Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

LAURA BANFI MOSER

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

# LE MAPPE E IL BENESSERE INDIVIDUALE DEI PREADOLESCENTI IN UNA CLASSE DI 1° MEDIA

## REALIZZARE E CONDIVIDERE MAPPE MIGLIORA IL SENSO DI AUTOEFFICACIA E DI APPARTENENZA AL GRUPPO CLASSE

RELATRICE

ANGELA CATTANEO

CO-RELATORE

LUCA SCIARONI

*Ringrazio di cuore la mia famiglia: mio marito Mirco e le mie figlie Lisa, Gianna, Mara e Zoe, e i nonni, che mi hanno sostenuta in questi due anni impegnativi di lavoro e scuola. È grazie alla loro pazienza e collaborazione che ho portato a termine questo percorso formativo. Inoltre ringrazio gli amici, tanti, che con la loro disponibilità e le loro parole mi sono stati vicini, in particolare Laura per la rilettura dei testi. La mia DPP Claudia Mattei per le arricchenti discussioni nella preparazione delle lezioni e i rinforzi positivi nei momenti di sconforto. Il direttore Dario Ciannamea per la fiducia e il sostegno accordatimi che mi hanno spinto a intraprendere questo percorso e tutti i colleghi della SM di Castione, in particolare Tiziana Soldini e Francesco Rinaldi per il ruolo attivo svolto nella realizzazione di questo lavoro. Non da ultimo ringrazio mia la mia relatrice, Angela Cattaneo, che mi ha accompagnato con grande professionalità nella redazione di questo lavoro e Luca Sciaroni per avermi incoraggiato in questi due anni di formazione.*

*Grazie di cuore a tutti!*

# Abstract

Le attività di supporto allo studio permettono agli alunni di sperimentare e condividere metodi di studio efficaci. Con il seguente lavoro di diploma si sono indagati gli effetti della realizzazione e condivisione di mappe riassuntive (mentali e concettuali) sul benessere individuale dei preadolescenti di prima media, in particolare sul loro senso di autoefficacia e di appartenenza al gruppo classe.

Durante le ore di classe e di francese, scienze e matematica, i ragazzi hanno svolto delle attività a piccoli gruppi e hanno realizzato delle mappe riassuntive in vista delle verifiche sommative. Alla fine della sperimentazione è stato somministrato un questionario che ha permesso di analizzare gli esiti della sperimentazione.

È emerso che le attività proposte hanno contribuito a sviluppare una serie di competenze sociali utili a migliorare il senso di appartenenza al gruppo classe. La maggior parte degli alunni ha dichiarato di aver approfittato positivamente della collaborazione con i compagni.

Contrariamente alle aspettative, il senso di autoefficacia è diminuito in modo significativo. Le mappe si sono rivelate un interessante strumento di studio, in particolare per i tre alunni segnalati con difficoltà di apprendimento. Tuttavia al momento della loro realizzazione una parte significativa dei ragazzi ha dichiarato di far fatica a ordinare le parole chiave, organizzarle nello spazio e collegarle tra di loro. Pur riconoscendo l'utilità delle mappe, queste difficoltà hanno posto gli alunni di fronte ad un compito al di sopra delle loro capacità influendo sul loro senso di autoefficacia.

## Sommario

Introduzione ..... 1

1. Quadro teorico ..... 3

1.1 Il benessere dei preadolescenti ..... 3

1.2 L'ora di classe ..... 4

1.3 L'autoefficacia ..... 5

1.4 Le mappe ..... 8

2. Domanda di ricerca ..... 11

3. Quadro metodologico ..... 13

3.1 Ricerca azione (RA) ..... 13

3.1.1 Prima fase: analisi della situazione iniziale ..... 14

3.1.2 Seconda fase: sperimentazione ..... 15

Attività introduttive allo sviluppo delle mappe ..... 15

Attività specifiche nelle materie: francese, scienze e matematica ..... 15

3.1.3 Terza fase: analisi dei risultati ..... 16

4. Analisi e risultati della sperimentazione ..... 19

4.1 Analisi della situazione iniziale ..... 19

4.1.1 Senso di autoefficacia ..... 19

4.1.2 Senso di appartenenza ..... 20

4.2 Analisi della fase di sperimentazione ..... 22

4.2.1 Attività 1: Francese ..... 22

Osservazioni e analisi del lavoro svolto ..... 22

4.2.2 Attività 2: Scienze ..... 23

Osservazioni e analisi del lavoro svolto ..... 24

4.2.3 Attività 3: Matematica ..... 25

Osservazioni e analisi del lavoro svolto ..... 26

4.3 Risultati del questionario finale ..... 27

4.3.1 Le mappe come metodo di studio alternativo ..... 27

4.3.2 Il senso di autoefficacia ..... 32

4.3.3 Il senso di appartenenza al gruppo dei pari ..... 35

5. Conclusioni ..... 39

Bibliografia ..... 41

Allegati ..... 43

# Introduzione

Per l'anno scolastico 2016-2017 mi è stato proposto di assumere la docenza di classe di una prima media. Un'esperienza questa che avevo già fatto lo scorso biennio e che avevo trovato molto arricchente dal punto di vista professionale. Nel ruolo di docente di classe si assumono una serie di compiti diversi da quelli che normalmente si svolgono durante la preparazione e la gestione delle ore disciplinari. Ciò permette di avere uno sguardo diverso e sicuramente più completo sugli allievi e sul loro modo di affrontare e vivere la scuola media. In particolare per le classi prime, il docente di classe ha il delicato compito di costruire un clima di accoglienza e di fiducia tra i nuovi compagni che permetta a tutti di sentirsi a proprio agio all'interno della classe. Altro aspetto molto importante in prima media è quello di pianificare delle attività di supporto allo studio che permettano agli alunni di sperimentare e condividere metodi di studio efficaci. L'impressione che ho avuto in questi anni di esperienza è che alcuni ragazzi, in particolare quelli scolasticamente più fragili, non possiedono strategie efficaci nell'organizzare i propri materiali e nel gestire il proprio studio a casa. Finiscono così per accumulare molto in fretta una serie di insuccessi che alla lunga li demotivano. Le ricerche sul disadattamento scolastico (Lienhard, 2007) hanno infatti evidenziato come questi insuccessi influiscono negativamente sul benessere soggettivo del preadolescente e possono condizionare le sue scelte future. Inoltre il fatto di non sentirsi all'altezza delle attività proposte in classe può portare a evitare lo sforzo e magari ridurre sistematicamente l'impegno scolastico (Polmonari, 2011). Una delle conseguenze di questo comportamento è l'isolamento e dunque l'esclusione dal gruppo classe.

Con questo lavoro ho voluto proporre durante le ore di classe delle attività che mettono i ragazzi nella condizione di imparare ad imparare (Novak & Gowin, 1989), proponendo la realizzazione a piccoli gruppi delle mappe riassuntive che stimolano i processi di apprendimento degli allievi e li aiutano a costruire degli strumenti efficaci per lo studio.

Inoltre la presenza in classe di un'alunna con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), che riguardano in particolare le capacità di letto-scrittura, è stato un ulteriore stimolo a lavorare in questa direzione poiché vi sono strumenti specifici compensativi che si possono utilizzare per facilitare l'apprendimento degli allievi con DSA. In particolare ci sono molti software che aiutano l'organizzazione delle conoscenze tramite parole chiave, schemi riassuntivi e mappe multimediali che possono essere condivisi con l'intera classe e diventare uno strumento utile ed efficace per tutti.

# 1. Quadro teorico

## 1.1 Il benessere dei preadolescenti

Il benessere a scuola è una condizione indispensabile che serve a garantire ai docenti e agli allievi buone predisposizioni per svolgere il rispettivo compito principale: insegnare e apprendere. Polito afferma che "*coltivando in classe il benessere, l'accoglienza, la solidarietà e la responsabilità si rende più piacevole ed efficace il processo di formazione*" (Polito, 2000, p. 10).

Gli studi che si sono concentrati sul tema del benessere si sono allontanati da una visione di benessere sociale che considera semplicemente il possesso di beni materiali ma si focalizza sempre più su delle variabili soggettive.

