

IL COOPERATIVE LEARNING NELLA CLASSE DI LINGUA SECONDA COME STRUMENTO DI INCREMENTO DELLA MOTIVAZIONE

di Enrica Aurora Cominetti

ABSTRACT

Il presente articolo è stato desunto dalla seconda parte della tesi realizzata in adempimento del Master in Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Analizzando alcune delle metodologie più comunemente adottate nell'ambito del Cooperative Learning – vale a dire Jigsaw, Student Teams-Achievement Divisions, Learning Together e Group Investigation – abbiamo voluto individuare gli effetti benefici che tali modelli operativi possono sortire circa la motivazione di discenti in un contesto di apprendimento di una lingua seconda (L2) e, nel contempo, formulare ipotesi circa un possibile accrescimento del potere motivante di queste tecniche. A tal proposito, abbiamo ideato modalità di integrazione tra le stesse e ciò che viene denominato L2 Motivational Self System (L2MSS), ovvero il sistema auto-motivazionale in L2 elaborato da Zoltán Dörnyei nel 2005. Abbiamo dunque descritto come, evidenziando ancor più gli aspetti comportamentali, psicologici e socioculturali – la cui precipua importanza in ambito motivazionale in L2 è confermata dalle teorizzazioni del sistema L2MSS – correlati all'implementazione di modelli operativi di apprendimento cooperativo in un contesto L2, si possa giungere a un ulteriore incremento della motivazione del discente a impegnarsi nello studio della propria lingua seconda.

1. INTRODUZIONE

A partire dagli anni '70, l'implementazione didattica di tecniche di *Cooperative Learning*, ovvero l'utilizzo di piccoli gruppi cooperativi finalizzati al raggiungimento di un obiettivo specifico di apprendimento collettivo, ha avuto un forte impatto in ambito educativo. Tuttavia, è solo nell'ultimo trentennio che tali metodologie cooperative hanno iniziato a suscitare un certo interesse nel campo dell'insegnamento di una lingua seconda (L2). Questo perché i modelli operativi di apprendimento cooperativo

potevano sembrare, in apparenza, non discostarsi di molto dai modelli tradizionali di insegnamento di una L2, già fortemente imperniati su attività di piccolo gruppo. Tale convinzione, come sottolineato da David e Roger Johnson (1989: 3), due tra i maggiori pionieri del *Cooperative Learning*, è fortemente erronea, in quanto la mera assegnazione agli studenti di un gruppo e di un compito da svolgersi collettivamente non coincide affatto con un tipo di collaborazione cooperativa. Infatti, per definire un'attività come cooperativa, questa deve necessariamente aderire a determinati principi di base, quali: l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo, la partecipazione equa, l'interazione simultanea, diretta e costruttiva, l'insegnamento delle competenze sociali e la valutazione di gruppo.

Parallelamente alla scoperta della rilevanza dei modelli di apprendimento cooperativo in contesti di insegnamento di una lingua seconda, tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '00, si svilupparono diverse teorie motivazionali in L2 che prendevano in considerazione non solo i vari aspetti strettamente concernenti lo sviluppo delle competenze linguistiche di uno studente L2, ma anche e soprattutto gli elementi comportamentali, psicologici e socioculturali in gioco nel processo di apprendimento della lingua in oggetto. Attraverso tali teorizzazioni, si stabilì una stretta correlazione concettuale tra il ruolo giocato da fattori cognitivi e quello rivestito da componenti motivazionali nell'acquisizione delle abilità linguistiche di un apprendente L2. Poiché concetti chiave fondanti le tecniche operative di *Cooperative Learning* e le più recenti teorie motivazionali in L2 pongono un forte accento sull'importanza dell'elemento sociale-interdipendente, è lecito interrogarsi sull'effetto che *format* cooperativi possono avere sulla motivazione di uno studente L2. Quali sono dunque le strategie didattiche da mettere in atto al fine di sortire effetti positivi in termini di apprendimento e motivazione degli studenti? Riteniamo innanzitutto necessario passare in rassegna i principi fondanti la modalità di gestione della classe di tipo cooperativo per poi procedere a una disamina delle strutture di *Cooperative Learning* più comunemente adottate e dei loro possibili risvolti in ambito motivazionale.

2. PRINCIPI DI BASE DEL COOPERATIVE LEARNING

Secondo Spencer Kagan (2000: 44), l'apprendimento cooperativo può considerarsi tale solo se vi è coesistenza di quattro principi di base: *l'interdipendenza positiva*, la *responsabilità individuale*, la *partecipazione equa* e *l'interazione simultanea*. In maniera lievemente differente, Johnson, Johnson e Holubec (1996: 25) aggiungono che, oltre che dall'interdipendenza positiva e dalla responsabilità individuale, la buona riuscita di un progetto cooperativo è garantita dall'applicazione di concetti quali la *responsabilità di gruppo*, *l'interazione diretta e costruttiva*, *l'insegnamento delle competenze sociali* e la *valutazione di gruppo*.

Johnson, Johnson e Holubec (1996: 25) definiscono *interdipendenza positiva* la comprensione da parte dei membri di un gruppo del fatto che non può esservi

successo individuale senza successo collettivo e viceversa. In tal modo, gli apprendenti si impegnano per ottenere risultati positivi sia come singolo che come insieme, ovvero, sono «positivamente interdipendenti» (Kagan 2000: 46). Sia Kagan (2000: 47) che Johnson, Johnson e Holubec (1996: 88-89) indicano i seguenti modi di strutturare l'interdipendenza positiva all'interno dei gruppi: mediante strutture orientate al raggiungimento di un obiettivo comune, come la creazione di un poster di gruppo, una relazione, un tema; mediante strutture premianti per cui la ricompensa del gruppo si basa sull'apporto di ogni suo componente; mediante strutture rivolte allo svolgimento di un compito, impostato in maniera che il contributo del singolo risulti fondamentale al completamento dello stesso; mediante strutture facilitanti la condivisione di risorse, che vengono distribuite tra i vari membri del gruppo dimodoché l'opportuna combinazione delle stesse assicuri la buona riuscita dell'attività in questione; mediante strutture per l'assegnazione di ruoli all'interno di ciascun gruppo, che risultano così imprescindibili e correlati tra loro. Altre tecniche che generano interdipendenza positiva possono essere legate alla creazione di un'identità di gruppo, alla strutturazione dell'ambiente, all'impiego della fantasia, o alla competizione con altri gruppi (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 92-93).

