanzi tutto a livello locale può verificarsi un coinvolgimento tra colleghi di team, di plesso e di Istituto verso un orizzonte di scuola comunità di apprendimento così come teorizzato dai più recenti studi relativi agli sviluppi del Cooperative learning.

A livello provinciale, regionale e nazionale si possono concretizzare esperienze di ricerca e di scambio utili ad indagare e a comprendere le potenzialità e i limiti del metodo in relazione ai cambiamenti sociali in atto. A livello internazionale non manca il confronto finalizzato a condividere quanto nei diversi paesi viene realizzato¹⁴.

Imparare a modificare la realtà attraverso esperienze comuni credo qualifichi la professionalità docente che oggi più di un tempo si trova in una difficile situazione di non riconoscimento sociale. Eppure l'educazione, e quindi l'investimento sulle giovani generazioni, sembra essere l'unica via, seppur difficile e talvolta utopica, per migliorare la vita di ognuno insegnando ed imparando ad essere e a vivere assieme agli altri.

I limiti e le difficoltà non mancano in ogni esperienza di ricerca, ma anch'essi, se ben definiti e contestualizzati, possono divenire stimoli per ulteriori progetti di ricerca in un'ottica di cambiamento positivo inarrestabile.

Notas

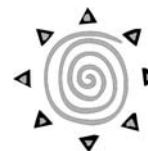
¹ Per un opportuno approfondimento del concetto Cfr. LAMBERTI S. (2006): *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Padova, Cedam.

² Personalmente credo nella qualità, significatività del sapere più che in una possibile indicizzazione numerica, anche se oggi a livello nazionale e non solo, si usano strumenti di rilevazione prevalentemente di tipo quantitativo.

³ Cornoldi C., Colpo G., Gruppo MT (1981): *La verifica dell'Apprendimento della Lettura*, Firenze, O.S. Abbiamo usato solo le prove relative alla comprensione.

⁴ Per ulteriori approfondimenti cfr. Gardner H. (1993): *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli; Gardner H. (1999): *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli; Gardner H. (1987): *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.

⁵ Una lettura condivisa a livello di gruppo di ricerca ci ha portati a togliere tre items perché ci sembravano di difficile comprensione soprattutto per bambini delle prime classi della scuola primaria.



⁶ I cinque periodi sono stati fissati circa ogni mese e mezzo: metà novembre, prima delle vacanze di Natale, fine febbraio, primi giorni di aprile, metà maggio. Per ogni incontro è stata prodotta la scheda di pianificazione dell'intervento, la videoregistrazione, scheda di rilevazione osservazione per ogni gruppo, scheda di autovalutazione per ogni bambino.

⁷ Nei suoi studi Levin (1965) ha definito che durante alcuni momenti della propria esistenza negli individui, a livello personale, si possono sviluppare tensioni che favoriscono l'uscita dal proprio ambiente psicologico in coincidenza di oggetti o inviti che sembrano soddisfare il proprio bisogno. In altri termini si manifesta il desiderio di far parte di un gruppo di ricerca-azione perché si intravede la possibilità, attraverso il confronto e l'azione condivisa, di trovare quelle risposte e quelle strategie che permettono di superare ostacoli ritenuti individualmente insormontabili.

⁸ Tutti questi principi fanno parte della teoria del campo e descrivono quella che Lewin (1961) ha definito come teoria dinamica della personalità. Inoltre sono definiti come principi di psicologia topologica.

⁹ Ecco qualche esempio "Entrambe le insegnanti ritengono che la classe sia stimolante, ma anche impegnativa dal punto di vista della gestione, per questo sono alla ricerca di soluzioni didattico-educative che incidano sulla sfera relazionale". "Le relazioni sono complessivamente buone ma ci piacerebbe conoscere come operare per mantenere ed implementare comportamenti positivi e cooperativi"; "La classe, pur numericamente ridotta, non appare di semplice gestione. Vi è, infatti, al suo interno, oltre alle normali differenze nei ritmi e nelle capacità di apprendimento, un nutrito gruppetto di bambini che presenta difficoltà.... La forte disomogeneità della classe e la presenza di un elevato numero di bambini con deficit attentivi determinati da problemi emotivo-relazionali ha indotto a partecipare al progetto".

