

Life skills *e cooperative learning* nella Scuola Secondaria di Secondo Grado

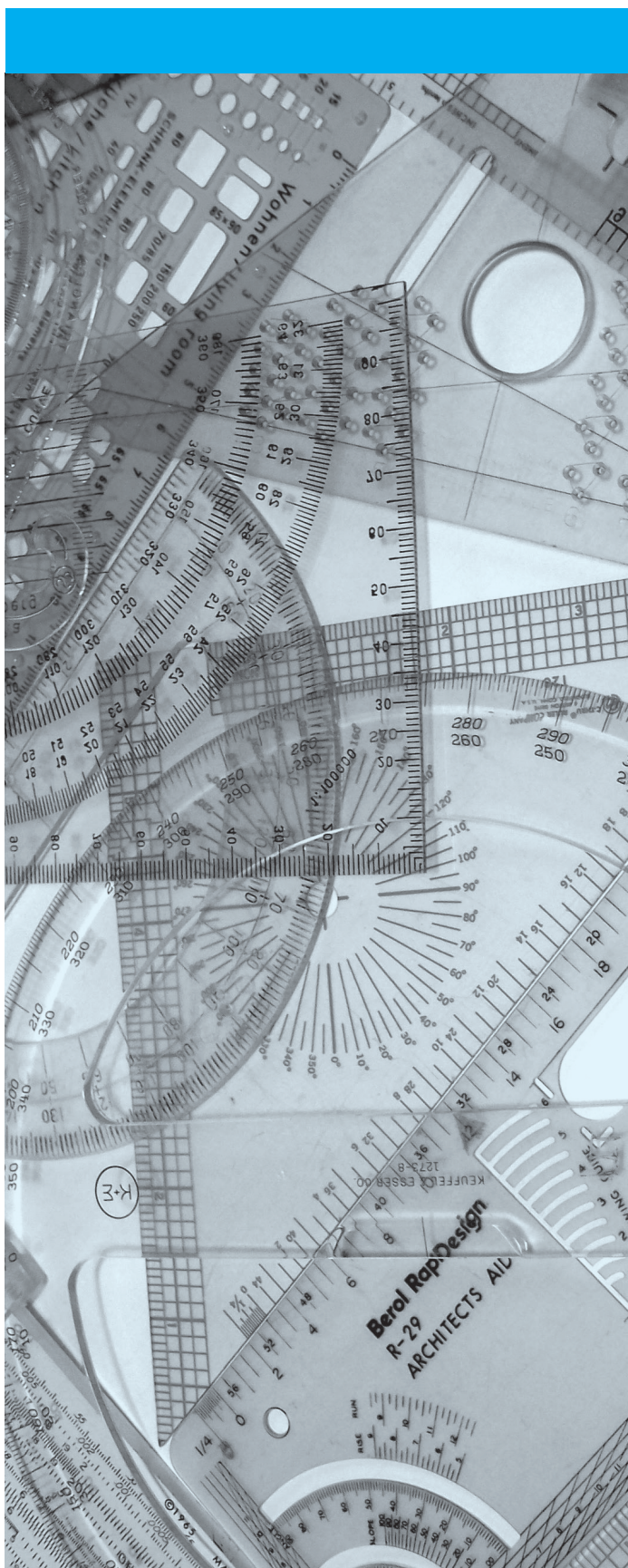
DI CLAUDIA MANDRILE

Metodologia cooperativa e competenze per la vita

Nel 2000 l'Unione Europea ha rinnovato le proprie strategie in termini di politiche economiche e sociali, puntando – per essere competitiva – sull'economia della conoscenza e, quindi, sulle nuove generazioni. Dalle ultime indagini internazionali dell'OCSE risulta che alcuni Paesi – e tra questi l'Italia – stiano faticando più di altri a far sviluppare ai giovani le abilità necessarie ad apprendere lungo tutta la vita. Le indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*) hanno evidenziato un profilo non pienamente soddisfacente delle competenze possedute dai quindicenni italiani: dall'analisi il sistema scolastico italiano sembra non preparare adeguatamente gli studenti a usare quanto appreso a scuola per far fronte ai problemi della vita quotidiana. Non sono in questione, quindi, le conoscenze possedute dai ragazzi, ma il modo in cui essi le utilizzano.