Il secondo principio alla base dell'apprendimento cooperativo è il concetto di *responsabilità individuale* che Johnson, Johnson e Holubec (1996: 25) fanno coincidere con quella di gruppo. Ogni componente deve dunque rendere conto del proprio operato in quanto elemento essenziale al raggiungimento degli obiettivi del gruppo. Si può avere responsabilità individuale tramite la valutazione del rendimento del singolo e un successivo confronto circa le prestazioni dello stesso e del gruppo (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 28, 94). Il motivo per cui viene enfatizzata l'importanza della responsabilità individuale all'interno del *Cooperative Learning* è che, solo sentendosi fortemente consapevole dell'importanza del suo ruolo, ciascun componente del gruppo può accrescere le proprie competenze e produrre un profitto di rendimento consistente. Inoltre, la responsabilità del singolo è fortemente connessa all'*interdipendenza positiva*, poiché è precisamente grazie all'operato e al successo di ogni membro che l'intero gruppo può raggiungere i propri obiettivi (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 94-95). Di conseguenza, tali due principi sono legati da una relazione di proporzionalità diretta: maggiore sarà uno, tanto maggiore sarà l'altro. Oltre a ciò, la responsabilità individuale e quella di gruppo accrescono la motivazione degli apprendenti, dato che ognuno, percependosi componente essenziale per la buona riuscita dell'attività di gruppo, è maggiormente stimolato ad impegnarsi (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 95). È possibile strutturare la responsabilità individuale nei seguenti modi: utilizzando gruppi di piccole dimensioni (possibilmente di quattro componenti); assegnando a ogni studente un test individuale; svolgendo interrogazioni singole e casuali in merito all'operato di ciascun gruppo; seguendo ogni gruppo e prendendo nota della quantità di interazioni di ciascun membro all'interno dello stesso; dando a uno studente per gruppo l'incarico di verificare che tutti i componenti raggiungano una piena comprensione del

materiale; accertandosi che gli apprendenti si correggano a vicenda, che trasmettano l'un l'altro quanto imparato e che lo usino per risolvere nuovi quesiti (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 95; Johnson, Johnson, Smith 1991: 66).

Terzo principio fondante l'apprendimento cooperativo e strettamente correlato ai due precedenti è rappresentato dalla *partecipazione equa*. Essa viene definita da Kagan (2000: 49) come «parte integrante del processo di apprendimento», in quanto gli studenti si cimentano nel proprio processo di acquisizione dei contenuti tramite l'interazione sia con i materiali che con l'altro. È essenziale strutturare la partecipazione equa stabilendo turni e ripartendo equamente i compiti tra i vari membri (Kagan 2000: 50). Se ogni componente è tenuto a contribuire al lavoro collettivo in maniera eguale, si sentirà maggiormente responsabile all'interno del gruppo e, nel contempo, consapevole del fatto che il livello di partecipazione di ciascuno influisce su quello della partecipazione di tutti, favorirà la creazione di un'interdipendenza più fortemente positiva.

Come menzionato sopra, non vi può essere *Cooperative Learning* senza interazione. Johnson, Johnson e Holubec (1996: 28) pongono l'accento su un tipo di *interazione costruttiva e faccia a faccia*. Ciò significa che gli studenti sono tenuti non solo a collaborare tra loro, ma anche a sostenersi e aiutarsi a vicenda e in maniera diretta. La seguente definizione data da Comoglio (1998: 100) dell'interazione promozionale faccia a faccia fa comprendere quanto questa sia cruciale per la buona riuscita dei processi di apprendimento cooperativo:

«[i]l concetto può essere descritto come conoscenza reciproca, fiducia, accettazione, rispetto, attenzione, sincerità, onestà, apertura e stima, riconoscimento delle diversità e dei valori, tolleranza per l'errore e accettazione della correzione, sensibilità e attenzione ai bisogni e problemi dell'altro»

Tale principio, proprio come quello relativo alla *partecipazione equa*, appare connesso ai concetti di *interdipendenza positiva* e *responsabilità individuale*: essendo ogni apprendente responsabile del processo di apprendimento proprio e del resto del gruppo, questo deve necessariamente interagire direttamente con i compagni (ad esempio, condividendo i materiali, spiegando i contenuti, discutendo i concetti studiati) per assicurare il successo di tutti. È importante che ciò sia fatto in maniera costruttiva al fine di mantenere un clima di armonia all'interno del gruppo. Kagan (2000: 44), inoltre, si concentra sulla *simultaneità* dell'interazione, sottolineando ulteriormente l'importanza della strutturazione di attività di apprendimento cooperativo tramite l'uso di piccoli gruppi. Ad esempio, attraverso il lavoro simultaneo in coppia, si fa in modo che metà della classe partecipi in maniera attiva nello stesso momento, massimizzando così la quantità e la durata di interazioni tra studenti.

Altro elemento essenziale dell'apprendimento cooperativo secondo Johnson, Johnson e Holubec (1996: 28) è *l'insegnamento delle abilità sociali e interpersonali*. Tali competenze sono fondamentali per assicurare *l'interazione costruttiva* e la

partecipazione equa all'interno dei gruppi cooperativi, nonché per garantire la qualità e la quantità dell'apprendimento. Dette abilità sociali e di piccolo gruppo si dividono in quattro livelli di tipo cooperativo, ovvero: abilità per la gestione di un gruppo, abilità per il funzionamento del gruppo durante lo svolgimento del compito, abilità per l'apprendimento dei contenuti e abilità atte a stimolare il reimpiego degli argomenti studiati (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 98). È opportuno inoltre non limitarsi solamente a insegnare tali competenze agli studenti, ma anche motivarli a utilizzarle e fornire loro gli strumenti necessari e la possibilità di farlo. In aggiunta, l'insegnamento delle competenze sociali non può prescindere da fattori quali: le circostanze socioculturali degli apprendenti, il loro grado di istruzione, il livello di abilità di cui sono in possesso e quello necessario allo svolgimento delle attività cooperative in questione (Comoglio 1998: 148).

