

Thomas Rivetti e Agnese Capodieci
(con la supervisione di Cesare Cornoldi e la collaborazione di Aldina Fior)

APPRENDIMENTO COOPERATIVO PERSONALIZZATO

**Attività per la classe con bambini con ADHD
o problemi di comportamento**



iMATERIALI

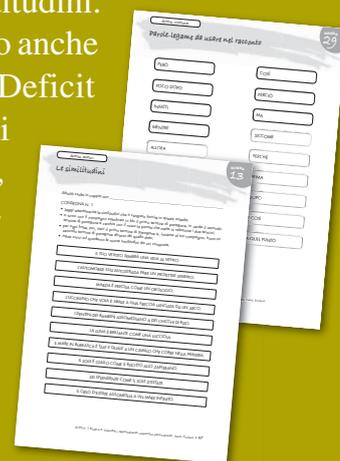
Erickson

L' apprendimento cooperativo (AC) o *cooperative learning* è un metodo di insegnamento/apprendimento incentrato su attività di gruppo, che si è dimostrato straordinariamente efficace sia nel promuovere lo sviluppo delle competenze sociali, sia nel valorizzare e stimolare — come richiesto dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* — le diverse intelligenze e attitudini. Proprio per questo, esso appare particolarmente indicato anche per favorire l'integrazione di bambini e ragazzi con Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD) e con problemi di comportamento. In questo volume, gli autori mostrano, sulla base di esperienze fatte in classe e di analisi condotte con scrupolosità scientifica, come l'apprendimento cooperativo possa essere proficuamente utilizzato in un'ottica inclusiva.

Composto di due parti, una introduttiva di carattere teorico e una pratica, il libro contiene:

- 20 esempi di attività (attività propedeutiche per formare i gruppi e per favorire un clima cooperativo in classe, attività cooperative semplici e attività cooperative complesse);
- più di 30 schede per il lavoro in classe pronte all'uso;
- questionari per l'analisi del gruppo classe (questionario integrato SDAI/Relazionalità e questionario per lo studio sociometrico).

Si propone, dunque, come una guida operativa completa e preziosa per insegnanti, educatori e, in generale, per chiunque si interessi a vario titolo di formazione e pratiche inclusive.



ISBN 978-88-590-1397-6



9 788859 013976

€ 19,50

INDICE

7	Presentazione (<i>Cesare Cornoldi</i>)
9	Introduzione
13	PRIMA PARTE – Premesse teoriche
15	CAP. 1 Che cos'è l'apprendimento cooperativo e perché può essere utilizzato in un'ottica inclusiva
25	CAP. 2 I risultati di due progetti che hanno coniugato apprendimento cooperativo e didattica inclusiva
35	SECONDA PARTE – Guida operativa
37	CAP. 3 Analisi preliminare del gruppo classe e attività di sfondo all'apprendimento cooperativo
53	CAP. 4 Progettare l'apprendimento cooperativo in un'ottica inclusiva
67	CAP. 5 Esempi di attività cooperative semplici e complesse
81	SCHEDE OPERATIVE / QUESTIONARIO SDAI + QUESTIONARIO DI RELAZIONALITÀ
125	Bibliografia

Presentazione

Cesare Cornoldi

Ho il piacere di presentare questo nuovo programma di «Apprendimento cooperativo», che abbiamo chiamato «personalizzato» per il fatto che nasce dalla necessità di calibrare e di specificare meglio le situazioni di «apprendimento cooperativo», in modo da tenere conto delle caratteristiche di fragilità di alcuni alunni di fronte alle situazioni relazionali, apprendimento cooperativo compreso.

Lo sviluppo degli apprendimenti fondamentali e la crescita serena e armoniosa della persona sono due obiettivi fondamentali del lavoro educativo che sono stati sempre cari al nostro gruppo. In particolare, ci siamo preoccupati di quegli studenti per i quali il raggiungimento di tali obiettivi non era garantito, ma doveva essere favorito attraverso opportune, e personalizzate, iniziative didattiche e psicopedagogiche. Nel corso di diversi decenni abbiamo proposto numerosi materiali finalizzati a facilitare insegnanti e operatori psicopedagogici, con riferimento a una serie di specifici, ma importanti apprendimenti. Al tempo stesso, abbiamo preso in considerazione tipologie diverse di Bisogni Educativi Speciali (BES), calibrando le proposte in funzione della differente tipologia di bisogni e di profili sottostanti. Una tipologia sulla quale abbiamo concentrato la nostra attenzione è rappresentata dal profilo disattento/iperattivo, che nei lavori specialistici internazionali viene comunemente associata alla categoria ADHD. Nel proporre attività di socializzazione e di apprendimento cooperativo per il progetto illustrato in questo volume, avevamo in primo luogo in mente il bisogno di personalizzare meglio le situazioni per riuscire a coinvolgere e aiutare il bambino con ADHD; abbiamo però avuto modo di riscontrare che queste situazioni possono essere utili a tutti i bambini in generale, e in particolare a quelli che presentano comportamenti problematici e insofferenze nella relazionalità e nel lavoro di gruppo.