L'Unione Europea e l'Organizzazione Mondiale della Sanità, dal canto loro, hanno individuato abilità trasversali fondamentali – le *life skills* – per garantire alle giovani generazioni di stare al passo con la “modernità liquida” di cui parla Bauman. Se la sfida della scuola italiana consiste nell'individuare le migliori strategie per insegnare ai propri studenti ad “apprendere ad apprendere” per tutta la vita, ovviamente dalle conoscenze non





È prioritario attrezzare al meglio le nuove generazioni affinché usino quanto appreso a scuola per orientarsi in un contesto in continuo cambiamento

si può prescindere. È però prioritario attrezzare al meglio le nuove generazioni affinché usino quanto appreso a scuola per orientarsi in un contesto in continuo cambiamento. Al riguardo assumono un ruolo chiave per il successo formativo (ma non solo) gli aspetti trasversali del curriculum, quali la capacità di lavorare in gruppo e assumersi responsabilità, le abilità di *coping*, l'autostima e l'autoefficacia.

Nei giovani che frequentano la Scuola Secondaria di Secondo Grado queste competenze, e in special modo l'autoefficacia percepita e gli stili di *coping*, sono in parte già formate a partire dalle esperienze familiari, scolastiche e sociali pregresse. La scuola, però, soprattutto in una fase della vita quale è quella adolescenziale caratterizzata da importanti compiti di sviluppo da sostenere, rappresenta per gli studenti un contesto privilegiato per consolidare, mettere alla prova o sperimentare nuove rappresentazioni di sé.

Ci si chiede, allora, se i docenti possano, nell'ambito della quotidiana attività curricolare, offrire agli studenti esperienze formative che li sostengano adeguatamente nello sviluppo di quelle competenze socio-affettive indispensabili per continuare ad apprendere anche una volta concluso il percorso scolastico, per affrontare le sfide della società complessa, per avere una buona qualità della vita. In particolare, a fronte di un impegno significativo della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo sui temi dell'innovazione didattica, si è ritenuto di voler mettere a punto un'indagine volta a verificare l'ipotesi che il *cooperative learning* possa configurarsi come metodologia atta a creare le condizioni di "clima" necessarie e più adatte a consolidare le "competenze per la vita".

Negli anni passati, infatti, sono state diverse le iniziative progettuali sviluppate dalla Fondazione volte a diffondere tra il personale docente la metodologia cooperativa. Contemporaneamente si è riflettuto in modo approfondito sull'esperienza scolastica dei giovani studenti italiani, attraverso una ricerca affidata all'Istituto IARD Franco Brambilla, da cui è emerso che le relazioni con i docenti e i compagni, pur complessivamente positive, sono carat-

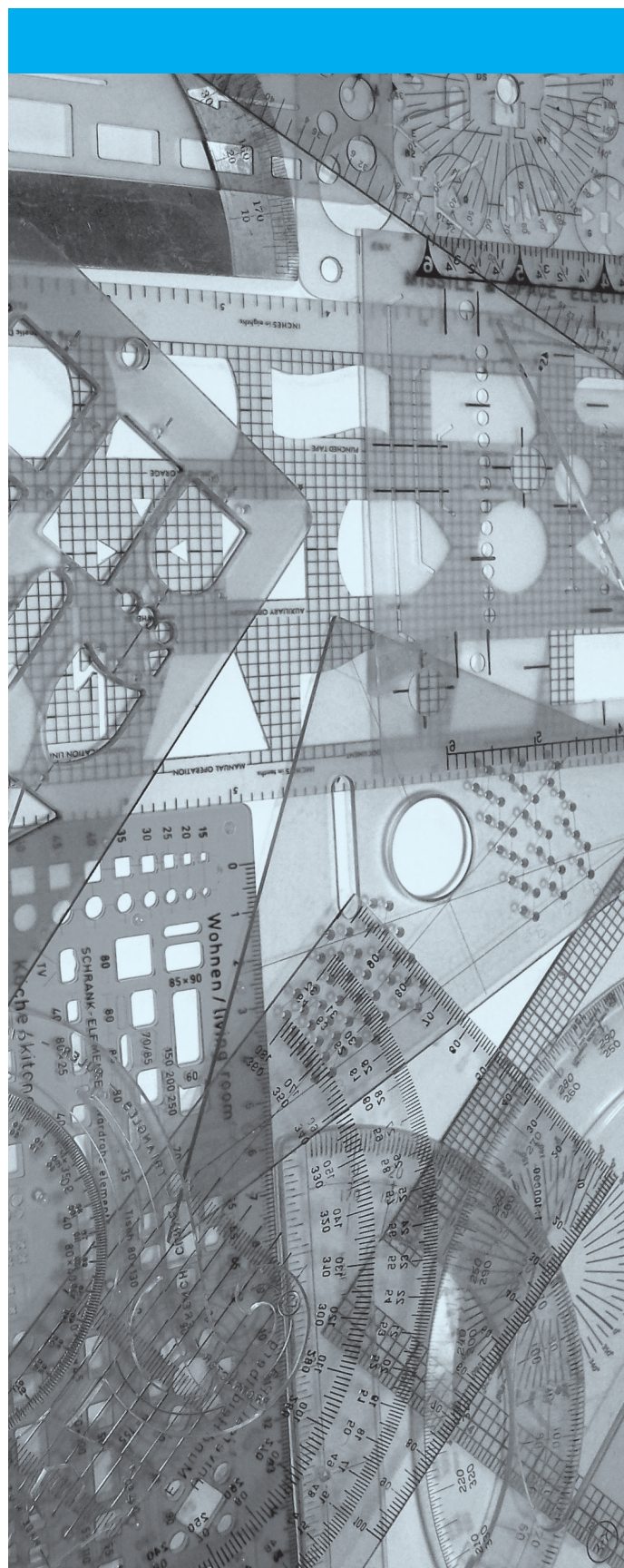
Un'esperienza di apprendimento che promuove la collaborazione e il confronto fra studenti risulta correlata con i giudizi degli alunni sulle loro capacità e sul livello di stima per sé e i compagni