Ultimo aspetto imprescindibile dell'apprendimento cooperativo è la *valutazione di gruppo*. In modo da rendere i discenti maggiormente consapevoli circa il loro processo di apprendimento è buona norma che l'insegnante guidi una verifica e valutazione di gruppo al termine del progetto cooperativo. Tale aspetto è cruciale per una buona riuscita dei modelli di *Cooperative Learning* in quanto permette agli studenti di riflettere sul proprio operato come su quello del gruppo e, conseguentemente, pensare a come rendere l'azione cooperativa più incisiva a lungo termine (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 29; Johnson, Johnson, Smith 1991: 22). Inoltre, così facendo, gli apprendenti si sentono maggiormente coinvolti nel loro processo di apprendimento e, dunque, più motivati. Per verificare, ovvero raccogliere dati e formulare un giudizio, e valutare, ovvero giudicare sulla base dei dati raccolti, è necessario tener presente i seguenti aspetti: la valutazione-verifica deve avvenire in seno ai gruppi, deve essere svolta con continuità e sistematicità (ad esempio, per mezzo di prove scritte e orali), coinvolgendo direttamente gli allievi, utilizzando criteri oggettivi e diversificando di volta in volta i metodi di verifica (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 138-139). Le prove di controllo possono essere incentrate su svariati aspetti, quali: i processi di apprendimento, i risultati dell'apprendimento e la prestazione dei discenti. Inoltre, la procedura di verifica e conseguente valutazione può aver luogo durante la lezione, mediante osservazione e interrogazione degli studenti da parte dell'insegnante, o dopo la lezione, attraverso l'utilizzo di metodologie cooperative, come test scritti, ricerche e relazioni orali, esercizi, compiti per casa (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 139). Al termine di tali attività, l'insegnante può fornire una valutazione del lavoro degli apprendenti, i quali, a loro volta, riflettono sul raggiungimento dei loro obiettivi cooperativi e, alla luce di ciò, ne fissano altre tesi a migliorare la loro *performance* collettiva (Johnson, Johnson, Holubec 1996: 141).

La delineazione degli aspetti salienti del *Cooperative Learning* rivela come la natura complessa dei progetti di apprendimento cooperativo vada ben al di là del semplice lavoro di gruppo. Infatti, per impostare una lezione cooperativa in maniera efficace bisogna provvedere alla soddisfazione di determinate condizioni: la soddisfazione di

principi come l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo, l'interazione diretta, costruttiva e simultanea, la partecipazione equa e svoltasi sotto il segno delle competenze sociali apprese preliminarmente grazie all'intervento dell'insegnante e, infine, la valutazione di gruppo.

3. L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM E COOPERATIVE LEARNING: MODELLI OPERATIVI PER L'INCREMENTO DELLA MOTIVAZIONE IN CONTESTI L2

Dal punto di vista dei fattori che concorrono alla complessità dell'apprendimento di una materia, una lingua seconda rappresenta un argomento complicato rispetto ad altri tipi di contenuti. Una L2 possiede per l'apprendente una dimensione sociale e multi-sfaccettata, dovuta al fatto che essa entra a far parte dell'identità dell'individuo e riveste la funzione di mezzo di comunicazione tra esso e la comunità in cui viene utilizzata (Dörnyei 1994: 274). Le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento di una lingua seconda possono essere categorizzate talvolta come manifestazione di un tipo di motivazione intrinseca, ovvero corrispondenti a un'aspirazione di tipo soggettivo e non dipendenti da un esito esterno, o, più spesso, come correlate a una motivazione integrativa, tese all'integrazione all'interno della comunità linguistica, o ancora legate a motivi strumentali con una forte valenza utilitaristica (Gardner, Lambert 1959: 271).

Secondo Richard Gardner e William Lambert (1959: 266-272), gli stimoli alla volontà di apprendere una lingua seconda sono estremamente complessi poiché influenzati da fattori comportamentali, psicologici e socioculturali. Alla fine degli anni '50, Gardner e Lambert condussero uno studio in cui venivano prese in considerazione l'attitudine linguistica e le variabili motivazionali di apprendenti canadesi del francese come L2. In questa ricerca, i fattori legati alla motivazione appaiono correlati a ragioni strumentali oppure integrative (Gardner, Lambert 1959: 271). Tale indagine conclude che entrambi i tipi di variabili motivazionali si riscontrano nei soggetti esaminati e che, inoltre, quelli orientati all'apprendimento per ragioni integrative non solo hanno un più alto livello di rendimento, ma risultano anche maggiormente motivati rispetto a quelli mossi da ragioni perlopiù strumentali (Gardner, Lambert 1959: 271-272). Il contributo di Gardner e Lambert gettò le basi di quello che sarebbe poi stato il modello dominante delle teorie sulla motivazione in L2, ovvero il modello socio-educativo elaborato da Gardner stesso (1988: 117-118). Secondo questo paradigma, la motivazione ad apprendere una lingua seconda è influenzata tanto da componenti strumentali che integrative, e, inoltre, gli studenti con una motivazione integrativa più alta dimostrano di avere più successo poiché impegnati in un apprendimento maggiormente attivo. In aggiunta, tale modello sottolinea come il contesto di apprendimento rivesta un'importanza cruciale nello sviluppo di un'attitudine positiva verso lo studio della lingua seconda, in quanto potenziale stimolo a ricercare ulteriori occasioni per praticare la L2 (Gardner 1988: 114).

Negli ultimi anni, importanti sviluppi delle teorie motivazionali in L2 hanno portato a una revisione del modello socio-educativo. Al fine di reinterpretare le teorie di Gardner e ricontestualizzarle alla luce dei progressi della ricerca in ambito identitario, nel 2005 Zoltán Dörnyei elaborò il *L2 Motivational Self System* (L2MSS), il sistema auto-motivazionale in L2. Tale paradigma, teso a rappresentare la volontà di apprendere una lingua seconda come parte della formazione dell'identità e del bisogno di autorealizzazione di un individuo, costituisce un modello di motivazione verso l'apprendimento di una L2 più esaustivo (Dörnyei, Ushioda 2011: 93).

Il sistema L2MSS comprende tre dimensioni motivazionali: *Ideal L2 self* (il sé ideale della L2), *Ought-to L2 self* (il sé dovuto della L2) e *L2 Learning Experience* (l'esperienza di apprendimento della L2) (Dörnyei 2009: 29). *Ideal L2 self* rappresenta una versione ideale e immaginaria dell'apprendente in quanto parlante della lingua seconda e costituisce uno stimolo a impegnarsi grazie alla volontà insita in ognuno di ridurre il divario esistente tra la versione corrente e quella futura e ideale di sé (Dörnyei 2009: 29). Alla dimensione del sé ideale della L2, attorno alla quale si struttura il resto del sistema L2MSS, corrispondono i concetti di motivazione integrativa e strumentale elaborati da Gardner. *Ought-to L2 self* comprende le caratteristiche che una persona è tenuta a possedere in modo da soddisfare le aspettative future ed evitare risultati negativi (Dörnyei 2009: 29). Tale sfaccettatura motivazionale corrisponde a un tipo di motivazione estrinseca, subordinata a fattori esterni. Infine, *L2 Learning Experience* riguarda gli aspetti situazionali e ambientali correlati al contesto di apprendimento (ad esempio, l'impatto dell'insegnante, il curriculum, il gruppo di lavoro, il successo ottenuto) e che richiamano l'importanza conferita a tale componente nel modello socio-educativo di Gardner (Dörnyei 2009: 29). *Ideal L2 self* e *Ought-to L2 self* incarnano le versioni future di sé che sono strettamente connesse all'apprendimento della L2. Al fine di detenere un certo potere motivazionale nel processo di apprendimento di una L2, tali forme future di sé devono soddisfare le seguenti condizioni: esistere in maniera specifica, dettagliata e vivida; essere costantemente ravvivate da promemoria e solleciti; non essere in contrasto con le aspettative degli altri (Dörnyei, Ushioda 2011: 83). Inoltre, l'efficacia della motivazione scaturita dalle immagini future di sé è garantita dalla possibilità di strutturare strategie procedurali e sotto-obiettivi tramite l'utilizzo di piani d'azione verosimili e realizzabili (Dörnyei, Ushioda 2011: 34, 83).