¹⁰ La pianificazione completa del curriculum cognitivo e quello relativo alle abilità sociali e comunicative è presente in LAMBERTI S. (2006): Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti, op. cit, pp. 145-147, e pp.168-169.

¹¹ Grazie all'impegno di un maestro del gruppo è stato possibile condividere i materiali durante tutto l'anno scolastico perché ha creato all'interno del suo sito www.ciccibomba.org uno spazio interattivo dedicato al gruppo di ricerca. Ogni insegnante poteva trovare i materiali studio utilizzati durante gli incontri, quelli didattici prodotti dal gruppo di ricerca-azione e personalmente dai singoli insegnanti. Si è creata così anche sorta di "comunità cooperativa virtuale". Questo probabilmente può essere già considerato un segnale che testimonia concreta cooperazione tra i membri del gruppo.

¹² È fondamentale riconoscere il proprio modo d'agire ed apprendere come evitare quei comportamenti che se messi in atto renderebbero difficile la gestione positiva dei conflitti.

¹³ Queste sono le espressioni formulate dai bambini.

¹⁴ Esiste l'IASCE che promuove, assieme ad altre associazioni internazionali, convegni utili a confrontare gli studi e le esperienze realizzate e in atto nei differenti paesi del mondo. Ad esempio Cooperative learning in Multicultural Societies: critical reflections, Torino, 19-22 Gennaio 2008.

Referencias bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990). Vers une pédagogie interculturelle. Paris: INRP Sorbonne.

- BECK, U. (2000): I rischi della libertà. Bologna: Il Mulino.
- BUKOWSKI, W. M., HOZA, B., NEWCOMB, A. F. (1994). Using rating scale and nomination techniques to measure friendship and popularity. *Journal of Social and Personal Relationship*, 11; 485-488.
- COMOGLIO M., CARDOSO M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- CORBETTA, P. (1999). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- CORNOLDI C., COLPO G., Gruppo MT (1981). *La verifica dell'Apprendimento della Lectura*. Firenze: O.S.
- COTTINI, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- DEUTSCH, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- ESSINGER, H. (1986). *Interkulturelle Pädagogik*. In BORRELLI, M. (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik. Posotionen, Kontroversen, Perspektiven (71-80)*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag.
- FRABBONI, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- GARDNER, H. (1999). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER, H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER H. (1987). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- LAMBERTI, S. (2006). *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. Padova: Cedam.
- LEWIN, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Editrice Universitaria.
- LEWIN, K. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: O.S.
- PELLEREY, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento*. Roma: LAS.
- PEROTTI, A. (1992). *Evaluation pédagogique finale des programmes d'espériences d'éducation interculturelle de 1986 à 1991*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- PORTERA, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.
- PORTERA, A. (1997). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali, Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- PORTERA, A. (A cura di), (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini Scientifica.
- POSTMAN, N. (1997). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando.
- SECCO, L. (2006). *L'educazione interculturale nell'utilizzo delle risorse della persona nel suo essere*, pp. 139 - 142, in PORTERA, A. (a cura di) (2006): *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano: Guerini Scientifica.
- WILLIAMS, B.T.R., GILMOUR, J.D. (1994). *Annotation: sociometry and peer relationships*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 6; 997-1013.

Stefania Lamberti es Doctora en Ciencias de la Educación, profesora asociada de la Universidad de Verona y miembro del Centro de Estudios Interculturales de ésta. Coordina un grupo de trabajo interdisciplinar sobre aprendizaje cooperativo e imparte clases de Educación Intercultural.
Correo electrónico: stefania.lamberti@univr.it