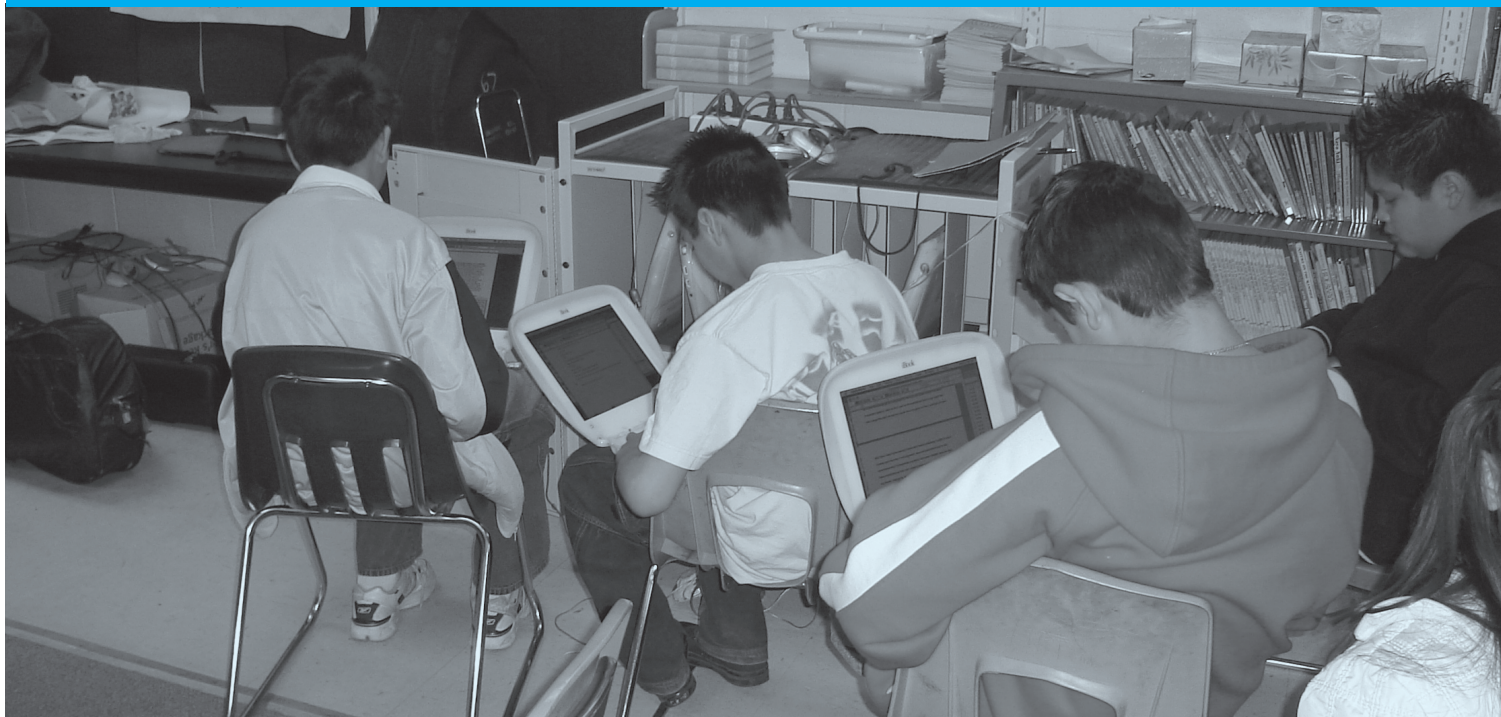
terizzate nel 40% dei casi da malessere o da una relazionalità tiepida e che quasi il 50% degli adolescenti italiani non si sente particolarmente capace di gestire le emozioni, o situazioni di conflitto.