In che modo dunque le teorie motivazionali descritte possono essere integrate all'interno di vari modelli operativi di *Cooperative Learning* al fine di stimolare ulteriormente la motivazione degli apprendenti a imparare la propria lingua seconda? Nei sottoparagrafi seguenti opereremo una disamina di alcune tra le più comuni tecniche di apprendimento cooperativo, quali *Jigsaw*, *Student Teams-Achievement Divisions*, *Learning Together* e *Group Investigation*, e, nel contempo, presenteremo modalità di integrazione tra queste e il sistema auto-motivazionale in L2.

3.1. JIGSAW

La strategia di apprendimento cooperativo denominata *Jigsaw* fu creata e poi utilizzata per la prima volta da Elliot Aronson e dai suoi assistenti nel 1971 ad Austin, Texas, al fine di appianare tensioni insorte tra gli studenti all'interno di alcune scuole della città (cfr. *Jigsaw classroom* 2000 in sitografia). Tale tecnica combina studio indipendente del singolo e lavoro di gruppo e consiste in cicli regolari di attività educative, tra cui la lettura individuale, la divisione in gruppi, la discussione tra esperti, il conferire col resto del gruppo e, infine, la valutazione del lavoro collettivo (Sabbah 2016: 449). Più specificatamente, il modello operativo *Jigsaw* prevede dieci fasi (*Jigsaw classroom* 2000):

- Suddivisione degli studenti in piccoli gruppi (da cinque a sei membri ciascuno) eterogenei in quanto a genere, etnia e livello di rendimento;
- Nomina di uno studente per gruppo come responsabile del lavoro collettivo (si sceglie generalmente la persona più matura);
- Divisione dell'argomento su cui è incentrata la lezione in cinque o sei sezioni (tante quanti gli studenti presenti in ogni gruppo);
- Attribuzione a ciascuno studente del compito di studiare un solo segmento della lezione;
- Assegnazione del periodo di tempo necessario agli studenti per leggere il proprio segmento due volte;
- Formazione di gruppi temporanei di esperti di ciascuna sezione raggruppando tra loro apprendenti a cui era stata assegnata la stessa parte di lavoro, discussione dei concetti chiave di tale segmento e preparazione della presentazione che ognuno esporrà al proprio gruppo di partenza;
- Riformazione dei gruppi originari;
- Presentazione da parte di ogni esperto della propria sezione al resto del gruppo e incoraggiamento degli altri componenti a porre domande e chiedere delucidazioni;
- Monitoraggio da parte dell'insegnante dei vari gruppi, osservazione dello svolgimento dell'attività e intervento in caso di necessità;
- Assegnazione di un breve compito al termine della sessione di lavoro per verificare la comprensione dei contenuti e sottolineare la validità didattica dell'esercizio.

Alla luce delle caratteristiche appena descritte della strategia di apprendimento cooperativo *Jigsaw*, si può notare come tale tecnica aderisca alla maggior parte dei principi di base del *Cooperative Learning* illustrati nel paragrafo 2, ovvero: l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo, la partecipazione equa e l'interazione simultanea e diretta. Vi è interdipendenza positiva in quanto la buona riuscita del compito del singolo assicura il successo del resto del gruppo: se

ognuno si impegna a imparare la propria parte di lavoro, può trasmettere correttamente i contenuti agli altri componenti e garantire la comprensione collettiva del materiale. Di conseguenza, vi è responsabilità individuale e di gruppo poiché ogni studente, tramite il proprio operato, risulta essenziale al raggiungimento degli obiettivi del gruppo. La partecipazione equa è assicurata dal fatto che ciascun alunno è incaricato di studiare una sezione specifica e circoscritta dell'argomento per poi insegnarla ai compagni: in tal modo, ognuno è tenuto a dare il proprio contributo in maniera egualitaria, così da garantire che tutti abbiano accesso a ciascuna parte di materiale. Infine, si hanno interazioni simultanee e dirette grazie alla divisione degli apprendenti in gruppi e alle discussioni che sono tenute a portare avanti in contemporanea per completare l'attività.

Uno studio sull'utilizzo di tale metodologia in classi di inglese L2 di una scuola primaria di Doha, Qatar, ha osservato come, mediante l'applicazione della strategia *Jigsaw*, gli apprendenti si sentano maggiormente in controllo del loro processo di apprendimento, dunque più indipendenti e intrinsecamente motivati a imparare la lingua seconda (Sabbah 2016: 456). Infatti, tramite la suddivisione dei contenuti tra studenti e l'assegnazione a ognuno della responsabilità di studiare e poi trasmettere ai compagni la propria parte di lavoro, questi vedono soddisfatto il loro bisogno di competenza e autonomia, che va ad accrescere la loro motivazione intrinseca. Inoltre, l'interdipendenza positiva su cui si basa tale struttura di *Cooperative Learning* fa in modo che vi sia una coincidenza tra gli obiettivi del gruppo e quelli del singolo, il quale, conseguentemente, si sentirà motivato a impegnarsi per ricevere l'approvazione dei compagni. In che maniera, dunque, è possibile accrescere ulteriormente la motivazione degli apprendenti L2 a imparare tramite l'utilizzo della tecnica *Jigsaw*?