All'inizio di questo percorso, d'altro canto, avevamo un certo scetticismo riguardo a proposte generiche e onnipotenti di insegnamento cooperativo, memori anche della forza ideologica, ma anche della scarsa concretezza, di idee pedagogiche del passato legate al mito del valore per se stesso del «lavoro di gruppo». Dobbiamo invece confessare che ci siamo progressivamente ricreduti, anche se — per dovere di ricercatori — abbiamo voluto sempre conservare un atteggiamento critico e rigoroso. Parte di questo nostro cambiamento di atteggiamento è nato anche dal fatto che, nel campo dell'ADHD e dei comportamenti dirompenti, molte proposte alternative di intervento non appaiono particolarmente convincenti ed efficaci.

Nell'impegnarci in questo progetto, siamo partiti da una serie di considerazioni riguardo all'intervento sull'ADHD. In primo luogo, la troppa poca attenzione che

veniva tradizionalmente accordata al problema sociale dei bambini con ADHD; in secondo luogo, la presunzione di produrre apprendimenti autoregolativi e relazionali sostanziali nel bambino con ADHD con sole situazioni astratte (sicuramente necessarie per mettere alla prova le capacità di autocontrollo del bambino), senza sfruttare il fattore sinergico rappresentato dal coinvolgimento emotivo, motivazionale e relazionale. Tutti sappiamo, infatti, che l'apprendimento da parte del ragazzo risulta più efficace se egli è emotivamente coinvolto e se il processo stesso di apprendimento avviene in presenza di altre persone per lui importanti. Purtroppo, però, questo principio normalmente non viene soddisfatto e si tende ad adottare una logica centrata sulla responsabilizzazione e sull'intervento legato al caso singolo. Come abbiamo avuto modo di constatare lungo il percorso che ha portato a questo programma, anche grazie a sperimentazioni che hanno interessato numerosi insegnanti che qui ringraziamo caldamente, la sinergia del gruppo può essere validissima per aiutare a far sì che il ragazzo in difficoltà sia accettato dai compagni e sviluppi migliori capacità relazionali e di autocontrollo.

Introduzione

Nelle *Indicazioni nazionali 2012* del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) viene esplicitato che

il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica. In particolare vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo».

Dunque «fare scuola» oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale.

Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova nella ricorrente necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri.

Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno.

Questi passaggi rendono chiara l'idea secondo cui i metodi tradizionali di insegnamento dovrebbero integrarsi con nuove forme di insegnamento per venire incontro alle modificate richieste della società nella quale i bambini di oggi crescono e nella quale dovranno entrare a far parte con i giusti strumenti sia culturali sia sociali. In tale prospettiva, crediamo che questa guida pratica possa venire incontro agli insegnanti consentendo loro di includere nelle loro attività di insegnamento una modalità, quella dell'apprendimento cooperativo (AC), che coinvolge le conoscen-

ze ma anche le abilità sociali e punta a fornire allo studente una preparazione ad ampio raggio e a sviluppare la sua capacità di lavorare in gruppo, insegnandogli a confrontarsi e a collaborare con i compagni, oltre che a migliorare la sua abilità di problem-solving. Il tutto attraverso tecniche già sperimentate, che in altri contesti hanno prodotto risultati interessanti.

Appare particolarmente necessario comprendere come utilizzare l'AC con i bambini che mostrano difficoltà comportamentali e tratti di disattenzione, iperattività e impulsività. Se integrare significa scoprire le qualità di ognuno, facendole riconoscere anzitutto al diretto interessato e quindi ai membri del suo gruppo di appartenenza, trasformandole inoltre in una risorsa alla quale tutti possono fare riferimento, l'AC può diventare un effettivo strumento di individualizzazione dell'insegnamento e un'occasione di integrazione tra alunni con conoscenze, competenze e capacità differenti, sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista relazionale, affettivo e motorio.

Questa modalità permette, infatti, di individualizzare l'insegnamento perché, dividendo la classe in piccoli gruppi, è possibile arrivare contemporaneamente o a obiettivi diversi, o a obiettivi simili, seguendo tuttavia i percorsi più adatti ad ogni singolo alunno. Inoltre, l'AC permette di integrare e valorizzare alunni con differenti capacità, perché in situazioni di interdipendenza di scopo, di ruolo, di compito diventa possibile consentire a ognuno di fornire il proprio contributo. Creare scopi comuni e condivisi, dare ruoli che permettano a ognuno di essere protagonista, somministrare compiti sfidanti sia per il più sia per il meno dotato significa, in generale, motivare allo studio e aumentare l'autostima degli studenti, migliorando il clima in cui i ragazzi lavorano, studiano, ricercano. Per arrivare a creare percorsi individualizzanti e integranti, l'insegnante dovrebbe essere in grado di adattare quanto deve essere appreso alle capacità di chi deve apprendere.

Il Consiglio di Classe dovrebbe perciò arrivare a conoscere punti di forza e fragilità di ogni alunno, sia in campo scolastico sia in campo extrascolastico (per esempio, attraverso questionari, colloqui informali e l'eventuale aiuto di specialisti); dovrebbe, inoltre, identificare la qualità delle relazioni all'interno della classe (per esempio, attraverso uno o più sociogrammi); dovrebbe, ancora, comprendere qualità e problemi di ciascuno a livello cognitivo e di apprendimento (per esempio, attraverso test di ingresso); dovrebbe, infine, conoscere l'atteggiamento emotivo-motivazionale con cui ogni ragazzo si avvicina alla scuola e comprendere in che misura esso sia associato a una percezione di costrizione o entusiasmo, oppure a indifferenza.

Le tecniche di AC sembrano, in linea di principio, particolarmente idonee per alunni con tratti caratteristici del Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD) e con problemi di comportamento (Watkins e Wentzel, 2008). Infatti, questi alunni, pur avendo un forte bisogno di essere accettati e di stabilire dei rapporti con gli altri, si caratterizzano tipicamente per scarse competenze sociali. In particolare, si osserva in essi una bassa padronanza delle regole esplicite e implicite e della comunicazione, che impedisce loro di interpretare correttamente i messaggi non verbali. Inoltre, alcuni tratti comportamentali quali la ridotta tolleranza alla frustrazione, che genera spesso comportamenti capricciosi, impulsività, scarsa obbedienza alle regole, prepotenza, maggiore labilità dell'umore, ostinazione, scatti d'ira e bassa autostima ostacolano il buon inserimento del bambino nell'ambiente sociale. Tutto questo determina una limitata capacità di farsi degli amici, di mantenere con loro relazioni soddisfacenti e di risolvere conflitti interpersonali (Di Pietro, Bassi e Fiorano, 2002; Kirby e Grimley, 1986). Secondo Dendy (2011), per esempio, circa

il 50/60% dei bambini con ADHD ha difficoltà a farsi e a mantenersi degli amici, e gran parte di essi ha un problema metacognitivo associato, nel senso che è del tutto inconsapevole delle proprie modeste competenze sociali. Sembra, dunque, che un intervento finalizzato alle abilità sociali sia particolarmente indicato per questi alunni. Infatti, come delineato dalle Linee Guida NICE (2000), fra le modalità di intervento sull'ADHD maggiormente raccomandate vi sono anche quelle centrate sulle abilità sociali tra pari, sul problem solving interpersonale, sull'autocontrollo, sulle capacità di ascolto, sulla comprensione ed espressione delle emozioni.

Se è evidente che l'AC può essere in linea di principio utile per tutti i bambini, è altrettanto chiaro che certi bambini con difficoltà sociali ne possono trarre particolare beneficio, purché l'AC sia in qualche modo calibrato in modo da tenere in considerazione le loro caratteristiche. In questo libro abbiamo pertanto progettato un percorso che presenta attività generali che vanno bene per tutta la classe, ma che include avvertimenti, specificazioni, suggerimenti, calibrati sulle caratteristiche del bambino con ADHD e/o con problemi del comportamento. L'insegnante e l'operatore potranno facilmente identificare queste specificazioni, perché sono accompagnate da un particolare simbolo.

ATTENZIONE!

Questo simbolo significa che vengono date delle indicazioni o dei suggerimenti per i bambini con Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD) o con problemi di comportamento.



Che cos'è l'apprendimento cooperativo e perché può essere utilizzato in un'ottica inclusiva

Un metodo di insegnamento/apprendimento orizzontale

I metodi di insegnamento sono moltissimi, forse tanti quanti le classi in cui si utilizzano, ma possono essere distinti in vari modi, a seconda dell'aspetto preso in considerazione. Per quanto riguarda il tipo di relazione stabilito nella classe possiamo individuare fondamentalmente due macro-categorie.

- *Metodi verticali*. Si tratta di modalità di insegnamento-apprendimento che vedono coinvolti da una parte gli insegnanti e dall'altra gli alunni, secondo un rapporto che procede dall'alto verso il basso. Fanno parte di questi metodi la lezione frontale, ma anche la lezione partecipata o interattiva, nella misura in cui l'insegnante tiene le fila dell'attività.
- *Metodi orizzontali*. Si tratta di modalità di insegnamento-apprendimento associate generalmente alla «mediazione sociale dei compagni»: tutto, in questo caso, ruota attorno agli alunni, in quanto essi rappresentano le risorse e l'origine dell'apprendimento. L'insegnamento-apprendimento avviene tra pari, mentre l'insegnante riveste il ruolo di facilitatore o organizzatore delle attività di apprendimento. Tra i metodi orizzontali, vi sono il tutoring tra pari (*peer tutoring*) o tra individui di età diverse, il lavoro libero per gruppi, l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*).

Nella lezione frontale di solito viene utilizzata una struttura di apprendimento di tipo verticale, dove l'insegnante fornisce i contenuti a tutti gli studenti, avvalendosi quasi esclusivamente di una sola modalità di esposizione, senza dunque considerare i tempi e le modalità di apprendimento, che sono diversi per ogni alunno. In genere, è l'insegnante a svolgere la maggior parte del lavoro, mentre gli alunni debbono ascoltare e disporsi ad apprendere, poiché successivamente, nel momento della verifica, dovranno dimostrare le competenze acquisite. Questa struttura può stimolare negli alunni, a volte anche inconsapevolmente, un approccio competitivo e individualistico, che porta a identificare i più «bravi» e a enfatizzare il lavoro del singolo.

In una struttura di questo tipo, è sempre presente il rischio che gli alunni lavorino uno «contro» l'altro e che il successo individuale sia considerato l'obiettivo fondamentale (spesso avvertito come legato al fallimento degli altri). In simili strutture può crearsi una relazione d'interdipendenza negativa tra gli individui, che diviene causa di situazioni di ansia e disistima negli alunni. Questo

non significa, tuttavia, che la didattica individuale debba essere eliminata: tutti gli studenti hanno bisogno, infatti, di lavorare anche da soli, individualmente; la didattica individuale può, inoltre, dare buoni risultati se efficacemente integrata a una didattica di gruppo, in un'ottica di miglioramento dell'apprendimento di tutti gli alunni.

L'apprendimento cooperativo (AC) si basa, viceversa, sulla centralità dello studente, che svolge un processo di costruzione attiva della conoscenza assimilandola ai propri schemi cognitivi; viene inoltre invogliato ad assumersi la responsabilità del proprio processo di apprendimento e incoraggiato a collaborare in gruppo. Promuovendo la capacità di lavorare come gruppo, l'apprendimento cooperativo stimola, quindi, una crescita sia a livello cognitivo sia a livello sociale (Hargreaves, 1994; Kagan, 2000).

Data la profonda diversità tra i metodi verticali e quelli orizzontali, la struttura di apprendimento che questa tecnica richiede comporta innanzitutto una modificazione dei ruoli dell'insegnante e degli allievi e, più in generale, dell'organizzazione stessa del lavoro in classe. A differenza della classe tradizionale, organizzata esclusivamente o quasi sulla lezione frontale, quella che segue un apprendimento cooperativo è organizzata in gruppi di lavoro eterogenei per sesso, livello di apprendimento e provenienza sociale. Ciò facilita il trasferimento di competenze sociali, di informazioni e di conoscenze tra pari. Questa modalità di lavoro si può innestare sulla normale programmazione della classe e promuove la crescita cognitiva e sociale, invitando gli studenti a lavorare *in* gruppo e *come* un gruppo, come membri uniti cioè per affrontare un compito, risolvere un problema o sviluppare una competenza comune. L'elemento centrale diviene così l'accentuazione del ruolo strategico della relazione interpersonale. C'è una grande diversità tra il lavoro di gruppo generalmente attuato nelle classi e quello cooperativo. Diversi sono, in particolare, i modi in cui vengono sviluppati gli elementi che favoriscono la cooperazione: l'aiuto reciproco, la collaborazione e le convinzioni positive nell'efficacia del cooperare non sono, infatti, lasciati alla buona volontà di alcuni o alla naturale predisposizione di altri, vengono bensì pianificati affinché siano utilizzati da tutti i membri del gruppo.

L'efficacia dell'apprendimento cooperativo, rispetto ai metodi individualistici e competitivi, è documentata da numerose ricerche, condotte soprattutto negli Stati Uniti e in altri Paesi, ma al momento non ancora abbastanza diffuse in Italia. Tali ricerche dimostrano gli effetti positivi dell'apprendimento cooperativo sia sul piano del rendimento scolastico di tutti gli alunni, sia su quello della qualità delle relazioni sociali, della motivazione all'apprendimento e dell'autostima. L'apprendimento cooperativo può infatti produrre:

- un miglioramento delle relazioni interpersonali tra gli studenti;
- il rispetto e il riconoscimento di ciascuno quale persona competente;
- una maggiore consapevolezza dei punti di vista degli altri e delle diverse prospettive;
- il potenziamento del pensiero creativo, in quanto facilita la comunicazione e la condivisione di molte idee.

Anche le ricerche di Felder e Brent (2007) e Slavin (2011) hanno dimostrato i molti vantaggi dell'apprendimento cooperativo. Gli studenti sono coinvolti attivamente nel ragionare sui problemi e nell'interagire gli uni con gli altri e lo fanno regolarmente e in modo guidato; di conseguenza, sono in grado di capire le reciproche differenze e imparano a risolvere i problemi sociali che possono

insorgere lavorando insieme (Johnson e Johnson, 1985). Insegnare agli studenti a risolvere i conflitti è una delle componenti primarie della formazione all'AC (Slavin, 2011).

Gli studiosi di psicologia sociale che si occupano di rapporti intergruppo riconoscono le applicazioni e l'efficacia dell'AC. Secondo Johnson e Johnson (1994), i principi che caratterizzano i gruppi cooperativi sono cinque:

1. interdipendenza positiva;
2. interazione promozionale faccia a faccia;
3. responsabilità individuale e di gruppo;
4. abilità sociali;
5. valutazione individuale e di gruppo.

Interdipendenza positiva

Si ha interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo quando ognuno percepisce che la sua relazione con gli altri è del tipo «tutti per uno, uno per tutti».

All'interno di situazioni di apprendimento cooperativo, gli studenti hanno due responsabilità:

1. imparare quanto previsto in relazione al materiale assegnato;
2. garantire che tutti i membri del gruppo raggiungano l'obiettivo di apprendimento previsto.

Il termine tecnico usato per caratterizzare questa doppia responsabilità è, appunto, *interdipendenza positiva*. L'interdipendenza positiva esiste quando gli studenti percepiscono di essere intrinsecamente collegati ai compagni di gruppo, quando cioè avvertono di poter avere successo solo se i loro compagni di gruppo partecipano attivamente, e capiscono di dover coordinare i loro sforzi con quelli dei loro compagni di gruppo per completare un compito. L'interdipendenza positiva favorisce una situazione nella quale gli studenti sperimentano che il loro lavoro porta benefici ai compagni di gruppo e che, viceversa, il lavoro dei compagni di gruppo porta loro dei vantaggi; una situazione nella quale, inoltre, si lavora insieme in piccoli gruppi con lo scopo di massimizzare l'apprendimento di ciascun membro, condividendo le risorse al fine di garantire a tutti sostegno e incoraggiamento e celebrare così un successo comune. Quando l'interdipendenza positiva è chiaramente compresa, viene esplicitato che:

- gli sforzi di ogni membro del gruppo sono necessari e indispensabili per il successo del gruppo (non ci possono, dunque, essere «scrocconi»);
- ogni membro del gruppo può dare un contributo unico in base alle sue risorse e/o alle responsabilità di ruolo e attività.

Ci sono diversi modi di strutturare l'interdipendenza positiva all'interno di un gruppo di apprendimento. L'interdipendenza può essere infatti di diversi tipi.

- *Di obiettivo*, quando gli studenti percepiscono che possono raggiungere i loro obiettivi di apprendimento se e solo se tutti i membri del loro gruppo cercano di raggiungere gli stessi obiettivi. Il gruppo è, dunque, unito intorno a un obiettivo comune. Per garantire che gli studenti percepiscano di lavorare «tutti per uno e uno per tutti» e si preoccupino di quanto ogni altro apprende, l'insegnante deve strutturare un gruppo affiatato o definire un obiettivo comune, come ad esempio conoscere il materiale assegnato e assicurarsi che tutti i membri del gruppo a loro volta lo conoscano.

ATTIVITÀ PER FAVORIRE IL CLIMA COOPERATIVO IN CLASSE

Dato il grado di complessità di impostazione e le abilità sociali che esso richiede, è necessario che l'AC venga proposto alla classe in modo graduale, iniziando con attività utili per la creazione del clima di classe, per poi passare alle attività cooperative semplici e solo successivamente proporre attività cooperative complesse. Naturalmente, anche quando l'insegnante sia arrivato alle attività complesse, può eventualmente tornare ogni tanto alle attività di creazione del clima di classe o alle attività cooperative semplici.

Alla fine del capitolo si può trovare un esempio di scheda di progettazione delle attività per la creazione del clima di classe.

Vari tipi di giochi

Adesso che abbiamo osservato e capito meglio la classe, possiamo procedere con alcuni «giochi di riscaldamento» all'inserimento nel gruppo. Si tratta di varie tipologie di attività ludiche propedeutiche al vero e proprio AC. Ne esistono una varietà infinita, e su internet o sui manuali di giochi di gruppo ci si può sbizzarrire nella ricerca di quelli che più piacciono e meglio si adattano alla classe. È però fondamentale non perdere mai di vista l'obiettivo specifico di ognuno dei giochi che si faranno, in modo da sapere esattamente quale strada si sta percorrendo. Una suddivisione delle attività ludiche per obiettivi potrebbe essere la seguente:

- Giochi di conoscenza reciproca (attività 1-2);
- Giochi di fiducia (attività 3-4);
- Giochi per entrare e per accogliere in gruppo (attività 5-6);
- Giochi di problem solving cooperativo (attività 7-8).

Vediamo ora un po' più nel dettaglio, con alcuni esempi pratici, le categorie di giochi appena esposte.

Giochi di conoscenza reciproca

Come è facile intuire, si tratta di giochi che favoriscono la conoscenza tra compagni. Non è infatti raro che, pur essendo compagni di classe magari anche da qualche anno, i bambini non abbiano una conoscenza reciproca se non con quelli che frequentano di più a livello extra-scolastico o con cui passano il tempo della ricreazione (o della mensa) e i momenti liberi. È pertanto indispensabile far sì che ogni alunno presente in una classe arrivi a conoscere maggiormente ogni proprio compagno, in modo da rendere più facile successivamente lo stare insieme e il collaborare. Spesso, infatti, il maggior ostacolo all'amicizia o anche alla semplice possibilità di stare nello stesso gruppo è proprio la non conoscenza dell'altro.

Per favorire quest'aspetto esistono diverse attività ludiche.

Attività **1** Il gioco delle coppie vincenti (*lavoro a coppie*)

SCOPO Migliorare la conoscenza tra compagni attraverso l'osservazione e capire l'importanza del coinvolgimento di tutti per la buona riuscita di un lavoro di gruppo.

MATERIALI Lavagna o LIM.

TEMPO Circa 10 minuti per coppia (il tempo totale dipende da quante coppie vogliamo coinvolgere nella stessa lezione).

SVOLGIMENTO L'insegnante chiama una coppia di alunni (per esempio, Marco e Lisa) alla lavagna. Chiede loro di guardarsi a vicenda per 20 secondi, mentre il resto della classe deve rimanere in silenzio assoluto per favorire la concentrazione dei due compagni e per poterli osservare.

Finiti i 20 secondi, i due compagni si girano schiena contro schiena (non è necessario che siano attaccati) e Marco comincia a elencare tutto ciò che ricorda di Lisa, sia per quanto riguarda i vestiti che indossa, sia per quanto riguarda alcune peculiarità fisiche (come ad esempio un neo, i capelli raccolti in una coda, il colore degli occhi, e così via).

Ad ogni caratteristica indovinata da Marco, il resto del gruppo classe attribuisce un punto (tutti devono contare insieme ad alta voce); se Marco invece sbaglia, il gruppo dirà semplicemente la parola «no» (in caso di indecisione, decide la maggioranza; se, ad esempio, Marco dice «Ha i pantaloni neri», e alcuni gli danno ragione, mentre altri dicono che sono blu scuro, ad alzata di mano la maggioranza avrà la meglio). Una volta che Marco avrà finito il proprio elenco (avrà a disposizione al massimo 3 minuti), si passerà a Lisa, che dovrà fare la stessa cosa ricordando le caratteristiche di Marco. La «giuria» dovrà contare non partendo da zero, ma aggiungendo i punti di Lisa a quelli raggiunti da Marco. Pertanto, se quest'ultimo è arrivato a 6, quando sarà il turno di Lisa, la giuria partirà da 7 e andrà avanti.

Quando saranno terminati anche i 3 minuti a disposizione di Lisa, verranno segnati i nomi della coppia alla lavagna e il loro punteggio totale.

DISCUSSIONE FINALE Alla fine del gioco (l'insegnante può decidere se fare l'intero gioco in un'unica lezione o distribuirlo su più incontri, cercando però di non superare le due settimane), si chiede ai bambini di guardare la lavagna e dire chi ha vinto. Molti, se non tutti, risponderanno che ha vinto la coppia che ha più punti. L'insegnante dovrà invece sottolineare che hanno vinto tutti, per vari motivi. Innanzitutto, perché era un gioco sulla conoscenza e tutti si sono conosciuti meglio in questa attività, sia chi era in coppia sia chi era in giuria, perché tutti erano spinti a guardarsi attentamente; inoltre, senza giuria il gioco non avrebbe potuto esserci, quindi ha vinto anche chi di volta in volta faceva parte della giuria; infine, ognuno ha ricordato almeno una caratteristica del proprio compagno di coppia e quindi ha vinto, perché ha rispettato pienamente le regole del gioco.

Grazie alla discussione finale e alla reale comprensione del gioco anche il bambino disattento si potrà sentire efficace, nonostante la sua disattenzione possa avergli impedito di concentrarsi su alcuni dettagli e gliene abbia fatti dimenticare altri.



Attività **2** Questa è la mia qualità

SCOPO Conoscere meglio i propri compagni e aumentare la propria autostima.

MATERIALI Un bigliettino di carta e una penna per ogni bambino e una scatola di cartone (anche una scatola da scarpe), lavagna o LIM.

TEMPO Circa un'ora.

SVOLGIMENTO Ogni bambino scrive su un foglietto di carta una qualità che pensa di possedere (se i bambini non conoscono bene la parola «qualità», si può chiedere semplicemente di scrivere «in cosa sono bravi»).

Terminato di scrivere, ogni bambino mette il foglietto, rigorosamente anonimo, in una scatola di cartone precedentemente preparata. Raccolti tutti i biglietti, si estraggono uno a uno e si chiede alla classe di indovinare a chi appartenga il fogliettino appena letto. Una volta indovinato, si segnano alla lavagna il nome e la qualità del bambino individuato. Si farà lo stesso per ogni biglietto.

Qualora un bigliettino fosse vuoto, si deve cercare di indovinare chi l'ha lasciato vuoto e poi si chiede alla classe di aiutare il compagno in questione a trovare una propria qualità.

DISCUSSIONE FINALE Al termine di questo gioco è interessante riflettere insieme ai bambini su come si siano sentiti nello scrivere una propria qualità, su cosa abbiano provato nel sentire i compagni che attribuivano loro certe doti (nel momento in cui cercavano di indovinare chi avesse scritto il biglietto), su come possa essersi sentito chi aveva lasciato il foglio in bianco, e così via. Infine, è importante chiedere ai bambini se abbiano scoperto nuove cose sui propri compagni di classe.

Questo gioco è particolarmente indicato per aumentare l'autostima anche di bambini disattenti e/o oppositivi che, abituati a sentire giudizi negativi su di sé, potranno godere dei complimenti dei compagni, scoprendo così alcune proprie qualità.



Giochi di fiducia

Questa parte riguarda quei giochi che favoriscono la fiducia tra compagni di classe. Molto spesso i bambini si fidano di alcuni compagni, ma non di altri e questo rischia di minare e compromettere la buona riuscita di un lavoro di AC. È infatti fondamentale che ognuno senta di potersi fidare di tutti all'interno della classe.

Di seguito alcuni giochi di esempio.

Attività **3** Il parcheggiatore di navi

SCOPO Fidarsi del proprio compagno.

MATERIALI Una benda o un foulard per coprire gli occhi.

TEMPO Da 5 minuti a quanto si vuole.

SVOLGIMENTO Vengono chiamati alla cattedra due bambini. Uno sarà il parcheggiatore e l'altro la nave (quest'ultimo verrà bendato). Il parcheggiatore dovrà guidare la nave, solo attraverso la propria voce, da un punto A a un punto B.

Il gioco risulta più divertente e difficile se si prevedono percorsi complicati, magari tra i banchi e con zaini di mezzo; le prime volte, tuttavia, è meglio renderlo semplice, prevedendo il passaggio in spazi sufficientemente comodi.

È inoltre utile prevedere un segnale di stop immediato che il parcheggiatore possa utilizzare quando vede che la «nave» sta andando a scontrarsi contro qualcosa.

DISCUSSIONE FINALE Al termine di questo gioco è interessante riflettere insieme ai bambini su come si siano sentiti nell'essere bendati e nel doversi fidare completamente del proprio compagno; inoltre, si può riflettere sulle difficoltà incontrate dai «parcheggiatori» e sugli eventuali timori sia di questi ultimi sia delle «navi».

Attività 4 L'auto sbandata

SCOPO Fidarsi di tutti i compagni.

MATERIALI Nessuno.

TEMPO Da 5 minuti a quanto si vuole.

SVOLGIMENTO Si dispongono i bambini in due file che si guardano a vicenda. Si sceglie quindi un bambino che farà l'auto sbandata, ovvero comincerà a camminare in mezzo alle due file in linea retta. A un certo punto, il bambino «sbanderà», lasciandosi cadere a destra o a sinistra, e i compagni dovranno essere pronti a prenderlo prima che cada.

DISCUSSIONE FINALE Come nel gioco precedente, discutere sulle sensazioni provate sia da chi faceva l'auto, sia dal resto del gruppo. Riflettere, in particolare, sul concetto di fiducia, analizzando quali bambini si siano davvero lasciati cadere e quali invece abbiano mostrato un forte timore.

Questi ultimi due giochi permettono ai compagni di classe di cominciare a fidarsi anche del bambino disattento, solitamente ritenuto poco affidabile dal gruppo. A sua volta, il bambino con problemi potrà sperimentare un rapporto più disteso ed equilibrato con i compagni. Il bambino oppositivo in queste due attività sarà spinto a collaborare, attenuando così la propria oppositività. L'insegnante dovrà però essere particolarmente vigile affinché, quando sarà il turno di questo bambino, tutto vada per il meglio.



Giochi per entrare e per accogliere in gruppo

Dopo aver lavorato sulle reciproche conoscenza e fiducia attraverso i giochi sopra descritti, è importante prevedere alcune attività ludiche per favorire l'inserimento di ognuno nel gruppo e l'accettazione di ognuno da parte di ciascun compagno.

Vediamo alcuni possibili giochi.

Attività 5 Tutti nel cerchio

SCOPO Sentirsi parte del gruppo classe e migliorare la conoscenza reciproca.

MATERIALI Un grande cartellone e un pennarello per ogni bambino.

TEMPO Mezz'ora, più il tempo per la discussione.

SVOLGIMENTO L'insegnante disegna sul cartellone un grande cerchio intitolato con il nome della classe (ad esempio, «Classe 2^a B»). A ciascun bambino chiede poi

di scrivere all'interno di questo cerchio il proprio nome, affiancato da un disegno che lo rappresenti (se a Marco ad esempio piacciono molto i dinosauri, scriverà il suo nome «Marco» e a fianco farà il disegno di un dinosauro).

Quando ognuno avrà scritto il proprio nome e fatto il disegno, si appenderà il cartellone alla parete e si chiederà a ciascun bambino di indicare un disegno che lo ha colpito e di motivare la sua scelta.

Se i bambini sono tanti — anche al fine di accelerare i tempi —, si possono preparare due cartelloni, ognuno contenente mezzo cerchio, che verranno uniti prima che i bambini esprimano da cosa sono stati colpiti.

Se, inoltre, i bambini non sanno scrivere il proprio nome, o hanno particolari difficoltà, si può dire loro di limitarsi a colorare uno spazio del cartellone. Questo sarà il simbolo che li rappresenterà in mezzo al gruppo classe.

DISCUSSIONE FINALE In questo gioco la discussione finale può prevedere il racconto da parte di ciascun bambino di come sia giunto alla scelta del disegno che lo rappresenta (ad esempio, se l'abbia trovato subito o meno).

Può essere anche utile confrontarsi su come ciascun bambino si senta, nella reale quotidianità, all'interno del gruppo classe (se si senta parte della classe, così come rappresentato dal cartellone, o se al contrario si senta escluso).

Questo gioco ha le sue regole e richiede che si proceda ordinatamente: metterà quindi a dura prova il bambino con ADHD. Inoltre, il bambino con ADHD potrebbe essere portato ad agire in maniera diversa, soprattutto se non ha avuto modelli di riferimento. L'insegnante potrà pertanto esplorare cautamente cosa egli intenda fare e orientarlo, evitando di fargli fare l'attività per primo o di farlo aspettare troppo a lungo (magari dicendogli già da subito quando sarà il suo turno).



Attività 6 Il tappeto quasi volante

SCOPO Aiutare un proprio compagno in difficoltà, fidarsi di tutti i compagni.

MATERIALI Nessuno.

TEMPO Da 5 minuti a quanto si vuole.

SVOLGIMENTO Si scelgono 5 o 6 bambini che faranno il tappeto (si metteranno a gattoni) e un bambino che, a causa di un incantesimo, si è addormentato sul tappeto e, per essere liberato dall'incantesimo, deve raggiungere un punto preciso prima che siano passati 5 minuti. Il bambino prescelto dovrà quindi sdraiarsi sui compagni-tappeto, i quali dovranno portarlo in un punto prestabilito prima che siano passati 5 minuti.

Naturalmente, come per molti dei giochi sopra citati, si può, al fine di coinvolgere tutti, ripetere l'attività cambiando di volta in volta l'addormentato e i bambini-tappeto.

DISCUSSIONE FINALE Anche in questo caso si può discutere delle sensazioni provate dai bambini in entrambi i ruoli e riflettere sull'importanza del fatto che tutti abbiano collaborato per il bene del gruppo: i bambini-tappeto hanno ben accolto l'addormentato, che a sua volta si è abbandonato al gruppo rafforzando questa relazionalità, anche grazie al contatto fisico.