

**Publicato il: luglio 2024**

©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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Cooperative Learning as a Methodology to improve Quality and Inclusivity in Education**

### **Il Cooperative Learning come Metodologia per Migliorare la Qualità e l'Inclusione nell'Educazione**

*di*

Giuseppe Carci

Università Telematica *Mercatorum*

[giuseppe.carci@unimercatorum.it](mailto:giuseppe.carci@unimercatorum.it)

Alessia Gargano

Università degli Studi RomaTre

[alessia.gargano@uniroma3.it](mailto:alessia.gargano@uniroma3.it)

#### **Abstract:**

Educational research at national and international levels highlights the need of schools to identify effective methodologies to promote active participation and the development of relational skills in students with special educational needs (SEN) throughout their educational journey. Among the methodologies described in the literature, cooperative learning (CL) helps students overcome challenges relating to academic performance, emotional-relational development, and the impact on self-perception. The present study aims to explore if and how CL may be considered an inclusive educational device to improve the quality of learning processes in students with SEN. After analyzing the data collected through the brainstorming methodology in a school setting, it emerged that actively

---

<sup>1</sup> Il saggio è frutto di una riflessione comune tra i due autori. Sono da attribuire a Alessia Gargano i paragrafi 2-3-4-5; a Giuseppe Carci il paragrafo 1.

participating in CL activities allows students with SEN to increase their self-esteem and educational leadership.

**Keywords:** special educational needs (SEN), cooperative learning, self-esteem, educational leadership, inclusion.

**Abstract:**

La ricerca educativa a livello nazionale e internazionale rileva la necessità da parte delle scuole di individuare metodologie efficaci per promuovere la partecipazione attiva e lo sviluppo delle competenze relazionali degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) durante il percorso formativo. Tra le metodologie descritte in letteratura, il *cooperative learning* (CL) contribuisce ad aiutare gli studenti a superare le difficoltà relative al rendimento scolastico, allo sviluppo emotivo-relazionale e all'impatto sulla percezione di sé. Il presente studio intende verificare se e in che modo il CL può essere considerato un dispositivo educativo inclusivo per migliorare la qualità dei processi di apprendimento degli studenti con BES. Dall'analisi dei dati rilevati attraverso la metodologia del brainstorming in ambito scolastico, è emerso che partecipare attivamente ad attività di CL permette agli studenti con BES di aumentare la propria autostima e leadership educativa.

**Parole chiave:** bisogni educativi speciali (BES), apprendimento cooperativo, autostima, leadership educativa, inclusione.

## 1. Introduzione

L'inclusione degli alunni con disabilità, e più in generale con bisogni educativi speciali (BES), è il risultato di un lento processo evolutivo che interessa l'intera società da un punto di vista culturale, legislativo, istituzionale e organizzativo. Nel contesto internazionale, il passaggio dall'inserimento all'integrazione e dall'integrazione all'inclusione è stato lungo e articolato ed ancora oggi ci sono degli aggiornamenti e sviluppi in corso. Nel contesto nazionale, grazie alle Leggi n. 517/77 e n. 104/92, si è iniziato a delineare un quadro di politiche a favore dei BES, specie nel campo dell'istruzione e della formazione, dove sono emerse ancora grandi lacune a distanza di molti anni da tali interventi normativi: *“si sottolinea in tutta la loro evidenza i limiti di un modello che è risultato per certi versi inefficace a causa non solo di carenze strutturali, ma anche di una sorta di miopia culturale che ha rallentato la reale attuazione del diritto all'apprendimento per tutti”* (Rossini, Zappatore, Loiacono, 2015; p. 4). L'eterogeneità dei vari BES che caratterizza i contesti scolastici del nostro Paese richiede alla scuola di far fronte e di rispondere in modo sempre più tempestivo, efficace ed efficiente a una molteplicità di problematiche caratterizzate da diverse peculiarità. Si pensi agli alunni con disabilità certificata, lieve o grave, oppure agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), con problemi comportamentali, ma anche ad alunni con svantaggio socioculturale o provenienti da Paesi stranieri, quindi con evidenti difficoltà anche linguistiche. Non vanno inoltre dimenticati tutti gli studenti che per i motivi più vari sono maggiormente esposti all'insuccesso e quindi al rischio di dispersione scolastica (Ianes & Cramerotti, 2013).