Possiamo constatare una certa complementarità tra alcuni dei requisiti necessari all'efficacia del potere motivazionale delle future immagini di sé del sistema L2MSS di Dörnyei e i concetti chiave su cui la strategia *Jigsaw* è fondata. Il carattere altamente strutturato e il forte orientamento verso obiettivi di apprendimento specifici di tale modello operativo risuonano con la necessità di costruire scopi graduati e strutturati all'interno di un sistema L2MSS. Oltre a ciò, l'interdipendenza positiva garantisce non solo il desiderio del singolo di ricevere l'approvazione dei compagni e la conseguente motivazione a lavorare efficacemente, ma fa anche in modo che non vi sia conflittualità tra le attese circa le varie versioni future di sé dei componenti. In più, tale principio, assicurando che la *L2 Learning Experience* abbia luogo sotto il segno della coesione e del sostegno reciproco, favorisce lo sviluppo nell'alunno di un atteggiamento positivo verso lo studio della lingua. Tuttavia, resta ancora da appurare in che modo le componenti concernenti la specificità delle aspettative sulle versioni future di sé e il bisogno di frequenti promemoria possano essere integrati all'interno del modello operativo *Jigsaw*, al fine di stimolare ulteriormente la motivazione intrinseca, integrativa e strumentale degli studenti L2.

In primo luogo, allo scopo di valorizzare il carattere specifico delle attese degli apprendenti verso le immagini future di sé come parlanti L2, possiamo coinvolgere gli stessi nella formulazione, propedeutica all'avvio della tecnica *Jigsaw* vera e propria, di obiettivi che rispecchino le loro aspettative. Questi fini linguistici, psicologici e socioculturali devono fare riferimento agli scopi ultimi degli studenti L2, essere specifici, dettagliati e vividi e accompagnati da piani d'azione verosimilmente realizzabili. La definizione di tali obiettivi e delle relative strategie di realizzazione può avvenire utilizzando alcune strutture per la padronanza delle conoscenze e per la condivisione delle informazioni, quali: *roundtable*,¹ anche nella variante *roundrobin*, in cui le risposte vengono comunicate oralmente, o un'attività di *brainstorming* mediata dall'insegnante che prende nota dei suggerimenti degli studenti (Kagan 2000: 191-192). Dopo aver raccolto i *desiderata* e gli annessi piani d'azione degli apprendenti, il docente li riassume e raggruppa in varie categorie a seconda della natura degli stessi e, successivamente, li riporta alla lavagna o su dei poster appesi alle pareti, in modo che siano sempre ben visibili da ogni punto dell'aula. In secondo luogo, al fine di ravvivare regolarmente le attese dei discenti verso le forme future di sé in L2, una volta avviata la lezione con struttura *Jigsaw*, l'insegnante assegna allo studente responsabile del lavoro collettivo di ogni gruppo il ruolo aggiuntivo di «motivatore», che fornisce dei promemoria degli obiettivi e piani d'azione condivisi ogni volta che i compagni si distraggono o perdono di vista i loro scopi finali. Integrando così la strategia di *Cooperative Learning Jigsaw* con le teorie motivazionali sul sistema L2MSS, possiamo ipotizzare un incremento ulteriore della motivazione intrinseca, integrativa e strumentale degli apprendenti L2 sottoposti a tale tecnica, incremento dovuto al tentativo di far convergere le aspettative degli studenti circa le versioni future di sé in L2 con la rilevanza e il contributo che le loro modalità di apprendimento possono avere in merito al raggiungimento dei loro obiettivi ultimi.

3.2. STUDENT TEAMS-ACHIEVEMENT DIVISIONS

Il modello di apprendimento cooperativo *Student Teams-Achievement Divisions* (STAD) fa parte della tipologia di *format* didattici appartenenti alla categoria *Student Team Learning*, che comprende, oltre allo STAD, *pattern* di attività quali *Teams-Games-Tournament*, *Team Assisted Individualization* e *Cooperative Integrated Reading and Composition* (Liao 2005: 35). STAD fu sviluppato da Keith Edwards e Robert Slavin negli anni '70 e consiste in una semplificazione della struttura *Teams-Games-Tournament* (Liao 2005:48). Entrambi, infatti, constano di cinque componenti principali: presentazioni in classe, squadre, giochi o quiz, tornei o punti bonus e

¹ Si tratta di una tecnica di apprendimento cooperativo in cui l'insegnante pone agli studenti un quesito a cui questi rispondono su un foglio di carta che viene fatto circolare tra loro.

bollettini (Slavin 1978: 10). Qui di seguito una descrizione degli elementi che compongono lo STAD:

- Presentazione del materiale in classe da parte dell'insegnante, eventualmente anche con l'ausilio di materiali audiovisivi;
- Formazione delle squadre (o gruppi) che comprendono quattro o cinque membri ciascuna e rispettano il criterio di eterogeneità in quanto a livello di rendimento, genere ed etnia. In seguito alla presentazione dell'insegnante, gli studenti di ogni gruppo si incontrano per studiare il materiale assegnato aiutandosi con schede di lavoro consegnate loro precedentemente. In parallelo alla formazione di squadre, l'insegnante procede a dividere gli stessi studenti in *achievement divisions* (AD), ovvero gruppi di sei membri ciascuno aventi lo stesso livello di rendimento. Tali suddivisioni vengono aggiornate di settimana in settimana, in modo che rispecchino sempre il livello di rendimento settimanale degli apprendenti;
- Quiz individuali preparati dal docente, della durata di quindici minuti, costituiti da semplici domande relative ai contenuti studiati e finalizzati a verificare la comprensione degli stessi da parte degli studenti in seguito alla presentazione in classe e al lavoro di gruppo. Il punteggio ottenuto da ogni squadra grazie ai quiz è dato dalla somma dei punteggi dei singoli componenti;
- Punti bonus assegnati alla squadra in cui un apprendente riporta in un determinato quiz un punteggio migliore rispetto a quello degli altri cinque membri della propria AD di appartenenza;
- Bollettini settimanali, che rappresentano la modalità principale di premiazione degli apprendenti in quanto comunicano i risultati dei quiz e enfatizzano l'importanza e delle prestazioni di ciascun gruppo e della *performance* individuale (Slavin 1978: 10, 21; Slavin 1980: 320).

