

Siped

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di

*Maurizio Fabbri
Pierluigi Malavasi
Alessandra Rosa
Ira Vannini*

**Sessione plenaria
e Sessioni parallele**



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

12

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatori | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

**Comitato Editoriale del volume relativo
alla Sessione plenaria e alle Sessioni parallele**
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Andrea Ciani | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Silvia Demozzi | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Federico Zannoni | Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di
Maurizio Fabbri
Pierluigi Malavasi
Alessandra Rosa
Ira Vannini

Sessione plenaria e Sessioni parallele



ISBN volume 979-12-5568-059-8
ISSN collana 2611-1322



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Contrasto al rischio educativo: riflettere su partecipazione e inclusione degli studenti e delle studentesse vulnerabili attraverso una ricerca partecipativa

Caterina Bembich

*Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Trieste
cbembich@units.it*

Michelle Pieri

*Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Trieste
michelle.pieri@units.it*

1. Introduzione

Il tema della partecipazione ed inclusione degli studenti e delle studentesse più vulnerabili rappresenta un punto fondamentale per garantire equità nei percorsi di apprendimento. In questo contributo, dopo un paragrafo dedicato alle metodologie didattiche collaborative, verrà introdotta l'indagine che è stata condotta e i principali risultati di questa indagine relativamente alle metodologie didattiche collaborative.

2. Le metodologie didattiche collaborative

Dagli anni Ottanta ad oggi, sia nell'ambito scientifico che in quello scolastico, sempre più attenzione viene dedicata alle metodologie didattiche collaborative (Jeong, Hmelo-Silver, 2016; Slavin, 1990). In Italia, ad esempio, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, nel corso degli anni, ha più volte sottolineato l'importanza di mettere in atto metodologie didattiche collaborative a scuola e ha realizzato diverse azioni per promuovere concretamente la diffusione di queste metodologie nelle scuole, di ogni ordine e grado (2012; 2020). Tra le metodologie didattiche collaborative vi sono, ad esempio, il *cooperative learning* (Comoglio, Cardoso, 1996; Johnson, Johnson, 2009;) e il tutorato tra pari (Topping, 1997) o tra studenti e studentesse di età diverse (Jenkis, Jenkis, 1981). Queste metodologie si basano sul concetto di costruzione attiva della conoscenza, in cui gli studenti e le studentesse, a differenza di quanto avviene nella tradizionale lezione frontale, rivestono un ruolo centrale e attivo nel processo di apprendimento (Laal, Ghodsi, 2012). Nelle metodologie didattiche collaborative rispetto alla didattica tradizionale muta anche il ruolo del docente, che da "saggio in cattedra" diventa "facilitatore" (Johnson et al., 1991), e deve essere in grado non solo di strutturare

attività didattiche collaborative ma anche di supportare gli studenti e le studentesse nello sviluppo delle competenze sociali necessarie per la realizzazione di tali attività (Andrich Miato, Miato, 2003).

Dall'analisi della letteratura emerge come la messa in pratica di metodologie didattiche collaborative possa apportare vantaggi straordinari per tutti gli studenti e le studentesse, compresi quelli più vulnerabili e a rischio, con o senza disabilità (Cottini, 2019; Watts et al., 2019). Questi benefici non riguardano esclusivamente gli apprendimenti disciplinari ma includono anche l'acquisizione di *soft skill* (Gentile, Petracca, 2006; La Marca, 2019) e al tempo stesso la promozione di valori sociali e civili di inclusione, socializzazione e rispetto reciproco.

Come sottolineano Jeong e Hmelo-Silver (2016) se da una parte, numerosi studi hanno riportato i benefici connessi alle metodologie didattiche collaborative, dall'altra, altri studi hanno sottolineato le criticità connesse a queste metodologie, ad esempio, sovente i docenti hanno problemi con l'organizzazione delle attività collaborative e la valutazione dell'apprendimento, e gli studenti e le studentesse riscontrano problemi dovuti alla scarsa capacità di lavorare in maniera collaborativa (Le et al., 2018). Di fatto, gli studenti e le studentesse per lavorare in modo collaborativo devono sviluppare abilità come la socializzazione, la condivisione, la negoziazione dei conflitti e la condivisione di obiettivi e di responsabilità, abilità che sono tra i fattori protettivi di contrasto all'insuccesso scolastico, in particolare per quegli studenti e quelle studentesse che sono più fragili (Osterman, 2000).

3. L'indagine

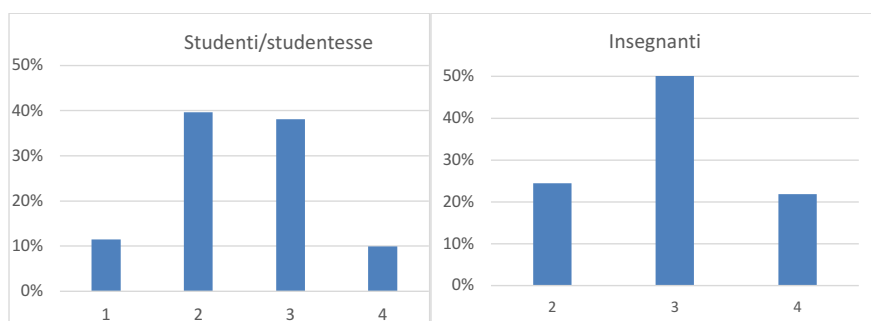
In questo lavoro si presenteranno alcuni dati di un percorso di ricerca azione che ha coinvolto insegnanti e alunni/e di una scuola secondaria di secondo grado del Nord Italia, con l'obiettivo di utilizzare un sistema di indicatori, per esaminare i contesti educativi e fornire una guida per individuare fattori di protezione e progettare percorsi di innovazione, come elemento di contrasto al rischio educativo. La prima fase del progetto ha previsto la somministrazione di due questionari: uno rivolto agli insegnanti e uno agli studenti e alle studentesse. Il questionario generale indaga aspetti legati al benessere, alla partecipazione e all'inclusione scolastica (Konu, Rimpelä, 2002; Markus, Nurius, 1986).

Hanno partecipato all'indagine 250 studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (70% femmine; 24,8% maschi, 1,2% non dichiarato) e 78 insegnanti (65,4% femmine; 33,3% maschi, 1,3% non dichiarato). In questo contributo verranno presentati alcuni dati che hanno esplorato la percezione di insegnanti e alunni sul tema della partecipazione e delle metodologie didattiche collaborative e alcune riflessioni nate dal confronto con gli insegnanti a seguito della condivisione dei risultati derivati dalle analisi dei dati.

4. Risultati

a. Gli insegnanti supportano l'apprendimento collaborativo tra studenti?

Da una parte il 51% degli studenti ritiene che gli insegnanti non supportino il lavoro collaborativo (Graf. 1). Dall'altra parte solo il 24% degli insegnanti ritiene che gli insegnanti non supportino il lavoro collaborativo degli studenti (Graf. 1).



Graf. 1: Gli insegnanti supportano l'apprendimento collaborativo tra studenti?

b. Quali metodologie di apprendimento collaborativo sono state sperimentate?

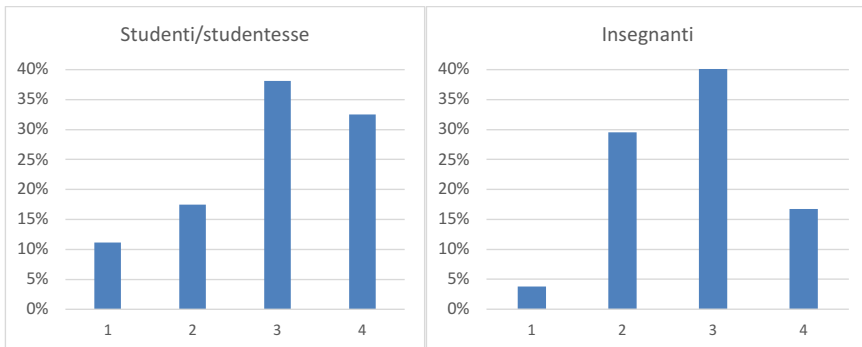
Gli insegnanti dichiarano che le forme di cooperative Learning più utilizzate sono il *cooperative learning* e le attività di gruppo non strutturate (Tab. 1).

Categorie	Prima opzione (frequenze)	Seconda opzione (frequenze)	Terza opzione (frequenze)
Cooperative learning	16	4	1
Attività laboratoriali	2	1	1
Flipped classroom	3	2	1
Lavori di gruppo	15	6	1
Peer tutoring	6	7	2
Altro	6	4	3

Tab. 1: Metodologie di apprendimento collaborativo sperimentate

c. Pensi che apprendere in modo collaborativo ti aiuti nel tuo percorso scolastico? Secondo la sua esperienza in questa scuola, le attività di apprendimento collaborativo sono percepite come efficaci dagli studenti?

L'utilità dell'apprendere in modo collaborativo viene riconosciuta sia dagli studenti che dai docenti (70% degli studenti e 66,70% dei docenti). Il 32% degli studenti e il 16% dei docenti ritiene che l'apprendimento collaborativo sia molto utile (Graf. 2). I ragazzi in generale ritengono che la scuola prenda in maggiore considerazione alcune competenze (capacità di essere autonomi e di studiare in maniera efficace) che rientrano nelle *soft skills* rispetto ad altre (capacità di lavorare in modo collaborativo).



Graf. 2: Percezione di efficacia rispetto alle attività di apprendimento collaborativo

5. Conclusioni

I risultati emersi dall'indagine evidenziano come il *cooperative learning* sia riconosciuto come una metodologia didattica utile per sostenere i percorsi di apprendimento, ma che non sempre sia utilizzata in maniera strutturata e diffusa nella didattica. Questi dati mettono in luce come la formazione degli insegnanti (iniziale e in servizio) dovrebbe essere potenziata al fine di far comprendere come l'impegno per l'inclusione sia un compito di tutti e come nel "fare scuola quotidiano" sia fondamentale:

una didattica attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impegno funzionale delle tecnologie (Cottini, 2019, p. 147).

Bibliografia

Andrich Miato S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.

- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Cortini L. (2019). XIV. La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 137-147). Lecce: PensaMultimedia.
- Gentile M., Petracca C. (2006). *Apprendimento cooperativo, spunti per l'innovazione didattica*. Roma: Ed. ELMEDI.
- Jenkins J.R., Jenkins L.M. (1981). *Cross Age and Peer Tutoring: Help for Children with Learning Problems. What Research and Experience Say to the Teacher of Exceptional Children*. Reston (VA): The Council for Exceptional Children, Publication Sales.
- Jeong H., Hmelo-Silver C.E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help?. *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Konu A., Rimpelä M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- La Marca A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: EMorcelliana.
- Le H., Janssen J., Wubbels T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122.
- Laal M., Ghodsi S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved April 9, 2023, from https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2019/DM%20762-2018.pdf
- MIUR (2020). *Linee guida per la didattica digitale integrata*. Retrieved April 9, 2023, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0ceb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
- Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Slavin R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and Practice*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Topping K. (1997). *Tutoring*. Trento: Erickson.
- Watts G.W., Bryant D.P., Carroll M.L. (2019). Students with emotional-behavioral disorders as cross-age tutors: A synthesis of the literature. *Behavioral Disorders*, 44(3), 131-147.