La prima e immediata risposta a tutti questi bisogni deve quindi necessariamente prevedere la valorizzazione dell'esperienza scolastica dell'alunno con disabilità attraverso una progettazione in

cui si organizza l'ambiente in modo idoneo con la finalità di proporre attività fruibili che coinvolgono tutta la classe.

La progettazione inclusiva dell'ambiente è utile per ripensare un sistema in cui ogni variabile (libri, LIM attività) è pensata per tutti gli studenti. L'inclusione deve essere connaturata nel sistema in modo da divenire un processo educativo rivolto alla classe.

Negli ultimi anni molti studiosi e ricercatori di didattica inclusiva si sono concentrati sull'importanza di utilizzare metodologie efficaci che valorizzassero le differenze e coinvolgessero tutti gli studenti (Fossey *et al.*, 2017; Bocci *et al.*, 2020; Ianes *et al.*, 2024). Dal ripensamento della didattica, da integrativa a inclusiva, è emersa la centralità del Cooperative Learning (CL) quale metodologia efficace per motivare e coinvolgere in modo attivo anche gli studenti con BES. Travaglini (2015), in uno studio sull'apprendimento cooperativo, riporta i tre concetti principali che permettono di rendere gli studenti attori protagonisti nell'azione formativa.

Il primo concetto è quello di prosocialità, definita come *“l'insieme di atteggiamenti tesi alla condivisione ed all'aiuto degli altri, rappresenti un fattore predittivo del successo scolastico, oltre che di protezione delle giovani generazioni rispetto a problematiche legate all'aggressività, l'isolamento o la depressione”* (Travaglini, 2015; p. 2). Nello specifico una meta-analisi condotta da Caprara (2001) fa emergere che gli allievi che riportavano i punteggi più alti ai test sulla prosocialità riuscivano ad ottenere dei risultati scolastici migliori, impegnandosi con maggiore produttività nel percorso di studi intrapreso.

Il secondo concetto è quello della valorizzazione delle differenze individuali. Spesso nei contesti educativi gli insegnanti tendono ad interpretare l'eterogeneità come un ostacolo, non valorizzando le differenti competenze che la classe può far emergere. La classe viene considerata un sistema rigido e chiuso invece di essere considerata un gruppo all'interno del quale agiscono individui che, per loro natura, sono espressione di molteplici caratteristiche, espressioni linguistiche e culture. Il concetto di valorizzazione delle differenze affonda le radici nei contributi teorici di Piaget, Vigotskyj e Gardner.

Con la teoria del conflitto cognitivo, Piaget (1964) afferma che, dopo sistematiche osservazioni, il bambino rispondeva al confronto in modo creativo in relazione alla prospettiva con cui inquadrava il problema. La capacità di rendere un soggetto attivo e studiare le risposte sull'ambiente è stata studiata anche da Vygotskij (1978) che con la teoria dello sviluppo prossimale, individuava *“nell'azione dell'altro un fattore di rinforzo significativo all'apprendimento”* (p. 72). Gardner (1994) invece si concentra sullo studio dell'intelligenza interpersonale e su come sia possibile trasformare le potenzialità di ogni studente in concrete competenze di interazione costruttiva con gli altri.

Il terzo concetto riportato da Travaglini (2015) è quello di inclusione. Nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento, è possibile affermare che l'inclusione rappresenti un indice di qualità del sistema scolastico. I sistemi formativi, come la scuola, sono infatti chiamati a favorire il confronto e a valorizzare le differenze individuali generando rapporti di interconnessione tra pari. In questo modo gli studenti con BES riescono a co-costruire sistemi di apprendimento tra pari che permettono di sviluppare la motivazione e leadership educativa. Inoltre, nell'ambito della didattica per alunni con BES si sottolinea l'importanza dei pari. Ianes (2005), in uno studio specifico sul tema fa emergere come i pari risultino essere una risorsa che permette agli alunni con bisogni educativi speciali di sviluppare una resilienza collettiva che contribuisce al raggiungimento di obiettivi validi e significativi per ciascun alunno considerato.

Orientare gli studenti all'acquisizione di competenze significa riflettere ulteriormente sulla qualità della didattica e sulle strategie educative utilizzate nei contesti formativi cercando di adattarli alle esigenze specifiche dei singoli studenti.