Il modo con cui lo studente vive la scuola, quindi, sembra incidere profondamente sulle rappresentazioni di sé: un'esperienza di apprendimento che promuove la collaborazione e il confronto fra studenti risulta correlata con i giudizi degli alunni sulle loro capacità e sul livello di stima per sé e i compagni [Bandura, 1997; Johnson *et al.*, 1981; Comoglio – Cardoso, 1996]. Le convinzioni di efficacia scolastica e sociale negli adolescenti risultano fondamentali per instaurare rapporti gratificanti con gli altri, il cui sostegno, peraltro, consente di tollerare con maggiore successo gli *stressors* quotidiani. I compagni di scuola, ed insieme con loro gli insegnanti, rappresentano una risorsa fondamentale a cui attingere per affrontare le situazioni difficili [Zani – Cicognani, 1999; Frydenberg, 1997].

A partire da queste premesse si è voluto verificare se il *cooperative learning* si configuri come metodologia atta a promuovere e consolidare stili di *coping* adattivi e un più intenso senso di autoefficacia. Contesto privilegiato di indagine è stato il territorio della provincia di Torino, su cui da diversi anni il Ce.Se.Di. (Centro Servizi Didattici della Provincia di Torino) propone un programma di sviluppo professionale per docenti di scuole di ogni ordine e grado, attraverso un modello formativo che racchiude in una logica "integrata" differenti approcci teorico-applicativi al *cooperative learning*.

Il campione è stato definito a partire da un'impostazione quasi sperimentale del disegno di ricerca, in cui il gruppo sperimentale (GS) e quello di controllo (GC) – omogenei per tipologia di scuola e caratteristiche socio-economiche del territorio – sono stati costruiti secondo la variabile indipendente "utilizzo/non utilizzo della metodologia del *cooperative learning* da parte del Consiglio di classe": il GS è formato da studenti di classi in cui almeno un docente ha utilizzato il *cooperative learning* nel corso dell'anno scolastico 2005-2006, men-





tre il GC è costituito da allievi di classi in cui nessun insegnante ha mai utilizzato questa metodologia, preferendo quelle frontali o tradizionali.

L'indagine, realizzata tra gennaio e giugno 2006, ha coinvolto 574 soggetti di cui 290 appartenenti al GS e 284 al GC. Per quanto concerne il genere, gli studenti rappresentano il 52%, mentre le studentesse sono il 48% del campione, distribuzione che si conferma anche nei gruppi sperimentale e di controllo. La maggior parte del campione (59,2%) è formata da liceali, mentre la restante si distribuisce quasi equamente tra studenti di istituti tecnici (21,3%) e professionali (19,5%): GS e GC riflettono la tendenza del campione complessivo, nonché la distribuzione degli iscritti per l'anno scolastico 2004-2005 nelle scuole della provincia di Torino. La maggioranza degli studenti (65,9%) del campione frequenta il biennio, mentre poco più di uno studente su tre si trova nel triennio.

Dal confronto tra le percezioni degli studenti che hanno lavorato secondo modalità collaborative e quelle degli alunni di classi in cui tutti i docenti privilegiano strategie didattiche tradizionali si può affermare che gli studenti del GS, rispetto al GC, valutano più positivamente un processo di insegnamento/apprendimento impostato in modo cooperativo, hanno percezioni migliori dei docenti e livelli di autostima più elevati.