Alla luce della disamina degli elementi alla base della tecnica STAD, è possibile osservare come questa strategia di *Cooperative Learning* sia caratterizzata dall'implementazione di tre concetti chiave principali: responsabilità individuale e di gruppo, pari opportunità di successo e premiazione di gruppo. La responsabilità individuale e di gruppo fa in modo che, da una parte, gli studenti si sentano maggiormente responsabilizzati e, dall'altra, ricerchino l'approvazione dei compagni. Ne consegue che gli apprendenti percepiscono di essere maggiormente in controllo del loro processo di apprendimento e, dunque, più intrinsecamente motivati a impegnarsi. Inoltre, il fatto di avere pari opportunità di successo, grazie al sistema a punteggio dello STAD che permette a studenti di ogni livello di rendimento di dare il proprio contributo e, di conseguenza, di percepirsi come elementi determinanti per il successo della propria squadra, motiva ulteriormente gli alunni. Tale dinamica soddisfa, infatti, il bisogno di competenza degli studenti: gli individui sono tenuti a

misurarsi con le loro *performance* passate piuttosto che con quelle di compagni di livello di rendimento maggiore. Oltre a ciò, le strutture premianti promosse dallo STAD assicurano che vi siano, al contempo, *interdipendenza positiva* tra i componenti di ciascuna squadra, poiché ognuno vuole impegnarsi e aiutare l'altro al fine di ottenere il premio finale, e *responsabilità individuale*, in quanto l'assegnazione del premio dipende dalla qualità della prestazione di ogni componente della squadra. Altri principi di base del *Cooperative Learning* attuati tramite l'implementazione del modello STAD sono la partecipazione equa, dovuta al fatto che ogni membro del gruppo contribuisce in maniera egualitaria per mezzo della propria *performance*, e l'interazione diretta e simultanea tra i componenti del gruppo durante i momenti di studio e preparazione al quiz. Tuttavia, dato che nella strategia STAD non vi è riferimento all'insegnamento preliminare delle competenze sociali, il mancato apprendimento di abilità interpersonali e di piccolo gruppo potrebbe generare un'interdipendenza negativa tra studenti e influire negativamente su quello che Dörnyei (2009: 29) definisce come *L2 Learning Experience*, ovvero tutto ciò che concerne gli aspetti situazionali e ambientali correlati al contesto di apprendimento. Per tale ragione, possiamo pensare di introdurre, antecedentemente all'applicazione della tecnica STAD, l'insegnamento delle competenze sociali di collaborazione funzionali alla creazione di un clima armonioso e sereno all'interno della classe.² In questo modo, ipotizziamo che gli studenti comprendano l'importanza di dette abilità sociali e siano stimolati a usarle durante le attività di gruppo. Inoltre, l'incremento della motivazione intrinseca dello studente L2 è assicurata in parte dall'atmosfera positiva e collaborativa caratterizzante l'esperienza di apprendimento della L2 e risultante dall'acquisizione e applicazione delle capacità interpersonali, in parte dal fatto che i discenti, sentendosi maggiormente partecipi del loro processo di apprendimento, sono più incentivati a impegnarsi nello studio della lingua seconda.

3.3. LEARNING TOGETHER

Il modello operativo *Learning Together and Alone*, più comunemente chiamato *Learning Together* (LT), fu sviluppato da David e Roger Johnson negli anni '60 (Johnson, Johnson, Smith 1991: 5). Tale struttura prevede lo svolgimento di un progetto cooperativo da parte di studenti suddivisi in gruppi da quattro o cinque

² Questo può avvenire, ad esempio, a partire da un coinvolgimento degli studenti stessi, chiedendo loro di indicare, mediante strutture già menzionate nel sottoparagrafo 3.1, ovvero *roundtable*, *roundrobin* e *brainstorming*, quali reputino essere le abilità sociali necessarie al buon funzionamento del gruppo. A ciò possono seguire una selezione da parte dell'insegnante delle abilità da imparare e una presentazione delle applicazioni delle stesse, anche attraverso una tecnica per l'interazione quale il *role-play*, in cui, prima a coppie e poi davanti al resto della classe, i parlanti interpretano dei ruoli basati su determinati scopi e situazioni tesi all'esercitazione delle competenze in oggetto (Balata 2017: 64).

membri ciascuno, nel rispetto dei principi di base del *Cooperative Learning* definiti da Johnson e Johnson (interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazioni dirette e costruttive, insegnamento delle competenze sociali e valutazione di gruppo). LT garantisce che vi sia un'atmosfera caratterizzata dalla collaborazione reciproca, a beneficio di una *L2 Learning Experience* positiva (Johnson, Johnson 2002: 98) e di un atteggiamento favorevole allo studio della L2. Nel porre l'accento sul concetto di responsabilità individuale, gli studenti si sentono in controllo del loro processo di apprendimento e, dunque, intrinsecamente motivati a impegnarsi.³ Inoltre, mediante l'impiego di interazioni dirette e costruttive e tramite la valutazione di gruppo, i discenti si sostengono a vicenda nell'aumentare la propria consapevolezza circa il livello di competenza nella lingua seconda. Ciò avviene attraverso una riflessione sul proprio processo di apprendimento, rispetto al quale gli studenti si sentono così maggiormente coinvolti e più motivati a raggiungere gli obiettivi didattici (Johnson, Johnson 2002: 98). È dunque possibile, sulla base delle teorie motivazionali elaborate da Dörnyei (2009: 29) circa il sistema L2MSS, incrementare ulteriormente il potere motivante della tecnica *Learning Together*? Al fine di stimolare ulteriormente la motivazione intrinseca, integrativa e strumentale degli studenti L2, possiamo qui ribadire riflessioni simili a quelle già formulate nel sottoparagrafo 3.1 in merito alle modalità di integrazione delle teorie motivazionali sul sistema L2MSS con la strategia *Jigsaw*. Innanzitutto, suggeriamo di coinvolgere gli alunni nella delimitazione preliminare dei loro obiettivi – siano essi linguistici, psicologici o socioculturali –, così come delle relative strategie di realizzazione, assicurandosi che i primi siano aderenti alle aspettative sulle proprie versioni future di sé in L2. Ciò può avvenire tramite l'implementazione da parte dell'insegnante di strutture quali *roundtable*, *roundrobin* o *brainstorming*. In un secondo momento, al fine di ravvivare regolarmente le attese dei discenti verso le forme future di sé, uno studente (generalmente il più maturo) per gruppo viene designato dal docente quale «motivatore» tenuto a ricordare ai compagni gli obiettivi e i piani d'azione condivisi ogni volta che questi vengono persi di vista. Combinando così le teorie motivazionali sul sistema L2MSS con la strategia di apprendimento cooperativo *Learning Together*, possiamo presumere un ulteriore aumento della motivazione intrinseca, integrativa e strumentale dei discenti a studiare la L2. Questo incremento è dovuto al fatto che le aspettative degli apprendenti circa le versioni future di sé in L2 vengono così a coincidere con la presa di coscienza dell'importanza che il loro processo di apprendimento riveste nel raggiungimento dei loro obiettivi finali.

³ Una ricerca sull'utilizzo di questa tecnica in classi di inglese L2 di un istituto secondario di Valladolid, Spagna, ha riportato come conseguenza dell'applicazione del modello LT un aumento del sentimento di autonomia e dell'autostima degli alunni (Boada Pérez 2017: 38, 48).

3.5. GROUP INVESTIGATION

La metodologia di apprendimento cooperativo *Group Investigation* (GI) fu elaborata da Shlomo Sharan, Yael Sharan e Rachel Hertz-Lazarowitz negli anni '70 a partire dal modello di Dewey, teso a integrare all'interno di una strategia didattica le dinamiche alla base del processo democratico e di quello di ricerca accademica (Liao 2005: 48; Sharan, Sharan 1989/1990: 17). Infatti, secondo Dewey (1897: 77-80), fine ultimo dell'istruzione era formare cittadini socialmente responsabili e che apprezzassero il valore del lavorare, trovare soluzioni e produrre conoscenza insieme. Ciò venne declinato da Sharan, Sharan e Hertz-Lazarowitz all'interno della tecnica GI dando agli studenti la libertà di scegliere, a partire da un tema prestabilito, su quale elemento focalizzarsi nello svolgimento dell'attività di apprendimento cooperativo. Tale modello include quattro componenti principali: ricerca, interazione, interpretazione e motivazione intrinseca (Zingaro 2008: 1). L'elemento di ricerca è rappresentato dal fatto che gli studenti vengono suddivisi in gruppi cooperativi finalizzati a effettuare un'analisi di un particolare aspetto di un argomento generale stabilito dall'insegnante. Una volta attuata l'indagine, i membri di ciascun gruppo effettuano un'interpretazione e una sintesi degli esiti a cui sono giunti. La motivazione intrinseca degli alunni è potenziata dal fatto che lavorano in autonomia e si sentono quindi maggiormente responsabili circa il proprio processo di apprendimento (Zingaro 2008: 1). Il GI si attua in sei fasi:

- L'insegnante presenta alla classe il tema principale della ricerca: questo può appartenere al *curriculum* oppure ispirarsi agli interessi degli apprendenti stessi, tuttavia è importante che si presti a varie interpretazioni, in modo da suscitare reazioni di diverso tipo. La delimitazione dei relativi sotto-argomenti avviene in maniera cooperativa, ovvero mediante l'utilizzo di variazioni di strutture quali il *brainstorming*. In seguito, gli studenti si organizzano in gruppi eterogenei di interesse sulla base delle varie inclinazioni mostrate nei confronti dell'argomento. Ogni gruppo può contare da due a sei componenti, ma deve essere eterogeneo per quanto riguarda livello di rendimento scolastico, etnia e genere;
- Per mezzo di discussioni collettive, ciascun gruppo pianifica la propria ricerca: si definiscono così la metodologia, gli obiettivi, la divisione dei ruoli e dei compiti. L'insegnante monitora l'operato degli studenti e fornisce aiuto a coloro che ne manifestano il bisogno;
- I componenti di ogni gruppo svolgono la ricerca secondo la pianificazione concordata. Ciò avviene attraverso un lavoro individuale e collettivo, ovvero tramite confronti tra membri circa gli esiti delle analisi condotte singolarmente. Anche in questa fase, l'insegnante interviene solo quando necessario;

- I gruppi passano alla fase interpretativa del lavoro cooperativo: si organizzano per sintetizzare e presentare al resto della classe i risultati della ricerca collettiva. Tale presentazione può assumere varie forme: si può trattare, ad esempio, di una piccola esposizione, di un modellino, di un resoconto scritto, di una rappresentazione drammatica, o di un *tour* guidato;
- Gli studenti di ciascun gruppo illustrano il lavoro svolto al resto della classe e raccolgono le reazioni dei compagni;
- L'insegnante e gli apprendenti svolgono una valutazione delle ricerche dei gruppi e delle relative presentazioni. Il giudizio fornito da parte dell'insegnante si basa sul processo investigativo in sé e sulla maniera in cui gli studenti hanno saputo applicare efficacemente le proprie conoscenze nel risolvere nuovi problemi e nel tirare le loro conclusioni. Gli studenti, invece, forniscono un riscontro circa la loro esperienza del lavoro cooperativo, per quanto riguarda sia i contenuti che le modalità (Sharan 1980: 241-272; Sharan, Sharan 1989/1990: 18-20).

Vari studi circa l'efficacia del modello operativo GI hanno dimostrato come esso si riveli particolarmente benefico per ciò che concerne l'incremento del livello della motivazione intrinseca e strumentale degli studenti (Iswardati 2016: 248; Zingaro 2008: 4). Questo è dovuto, da una parte, al carattere competitivo e ludico della tecnica, dall'altra, al sostegno reciproco tra apprendenti (Iswardati 2016: 248). Inoltre, l'aumento della motivazione intrinseca è legato al fatto che gli alunni, partecipando attivamente alla definizione dei sotto-argomenti da analizzare in gruppo, si sentono maggiormente consapevoli e in controllo del loro processo di apprendimento (Iswardati 2016: 249). In aggiunta, dato che tale scelta è motivata dal genuino interesse degli stessi, questi sono ancor più spinti ad applicarsi nello svolgimento dell'attività cooperativa.

Tuttavia, nonostante la strategia *Group Investigation* soddisfi i principali criteri di implementazione del *Cooperative Learning*, quali interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione simultanea e diretta e valutazione finale di gruppo, il fatto che non venga contemplato un insegnamento preliminare delle competenze interpersonali e di piccolo gruppo può sortire un effetto negativo sull'esperienza di apprendimento cooperativo e, dunque, diminuire la motivazione degli studenti. Ad esempio, Ivy Tan, Shlomo Sharan e Christine Lee (2007: 146-148) hanno sottolineato come l'applicazione della tecnica GI in un istituto secondario di Singapore non abbia scaturito un incremento della motivazione intrinseca di tutti gli studenti, ma solo di quelli con alto rendimento. Possiamo ipotizzare che ciò sia stato dovuto al fatto che, in mancanza di un'istruzione propedeutica circa le abilità sociali necessarie allo svolgimento di attività cooperative, gli apprendenti non siano stati in grado di collaborare efficacemente tra loro e che ciò sia risultato in una partecipazione diseguale all'interno dei gruppi. Tale aspetto, a sua volta, può avere un effetto negativo sull'esperienza di apprendimento della L2. Per questo motivo, al fine di

assicurare che gli apprendenti L2 abbiano ciò che Dörnyei (2009: 29) definisce come *L2 Learning Experience* positiva, che li invogli ulteriormente a impegnarsi nello studio della lingua, è d'uopo che l'insegnante fornisca loro una formazione nell'ambito delle abilità relazionali essenziali alla buona riuscita di attività cooperative. Come suggerito nel sottoparagrafo 3.2, al fine di creare un contesto di apprendimento caratterizzato da un'atmosfera armoniosa, possiamo integrare la strategia GI con le teorie motivazionali sul sistema L2MSS introducendo l'insegnamento delle competenze interpersonali come elemento preliminare all'implementazione del modello GI stesso.⁴ Ipotizziamo dunque che i discenti sottoposti a una simile variazione di tale tecnica didattica sviluppino ulteriormente la propria motivazione intrinseca a studiare la L2, in parte poiché si sentono maggiormente partecipi del loro processo di apprendimento e in parte poiché l'incremento della qualità dell'atmosfera di classe e, conseguentemente, di quella dell'esperienza di apprendimento della L2 favorisce un più fruttuoso svolgimento delle attività cooperative.

4. CONCLUSIONI

Tema centrale di questo articolo è stata l'analisi di come tecniche di apprendimento cooperativo agevolino l'incremento della motivazione degli studenti a imparare una lingua seconda. Alla luce delle teorie del sistema auto-motivazionale in L2, abbiamo dunque discusso e integrato alcune tra le metodologie più comunemente adottate nell'ambito del *Cooperative Learning* – quali *Jigsaw*, *Student Teams-Achivement Divisions*, *Learning Together* e *Group Investigation* – così da considerare come il potere motivante di tali tecniche possa essere accresciuto per quanto ne riguarda l'applicazione in un contesto di apprendimento di una lingua seconda. In prima istanza, abbiamo constatato come l'applicazione di tali modelli operativi in ambito L2 possa aumentare la presa di cognizione di sé e del peso che il ruolo di ciascuno studente gioca all'interno di un gruppo. Grazie alla messa in pratica di nozioni quali interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo e partecipazione equa, gli studenti L2 si sentono maggiormente autonomi e in controllo del loro *iter* di apprendimento e, nel contempo, percepiscono lo svolgimento del proprio compito

⁴ Ciò può effettuarsi raccogliendo le opinioni degli studenti stessi circa l'importanza di dette abilità in ambito cooperativo. A tal fine, si possono applicare, per prima cosa, strutture già menzionate, quali *roundtable*, *roundrobin* e *brainstorming*; successivamente, mediante la tecnica del *role-play*, gli studenti interpretano degli scenari plausibili in cui l'impiego delle capacità relazionali selezionate cooperativamente risulti utile e benefico. Inoltre, per garantire che vi sia partecipazione equa all'interno dei gruppi cooperativi, l'insegnante può assegnare a uno studente per gruppo, generalmente a quello reputato più maturo, il compito di fungere da «controllore», ovvero di monitorare la qualità delle interazioni tra gli altri componenti, ricordando loro, quando necessario, di impiegare le abilità interpersonali precedentemente apprese.

come funzionale alla buona riuscita del lavoro di gruppo. Successivamente, abbiamo descritto come, dando ancor più rilievo alle motivazioni intrinseche, integrative e strumentali legate agli aspetti comportamentali, linguistici, psicologici e socioculturali concernenti lo studio della L2 degli studenti, si possa giungere a un ulteriore incremento della motivazione degli stessi ad aprirsi all'apprendimento della propria lingua seconda.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALATA N., 2017, *La programmazione e la realizzazione del percorso didattico: tecniche, modalità cooperative, tecnologie*, dispensa del modulo di *Tecniche glottodidattiche, introduzione al cooperative learning e l'uso delle tecnologie*, Master Itals, Università Ca' Foscari, Venezia.
- BOADA PÉREZ D., 2017, *Overview of Cooperative Learning and the Implications of its Implementation in the Classroom*, Universidad de Valladolid, Valladolid.
< <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27984> >
- COMOGLIO M., 1998, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Las, Roma.
- DEWEY J., 1897, "My Pedagogic Creed", *The School Journal*, 54, 3, 77-80.
- DÖRNYEI Z., 1994, "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal*, 78, 3, 273-284.
- DÖRNYEI Z., 2009, "The L2 Motivational Self System", in DÖRNYEI Z.; USHIODA E. (a cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol, 9-42.
- DÖRNYEI Z.; USHIODA E., 2011, *Teaching and Researching Motivation*, Longman, Harlow.
- GARDNER R., 1988, "The Socio-educational Model of Second-language Learning: Assumptions, Findings, and Issues", *Language Learning*, 38, 101-126.
- GARDNER R.; LAMBERT W., 1959, "Motivational Variables in Second Language Acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

- ISWARDATI I., 2016, "The Implementation of Group Investigation to Improve the Students' Speaking Skill", *Dinamika Ilmu*, 16, 2, 245-261.
- JOHNSON D.; JOHNSON R., 2002, "Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis", *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 1, 95-105.
- JOHNSON D.; JOHNSON R.; HOLUBEC E., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- JOHNSON D.; JOHNSON R.; SMITH K., 1991, *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, George Washington University, Washington, DC.
- KAGAN S., 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- LIAO H. C., 2005, *Effects of Cooperative Learning on Motivation, Learning Strategy Utilization, and Grammar Achievement of English Language Learners in Taiwan*, University of New Orleans, New Orleans.
< <http://scholarworks.uno.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1362&context=td> >
- SABBAH S., 2016, "The Effect of Jigsaw Strategy on ESL Students' Reading Achievement", *Arab World English Journal*, 7, 1, 445-458.
- SHARAN S., 1980, "Cooperative Learning in Teams: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations", *Review of Educational Research*, 50, 241-272.
- SHARAN S.; SHARAN Y., 1989/1990, "Group Investigation Expands Cooperative Learning", *Educational Leadership*, 47, 4, 17-21.
- SLAVIN R., 1978, *Using Student Team Learning. The Johns Hopkins Team Learning Project*, Johns Hopkins University, Baltimore.
< <http://eric.ed.gov/?id=ED237623> >
- SLAVIN R., 1980, "Cooperative Learning", *Review of Educational Research*, 50, 2, 315-342.
- TAN I.; SHARAN S.; LEE C., 2007, "Group Investigation Effects on Achievement, Motivation, and Perceptions of Students in Singapore", *The Journal of Educational Research*, 100, 3, 142-154.

ZINGARO D., 2008, *Group Investigation: Theory and Practice*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

< <http://www.semanticscholar.org/paper/Group-Investigation%3A-Theory-and-Practice-Zingaro/aef4a33c8ae572f35c4398f192d6468839290a8b> >

SITOGRAFIA

Jigsaw classroom, 2000, ultimo aggiornamento 2014 (URL: jigsaw.org/index.html) (consultato il 15 aprile 2020).