## **2. Obiettivi della ricerca e unità d'analisi**

Tra le strategie per contribuire a migliorare la qualità del processo di apprendimento degli studenti il CL risulta essere efficace ed inclusivo se utilizzato per le attività di tutoring svolte in piccolo gruppo tra pari (Da Re, 2012; Rosa & Truffelli, 2019). Dalle ricerche emerge come tali attività possano favorire l'interazione, consentendo agli studenti di apprendere attraverso la partecipazione attiva (Burgalassi, Biasi, Capobianco & Moretti, 2016; Annovazzi et al., 2019).

I principali esiti di ricerca convergono quindi nell'individuare che il potenziamento dell'apprendimento cooperativo in gruppo favorisce il raggiungimento di risultati positivi da parte degli studenti.

Il presente studio intende verificare se e in che modo il Cooperative Learning (CL) può essere considerato un dispositivo educativo inclusivo per migliorare la qualità dei processi di apprendimento degli studenti con BES.

Per dispositivo educativo si fa riferimento in particolare alle attività di CL svolte in piccolo gruppo attraverso peer tutoring. Si è seguito il modello di peer tutoring studiato da Hattie (2016) il quale approfondisce e dimostra che gli studenti che lavorano in gruppo riescono a raggiungere risultati di apprendimento migliori rispetto a chi studia individualmente senza possibilità di confronto con i coetanei.

L'unità di analisi è composta da 21 studenti 11 femmine e 10 maschi di cui 1 con BES (M.) che frequentano il primo anno dell'Istituto di Istruzione Superiore Evangelista Torricelli di Roma.

M. presenta una condizione di Disabilità intellettiva di grado lieve (F70) e una epilessia parziale sintomatica da malformazione cerebrale (G40) con un ritardo dello sviluppo psicomotorio. Segue pertanto una programmazione differenziata (art. 15 commi 4,5,6 O.M. 90/2001) ha quindi bisogno di attività personalizzate. L'alunno frequenta i suoi compagni o altri coetanei sia dentro e sia al di fuori dell'ambiente scolastico, svolge attività extracurricolari specifiche, ed è un ragazzo attivo e partecipa alle attività della sua famiglia (ad esempio viaggi di piacere). Ama disegnare e ascoltare musica. Frequenta la scuola dalla 8 alle 14 per tre giorni su cinque mentre due giorni esce alle 13.

Gli studenti sono stati invitati a partecipare ad una Unità Di Apprendimento (UDA), intesa come percorso multidisciplinare incentrato sul tema del fast food, scelto per la possibilità di coinvolgere diverse materie, quali Geo-Storia (per un approfondimento sulla nascita della civiltà di massa), Lingua Straniera (approfondimento dei campi semantici relativi all'alimentazione), Informatica (uso di strumenti e piattaforme digitali) e Scienze motorie (svolgimento di attività motorie e sensibilizzazione all'educazione alimentare). Le attività previste dall'UDA si sono svolte in diverse fasi nell'arco temporale compreso tra i mesi di dicembre marzo per un totale di 50 ore. Le attività sono di carattere interdisciplinare e hanno coinvolto docenti di differenti materie. M. partecipa alle attività e raggiunge gli stessi obiettivi della classe.

Gli obiettivi specifici della classe sono:

1) Comprendere e decodificare le informazioni contenute nei testi, selezionare le parole chiave sul testo consegnato dall'insegnante costruendo un percorso semantico nella mappa concettuale.

2) A partire all'identificazione di un fast food su cui lavorare in gruppo l'alunno realizza con i pari un ppt interattivo sul tema del fast food

3) Dato il compito di presentare il prodotto finale ai docenti, l'alunno espone gli obiettivi del progetto sul fast food.

Al fine di valorizzare le sue abilità e rispettando le sue difficoltà, in alcune fasi il suo percorso è stato semplificato.

Per la rilevazione dei dati sono state predisposte appositamente per la ricerca check list, rating scale, e griglie di valutazione del gruppo classe e dell'alunno con BES. Infine, è stata posta particolare attenzione all'organizzazione di un brainstorming per far emergere i punti di forza e di debolezza dell'UDA e per indagare sull'efficacia del CL come dispositivo educativo durante le attività svolte tra pari. La scelta di tali metodologie ha rappresentato un approccio privilegiato per attivare e sperimentare pratiche di inclusione in classe attraverso la costruzione e la realizzazione di un UDA creata su misura per gli studenti coinvolti.

Per cercare di rendere omogenea e inclusiva l'azione didattica nei piccoli gruppi durante lo svolgimento dell'UDA sono state presentate strategie utili tra cui:

1. Strategia di selezione: si focalizza l'attenzione sull'individuazione delle informazioni ritenute rilevanti in relazione ai testi sul fast food;
2. strategia organizzativa: comporta la connessione fra parole chiave e concetto e quindi determina una organizzazione delle informazioni attraverso l'utilizzo di diverse fonti (es. podcast, Google, Power Point; Canva);
3. strategia di elaborazione: lavora sulla connessione tra nuove conoscenze e quelle già possedute con il fine di sviluppare competenze cognitive (rielaborazione delle informazioni per condividerle con il resto della classe).

Una volta definiti gli obiettivi e l'unità di analisi sono state delineate la metodologia e le fasi della ricerca che vengono approfondite nel paragrafo seguente.

### **3. Metodologia della ricerca**

Il protocollo delle attività ha avuto lo scopo di esplicitare gli strumenti utilizzati e i dispositivi della ricerca introdotti nel percorso formativo specificando, per ciascuno, le attività svolte dagli studenti in gruppo ed eventuali personalizzazioni durante la realizzazione dell'UDA. La progettazione delle attività da presentare alla classe e la personalizzazione di esse, attraverso il coordinamento con i docenti di sostegno e curricolari, hanno permesso di realizzare un'UDA con un approccio flessibile che tenesse in considerazione la complessità del processo di apprendimento in particolare per lo studente con BES (M.) che è stato messo in condizione di poter apprendere in autonomia, sfruttando quindi appieno le potenzialità del lavoro di gruppo e del multimediale per raggiungere gli obiettivi specifici condivisi.

Nella Tabella 1 sono riportate le 8 fasi della ricerca, con l'indicazione per ciascuna fase delle attività realizzate e le eventuali personalizzazioni. Le fasi 1 e 2 si concentrano in particolare sulle modalità di presentazione dell'UDA alla classe e sull'approfondimento del tema trattato. Dalla fase 3 alla fase 6 si pianifica la formazione del gruppo e le modalità di divisione degli studenti, i ruoli e i tempi di consegna.

Con la fase 7 si assiste alla presentazione dei lavori svolti dalla classe. È stato interessante osservare le dinamiche relazionali degli studenti nel gruppo di appartenenza e tra i gruppi classe coinvolti. Inoltre è stato possibile osservare e valutare il comportamento dello studente con BES durante l'esposizione.

Nel presente saggio viene approfondita e presentata in particolare la fase 8, relativa alla progettazione del brainstorming come metodologia educativa da utilizzare in ambito scolastico.

Fase	Attività ed eventuali personalizzazioni
<b>Fase 1</b>	
Consegna agli studenti	<p>Presentazione specifica del progetto con argomento trasversale per la lingua inglese, geografia e storia con focus sulle piattaforme da consultare per il lavoro di gruppo (es: Google Scholar; Classroom). Gli studenti dovranno scegliere autonomamente un fast food tra quelli presentati e lavorare in gruppo alla realizzazione di una presentazione.</p> <p><b>Personalizzazione:</b> Si costruisce una tabella cronologica sul quaderno dello studente con BES per far capire gli step da svolgere per la consegna dell'UDA all'insegnante.</p>
<b>Fase 2</b>	
Formazione dei piccoli gruppi	<p>Suddivisione della classe in 5 gruppi eterogenei formati da 4/5 studenti per gruppo (i gruppi rimarranno gli stessi anche per la staffetta di educazione motoria).</p> <p>Gli studenti si dividono in gruppi eterogenei (es. maschi e femmine) con l'obiettivo di aiutarsi reciprocamente nel lavoro da svolgere sui fast food attraverso un <b>Coopertive Learning</b></p> <p><b>Personalizzazione:</b> L'insegnante assegna a M. il gruppo con cui lavorare sulla base del suo rapporto di fiducia instaurato in particolare con un compagno (<b>peer tutoring</b>)</p>
<b>Fase 5</b>	
Realizzazione del lavoro di gruppo cooperativo (parte 1)	<p>Ricognizione e analisi critica della letteratura nazionale e internazionale sul tema del cibo mediante la selezione di articoli dalla piattaforma Google Scholar (storia della nascita dei fast food in Italia e nel mondo).</p> <p>Selezione di parole chiave e parole concetto per la realizzazione di una mappa concettuale con C-MAP (ogni studente del gruppo valorizzerà la mappa aggiungendo un percorso semantico che poi verranno uniti con colori diversi in un'unica mappa mediante la metodologia del <b>Cooperative Learning</b>)</p>

	<p><b>Personalizzazioni:</b> Allo studente con BES si consegna un breve testo che ho selezionato precedentemente in collaborazione con i docenti di sostegno e sarà invitato ad evidenziare la frase che più gli interessa per creare un percorso semantico della mappa (carta e matita).</p>
<b>FASE 6</b>	
Realizzazione del lavoro di gruppo cooperativo (parte 2)	<p>Costruzione del power point condiviso attraverso l'utilizzo integrato di diverse fonti (podcast, video, immagini)</p> <p><b>Personalizzazione:</b> Lo studente con BES si occuperà di scattare foto e video da inserire nel P.P.</p>
<b>Fase 7</b>	
Presentazione del prodotto finale alla classe e agli insegnanti	<p>Presentazione del prodotto finale ai diversi gruppi della classe con la presenza degli insegnanti curricolare e di sostegno</p> <p><b>Personalizzazioni:</b> Lo studente con BES. è supportato dal docente di sostegno che lo introduce e pone delle domande per facilitare il discorso.</p>
<b>Fase 8</b>	
Brainstorming	<p>Discussione finale attraverso un <b>brainstorming</b> per condividere il pensiero degli studenti</p>

Tabella 1. Le fasi della ricerca

Il brainstorming permette una raccolta di idee con la possibilità di classificarle e sintetizzarle fino a produrre dei veri e propri indicatori valutativi. È il gruppo quindi che diviene protagonista attivo della discussione condivisa. La scelta del brainstorming ha risposto all'esigenza di valorizzare l'interazione dei membri del gruppo per produrre una sintesi finale prodotta all'interno dello stesso gruppo di studenti della classe coinvolta. L'obiettivo principale del brainstorming è orientato ad approfondire il punto di vista degli studenti in merito al CL come dispositivo educativo inclusivo.

Il brainstorming è stato svolto in classe, un'aula sufficientemente ampia con una buona illuminazione. Sono state disposte le sedie in semicerchio in modo da favorire il dialogo tra pari.

Hanno partecipato tutti gli studenti presenti in aula.

#### 4. Risultati

I primi esiti della ricerca confermano l'importanza di individuare metodologie efficaci per promuovere la partecipazione attiva e lo sviluppo delle competenze relazionali degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) durante il percorso formativo.

Dall'analisi dei dati rilevati attraverso la metodologia del brainstorming in ambito scolastico, sono emersi punti di forza e di debolezza relativamente alle attività di CL e a come tali attività possano aumentare i livelli di autostima e di leadership educativa della classe ed in particolare agli studenti con BES. Al brainstorming hanno partecipato 21 studenti tra cui lo studente con BES che per un'ora hanno scambiato opinioni in relazione al lavoro svolto in gruppo. Durante la discussione sono intervenuti tutti gli studenti nonostante sia stato chiarito che non c'era l'obbligo di esprimere la propria opinione.

La tabella n 2 contiene alcuni dettagli degli studenti e il numero di interventi fatti da ognuno durante il brainstorming.

Studente	Genere	N. interventi
M. P.	M	6
A. M.	F	14
D. C. L.	F	12
R. P.	M	9
M. V.	F	18
E. N.	F	11
R.P.	M	8

*Tabella 2: Numero di interventi dei partecipanti al brainstorming*

Il numero di interventi avanzati da ogni studente sembra possa essere influenzato dal genere. Dalla tabella n. 2 si riscontra infatti che le studentesse intervengono maggiormente rispetto agli studenti. Si è ipotizzato che tale dato possa essere giustificato da un elemento emerso dal brainstorming: in tale occasione è emerso che le studentesse hanno una maggiore consuetudine a frequentare fast food sia in Italia sia in esperienze all'estero con i propri familiari. Da tali considerazioni si può affermare che il fattore genere non sia di per sé significativo nella differenziazione delle risposte ottenute ma è l'esperienza del singolo a determinare il numero di interventi.

Nel caso di M. ha assunto una funzione importante la partecipazione, il livello di motivazione e il suo punto di vista in relazione al CL.

Come punto di forza emerge, nel complesso e da una prima analisi, che lavorare in gruppo ha consentito lo scambio di interazioni tra pari e ha permesso di immagazzinare informazioni ed elaborarle in modo proficuo. M. nonostante le difficoltà iniziali, legate alle sue insicurezze, è riuscito a partecipare al lavoro di gruppo mantenendo un comportamento corretto. Durante il brainstorming ha avuto cura di manifestare le sue difficoltà legate alla scarsa capacità di mantenere alti i livelli di attenzione ma si dimostra soddisfatto di aver lavorato con il gruppo.

Nello specifico, analizzando la trascrizione del brainstorming è stato possibile individuare 20 parole utilizzate dagli studenti più frequentemente. Dai dati emerge che gli studenti si sono avvalsi frequentemente della parola "gruppo" insieme alla parola "inclusione", "motivazione" e responsabilità.





Figura 1: Word cloud con le 20 parole più usate durante il brainstorming

La frequenza con cui le parole sono state utilizzate mette in luce la consapevolezza degli studenti circa le qualità che hanno caratterizzato il lavoro cooperativo sul tema del fast food. Dalle risposte ottenute dagli studenti nel brainstorming si evince che la riflessione sul CL come metodologia inclusiva sembra essere stata utile a favorire la motivazione ad apprendere e la responsabilità. Tuttavia, dall'analisi delle conversazioni degli studenti è stato utile, ai fini della ricerca, fare emergere due punti di vista. Il primo, dell'intera classe dove si evince che il CL sia uno strumento necessario per riflettere sulla possibilità di interagire con i pari e colmare le lacune di ognuno attraverso la valorizzazione delle competenze di ciascun membro.

T. P. infatti sostiene che “il CL è utile per comprendere e riflettere sui propri limiti e aiuta ciascuno ad essere motivato grazie all'aiuto reciproco”. In generale si può affermare che gli studenti appartenenti a tale profilo concordano con quanto sostenuto da T.P. infatti mostrano consapevolezza nel conoscere le loro modalità di apprendimento, dichiarando di riuscire a lavorare attraverso un'esperienza di gruppo motivante.

Dal punto di vista della classe emerge quindi che il CL ha portato gli studenti a confrontarsi relativamente alle strategie e gli obiettivi che sottendono il compito assegnato e, al termine dell'attività, grazie a quanto emerso dal brainstorming, risultano essere soddisfatti del lavoro svolto nonostante, la maggior parte di essi, inizialmente non si riteneva in grado di arrivare alla consegna finale.

Il secondo punto di vista identificato è quello dello studente con BES. Dal punto di vista di M. emerge la soddisfazione alla fine del lavoro svolto. Lo studente afferma che operare in stretta sinergia con i pari ha consentito di migliorare le proprie abilità interpersonali e comunicative e lo ha aiutato a maturare il senso di responsabilità, contribuendo ad implementare lo spirito di iniziativa, la capacità di prendere decisioni e la capacità di risolvere problemi o conflitti. Lo studente ha trovato delle difficoltà legate alla rielaborazione autonoma dei contenuti ed all'organizzazione di fasi e tempi previsti per la consegna infatti afferma “a volte mi innervosivo perché non riuscivo a trovare l'immagine da solo”. Tali difficoltà sono state in parte superate grazie all'aiuto dei docenti e dei pari. Bisogna lavorare ancora sulla sua motivazione ad apprendere senza scoraggiarsi e ad aumentare i livelli di attenzione mentre studia.

Durante il brainstorming M. è riuscito a manifestare le sue idee senza timore. Non sempre ha rispettato il turno di parola e utilizzato un tono di voce adeguato.

Un altro aspetto importante nell'approccio cooperativo è stato individuato nella capacità di utilizzare strumenti autovalutativi durante lo svolgimento dell'UDA. Le riflessioni elaborate sul tema sono state avanzate soprattutto da due studentesse che sostengono l'importanza di riconoscere l'errore e risolverlo cooperando. La letteratura di settore evidenzia l'importanza dei processi autovalutativi nell'apprendimento degli studenti (Andrade & Du, 2007) al fine di aumentare il senso di responsabilità, l'autonomia e la motivazione (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Nel processo di autovalutazione, lo studente svolge un continuo monitoraggio della qualità del processo d'apprendimento riflettendo sulle discrepanze rilevate tra le performance reali e quelle desiderate e tenendo conto degli obiettivi prefissati. Nella fase di chiusura del brainstorming gli studenti hanno chiesto se è possibile partecipare ad un nuovo lavoro di gruppo. Il fatto di aver progettato con cura l'UDA e aver utilizzato il cooperative learning come metodologia ha sensibilizzato gli studenti all'importanza dell'interazione e inclusione tra pari.

Le prossime fasi della ricerca prevedono un ampliamento del campione di ricerca a tutte le classi prime dell'Istituto. Inoltre è prevista l'analisi di ulteriori strumenti di ricerca già progettati e in parte utilizzati nella ricerca (es check list, rating scale). Nello specifico i dati raccolti con il brainstorming saranno confrontati con i dati emersi dalle griglie di osservazione e dalle rating scale. Gli esiti della ricerca intendono contribuire a qualificare e riprogettare attività inclusive in contesti formative e ad introdurre nell'ambito delle attività didattiche metodologie educative che risultano essere un punto di forza e che possono essere considerati efficaci per sviluppare autostima e leadership educativa negli studenti con BES.

## 5. Conclusioni

Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di valorizzare il CL come metodologia per migliorare la qualità e l'inclusione nell'Educazione. Dall'indagine esplorativa emerge la rilevanza delle attività tra pari nella didattica e si mettono in evidenza molteplici aspetti positivi relativi alla progettazione e all'introduzione di nuove strategie educative per permettere agli studenti di apprendere collaborativamente. Durante il brainstorming, che ha permesso di mettere in luce i punti di forza e i punti di debolezza del lavoro svolto tra pari dagli studenti, è stato verificato come aspetto positivo il fatto che ogni studente abbia accettato di mettersi in gioco e di essere protagonista attivo del proprio apprendimento. I punti di forza che hanno contribuito maggiormente a migliorare il percorso di formazione degli studenti sono stati: il confronto e lo scambio tra pari come stimolo per promuovere livelli di motivazione e leadership. Dall'analisi dei dati emerge come la proposta di utilizzare il Cooperative Learning come metodologia di apprendimento sia stata efficace anche per lo studente con BES. Quest'ultimo infatti, ha partecipato in modo attivo e consapevole alle attività proposte e si è avvalso, con l'aiuto del docente e dei pari, di alcune risorse messe a disposizione nel microcontesto. I dati rilevati sono incoraggianti e motivano a proseguire la linea di ricerca ampliando l'unità di analisi e avvalendosi di una più ampia gamma di strumenti di rilevazione in modo da approfondire l'efficacia CL.

### Riferimenti bibliografici:

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self- assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 32(2), 159-181.

- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Stiozzi, S.U., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer-tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 10(25), 201-209.
- Bocci F., Chiappetta Cajola, L., Zucca, S. (2020), Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126-146.
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Italian Journal of Educational Research*, 2(17), 105-126.
- Caprara, G.V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Edizioni Erickson.
- Da Re, L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9(5), 120-133.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*. 21(8), 822-832.
- Gardner, H., (1994). *Intelligenze multiple*. Jesi (AN): Anabasi.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Piaget, J. (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Ianes, D., & Zagni, B. (2024). Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 12(1), 351-363.
- Rosa, A., & Truffelli, E. (2019). Competenze chiave in ingresso all'Università: una ricerca sugli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA). *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 65-86.
- Rossini, V., & Zappatore, T. (2015). Pratiche inclusive e cooperative learning: una ricerca-azione in una scuola di Bari. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 43-56.
- Travaglini, A. (2015). Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado. *Formazione & insegnamento*, 13(2), 39-46.
- UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. *Early years education: Histories and traditions*, 199-211.
- Warnock, C. (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London.