Generalmente gli studenti, rispetto alle coetanee, prediligono la competizione e la sfida: coloro che hanno sperimentato per almeno un anno il *cooperative learning* in classe (GS), invece, presentano una percezione più positiva per l'attività didattica cooperativa; nelle studentesse, poi, sembrano ridimensionarsi ulteriormente le preferenze per un contesto di lavoro organizzato sulla competizione. Avere esperienza diretta di tecniche cooperative sembra incidere diversamente sulle valutazioni degli studenti anche in base al tipo di scuola, all'anno scolastico frequentato e al rendimento. Sinteticamente si potrebbe dire che nel GS, rispetto al GC, a preferire la didattica in gruppi cooperativi sono gli studenti maschi dei licei che frequentano il biennio e hanno un rendimento scolastico al limite della sufficienza. Coerentemente con quanto osservato in letteratura, sembrano essere i più giovani a preferire l'apprendimento cooperativo; crescendo, infatti, è meno apprezzato. Inoltre, dal confronto fra GS e GC, sembrerebbero gli studenti che a stento raggiungono la sufficienza a manifestare maggiore soddisfazione per il lavoro in gruppo: così non è né per i "bravi" (votazioni medie comprese tra 6,5 e 7,5) né per gli "eccellenti" (votazioni medie superiori al 7,5) che preferiscono il lavoro individuale o competitivo. Anche chi fa più fatica, in realtà, apprezza poco la didattica cooperativa, aspetto questo che potrebbe rimandare ad un problematico coinvolgimento di soggetti in difficoltà.

Sono poi le relazioni con i docenti a migliorare sensibilmente nel GS: gli studenti che hanno sperimentato il *cooperative learning* vivono i loro insegnanti come riferimenti importanti, capaci di sostenerli, valutarli equamente e garantire il rispetto delle regole. Approfondendo la situazione del biennio (sottogruppo più omogeneo per età e anni scolastici frequentati), si sono riscontrati non solo livelli di autostima più elevati, rapporti con i docenti migliori e una condivisa preferenza per la didattica cooperativa, ma anche un più frequente ricorso degli studenti a strategie attive di risoluzione dei problemi, quali appunto il controllo della situazione e la ricerca di sostegno sociale, in controtendenza con la letteratura sul tema.

L'utilizzo di questa specifica metodologia non sembrerebbe determinare una diversa percezione di sé: sono altri, infatti, i fattori che risultano significativamente correlati con l'autoefficacia scolastica e sociale. Nonostante non si registrino complessivamente livelli elevati di autoefficacia, sono gli studenti con un capitale socio-culturale elevato a percepirsi più competenti a scuola e all'altezza delle diverse situazioni di vita da affrontare.

Dai risultati ottenuti si può allora affermare che il *cooperative learning*, lungi dall'essere l'unica strategia didattica utile a sviluppare competenze socio-affettive negli adolescenti, potrebbe configurarsi come modalità di lavoro favorente il consolidamento di queste abilità – e in particolare di strategie di *coping* attive – soprattutto tra i più giovani. Il docente, però, non può prescindere dal considerare le caratteristiche dei suoi studenti e in particolare di quelli



che, ottenendo risultati scolastici migliori, non riconoscono a questa metodologia uno specifico valore aggiunto per i propri apprendimenti, o di coloro i quali, vivendo con più fatica l'esperienza scolastica, non si sentono adeguatamente sostenuti nel lavoro in gruppo. È l'insegnante, con la sua professionalità, che può valutare l'opportunità di impiegare il *cooperative learning*, magari attingendo ad un repertorio di strategie didattiche che nel tempo e con l'esperienza si è andato via via arricchendo, anche alla luce della verifica sul campo delle condizioni che ne possono garantire l'efficacia in base agli obiettivi prefissati.

Riferimenti bibliografici

- A. Bandura (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Edizioni Erickson.
- C. Buzzi (a cura di) (2005), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Collana "I Quaderni della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo", vol. 8, Torino.
- M. Comoglio – M. A. Cardoso (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, IAS.
- D. W. Johnson – G. Maruyama – R. T. Johnson – D. Nelson – L. Skon (1981), *Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structure on Achievement: A Meta-analysis*, in *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- E. Frydenberg (2000), *Far fronte alle difficoltà*, Firenze, Giunti O.S.
- B. Zani – E. Cicognani (1999), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci.