



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 30 aprile 2016

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The use of cooperative learning strategies in some inclusion experiences in multicultural classes

Uso di strategie di cooperative learning in alcune esperienze di inclusione in classi multiculturali

di Maria Grazia Mattei

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

mg.grieco@libero.it

Abstract:

The present paper reports the results of a search, still in progress, focused on the fulfillment of intervention of inclusive teaching, based on the cooperative learning method, in multicultural classes of some Comprehensive Schools (C.S.) in Southern Lazio.

The initial project has the aim to integrate foreign children and to improve social skills in their classrooms. It has been carried out and completed in 4 classes of the Comprehensive School of Amaseno (FR) and Fondi (LT) and in 2 classrooms of Primary School of C.S. of Cassino 1 (FR), involving in total 104 students.

Even though we don't want to say that the results of this experience are valid for wider populations, we can confirm that the teaching activities fulfilled in this project produced positive outcomes.

QTimes – webmagazine

Anno VIII - n. 2, 2016

www.qtimes.it

Key words: Inclusive education, cooperative learning, socio-constructivism, social skills and digital competences.

Abstract:

Nel presente articolo si riportano gli esiti di un lavoro di ricerca, tutt'ora in fase di svolgimento, incentrato sulla realizzazione di interventi di didattica inclusiva, basati sulla metodologia del *cooperative learning*, in classi multiculturali di alcuni Istituti comprensivi del Basso Lazio.

Il progetto iniziale, finalizzato all'integrazione dei bambini di nazionalità non italiana e allo sviluppo di competenze relazionali e sociali positive all'interno della classe, è stato attuato e completato in 4 classi dell'Istituto Comprensivo di Amaseno (FR) e di Fondi (LT) e in 2 classi seconde di scuola primaria dell'I.C. Cassino¹ di Cassino (FR), coinvolgendo complessivamente 104 studenti.

Pur senza la pretesa di voler generalizzare a popolazioni più ampie gli esiti dell'esperienza realizzata, si può affermare che le attività didattiche poste in essere nell'ambito del progetto hanno prodotto risultati positivi.

Parole chiave: didattica inclusiva, *cooperative learning*, socio-costruttivismo, competenze sociali, abilità informatiche e competenze digitali

1. Il Contesto della ricerca

La consistente presenza di alunni stranieri, ormai in larga parte nati in Italia, iscritti negli istituti scolastici di Cassino e del Basso Lazio, ha costituito lo spunto iniziale di riflessione del presente lavoro.

Tale idea è stata ulteriormente rafforzata dalla consapevolezza della mancanza di un'indagine specifica sulla diffusione del fenomeno e dalla conseguente necessità di creare attenzione e sensibilizzazione alle problematiche quotidianamente vissute nella scuola.

Le province di Frosinone e Latina, pur non rappresentando aree di particolare concentrazione di immigrati, hanno recentemente registrato un significativo flusso migratorio proveniente dall'Est europeo e da aree extracomunitarie, principalmente India e Nord Africa.

Il dato ufficiale che emerge dagli esiti del censimento del 2011 vede una presenza diversificata di cittadini stranieri nelle due province del basso Lazio (Frosinone e Latina), diretto riferimento territoriale dell'ateneo cassinense; i dati complessivi ripartiti tra maschi, femmine e popolazione complessiva sono riportati nella tabella 1.

Tabella 1. Distribuzione della popolazione straniera nel 2011

Provincia (2011)	Maschi	Femmine	Totale
Frosinone	8515	10274	18789
Latina	15393	15466	30859

Il fenomeno, però, se ci si limita ai dati del censimento, non manifesta appieno la sua dinamicità ed il trend di crescita che lo caratterizza, come appare evidente dai dati (fonte banca dati ISTAT) riportati in tabella 2, nella quale sono presenti le informazioni complessive relative alla popolazione straniera nelle due province negli anni 2012, 2013, 2014 e 2015.

Tabella 2. Evoluzione della distribuzione della popolazione straniera

Provincia (popolazione)	2012	2013	2014	2015
Frosinone	18973	20607	22932	23754
Latina	31253	35945	42821	45749

Se c'è da aspettarsi che l'andamento crescente individuato a livello provinciale trovi conferma nell'evoluzione del numero dei cittadini stranieri presenti nelle singole realtà comunali, più incerta appare la determinazione del numero degli studenti stranieri all'interno delle medesime scuole di vario ordine e grado (stante anche la loro possibile nazionalità italiana).

Nella città di Cassino si registra una presenza di stranieri pari al 3,5% della popolazione totale residente, di cui 146 minori in età scolare pari al 3,7% dell'intera popolazione scolastica della città (dati ISTAT 1 gennaio 2011).

Situazione più complessa si presenta nei Comuni di Fondi (LT) e di Amaseno (FR) dove sono stati individuati gli istituti scolastici coinvolti nella ricerca, la cui popolazione straniera rappresenta rispettivamente l'8,9% e il 7,2% del totale dei residenti nel 2015.

I due centri, infatti, a ridosso dell'Agro Pontino e del versante tirrenico dei Monti Lepini e Ausoni, la cui economia vanta un solido e specializzato settore primario, sono stati interessati negli ultimi dieci anni da un consistente flusso migratorio proveniente inizialmente da Albania, Romania, Marocco e più recentemente dall'India e dal Pakistan.

Il riferimento, pur breve in questa sede, al contesto economico del territorio in cui si è realizzato il progetto, dà ragione dell'agevole integrazione nel sistema produttivo delle comunità di stranieri sopra menzionate.

In sintesi, la distribuzione della popolazione straniera in età scolare nei contesti scolastici dei due comuni e delle due province interessate dall'indagine è riportata nella tabella 3. (Rapporto Ufficio Statistico MIUR *“Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano”* 2014/15)

Tabella 3. Distribuzione della popolazione straniera in età scolare nelle province di Frosinone e Latina e nei comuni di Fondi e Amaseno 2014/15

	TOTALE ALUNNI STRANIERI	% sul totale degli iscritti	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO
PROVINCIA FROSINONE	3.826	5,3	657	1.197	849	1.123
Comune di Amaseno	58	14	10	25	23	
PROVINCIA LATINA	6.325	7,4	1.281	2.031	1.433	1.580
I.C. "Milani" di Fondi	94	8,5	28	38	28	

2. Introduzione e quadro di riferimento teorico

I fondamenti teorici del presente progetto si collocano nell'ambito della pedagogia sociale, in modo specifico nella sua dimensione interculturale che ha posto l'accento sulla necessità di *"ripensare l'identità, porre al centro la cittadinanza, elaborare questa come accoglienza reciproca e responsabile, guardare ad una cultura comune che emergerà dal processo ibridativo in atto"* (Cambi 2001).

Costituiscono ulteriori punti di riferimento teorico alla ricerca i contributi della psicologia sociale (Villoni Betocchi) sui comportamenti prosociali e le intuizioni di H. Gardner (Gardner 2011) sull'importanza dell'intelligenza rispettosa (consapevolezza delle differenze tra uomini e culture diverse) necessaria per affrontare le sfide della complessità.

La metodologia d'intervento didattico richiama, inoltre, i paradigmi psico-pedagogici del costruttivismo e del socio-costruttivismo (Varisco 2002) da cui derivano gli assunti dell'apprendimento significativo (Howland, Jonassen, Marra 2008) e le esperienze delle *Communities of learners* (Brown, A. L., Campione J. C. 1994).

Tradotti nel concreto della prassi didattica, l'approccio interculturale e il socio-costruttivismo costituiscono una valida occasione per ripensare le modalità stesse del lavoro in classe, privilegiando quelle metodologie attive che consentono agli alunni di sperimentare concretamente l'attività dialogica con gli altri, come nel caso del lavoro cooperativo organizzato in gruppi eterogenei di apprendimento.

In effetti, gli studi degli ultimi decenni, hanno dimostrato che strutture cooperative possono produrre uno sviluppo di abilità cognitive, un maggiore adattamento psicologico, l'acquisizione di abilità sociali e la formazione di relazioni personali soddisfacenti in misura maggiore rispetto a situazioni nelle quali è assente l'interazione cooperativa (Comoglio e Cardoso 1996). Inoltre, quando gli studenti sono collocati in gruppi eterogenei per provenienza etnica, essi raggiungono delle relazioni di amicizia e dei risultati di apprendimento particolarmente favorevoli (R. Slavin - D. e R. Johnson - S. Sharan). Pertanto, la scelta del *cooperative learning* si fonda sull'ipotesi che esso possa facilitare lo sviluppo di competenze pro-sociali e rendere più agevole l'integrazione di bambini stranieri nei contesti scolastici (Chiari 2011).

Nell'ampio ambito delle tipologie applicative del *cooperative learning* si è ritenuto opportuno, per il conseguimento degli obiettivi fissati, integrare la modalità del *Learning Together* (D.W.

Johnson, R.T. Johnson, E. Holubec 1996) con quella del *Group Investigation* (Y. Sharan, S. Sharan, 1998).

Il primo metodo enfatizza l'interdipendenza positiva fondata sulla relazione con l'altro da cui dipende il conseguimento di un risultato e sul principio etico dell'aver cura dell'altro e del ricevere cura.

Il secondo metodo (*Group Investigation*) è stato applicato nella fase successiva del lavoro in classe, relativa all'approfondimento dei contenuti e più impegnativa sia dal punto di vista operativo che cognitivo.

Per finire, merita ricordare, per l'influenza che hanno avuto sulla progettazione e attuazione dell'attività di ricerca, il contributo delle tecnologie digitali alla realizzazione delle metodologie cooperative. L'utilizzo degli strumenti multimediali e digitali si ispirano ai principi e agli obiettivi educativi per la progettazione di ambienti di apprendimento costruttivisti arricchiti dall'uso di molteplici modalità di rappresentazione e resi significativi dall'autoconsapevolezza del processo di costruzione della conoscenza (Varisco, 2011).

3. Pianificazione ed attuazione della ricerca

1.3 Analisi della situazione di partenza delle classi

Prima di procedere all'intervento didattico si è effettuata una valutazione diagnostica delle dinamiche relazionali, al fine di disporre di un quadro più autentico del grado di inclusione dei bambini stranieri nei contesti di classe. Tale valutazione si è basata sulla somministrazione di schede informative e questionari rivolti agli studenti ed ai docenti coordinatori delle classi.

La *scheda* rivolta ai docenti ha avuto la funzione di raccogliere informazioni relative a: dati anagrafici dell'alunno, livello di competenze linguistiche possedute, riferimenti alla propria cultura, competenze sociali, atteggiamento del gruppo nei confronti del singolo, relazioni scuola-famiglia.

Essi hanno anche compilato un questionario di valutazione dei bambini stranieri (versione per l'eterovalutazione), in grado di acquisire un giudizio in merito *ai comportamenti prosociali, all'aggressività fisico-verbale, all'instabilità emotiva* (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992).

Pur essendo la natura della presente ricerca di tipo qualitativo-ideografico, si è ritenuto opportuno fare ricorso ad una particolare caratteristica dell'approccio empirico-sperimentale, utilizzando un test sociometrico in fase diagnostica e un post-test di controllo al termine delle attività.

I questionari somministrati agli alunni sono stati estratti dai seguenti strumenti di indagine, già ampiamente utilizzati e sottoposti a verifica:

- Test sociometrici (ispirati al questionario di Moreno 1953 – in italiano 1964), per rilevare il grado di accettazione sociale da parte di pari, aventi come ambiti d'indagine rispettivamente l'area affettivo-relazionale e l'area di organizzazione di gruppi e di condivisione di obiettivi.

- Scale della Capacità di Adattamento Sociale in età evolutiva - questionario di autovalutazione (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992) che misurano il Comportamento Prosociale, l'Instabilità Emotiva e l'Aggressività fisica e verbale a partire dai 9 anni.

DISCUSSIONE DEI DATI RACCOLTI CON LE SCHEDE ED I QUESTIONARI

Analisi dei dati provenienti dalle schede compilate dai docenti

Innanzitutto è emerso che la provenienza dei bambini stranieri risulta diversificata, come riportato in tabella 4.

PAESE DI PROVENIENZA	n° alunni
Albania	4
India	4
Romania	3
Cina	1
Bulgaria	1
Marocco	1
Ucraina	1
Rom	1

Tabella 4. Distribuzione degli alunni stranieri nelle classi indagate

La conoscenza della lingua italiana, sia orale che scritta, è apparsa nell'80% dei casi pienamente sufficiente per cui non si è fatto ricorso a mediatori linguistici. Nel caso di due ragazzi indiani ed uno cinese, immigrati di prima generazione, lo scarso livello di conoscenza della lingua italiana ha influito in modo negativo sull'apprendimento scolastico e si è deciso di ricorrere all'apprendimento tra pari coinvolgendo studenti della stessa nazionalità con una migliore conoscenza della lingua italiana.

Per quanto riguarda l'utilizzo della propria lingua ed i riferimenti alla cultura di origine all'interno della scuola, è emerso che l'82% degli alunni stranieri non la usa mai, il 6% solo se gli viene chiesto, il 12% la usa solo con i compagni della stessa nazionalità (Grafico 1). Del pari, l'80% dei ragazzi non fa mai riferimento alla propria cultura (usi, tradizioni, religione), l'8% sollecitato dall'insegnante resiste ed è riluttante ad intervenire e il 12% lo fa solo se espressamente sollecitato dall'insegnante (Grafico 2).

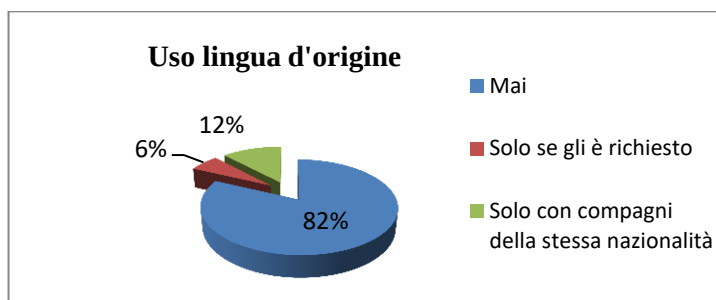


Grafico 1

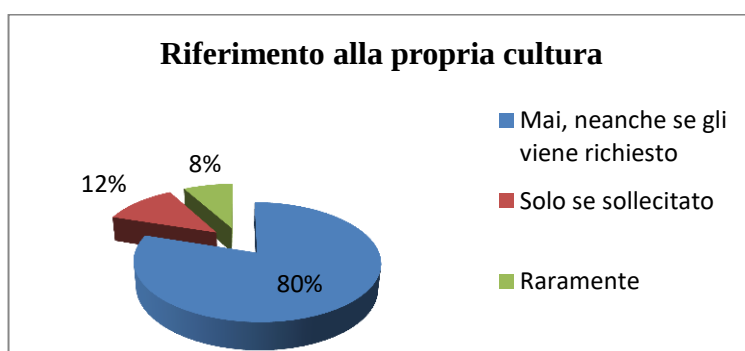


Grafico 2

Gli alunni vanno volentieri a scuola e in quasi tutti i casi sono sereni. Tuttavia l'interesse e l'impegno per le attività didattiche risultano piuttosto eterogenei (Grafico 3).

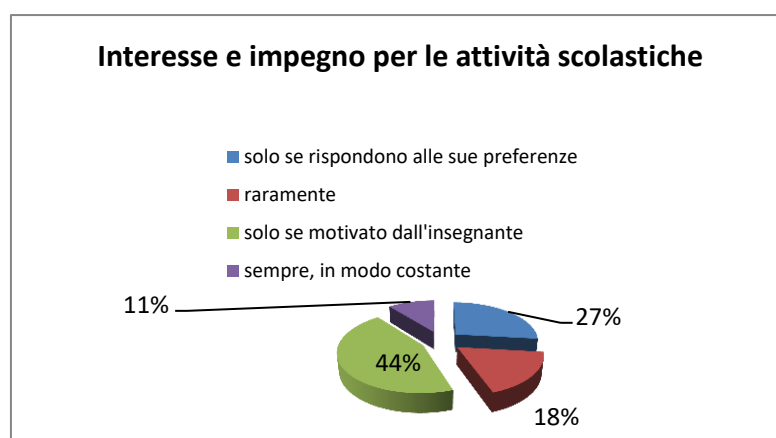


Grafico 3

Se la motivazione ad apprendere appare adeguatamente presente (Grafico 4), d'altro canto sussiste in molti alunni un atteggiamento di autosufficienza e di resistenza all'aiuto e al supporto del docente (Grafico 5), associato, nel 50% dei casi, a stati d'animo che alternano momenti di fiducia nelle proprie capacità a momenti di scoraggiamento (Grafico 6).

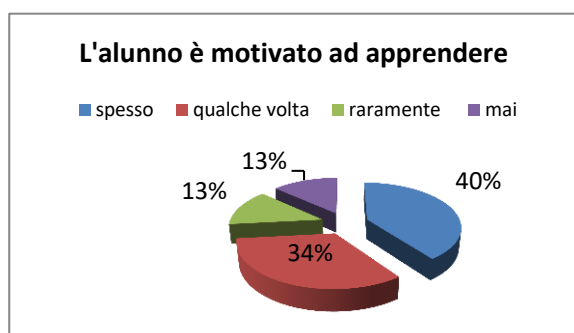


Grafico 4

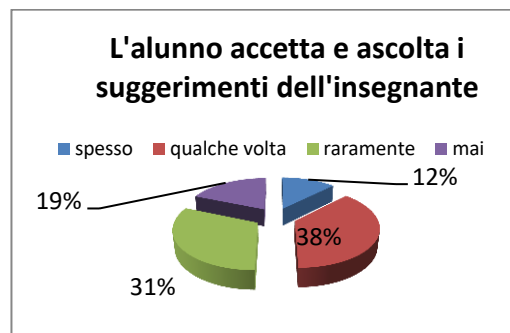


Grafico 5

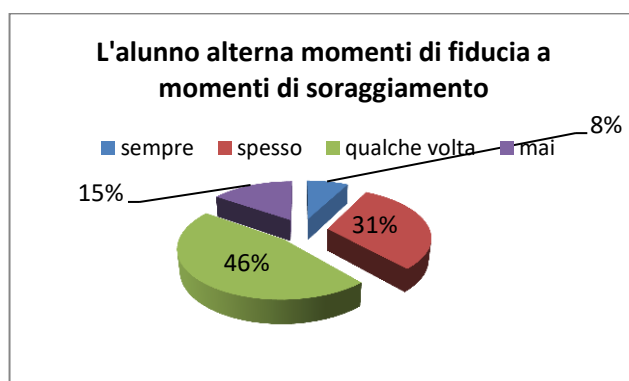


Grafico 6

Valutazione dello status sociometrico – situazione iniziale

I dati ricavati dai questionari sono stati elaborati utilizzando le categorie previste dalla sociometria di J. Moreno: popolare, rifiutato, isolato, medio, ignorato e controverso e dalla metodologia di calcolo ad essa associata (nel sito <http://www.edscuola.it/archivio/psicologia> si può trovare un valido supporto agli strumenti ed alle strategie descritte).

In altre parole, si sono attribuiti valori alle scelte degli studenti, si sono sommati i rifiuti e le accettazioni, si è calcolata la media ponderata dei valori ottenendo l'indice valorizzato delle scelte e quello dei rifiuti. Infine si sono sommate le scelte e i rifiuti e si è ottenuto l'indice di impatto sociale di ciascun ragazzo, dalla loro differenza abbiamo ottenuto l'indice di preferenza sociale.

Il quadro complessivo (Grafico 7) evidenzia che il maggior numero degli alunni si colloca nelle categorie intermedie, mentre le posizioni estreme (popolare/rifiutati) sono presenti in maniera esigua.

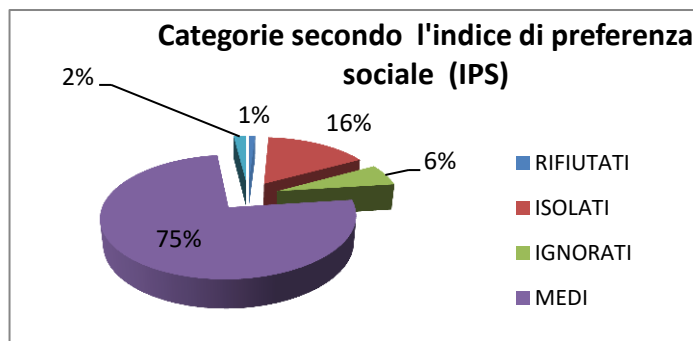


Grafico 7

Se, in riferimento alla nazionalità, non si evidenziano sostanziali differenze nella distribuzione degli alunni nelle varie categorie, risalta l'alto numero di alunni italiani nella categoria "isolati" (Grafico 8).

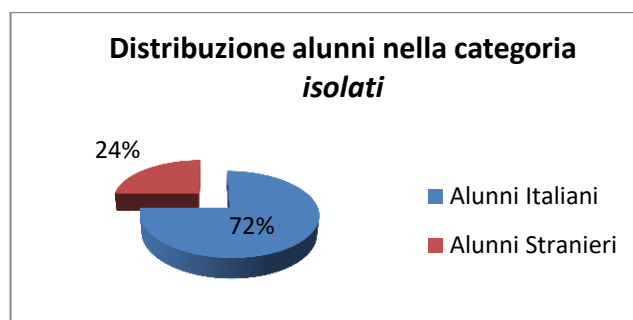


Grafico 8

Le informazioni riportate hanno offerto suggerimenti ai docenti per meglio calibrare l'azione educativa ed hanno consentito di comporre i gruppi di apprendimento cooperativo in maniera da ispirarsi ai criteri di eterogeneità nel grado di autonomia e nello status sociometrico dei componenti.

Valutazione delle capacità di adattamento sociale in età evolutiva

A completamento dell'indagine effettuata, si è valutata la Capacità di Adattamento Sociale per ciascun indicatore considerato (*comportamento prosociale, instabilità emotiva e aggressività fisica e verbale*) e sono emerse differenze significative in merito a genere e nazionalità.

Rispetto ai comportamenti aggressivi e all'instabilità emotiva i maschi risultano più aggressivi ed emotivamente più instabili delle femmine.

Significative anche le divergenze rispetto alla nazionalità di origine: i bambini maschi italiani sono risultati più aggressivi ed emotivamente più instabili rispetto ai coetanei maschi di nazionalità straniera. La maggior parte del campione analizzato (74%) evidenzia nel complesso

QTimes – webmagazine

Anno VIII - n. 2, 2016

www.qtimes.it

alti valori nei comportamenti prosociali, senza differenze evidenti di genere. Il 7,5% dei maschi italiani ha una bassa prosocialità. Il 20% degli alunni stranieri ha un'alta prosocialità.

Vanno, inoltre, menzionati i seguenti dati ritenuti di interesse per la presente ricerca:

- Il 7,4% degli alunni di scuola secondaria di I grado registra bassi valori nella scala dei comportamenti *prosociali* ai quali si associano alti valori di *instabilità emotiva* e, nel 3,7% dei casi, anche valori medio alti di *aggressività fisica e verbale*;
- Il 14,8% del campione relativo agli alunni di scuola secondaria di I grado mostra alti valori di *aggressività*, la componente maschile è prevalente con l'11% dei casi, di cui solo un alunno è straniero;
- Il 32% registra alti valori di instabilità emotiva, che nel 23% dei casi corrisponde ad alti livelli di aggressività fisica e verbale e in un solo caso si tratta di alunno straniero;
- Dalle valutazioni degli insegnanti rispetto alle capacità dell'adattamento sociale dei loro alunni si riscontrano sostanziali convergenze rispetto a quanto emerso dalle autovalutazioni degli stessi alunni;
- Per quanto concerne la corrispondenza tra gli elementi della valutazione della capacità di adattamento sociale e gli indici di preferenza sociale (IPS) attribuiti a ciascun alunno, non si registrano relazioni significative; ciononostante, va rilevato che l'unica alunna della categoria *rifiutati* (IPS=>-5) presenta un bassissimo indice di aggressività fisico e verbale, mentre il 35% degli alunni *isolati* (IPS = -1/-4) associano al valore negativo del loro IPS alti valori di aggressività e instabilità emotiva e, in alcuni casi, livelli di prosocialità quasi nulli.

2.3 Fase operativa

Dopo l'esame del contesto effettuato nel paragrafo precedente si è passati alla realizzazione degli interventi didattici sul campo, avendo determinato, in accordo con dirigenti e docenti, la cornice temporale delle attività e dei processi da promuovere.

La fase operativa ha avuto una durata di tre mesi, con incontri di due ore ciascuno a cadenza settimanale, strutturato in cinque unità di apprendimento.

Le unità di apprendimento (U.A.) sono state incentrate su attività di lettura in gruppo e comprensione di fiabe e favole di diverse culture. La narrazione ha avuto lo scopo di contribuire alla costruzione di un tessuto esistenziale comune a tutti gli individui di ogni etnia e facilitare, quindi, la ricomposizione di quelle fratture emerse nel grafico 2, fra identità culturale d'origine e nuova identità maturata nel paese accogliente.

I testi narrativi utilizzati sono stati selezionati sulla base del possesso delle seguenti caratteristiche:

- presenza di riferimenti spazio-temporali, anche di carattere geografico, relativi allo scenario paesaggistico dei paesi in cui sono ambientate;

- proposta di temi vicini alla sensibilità dei preadolescenti (amicizia, rapporto genitori-figli);
- presenza di frequenti riferimenti a riti, consuetudini, abbigliamento, caratteristiche delle abitazioni, lavoro, stili di pensiero e di vita in generale, del contesto culturale cui appartengono;
- espressione esplicita dei valori del popolo che le ha prodotte;
- proiezione nei lettori di una dimensione immaginativa e al tempo stesso reale.

La fase di lettura dei testi narrativi è stata preceduta da momenti di formazione alla cooperazione (pratiche di ascolto attivo, interscambio di idee con momenti di *circle-time*). Successivamente, ai bambini, divisi in gruppi di 4 elementi, sono stati assegnati specifici ruoli predeterminati (*lettore/facilitatore, registratore/segretario, controllore/incoraggiatore, responsabile dell'ordine e del materiale/ relatore ed esperto informatico*).

Il *setting* d'aula è stato adeguato alle esigenze del lavoro di gruppo, disponendo i banchi in modo da creare delle isole.

E' stata, infine, effettuata una ricognizione della disponibilità e dell'uso degli strumenti digitali cui ricorrere per la produzione dei diversi tipi di documenti necessari alla narrazione.

I ragazzi divisi in gruppo sono stati invitati a scegliere un nome da attribuire al loro gruppo e ad ideare e disegnare un logo ad esso ispirato.

A ciascun gruppo è stato assegnato il compito di leggere una fiaba e di rispondere ad alcune domande di comprensione del testo formulate dai docenti.

E' stata inoltre chiesto loro di effettuare un'analisi dei contenuti narrativi, seguita dalla riflessione sui temi e sui motivi delle narrazioni proposte.

La fase immediatamente successiva ha previsto:

1. l'approfondimento del contesto geografico e storico-culturale delle vicende narrate;
2. la rappresentazione delle "storie" apprese e dell'intero lavoro svolto all'intera classe;
3. la trasposizione della narrazione in documenti digitali mediante l'utilizzo di strumenti tecnologici.

Nel *laboratorio di informatica* l'attività di apprendimento si è estesa al mondo virtuale e si è trasformata da esperienza circoscritta e delimitata nello spazio e nel tempo (la classe), in qualcosa di più ampio e coinvolgente, il mondo virtuale di Internet (Cartelli 2013).

I gruppi sono stati guidati nei processi di organizzazione, pianificazione e sviluppo delle attività di reperimento, selezione e analisi dei materiali necessari alla contestualizzazione dei contenuti emersi dai testi narrativi.

In questa fase gli studenti si sono avvalsi del supporto degli strumenti multimediali che hanno consentito un'ampia e diversificata raccolta di informazioni e la realizzazione di documenti testuali, multimediali o ipertestuali, in grado di rappresentare la storia da narrare e comunicare.

Al termine dei lavori, la restituzione all'intera classe, da parte dell'alunno con il ruolo di *portavoce* di ciascun gruppo di apprendimento, ha costituito momento di riflessione metacognitiva sulla validità delle procedure adottate.

In definitiva, l'azione didattica, avente come obiettivo primario l'acquisizione di competenze socio-emotive in classi multiculturali, ha prodotto, quale risultato non atteso lo sviluppo delle abilità informatiche e di quelle competenze digitali riconducibili al quadro di riferimento europeo (A. Ferrari, DIGCOMP, 2013) e al modello elaborato da A. Calvani, A. Cartelli, A. Fini e M. Ranieri (2009). Con il supporto di una *Scheda dei rilevazione dei comportamenti sociali di partecipazione*, compilata attraverso l'osservazione diretta e focale durante la fase di training cooperativo, è stato effettuato il monitoraggio dei processi di interazione e collaborazione all'interno dei gruppi. Lo strumento ha consentito di registrare la frequenza dei comportamenti positivi messi in atto dagli alunni nel corso delle attività e di intervenire tempestivamente per gestire i conflitti, per guidare il gruppo verso l'assunzione di decisioni mediate e condivise, per educare alla cooperazione.

Gli elaborati sono stati valutati con una *Griglia di valutazione del testo narrativo* strutturata secondo ambiti di conoscenze, abilità e competenze, declinate secondo specifici indicatori e corrispondenti descrittori.

Inoltre, per valutare le *Presentazioni in Power point* è stata utilizzata una *rubrica* (Ellerani P., Pavan D., 2003) appositamente elaborata nella quale sono individuati 4 livelli di padronanza (esordiente – principiante – medio – esperto) sviluppati in riferimento a quattro ambiti di conoscenze e competenze: contenuti – requisiti tecnici – efficacia dell'esposizione orale – rispetto dei tempi.

4. Risultati della ricerca

Al termine degli interventi didattici si è ritenuto utile predisporre un questionario articolato in 3 sezioni relativi rispettivamente alla misura di gradimento dell'esperienza, ad una riflessione sui processi organizzativi e alla percezione dell'influenza dell'esperienza sullo sviluppo delle proprie abilità. Per ogni item è stata presentata una scala di accordo/disaccordo a 5 modalità.

Prima della somministrazione individuale gli studenti sono stati sollecitati a rispondere con grande sincerità alle domande in considerazione sia dell'importanza del loro contributo alla valutazione e al miglioramento dell'attività didattica e del progetto svolti.

E' stata, infine, somministrato il post-test di valutazione dello status sociometrico atto a rilevare eventuali variazioni del grado di accettazione sociale di ciascun alunno, rispetto alla valutazione iniziale.

Misura di gradimento dell'esperienza

La valutazione complessiva dell'esperienza risulta ampiamente positiva con il 94% del gradimento espresso per il lavoro in gruppo in alternativa allo studio individuale. Tra le opzioni proposte per indicare le ragioni della preferenza dello studio cooperativo, gli alunni si sono espressi come riportato dalla Tabella 6:

Quali sono state le cose che ti hanno fatto provare più piacere a lavorare con i tuoi compagni? (puoi scegliere una o più risposte)	Scelte dei ragazzi in %
1) Sono stato più attento	6,5%
2) Ho parlato anche di argomenti diversi da quelli di studio	13%
3) Mi sono sentito più impegnato	8,7%
4) Il lavoro svolto insieme è più facile	17,5%
5) Ho fatto nuove amicizie	4%
6) Non ho avuto ansia	6,5%
7) Ho avuto piacere a offrire il mio aiuto ai compagni	24%
8) Ho avuto piacere a ricevere aiuto dai miei compagni	19,5%

Tabella 6

E' prevalso il piacere di offrire il proprio aiuto ai compagni (24%) e il piacere di ricevere aiuto dai compagni (19,5%), espressione del bisogno di prendersi cura dell'altro e ricevere attenzione dai propri pari in una relazione di reciproco aiuto. E' evidente al contempo un'incidenza positiva sulla motivazione allo studio che risulta più facile, quindi più piacevole, al 17,5% degli alunni, l'8% dichiara di essersi sentito più impegnato e il 6,5% indica come punto di forza del lavoro di gruppo lo stimolo ricevuto all'attenzione e all'interesse per gli argomenti studiati. La possibilità di fare nuove amicizie e di parlare anche di argomenti diversi da quelli di studio denotano l'importanza della componente amicale e relazionale nelle dinamiche di classe.

Riflessione sui processi organizzativi

Il questionario ha avuto lo scopo di stimolare negli alunni processi autovalutativi e metacognitivi tesi alla riflessione sulle modalità di lavoro attuate dal gruppo. Ai ragazzi è stato chiesto di esprimersi in merito all'organizzazione e alle decisioni assunte dal gruppo e alla capacità dei singoli membri di accettare e rispettare le competenze dei propri ruoli. Se una larga maggioranza dichiara che le scelte organizzative e di realizzazione dei compiti sono state prese con il consenso di tutti, una parte significativa degli intervistati mette in risalto le difficoltà all'interno dei gruppi nel rispettare i compiti previsti dai ruoli

RIFLESSIONE SUI PROCESSI ORGANIZZATIVI					
	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
1. Le decisioni sull'organizzazione del lavoro e sulla realizzazione del compito sono state prese con il consenso di tutti?	94%		6%		
2. Sono stati rispettati i compiti previsti dai ruoli assegnati?	76%	11,7%	5,8%		5,8%

Tabella 7

Percezione dell'influenza dell'esperienza sullo sviluppo delle proprie abilità

L'ultima parte del questionario ha indotto gli alunni a riflettere sul modo con cui i singoli hanno interagito col gruppo valutando l'apporto offerto da ciascuno alla realizzazione del lavoro e al conseguimento degli obiettivi. In Tabella 8 si può vedere come l'82% dei ragazzi dichiara di avere avuto sempre chiari gli obiettivi da raggiungere e di aver contribuito con proprie idee al lavoro collettivo, il 65% ritenga di essersi sempre sforzato di trovare soluzioni originali ed efficaci ai problemi, il 76% si sia sempre sentito responsabile del compito assegnato. Gli alunni hanno una percezione largamente positiva della loro propensione ad aiutare gli altri: l'82% afferma di aver sostenuto sempre i compagni in difficoltà, manifestano invece una minore disponibilità a ricevere aiuto: solo il 65% ammette di avere cercato o accettato sempre l'aiuto degli altri.

In ultimo, l'88% sostiene di aver contribuito sempre al funzionamento del gruppo.

Le dichiarazioni raccolte a margine del questionario di autovalutazione in forma di domande a risposta aperta, evidenziano l'acquisizione diffusa di alcune positive abilità sociali, come il rispetto delle idee altrui anche se non condivise, il senso di collaborazione, la disponibilità a cercare l'accordo, la condivisione delle responsabilità.

PERCEZIONE DELL'INFLUENZA DELL'ESPERIENZA SULLO SVILUPPO DELLE PROPRIE ABILITA'					
	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	mai
1) Hai avuto chiaro l'obiettivo da raggiungere?	82%	18%			
2) Hai contribuito al lavoro esprimendo le tue idee o fornendo materiali e informazioni?	82%	18%			
3) Ti sei impegnato a trovare soluzioni originali ed efficaci?	65%	18%	18%		
4) Ti sei sentito responsabile del compito assegnato e della riuscita del lavoro?	76%	18%	6%		
5) Hai offerto il tuo aiuto al compagno in difficoltà?	82%	12%	6%		
6) Hai cercato o accettato l'aiuto dei tuoi compagni?	65%	29%	6%		
7) Hai contribuito al funzionamento del gruppo?	88%	6%	6%		

Tabella 8

Post test di Valutazione dello status sociometrico

La valutazione dello status sociometrico di ciascun alunno, ripetuta al termine degli interventi, non fa registrare cambiamenti interessanti nell'indice di preferenza sociale relativo a ciascuno studente, tuttavia appare significativo che il 38% degli alunni non esprima più alcun rifiuto in ragione di una maggiore coesione e interdipendenza positiva sviluppata nella classe.

Inoltre, se le indagini iniziali avevano evidenziato posizioni di criticità e isolamento da parte di alcuni alunni di nazionalità italiana, l'osservazione sistematica supportata dalla scheda di rilevamento dei comportamenti prosociali e dalla griglia di osservazione della capacità di lavorare in gruppo, mette in luce, in alcuni soggetti, un progressivo aumento del senso di responsabilità individuale nei confronti dei risultati da conseguire e nei confronti del gruppo.

5. Conclusioni

I contesti scolastici presi in esame appaiono nel complesso omogenei sul piano dei comportamenti sociali che sono l'indice di un positivo adattamento all'ambiente sociale e di una buona integrazione da parte degli alunni di nazionalità straniera nell'ambito scolastico.

Dall'indagine sul contesto precedentemente illustrato è emerso, tuttavia, che tutti gli alunni stranieri, indipendentemente dalla durata della loro permanenza in Italia, non si riferiscono, se non in rari casi, alla loro cultura d'origine, nei confronti della quale manifestano un atteggiamento di rifiuto o di imbarazzo. Tale circostanza costituisce elemento di criticità, se collocata nel complesso processo di costruzione dell'identità personale dei soggetti in età evolutiva. In tale direzione, gli interventi effettuati, valorizzando le varie identità culturali, hanno avuto una benefica influenza sull'autostima, sulla disponibilità all'ascolto ed alla partecipazione dei singoli alunni, determinando il pieno raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto, lo sviluppo negli alunni di competenze socio-emotive (Goleman 1996; Goleman).

Le prospettive di sviluppo della ricerca prevedono l'introduzione di tecnologie digitali di secondo livello (*collaborative working* e *social networking*) e la pianificazione di fasi di condivisione delle informazioni che si basino sul loro utilizzo (Trentin 2004). Ci si aspetta di estendere gli obiettivi previsti dal progetto e di ottenere lo sviluppo di comportamenti prosociali anche nel mondo virtuale e l'acquisizione delle *social network skills* (Calvani, Cartelli, Fini, Ranieri, 2008), indispensabili per la definizione di una solida identità socio-culturale dei ragazzi.

A tal fine si ricorrerà alla progettazione di un Wiki e ad un blog, strumento attraverso cui il *Cooperative Learning* può trovare un ottimo sostegno se utilizzato come *spazio virtuale* su cui gli studenti, come in una *comunità di pratica* (Trentin 2004), possono annotare il risultato delle loro ricerche, condividere idee e contenuti, scambiare opinioni informazioni.

Riferimenti bibliografici:

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, (2013). *“Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano anno scolastico 2012/13”*, Le Monnier.

- ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, (2012). “*Alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2011/12*”, Le Monnier.
- ANUSCA FERRARI, (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* - Editors: Yves Punie and Barbara N. Brečko, EUR Number: JRC83167, (Scientific and Policy Report by the Joint Research Centre of the European Commission.)
- ASPREA A., VILLONE BETOCCHI G., (1993). “*Studi e ricerche sul comportamento prosociale*”, Liguori ed. Napoli.
- BANCA DATI ISTAT accessibile online all’indirizzo <http://dati.istat.it/>
- BROWN, A. L., AND CAMPIONE J. C. (1994), Guided discovery in a Community of Learners. In (K. McGilly ed.) *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, pp. 229-249. Cambridge, MA: MIT press.
- CAMBI F., “*Intercultura. Fondamenti pedagogici*”, Carrocci editore, Roma, 2001
- CAPRARA, PASTORELLI, BARBARANELLI, VALLONE, “*Indicatori della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva*”, O.S. Organizzazioni Speciali, 1992.
- CAPRARA, G.V., ALCINI, P., MAZZOTTI, E., PASTORELLI, C. (1988). *Sviluppo e Caratteristiche di tre Scale per la Misura dell'Aggressività Fisica e Verbale, del Comportamento Prosociale e dell'Instabilità Emotiva*. In G.V. Caprara & M. Laeng (a cura di) *Indicatori e Precursori della Condotta Aggressiva*, Bulzoni, Roma (pp. 121-143).
- CALVANI A., ROTTA M., (1999). “*Comunicazione ed apprendimento in Internet, didattica costruttivistica in rete*”, Erickson, Trento.
- CALVANI A., ROTTA M., (2000). “*Fare formazione in Internet, manuale di didattica on-line*”, Erickson,.
- CALVANI, A., FINI A., RANIERI M. (2009). *Gli ambiti e le dimensioni della competenza digitale: la proposta del progetto Digital Competence Assessment*, Edizioni Erikson
- CALVANI, A., CARTELLI, A., FINI, A., RANIERI, M. (2008). Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola. In Atti del V Congresso SIE-L, Trento.
- CARTELLI, A. (2013). From Smart Cities to Smart Environment: Hints and Suggestions for an Ecology of the Internet. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, vol. 3 (4), pp. 65-71.
- CHIARI, G., (2011). “*Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*”, Università degli Studi di Trento, Quaderno 57.
- COMOGLIO, M., E CARDOSO, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS Roma.
- COMOGLIO, M., (2001). “*Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*”, in: “Orientamenti Pedagogici”, n° 1 28-48.
- COMOGLIO, M., (1996). “*Che cos’è il Cooperative Learning*”, in: “Orientamenti Pedagogici”, n° 2, 259-293.
- ELLERANI P., PAVAN D., (2003). “*Cooperative learning, una proposta per l’orientamento formativo*”, Tecnodid.
- GARDNER H., (2011). “*Cinque chiavi per il futuro*”, Feltrinelli, Milano.
- GOLEMAN D., (1996). “*L’intelligenza emotiva*”, Milano, Rizzoli.
- HOWLAND, J. L., JONASSEN, D. H., AND MARRA, R. M. (2008). *Meaningful learning with technology*. Upper Saddle River, NJ Pearson Education.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R. T., HOLUBEC E., (1996). “*Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*”, Erickson, Trento.

RAPPORTO UFFICIO STATISTICO MIUR 2014/15. *“Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano”*.

SHARAN, Y, SHARAN, S. (1998). *“Gli alunni fanno ricerca: l'apprendimento in gruppi cooperativi”*, Erickson.

TRENTIN, G., (2004). *“Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze”*, Franco Angeli, Milano.

VARISCO BIANCA MARIA, (2002). *“Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche”*, Carocci, Roma.