Il concetto di benessere soggettivo proposto da Diener (1984) già negli anni '80 del secolo scorso, si articola in due componenti, distinte ma interrelate. La prima, la componente cognitiva, si rifà al grado di soddisfazione per le proprie condizioni di vita ed è espressa dal giudizio soggettivo sulla qualità della propria vita nei suoi ambiti generali (es. la famiglia, il lavoro). La seconda, la componente emotiva, si riferisce al "grado di bilancio edonico", un bilancio che ha a che fare col "piacere" ed è dato dalla differenza fra le esperienze positive e quelle negative sperimentate dal soggetto nel campo analizzato.

Per il mio lavoro sono particolarmente interessanti le ricerche riguardo al benessere soggettivo dei preadolescenti. Queste hanno permesso di identificare un certo numero di variabili sociali e contestuali, all'interno delle famiglie, della scuola e del tempo libero, che sono correlate con il benessere dei preadolescenti. Queste variabili permettono di misurare il grado di benessere soggettivo degli adolescenti all'interno dell'ambiente in cui vivono (Guhn, 2012).

Proprio tra i 10 e i 12 anni i bambini sono soggetti a una serie di importanti cambiamenti cognitivi, sociali, emozionali e biologici, che gettano le basi per affrontare le tappe future della loro crescita. È stato evidenziato come la natura e il ritmo di questi cambiamenti rendono la preadolescenza un momento ideale per identificare quei fattori modificabili, che sono associati con il benessere. Questo permette agli operatori del settore di prevenire o, nel caso di segnali di disadattamento, di intervenire in modo da favorire le competenze nei preadolescenti e scoraggiare l'emergere di futuri problemi in adolescenza e in seguito nell'età adulta.

Con questi studi sul benessere soggettivo dei preadolescenti ci si è resi conto che i bambini che hanno la possibilità di sviluppare delle competenze quali le abilità sociali, il successo scolastico, la musica o lo sport, all'interno della famiglia, del loro ambiente scolastico o della loro comunità, mostrano livelli piuttosto alti di benessere soggettivo.

Anche in Ticino, grazie ad un'importante collaborazione con il gruppo di ricerca del *Child and Adolescent Development Lab della University of British Columbia* (Canada) è partita una mappatura del livello di benessere soggettivo dei ragazzi in età compresa tra i 10 e i 12 anni.

Lo strumento utilizzato per l'indagine è il questionario *Middle Years Development Instrument* (MDI), tradotto in italiano "Capire le nostre vite". All'interno sono analizzate 5 dimensioni:

1. sviluppo sociale ed emotivo,
2. relazioni sociali (famiglia, amici e adulti in generale),
3. esperienze a scuola,
4. benessere e salute fisica,
5. tempo libero e benessere emotivo.

Allo stato attuale il questionario è stato compilato da oltre 2000 allievi del primo biennio di scuola media. I dati raccolti finora mostrano una situazione generalmente positiva all'interno dei nostri istituti scolastici. Dai risultati emerge che i preadolescenti hanno delle relazioni significative con gli adulti di riferimento. Inoltre le relazioni interpersonali e le esperienze a scuola influiscono sul benessere individuale dei preadolescenti.

I dati raccolti dalle risposte dei miei allievi al questionario "Capire le nostre vite" mi permetteranno di tracciare un quadro iniziale del benessere individuale all'interno della classe. In particolare desidero concentrarmi su quelle dimensioni del benessere associate alle esperienze a scuola che sono correlate con il senso di autoefficacia e di appartenenza al gruppo dei pari.

## 1.2 L'ora di classe

Le attività proposte durante l'ora di classe dal docente titolare possono acquisire un'importanza rilevante in particolare nelle classi prime, dove gli allievi si trovano ad affrontare un momento critico di transizione dalla scuola elementare alla scuola media.

Alcuni bambini si confrontano con difficoltà nell'organizzarsi e faticano a trovare metodi di studio efficaci e finiscono per sentirsi sopraffatti dalla mole di lavoro.

Nel documento "Il docente di classe nella scuola media" (Dozio, 2009), pubblicato nell'ambito dei lavori della Riforma 3, si analizzano in modo approfondito il ruolo del docente di classe e l'organizzazione dell'ora di classe di cui è responsabile. La legge della scuola e i successivi regolamenti attribuiscono a quest'ora ruoli sempre più diversificati. Il piano di formazione della scuola media indica che l'ora di classe è un momento privilegiato nel quale:

- dar spazio al dialogo con e tra gli allievi;
- favorire dinamiche positive all'interno del gruppo classe;
- cercare delle soluzioni ai problemi;
- sostenere l'organizzazione e l'apprendimento degli allievi.

Dunque a fianco di compiti amministrativi, informativi e di interfaccia tra scuola, allievo e famiglia, si chiede al docente di classe di diventare una figura di riferimento e di accompagnamento per i singoli allievi.

Anche nel nuovo documento "La scuola che verrà" si sottolinea ulteriormente l'importanza del docente di classe, il quale in particolare "oltre a focalizzarsi sul benessere degli allievi e sulla gestione più generale delle dinamiche di classe, dovrebbe assumere un ruolo maggiormente centrato sull'accompagnamento individuale" ("La scuola che verrà", pag. 32).

Il docente di classe è di fatto la persona che, all'interno del consiglio di classe, meglio conosce la situazione personale e scolastica dell'allievo. Si trova perciò in una posizione privilegiata e può contribuire in modo significativo alla costruzione del nuovo gruppo classe, favorire un buon clima di lavoro e svolgere delle attività specifiche che siano di supporto all'apprendimento dei singoli allievi.

Con questo lavoro vorrei riuscire a sfruttare l'ora di classe per proporre delle attività di gruppo durante le quali gli alunni realizzano schemi e mappe mentali in diverse discipline, utili per il ripasso e lo studio a casa in vista di una verifica sommativa.

## 1.3 L'autoefficacia

Bandura (1996) asserisce che "*riuscire a favorire il succedere di cose che si desiderano ed evitare quelle indesiderate è nella natura dell'essere umano*." Secondo l'autore infatti l'uomo possiede delle capacità di auto-organizzazione, proattività, autoregolazione e autoriflessione che contribuiscono a creare le circostanze della sua vita. Esse gli permettono inoltre di esercitare un controllo sugli eventi che riguardano la sua vita al fine di prevenire quelli che sono degli scenari a lui indesiderati.

Uno dei meccanismi di autoregolazione è la convinzione che il soggetto ha per rapporto alla sua efficacia personale. Bandura definisce il concetto come segue:

"*il senso di autoefficacia: si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso delle azioni necessario a gestire le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati"* (Bandura, 1996, p. 15).

Se l'autoefficacia è bassa la persona non crede che le proprie azioni possano aiutarla a raggiungere i risultati desiderati. Di conseguenza sarà portata a scegliere obiettivi più limitati e a impegnarsi di meno per raggiungerli. Anche in situazioni di parità di compito, la persona con una bassa autoefficacia proverà maggiore stress e otterrà una prestazione peggiore.

I livelli di autoefficacia influenzano le prestazioni in tutti gli ambiti di vita, anche in quello scolastico. Infatti negli studenti essa può svolgere un ruolo molto importante sul loro sviluppo cognitivo, in particolare nella regolazione delle loro attività di apprendimento e nel padroneggiare le informazioni e le conoscenze delle diverse materie scolastiche.

Bandura definisce 4 fonti che contribuiscono alle convinzioni di base di autoefficacia che sono:

- le esperienze personali;
- le esperienze vicarie;
- la persuasione;
- gli stati fisiologici e affettivi.

Le esperienze personali determinano in modo importante le convinzioni di autoefficacia. I successi dovuti all'impegno personale producono infatti un'elevata fiducia nella propria efficacia e quando sussiste la convinzione di possedere i requisiti per riuscire, le persone perseverano di fronte alle difficoltà e gli eventuali insuccessi vengono velocemente superati.

Anche l'osservazione di modelli fornisce delle esperienze vicarie molto utili alle convinzioni di autoefficacia. Infatti osservare che persone vicine raggiungono risultati attraverso l'impegno o l'azione personale è di aiuto e migliora la motivazione del singolo. Inoltre, più ci si percepisce simili alle persone osservate, più le esperienze vicarie risultano significative, cioè i loro successi saranno convincenti. L'azione di questo modellamento ha in gran parte luogo all'interno dei contesti di frequentazione quotidiana delle persone, per gli studenti in particolare a scuola o nel tempo libero.

La persuasione verbale costituisce un altro tassello importante che va a rafforzare le convinzioni di possedere le capacità necessarie per eseguire, per esempio, un compito o una consegna. In generale le persone tendono a credere alle valutazioni delle loro capacità se sono espresse da qualcuno in cui hanno fiducia o ritengono sia esperto in un determinato ambito. Nel caso specifico degli adolescenti

possono essere i docenti all'interno della scuola o gli allenatori nell'ambito delle attività sportive. Da sola però la persuasione verbale può non essere sufficiente a determinare aumenti durevoli nel senso di efficacia, può però servire a sostenere il cambiamento. Le persone che sono state persuase verbalmente di possedere le capacità necessarie per gestire efficacemente determinati compiti dimostrano una maggiore probabilità di impegnarsi più a lungo rispetto a quelle che dubitano di sé e si focalizzano sui propri limiti quando insorgono le difficoltà. È importante sapere però che le valutazioni di efficacia tendono a essere più credibili quando si spingono solo moderatamente al di là di ciò che la persona è in grado di fare al momento. Per favorire le convinzioni di autoefficacia, le attività vanno strutturate a piccoli passi così da garantire, soprattutto all'inizio, un buon livello di successo. Inoltre è importante fornire un *feedback* esplicito sui progressi.

In generale le persone giudicano la loro efficacia anche basandosi sulle informazioni prodotte dagli stati fisiologici ed emozionali. Nelle situazioni stressanti l'attivazione fisiologica viene spesso interpretata come un segno di vulnerabilità (sudorazione delle mani, mal di pancia, …). Per modificare le credenze di efficacia è necessario dunque cercare di ridurre i livelli di stress, la tendenza a provare emozioni negative e correggere gli errori di interpretazione degli stati del corpo. Per esempio, durante le prove scritte, alcuni alunni tendono a concentrarsi su ciò che accade dentro di loro, enfatizzando le sensazioni provate (agitazione, nervosismo, inadeguatezza…), aumentando così il loro senso di vulnerabilità e riducendo il proprio senso di efficacia (Bandura, 2012).

Basandosi sui lavori di Bandura, sono diversi i ricercatori che hanno studiato come intervenire a scuola per migliorare l'autoefficacia degli studenti. Tra gli aspetti che sono emersi, quelli che interessano maggiormente il mio lavoro sono i seguenti (McCabe, 2006):

- strutturare le attività didattiche in maniera cooperativa invece che competitiva. Infatti nei sistemi competitivi il successo dei più capaci comporta l'insuccesso dei meno capaci. Si è osservato inoltre che l'apprendimento cooperativo è particolarmente proficuo nelle classi eterogenee che ospitano diversi studenti svantaggiati sotto il profilo educativo e provenienti da varie culture.
- Insegnare delle strategie di apprendimento, in modo che l'abilità di svolgere le varie attività scolastiche risulti effettivamente migliorata e gli studenti si attivino nei loro processi di apprendimento. Può trattarsi ad esempio di come prendere appunti durante la spiegazione, come organizzare e sintetizzare delle informazioni, come scrivere dei componimenti, come affrontare un'interrogazione.

- Utilizzare altri studenti come modelli per dimostrare l'utilizzo di specifiche strategie di apprendimento. Gli studenti condividono le loro strategie di apprendimento, raccontandosi in che modo affrontano le varie attività scolastiche; se non è chiaro, l'insegnante può intervenire ed evidenziare quelle più efficaci.

In questo lavoro di diploma, i tre aspetti elencati sopra sono quelli considerati nello sviluppo delle attività proposte nell'ora di classe per realizzare gli schemi e le mappe mentali.

## 1.4 Le mappe

In generale, dagli studi fatti, gli elementi che caratterizzano uno studente con una buona riuscita scolastica si distinguono per le buone abilità organizzative e di sintesi dei materiali, di riflessione metacognitiva e di flessibilità nella scelta di metodi di studio (Meneghetti, De Beni, & Cornoldi, 2007). In particolare questi alunni, quando valutano i propri risultati scolastici, sanno riconoscere le cause interne dei loro successi o insuccessi, mostrano un atteggiamento attivo e di controllo verso i processi di apprendimento e sanno porsi degli obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione.

Uno studente che possiede delle strategie di studio funzionali ed è capace di utilizzarle in modo flessibile sarà in grado di ottenere maggiori successi scolastici. La scuola, a mio avviso, costituisce il terreno ottimale per promuovere lo sviluppo di strategie di studio adeguate e la loro condivisione all'interno del gruppo classe.

Sviluppare schemi e mappe permette allo studente di dare un ordine logico ai propri pensieri, di imparare a organizzarli e rappresentarli spazialmente con la scelta e l'utilizzo di parole chiave e di relazioni tra le stesse.

La nascita delle mappe risale agli anni '60 con i contributi di Novak e Buzan che hanno sviluppato rispettivamente le mappe concettuali e le mappe mentali.

Le **mappe concettuali** (modello connessionista) sono uno strumento utile per organizzare le conoscenze partendo dalle parole chiave, individuarne le connessioni e costruire il sapere. Le idee di Novak si basano sul principio costruttivista dell'apprendimento significativo. L'idea di base è che l'apprendimento può essere prodotto direttamente dallo studente che impara a sviluppare il suo pensiero partendo da conoscenze pregresse. Lo studente ha un ruolo attivo nella costruzione del sapere: nello sviluppo di queste mappe egli deve riflettere sulla struttura della conoscenza, riconoscerne i concetti base, stabilire una gerarchia (dal più importante al meno importante) e individuare le relazioni. Nel libro "Imparando a imparare", Novak presenta una serie di strategie a

disposizione del docente e dell'allievo per realizzare le mappe concettuali e sviluppare un apprendimento significativo.

Le **mappe mentali** (modello associativo ed evocativo) sono uno strumento creativo che si basa sull'associazione e l'evocazione. Le idee e i concetti vengono rappresentati utilizzando un'organizzazione simile a quella utilizzata dalla nostra mente. L'idea di Buzan (2012) si basa sulle conoscenze del funzionamento del nostro cervello. Le mappe mentali utilizzano in modo creativo colori, simboli e disegni all'interno di uno spazio al cui centro si trova l'idea principale e attorno alla quale si organizzano in modo gerarchico le altre conoscenze. Questa rappresentazione visiva permette di immagazzinare e di richiamare i concetti associati a un'idea centrale con un metodo simile a quello usato dal nostro cervello. Questo tipo di mappe aiuta lo studente nei processi di sintesi e di memorizzazione.

Nei ragazzi con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) è riconosciuto scientificamente che gli schemi e le mappe sono strumenti che aiutano in modo significativo lo studente a studiare, capire e ricordare. Negli ultimi anni le nuove tecnologie hanno permesso di sviluppare molti software che ne facilitano la realizzazione.

Con questo lavoro si vogliono proporre, durante le ore di classe e alcune ore disciplinari, delle attività a piccoli gruppi che promuovono la realizzazione di mappe che permettano agli studenti di mettere a fuoco le conoscenze relative a un determinato argomento ed evidenziare le relazioni tra di esse. Si vuole insegnare ai ragazzi a riordinare le loro conoscenze e a dare un significato a ciò che imparano (Novak & Gowin, 1989, p. 31).

Per programmare e pianificare le attività che ho proposto in questo lavoro mi sono basata su due manuali di recente pubblicazione. Questi mi sono stati consigliati da una logopedista che propone regolarmente ai ragazzi con DSA attività con le mappe. Ecco i due testi considerati:

"Laboratorio Mappe. Attività didattiche con schemi e mappe mentali e concettuali" (Pontalti B. , 2014); "Prime Mappe. Laboratorio didattico per costruire schemi e mappe mentali" (Pontalti & Zambotti, 2014).

# 2. Domanda di ricerca

Come già spiegato, questo lavoro di diploma si inserisce all'interno di un progetto più ampio partito nel 2010 dalla collaborazione del DFA (Dipartimento Formazione e Apprendimento) con il gruppo di ricerca del *Child and Adolescent Development Lab della University of British Columbia* (Canada) che si prefigge di indagare diverse dimensioni del benessere soggettivo dei preadolescenti di prima e seconda media. Le domande del questionario di maggior interesse per questo lavoro sono quelle relative alle relazioni con i propri pari e al senso di autoefficacia.

La domanda di ricerca alla quale si vuole rispondere con questo lavoro di diploma è la seguente:

**"La realizzazione e l'utilizzo di mappe riassuntive condivise dagli alunni migliorano il senso di autoefficacia e di appartenenza al gruppo classe?"**

L'ipotesi di partenza è la seguente:

l'ora di classe rappresenta un momento ideale per promuovere e insegnare delle strategie adeguate di studio. Dalle ricerche emerge che la realizzazione di mappe può rappresentare uno strumento utile per migliorare i processi di apprendimento, in particolare per organizzare, confrontare e mettere in relazione le nuove conoscenze. Pianificare delle attività di gruppo volte a realizzare delle mappe condivise a piccoli gruppi e in diverse discipline può migliorare il senso di autoefficacia e il loro senso di appartenenza alla classe, in particolare per quei ragazzi che presentano uno scarso rendimento scolastico.

# 3. Quadro metodologico

## 3.1 Ricerca azione (RA)

Questa ricerca si basa su un modello di ricerca azione (RA) che negli ultimi anni si è rivelato uno strumento efficace nella ricerca in educazione, in particolare per migliorare e potenziare le strategie di intervento in campo didattico (Travaglini, 2002). La ricerca azione permette infatti di sviluppare un'analisi delle pratiche educative che sono finalizzate a degli interventi migliorativi (Wikipedia, febb.2017).

In particolare la mia ricerca si basa su questi aspetti caratteristici di una ricerca azione:

- il ruolo prioritario dell'esperienza;
- la figura del docente/ricercatore quale protagonista attivo nella ricerca;
- un ruolo interattivo con la classe coinvolta;
- le interconnessioni socio-collaborative tra più parti.

Con ciò si vuole verificare come lo sviluppo di mappe riassuntive durante le ore di classe e la loro condivisione durante le ore disciplinari, possono migliorare in modo diretto il profitto del singolo allievo e in modo indiretto il suo benessere individuale.

Durante la sperimentazione, come specificato da Barbier (Barbier, 2007), i docenti coinvolti hanno osservato come gli allievi mettono in campo gli aspetti relativi alla realizzazione di mappe che coinvolgono sia il pensiero logico come pure le dimensioni spaziali e creative. Parallelamente, un ascolto sensibile ha permesso di adeguare "in itinere" le attività proposte per introdurre, dove necessario, dei cambiamenti migliorativi.

Le attività proposte si sono svolte nella classe di prima media, che per motivi di privacy ho indicato come "Classe 1°X", di cui sono docente di classe. Il comprensorio della scuola media in questione è piuttosto ampio e le classi prime risultano spesso eterogenee a causa della provenienza degli allievi da realtà scolastiche diverse[1] fra loro.

[1]Alcuni allievi provengono da realtà scolastiche di paese con pluriclassi in 3°- 4°- 5° elementare.

La classe è composta da 24 allievi, 12 ragazze e 12 ragazzi, equilibrata dal punto di vista del genere. Tra questi alunni sono presenti un caso diagnosticato di dislessia[2], un caso diagnosticato con disturbi dell'attenzione in assenza di iperattività e un caso di disprassia con difficoltà dell'attenzione, in attesa di valutazioni più approfondite.

Per ampliare l'azione di questo lavoro non solo all'ambito della matematica, disciplina che insegno, ho ritenuto interessante richiedere la collaborazione di alcuni docenti di altre discipline, per riuscire a diversificare i contenuti delle mappe e degli schemi e di applicarli in situazioni diverse tra loro.

Questo lavoro di ricerca si suddivide in tre fasi principali.

### 3.1.1 Prima fase: analisi della situazione iniziale

All'interno del progetto *Middle Years Development Instrument* (MDI, vedi pag. 4), l'ultima settimana del mese di ottobre 2016 è stato somministrato il questionario "Come capire le nostre vite" nelle seguenti 11 sedi di scuola media del Cantone: Cadenazzo, Camignolo, Canobbio, Castione, Giubiasco, Gordola, Losone, Mendrisio, Minusio, Pregassona e Viganello. In totale sono stati coinvolti 545 alunni in età compresa tra i 10 e i 14 anni: 274 di 1° media, 261 di 2° media e 10 di 3° media.

Per questa ricerca mi sono focalizzata su quegli item del questionario che sono collegati con il senso generale di autoefficacia e di appartenenza al gruppo dei pari. In particolare ho identificato tre item correlati con il senso di autoefficacia relativo all'ambito scolastico:

- 43 "Sono certo che riuscirò a imparare quello che ci insegneranno a scuola quest'anno."
- 44 "Se ho abbastanza tempo posso riuscire a fare un buon lavoro."
- 45 "Anche se il lavoro a scuola è impegnativo, ce la posso fare."

E quattro item correlati con il senso di appartenenza al gruppo dei pari:

- 37 "Mi sento parte di un gruppo di amici che fanno delle cose assieme."
- 38 "Di solito sono a mio agio con gli altri ragazzi."
- 39 "Quando sono con altri ragazzi della mia età mi sento parte di un gruppo."
- 49 "Mi sento di appartenere a questa scuola."

[2] L'alunna utilizza l'iPad come strumento compensativo.

Il confronto qualitativo tra la classe 1°X, e i 274 alunni di 1° media del Cantone Ticino coinvolti, che ho definito con il nome "Campione2016", mi ha permesso di stilare un primo bilancio della situazione di partenza rispetto al benessere individuale degli alunni di 1°X. Questa analisi di partenza mi è servita alla fine della sperimentazione come confronto per capire in che modo le attività proposte hanno influenzato il benessere individuale degli allievi.

### 3.1.2 Seconda fase: sperimentazione

Le attività proposte durante la fase di sperimentazione si dividono in attività introduttive, svolte principalmente nelle ore di classe e di matematica, e in attività specifiche, proposte in tre discipline diverse: francese, scienze e matematica.

Attività introduttive allo sviluppo delle mappe

Da settembre a gennaio ho proposto delle attività (Pontalti,2014) per esercitare:

- la ricerca di parole chiave legate ad un argomento;
- i collegamenti tra le parole chiave con l'uso di frecce e parole di collegamento;
- la disposizione delle parole chiave nello spazio con l'utilizzo dei post-it.

Con queste attività introduttive gli alunni hanno esercitato il loro pensiero astratto di tipo logico-deduttivo. In particolare si sono allenati nel riconoscere le parole chiave associate ad un argomento definito e hanno provato ad ordinarle in modo gerarchico ottimizzando lo spazio e evidenziandone le connessioni tra di esse.

Attività specifiche nelle materie: francese, scienze e matematica

Durante la fase di sperimentazione, realizzata tra il mese di dicembre e il mese di marzo, ho collaborato con i docenti di francese e di scienze, i quali si sono gentilmente messi a disposizione per proporre una delle tre attività specifiche all'interno della loro programmazione annuale. L'obiettivo di queste attività è stato quello di proporre agli alunni dei momenti, all'interno delle ore di classe e delle ore di materia, durante i quali creare delle mappe relative ai temi disciplinari proposti, condividerle con i compagni e costruire dei materiali di preparazione per le verifiche sommative.

Ognuna delle tre attività è stata strutturata in 3 momenti definiti:

| | 1° momento | 2° momento | 3° momento |
|---|---|---|---|
| **Attività** | presentazione del o dei temi e realizzazione delle mappe | completamento delle mappe e condivisione del lavoro con i compagni | somministrazione della verifica sommativa |
| **Docenti presenti** | docente di classe e docente di disciplina[3] | docente di disciplina | docente di disciplina |
| **Modalità di lavoro** | a piccoli gruppi | a piccoli gruppi | individuale |
| **Ore di lezione** | 1 ora lezione | 2 ore lezione | 2 ore lezione |

Durante le attività proposte i ragazzi sono stati suddivisi in gruppi eterogenei di 4 o 6 ragazzi ciascuno. I gruppi sono stati rimescolati per ogni attività permettendo così agli alunni di lavorare con compagni diversi e di mantenere l'eterogeneità all'interno del gruppo malgrado il cambio di disciplina.

Alla fine di ogni attività specifica i docenti coinvolti hanno condiviso le impressioni relative al modo di lavorare all'interno dei gruppi e valutato la qualità del materiale realizzato dai ragazzi. Ciò ha permesso di individuare gli aspetti positivi e quelli negativi durante lo svolgimento dell'attività e di pianificare le eventuali modifiche per migliorare l'approccio dei ragazzi alla realizzazione delle mappe e la qualità del materiale da condividere con i compagni nelle attività successive.

### 3.1.3 Terza fase: analisi dei risultati

Alla fine della sperimentazione, per valutare l'azione di questo lavoro ho somministrato un questionario individuale per quantificare in che modo le attività proposte hanno avuto un effetto diretto sul profitto dell'allievo e indiretto sul suo benessere individuale, in particolare sul senso di autoefficacia e sul senso di appartenenza al gruppo classe.

Il questionario (Allegato 1) è strutturato in 4 parti:

- 1° parte: per capire se i ragazzi sentono di possedere un metodo di studio efficace e ritengono utile svolgere delle attività per cercare di imparare dei metodi di studio alternativi.

[3] Per l'attività specifica di matematica era presente solo la docente di classe che è anche docente di matematica.

- 2° parte: per analizzare se e in che modo i ragazzi utilizzano le mappe per lo studio a casa.
- 3° parte: per quantificare se le attività proposte hanno permesso agli allievi di sentirsi maggiormente adeguati di fronte ai compiti richiesti e di avere la sensazione di potercela fare.
- 4° parte: per quantificare l'effetto della sperimentazione sul senso di appartenenza al gruppo classe

Nella 3° e nella 4° parte del questionario sono stati riproposti gli item:

- [37]: "Mi sento parte di un gruppo di amici che fanno delle cose assieme."
- [45]: "Anche se il lavoro a scuola è impegnativo, ce la posso fare."

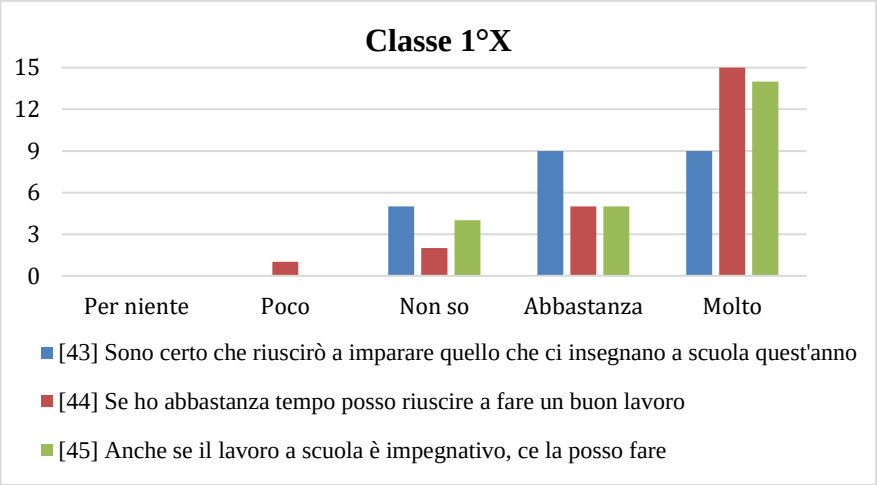
del questionario "Capire le nostre vite" che mi hanno permesso di confrontare la situazione prima e dopo la sperimentazione.

# 4. Analisi e risultati della sperimentazione

## 4.1 Analisi della situazione iniziale

Ho analizzato le risposte della classe 1°X agli item indicati sopra (vedi pag.14) e in seguito li ho confrontati in modo qualitativo con i dati del Campione2016 (vedi pag. 15).

### 4.1.1 Senso di autoefficacia



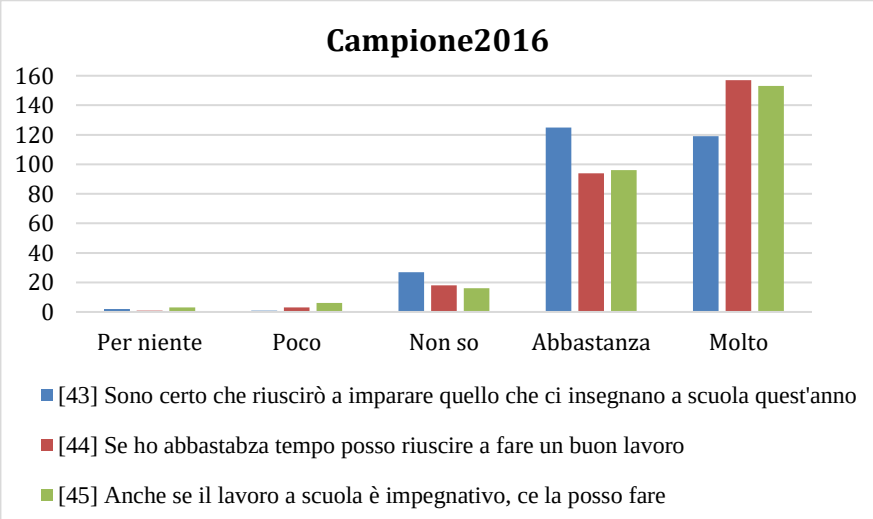




Figura1: Risposte agli item relativi al senso di autoefficacia

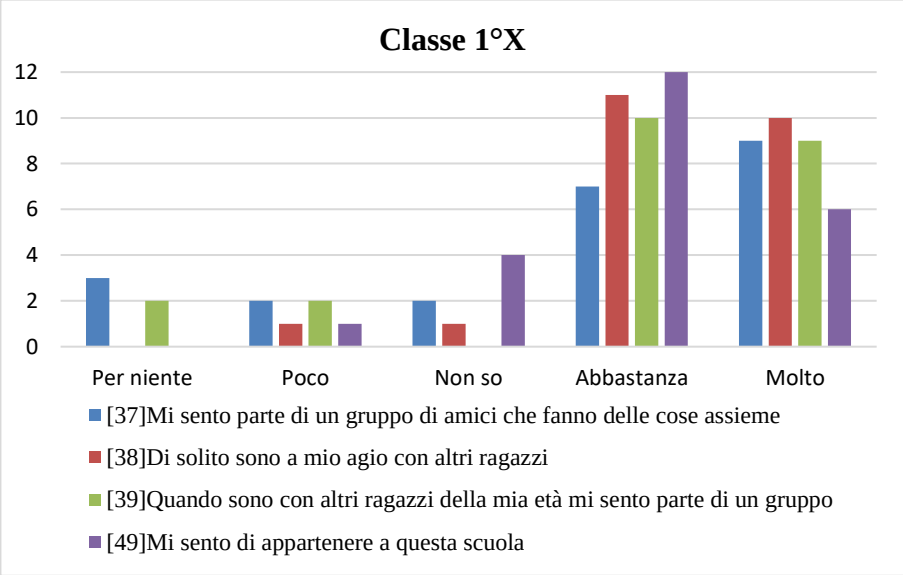
Dal grafico dei dati relativi alla classe 1°X si può notare che 1 ragazzo su 23 non pensa di riuscire a fare un buon lavoro anche se ha abbastanza tempo a disposizione, 2 su 23 non sanno se la componente

tempo gli sarà di aiuto, 5 ragazzi su 23 non sanno se riusciranno a imparare ciò che verrà loro insegnato a scuola e 4 su 23 non sanno se ce la faranno.

Questi risultati, se paragonati ai dati relativi al Campione2016, qualitativamente sembrerebbero indicare un andamento molto simile, ma si nota che la classe 1°X ha risposto in numero proporzionalmente maggiore con *poco* e *non so* agli item [43] e [45] e in modo significativamente maggiore con molto all'item [44] "Se ho abbastanza tempo posso riuscire a fare un buon lavoro". In generale la classe mostrerebbe un minor senso di autoefficacia rispetto alle risposte del Campione2016, Per questo lavoro sono interessata in particolare a come evolveranno le 11 risposte *non so*.

Le risposte alla domanda [44] segnalano come per la classe il tempo a disposizione sia significativo per svolgere un buon lavoro. L'anonimato del questionario non mi permette di risalire alle risposte degli alunni, ma la presenza nella classe di tre ragazzi con diagnosi di difficoltà di apprendimento (DSA) potrebbe essere una delle spiegazioni.

### 4.1.2 Senso di appartenenza



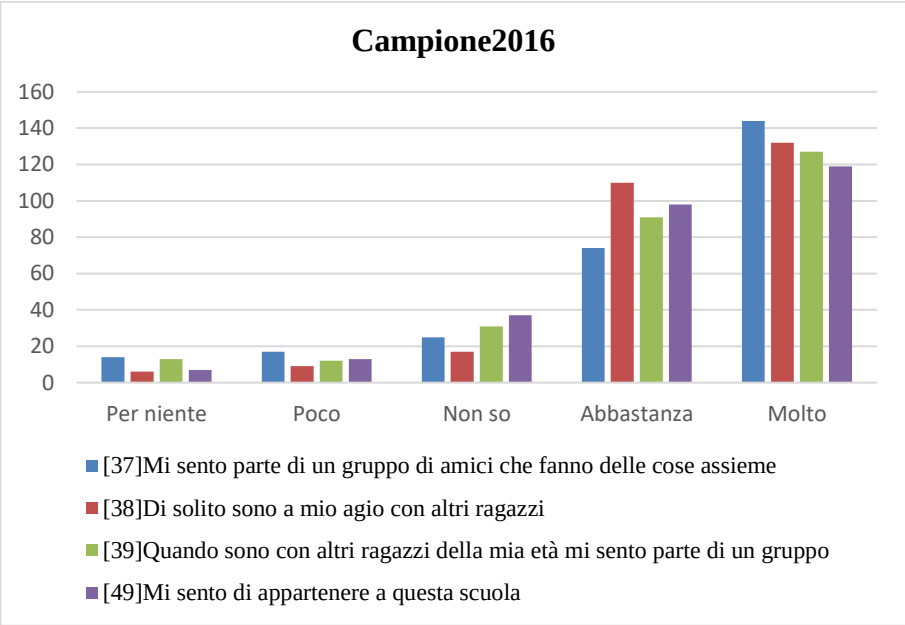



Figura 2: Risposte agli item relativi al senso di appartenenza

Dal grafico dei dati relativi alla classe 1°X è significativo notare che 7 ragazzi hanno risposto con *per niente, poco* o *non so* alla domanda [37] "Mi sento parte di un gruppo di amici che fanno delle cose assieme". Inoltre 4 ragazzi hanno risposto con *per niente* o *poco* alla domanda [39] "Quando sono con altri compagni della mia età mi sento parte di un gruppo". Questo lascia presupporre che alcuni alunni non si sentono a loro agio nel gruppo classe nel quale sono stati inseriti. Se si osservano le risposte alla domanda [38] "Di solito mi sento a mio agio con altri ragazzi" i numeri scendono in modo significativo sottintendendo che non esistono difficoltà particolari a stare con i propri coetanei.

In generale questi risultati, se confrontati con i dati del Campione2016, mostrano che la classe 1°X ha risposto in numero proporzionalmente minore con *molto* rispetto ad *abbastanza* a tutte e quattro le domande considerate. Questa differenza, qualitativamente significativa, potrebbe indicare un minor senso di appartenenza sia al gruppo classe sia alla scuola rispetto al Campione2016. Come già spiegato nel quadro metodologico (pag.13), nella classe ci sono ragazzi che provengono da 5 comuni della regione con realtà scolastiche molto diverse tra loro. Alcuni alunni non si erano mai visti né frequentati fino al primo giorno di scuola. In un lasso di tempo piuttosto breve, da settembre a metà ottobre, non tutti i ragazzi sono in grado di allacciare delle relazioni significative con i loro compagni, in particolare i più timidi. Queste considerazioni potrebbero spiegare la differenza significativa riscontrata con il Campione2016.

## 4.2 Analisi della fase di sperimentazione

### 4.2.1 Attività 1: Francese

I ragazzi sono stati suddivisi in 6 gruppi eterogenei di 4 alunni ciascuno. Ogni gruppo ha ricevuto uno dei 4 temi proposti dalla docente di francese sul quale lavorare e svolgere una mappa riassuntiva:

- aggettivi di colore;
- articoli;
- verbi della prima declinazione;
- nazioni, nazionalità e lingue.

A loro disposizione ogni gruppo aveva oltre a dei fogli bianchi e delle matite colorate, il materiale, le schede e gli esercizi svolti durante le ore disciplinari. Nel gruppo, all'interno del quale era presente la ragazza con DSA, gli alunni hanno potuto realizzare la mappa con un'applicazione presente sull' iPad.

A partire da questi materiali gli alunni hanno condiviso le idee all'interno del gruppo e realizzato una mappa riassuntiva relativa al tema a loro assegnato. Durante le ore disciplinari le mappe sono state presentate dai singoli gruppi ai loro compagni. Inseguito la docente ha consegnato i materiali a tutti gli alunni (Allegato 2).

<u>Osservazioni e analisi del lavoro svolto</u>

Durante lo svolgimento dell'attività, nella prima fase di co-insegnamento, la docente di francese e io abbiamo osservato e ascoltato i ragazzi per individuare quali fossero gli aspetti positivi e quali invece quelli che avrebbero dovuto essere migliorati in corso d'opera. Nella prima fase, durante la quale hanno cercato i materiali e hanno condiviso le idee, i ragazzi hanno lavorato in modo attivo. In particolare hanno apprezzato:

- il lavoro a gruppi;
- la condivisione di un momento di studio;
- avere del tempo a scuola per prepararsi alla verifica sommativa;
- realizzare dei riassunti da condividere con i compagni;
- utilizzare l'applicazione iPad per realizzare la mappa.

Nella fase di realizzazione delle mappe abbiamo invece osservato che i ragazzi hanno faticato:

- a trovare gli elementi chiave;

- a organizzare lo spazio del foglio per realizzare la mappa.

In questa fase abbiamo notato un calo della motivazione in tutti i gruppi e un peggioramento della qualità delle discussioni al loro interno.

Dover condividere il risultato finale con gli altri compagni, li ha per contro motivati a portare a termine il lavoro iniziato e produrre un risultato che li soddisfacesse.

Un solo ragazzo ha dimostrato scarso interesse per le attività e un'insofferenza verso il lavoro a gruppi. Anche in altre occasioni lo stesso ragazzo ha preferito lavorare da solo.

Per cercare di migliorare questi aspetti, nel pianificare l'*attività 2* ho deciso di:

- proporre un'attività mirata alla lettura di una mappa: "scrivi una storia partendo dalla mappa di Nonna-Milena" (Pontalti & Zambotti, Prime mappe. Laboratorio didattico per costruire schemi e mappe mentali., 2014, p. 280);
- lavorare con un unico tema. Ciò permette di confrontare le mappe realizzate nei diversi gruppi e arrivare a costruirne una sola condivisa da tutti;
- introdurre l'utilizzo di post-it per facilitare l'organizzazione dello spazio sul foglio.

### 4.2.2 Attività 2: Scienze

I ragazzi sono stati suddivisi in 6 gruppi eterogenei di 4 alunni ciascuno. A ogni gruppo sono stati distribuiti dei post-it e un foglio A3.

Come per l'*attività 1* ogni gruppo aveva a disposizione le schede e il materiale dei laboratori svolti durante le ore disciplinari.

Come spiegato nelle analisi dell'*attività 1* (pag.19), per questa seconda attività ho deciso di proporre un tema unico a tutti i gruppi. Il docente di scienze, in base alla sua pianificazione annuale, ha deciso di far lavorare i ragazzi sul tema dell'aria.

Per fare emergere le conoscenze degli alunni riguardo al tema scelto e permettere loro di individuare le parole chiave ad esso associate, abbiamo deciso di proporre ai ragazzi delle domande stimolo:

- dove si trova l'aria?
- Da cosa è composta l'aria?
- L'aria ha una massa?
- Determina una pressione?

- Quali caratteristiche ha l'aria?

Dalle risposte alle domande i ragazzi hanno individuato le parole chiave e le hanno scritte sui post-it. In seguito hanno disposto i post-it sul foglio A3 e hanno tracciato i collegamenti, inserendo, dove necessario, le parole di collegamento e dei simboli.

Nelle ore disciplinari successive le sei mappe sono state presentate dai singoli gruppi ai compagni. In seguito, con l'aiuto del docente, è stata realizzata una mappa riassuntiva che raggruppava tutte le conoscenze emerse nei rispettivi gruppi. La mappa è stata appesa in classe (Allegato 3).

Osservazioni e analisi del lavoro svolto

Anche durante *l'attività 2* abbiamo osservato all'interno dei diversi gruppi una buona capacità di ascolto e di collaborazione.

In particolare abbiamo notato i seguenti aspetti positivi:

- poter staccare e spostare i post-it con le parole chiave a piacimento sul foglio ha favorito l'uso dello spazio e la progettazione della mappa finale.
- L'idea di partire da alcune domande stimolo ha facilitato la discussione all'interno del gruppo e ha agevolato l'individuazione delle parole chiave all'interno di tutti i gruppi.
- L'idea del confronto tra mappe, che rappresentavano lo stesso tema, ha stimolato la competizione tra i gruppi, i quali desideravano produrre la mappa "migliore". Questo ha stimolato i ragazzi a portare a termine il lavoro.
- Il ragazzo che fatica a lavorare in gruppo ha partecipato maggiormente all'attività, soprattutto nella ricerca delle risposte alle domande stimolo.

Rispetto a quanto ci siamo immaginati abbiamo potuto osservare che:

- le domande stimolo hanno in parte limitato i ragazzi nella discussione e negli approfondimenti. I ragazzi non hanno approfittato del materiale a loro disposizione per arricchire le risposte con conoscenze supplementari. Probabilmente le domande stimolo non erano sufficientemente aperte per permettere agli alunni di mettere in gioco tutte le conoscenze relative all'argomento scelto.
- Come per l'*attività 1*, gli alunni hanno faticato a organizzare e ordinare le parole chiave individuate.
- Il tema scelto era molto vasto e al momento della condivisione la mappa riassuntiva è risultata piuttosto complessa. Alcuni alunni hanno trovato la mappa "troppo piena" di informazioni e di difficile interpretazione.

Nel programmare l'*attività 3* ho considerato quanto osservato durante nell'*attività 2*. Ho dunque deciso di:

- proporre dei temi semplici che implicano pochi concetti chiave e che permettono di realizzare delle mappe non troppo complesse.
- Partire nuovamente formulando delle domande stimolo per favorire la ricerca di parole chiave.
- Mettere nuovamente a disposizione i post-it per facilitare la progettazione spaziale della mappa.

### 4.2.3 Attività 3: Matematica

L'attività è stata proposta all'inizio di marzo, quando nella mia sede di servizio il gruppo di matematica annualmente svolge le prove comuni di fascia sugli argomenti proposti fino a quel momento. Ho dunque pianificato l'attività, approfittando di lavorare alla preparazione di questa verifica sommativa comune.

I ragazzi sono stati suddivisi in 4 gruppi eterogenei di 6 alunni ciascuno. A ogni gruppo sono stati distribuiti dei post-it e un cartoncino A4 bianco. Come per le attività precedenti, i ragazzi avevano a loro disposizione il materiale, le schede, gli esercizi svolti durante le ore disciplinari e il libro di testo. Ad ogni gruppo, tramite sorteggio, è stato assegnato uno dei 4 argomenti scelti:

- insiemi;
- espressioni numeriche;
- criteri di divisibilità e fattorizzazione;
- proprietà dei quadrilateri.

Per ognuno degli argomenti ho preparato 4 domande stimolo per far emergere le conoscenze attorno al tema e per trovare le parole chiave. Visto che alcuni degli argomenti non erano più così attuali[4], per aiutare i ragazzi nello svolgimento del compito ho indicato le pagine del libro di testo nelle quali trovare le relative informazioni sugli argomenti proposti.

[4] Gli insiemi e criteri di divisibilità sono stati trattati nella prima parte dell'anno.

Una volta individuate le parole chiave, partendo dalle risposte alle domande stimolo, i ragazzi hanno realizzato la mappa riassuntiva sull'argomento sorteggiato e il materiale realizzato dai singoli gruppi è stato consegnato a tutti i compagni (Allegato 4).

Osservazioni e analisi del lavoro svolto

L'attività non è partita nei migliori dei modi. I gruppi che hanno sorteggiato i temi meno attuali hanno riscontrato difficoltà nel rispondere alle domande stimolo e per loro è stato difficile trovare la motivazione per svolgere il compito richiesto. Alcuni alunni hanno cominciato a disturbare e in classe non c'era la giusta atmosfera per svolgere il lavoro richiesto. Ho intuito che il compito per alcuni di loro risultava troppo difficile.

Per superare questo momento di disagio ho deciso di interrompere il lavoro a gruppi. Avevo preventivato che durante la programmazione dell'attività alcuni argomenti avrebbero causato qualche problema e avevo inserito le pagine del libro di testo nelle quali trovare le informazioni necessarie per rispondere alle domande stimolo. Avevo però sottovalutato l'effetto di sconforto che dei ragazzini di 11-12 anni possono provare di fronte a un argomento del quale si ricordano poco o niente. Inoltre per dei ragazzi di prima media è oggettivamente difficile organizzare in modo autonomo la ricerca delle informazioni nel libro di testo.

L'ora successiva ho ripreso l'attività con l'intero gruppo classe proponendo di rispondere tutti insieme alle domande stimolo di ogni argomento. Abbiamo così provato a cercare le informazioni che mancavano, consultando il libro di testo o le schede svolte in classe. I ragazzi si sono attivati e questa condivisione alla fine è risultata stimolante. I ragazzi sono riusciti a ricostruire le conoscenze mancanti (alla lavagna ho tenuto traccia degli elementi che emergevano dagli interventi dei ragazzi sull'argomento in questione) e hanno risposto alle domande stimolo. A questo punto ho ritenuto che ci fossero le condizioni ideali per ricominciare il lavoro a gruppi.

Nelle due ore successive dedicate all'attività, i ragazzi hanno lavorato in modo soddisfacente portando a termine le consegne come pianificato.

Osservando i ragazzi mentre lavoravano, ho notato la facilità con la quale riuscivano a trovare le parole chiave relative all'argomento scelto, mentre ho nuovamente percepito la difficoltà nell'ordinare le parole chiave, collegarle tra di loro e organizzarle nello spazio per realizzare una mappa. Come per le *attività 1* e *2* proposte precedentemente, malgrado l'allenamento e gli accorgimenti presi nel corso della sperimentazione, questa fase di lavoro è risultata nuovamente la più impegnativa per gli alunni.

## 4.3 Risultati del questionario finale

Nella fase 3 della sperimentazione ho somministrato un questionario individuale (vedi pag. 16) per raccogliere le loro impressioni relative alla sperimentazione.

Il questionario è stato somministrato a tutti e 24 gli alunni della classe 1°X, per alcune domande (indicate con l'asterisco (*)) manca una risposta.

### 4.3.1 Le mappe come metodo di studio alternativo

Le prime 8 domande hanno permesso di indagare i metodi di studio utilizzati dai ragazzi, l'utilità di dedicare del tempo per imparare dei metodi di studio e sulla loro capacità di realizzare delle mappe riassuntive.

| | No | Si |
|---|---|---|
| 1. Ti sembra di avere un metodo di studio efficace? | **4** | **20** |

Alla prima domanda solo 4 alunni hanno risposto negativamente. 20 alunni ritengono di avere un metodo di studio efficace. Le strategie elencate sono le seguenti:

- scrivere dei riassunti (11 allievi);
- cercare/evidenziare le cose importanti (5 allievi);
- rilettura delle schede (4 allievi);
- realizzare mappe (3 allievi);
- cercare le parole chiave (1 allievo);
- rifare le schede (1 allievo).

| | No | Si |
|---|---|---|
| 2. Trovi utile dedicare alcune ore di classe per imparare dei metodi di studio? | **4** | **20** |
| 4. Avevi già visto o utilizzato le mappe alle scuole elementari? | **15** | **9** |

Malgrado il numero elevato di risposte positive alla domanda 1, 20 alunni hanno ritenuto utile dedicare delle ore di classe per imparare metodi di studio alternativi (domanda 2) e 9 alunni avevano già lavorato con le mappe alle scuole elementari (domanda 4).

| | No | Si |
|---|---|---|
| 5. Hai utilizzato le mappe per studiare a casa? (*) | **9** | **14** |
| 6. Hai provato a sviluppare da solo delle mappe? | **8** | **16** |
| 7. Ti senti capace di realizzare delle mappe? | **7** | **17** |

Delle risposte alle domande 5, 6 e 7, inerenti la realizzazione e l'utilizzo delle mappe, si deduce che quasi i ¾ degli alunni sentono di aver acquisito le competenze necessarie per realizzare delle mappe e in 16 hanno provato crearne alcune da soli. Malgrado le difficoltà osservate durante lo svolgimento delle attività, 19 ragazzi hanno risposo con *abbastanza* e *molto* alla domanda 8.

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 8. Ritieni facile realizzare delle mappe sugli argomenti trattati in classe? | **1** | **4** | **17** | **2** |

I 2 ragazzi che hanno risposto con *molto* spiegano che:

- riesco a fare facilmente i collegamenti tra gli elementi;
- basta fare i collegamenti nella testa e riguardare gli argomenti.

I 17 ragazzi che hanno risposto *abbastanza* spiegano che:

- basta trovare le parole chiave;
- bisogna fare i passaggi degli argomenti e metterli insieme;
- è difficile trovare i collegamenti tra gli argomenti;
- i passaggi sono un po' difficili;
- bisogna ordinare gli argomenti;
- a volte non metti tutto quello che riguarda l'argomento;
- qualche volta non è semplice.

I 5 ragazzi che hanno risposto *per niente* o *poco* spiegano che:

- è difficile fare i collegamenti tra le parole;
- è meglio studiare sulle schede;
- non riescono a leggerle e usarle;
- è difficile, è una perdita di tempo;
- non si capisce niente.

Dai commenti si osserva, come riscontrato durante lo svolgimento delle attività proposte, che gli alunni ammettono di incontrare delle difficoltà, in particolare quando devono collegare le parole

chiave tra di loro. Queste difficoltà sono strettamente legate allo sviluppo del pensiero logico e alle capacità visuo-spaziali dei singoli alunni.

Per 3 alunni la costruzione e la lettura di una mappa risultano essere un compito difficile e poco motivante.

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 9. Le mappe ti hanno permesso di acquisire maggiore sicurezza sui temi trattati? (*) | **5** | **8** | **9** | **1** |
| 10. Ti hanno permesso di trovare maggiore motivazione per ripassare gli argomenti a casa? | **4** | **9** | **9** | **2** |
| 11. Avere realizzato le mappe ti ha permesso di sentirti più tranquilla/o durante la verifica? (*) | **8** | **5** | **8** | **2** |
| 12. Ti sembra di aver migliorato il tuo profitto scolastico? (*) | **4** | **8** | **10** | **1** |

Dalle risposte alle domande 9, 10, 11 e 12, che riguardano l'impatto delle mappe sul loro stato d'animo durante le verifiche (maggiore sicurezza, maggiore motivazione e maggiore tranquillità di fronte alle prove scritte) e la valutazione soggettiva del loro profitto personale, si osserva: un po' più della metà (13 su 24) ha risposto con *per niente* o *poco* e gli altri 11 con *abbastanza* o *molto*. Analizzando più a fondo le risposte dei singoli allievi, si nota che 3 alunni hanno risposto con *per niente* o *poco* a tutte e 4 le domande. Tra questi l'alunno che a più riprese ha segnalato la sua insofferenza a lavorare a gruppi e il suo disinteresse a svolgere questo tipo di attività.

I ragazzi, che hanno risposto con *abbastanza* e *molto* (11 su 23) alla domanda 12 sul miglioramento del profitto, commentano come segue:

- perché si ricapitola tutto;
- quando le riguardo mi vengono in mente le parole chiave;
- sapere le cose in meno fogli;
- ti aiutano a capire e a ripassare;
- perché mi trovo bene, le mappe sono riassunti di ciò che si è fatto;
- perché mi sento più sicura ma non mi motivano di più a studiare;
- facendo le mappe e i riassunti ho migliorato il mio metodo di studio;

Tra i ragazzi che hanno risposto *per niente* o *poco* (13 su 24), due hanno commentato:

- il mio profitto è già buono così;
- mi motivano nello studio.

Si tratta di alunni che hanno un profitto scolastico più che buono. Gli altri invece motivano le loro risposte come segue:

- perché mi confondono e non mi aiutano;
- mi trovo meglio con i riassunti, memorizzo le cose con più facilità;
- per me non sono efficaci;
- con le mappe non mi trovo benissimo;
- non capisco niente con le mappe;
- non riesco ad utilizzarle.

I commenti elencati sopra evidenziano che per questi ragazzi le attività di sviluppo delle mappe non sono state di aiuto nello studio e nel recupero delle conoscenze. In particolare 3 alunni, due dei quali con uno scarso rendimento scolastico, sostengono che le mappe li confondono, non le capiscono e non sono capaci ad utilizzare. Nel corso di questi mesi i tre ragazzi hanno dimostrato difficoltà nell'organizzazione del materiale scolastico e nella gestione delle consegne e in generale hanno mostrano una scarsa motivazione intrinseca.

L'alunna che non ha risposto a questa domanda, e che attualmente riscontra alcune difficoltà a livello di profitto scolastico, nel commento scrive: "ti aiutano a capire cosa ripassare", lasciando intuire che le mappe potrebbero essere un'alternativa ai metodi di studio utilizzati finora e che non si stanno rivelando efficaci.

Dalle risposte alla domanda 13 è possibile quantificare per quali delle tre materie, francese, matematica e scienze, le mappe hanno riscontrato il maggior successo fra gli allievi.

| 13. Quanto sono state utili le mappe: | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| a) in francese | **3** | **10** | **6** | **4** |
| b) in matematica | **3** | **8** | **10** | **3** |
| c) in scienze | **4** | **4** | **8** | **8** |

Dalle risposte dei ragazzi si osserva che le mappe svolte durante l'*attività 1* (francese) sono state valutate meno utili (13 per niente-poco su 23[5]) rispetto a quelle svolte nell'*attività 2* e *3* (scienze e matematica). Difficile trarre delle conclusioni in funzione delle materie. Più facile invece osservare che in generale la sensazione di utilità delle mappe è andata crescendo nel tempo, in particolare per scienze con 16 risposte *abbastanza* e *molto* su 24 risposte. Con il passare del tempo i ragazzi hanno acquisito una certa facilità nella ricerca delle parole chiave. Inoltre le modifiche introdotte durante il percorso hanno permesso di strutturare le attività in funzione delle capacità degli alunni, per esempio con l'introduzione di domande stimolo e l'uso dei post-it, e una cura maggiore nella scelta dei temi proposti.

| | No | Si |
|---|---|---|
| 14. Utilizzerai le mappe anche in futuro? (*) | **9** | **14** |

Alla domanda 14, sono 14 gli alunni che dichiarano di voler utilizzare le mappe anche in futuro. Le mappe sono un valido strumento per rendere gli alunni maggiormente consapevoli e attivi nel processo di apprendimento e sapere che più della metà degli alunni della 1°X utilizzerà le mappe anche in futuro è sicuramente un risultato positivo.

Tra le motivazioni esposte dagli allievi, alcuni riprendono quelle già formulate nella domanda 12, altri introducono l'utilità delle mappe in funzione della disciplina e della quantità di materiale da studiare:

- dipende dalle materie;
- più per le lingue che per le altre materie;
- utili per alcuni argomenti;
- mi chiariscono le idee e non devo più sfogliare i libri;
- in futuro ci saranno molte materie e tanto da studiare.

In particolare dall'analisi delle risposte alle domande dei 3 ragazzi segnalati con difficoltà di apprendimento (vedi pag.14), si osserva come tutti e tre hanno risposto di aver provato a realizzare

[5] L'allievo con la diagnosi di disprassia è esonerato dalla lezione di francese.

delle mappe e di utilizzarle per lo studio. Inoltre alla domanda 12 sul miglioramento del profitto tutti e tre hanno risposto con *abbastanza* e affermativamente alla domanda 14 con le seguenti motivazioni:

- mi sono utili;
- mi chiariscono le idee;
- ci saranno molte materie e molto da studiare.

Questo conferma quanto questi ragazzi, più degli altri, riconoscono le loro difficoltà e sono maggiormente motivati a trovare delle soluzioni efficaci che li aiutino a nello studio.

### 4.3.2 Il senso di autoefficacia

Con questa sperimentazione mi aspettavo di osservare un miglioramento del senso di autoefficacia degli alunni, soprattutto dopo aver constatato l'impatto generalmente positivo delle attività con le mappe. Ecco le risposte alla domanda 15 del questionario finale che riproponeva l'item [45] del questionario "Capire le nostre vite":

| | Per niente | Poco | Non so | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. Hai la sensazione che, anche se il lavoro a scuola è impegnativo, ce la puoi fare? | **0** | **3** | **7** | **6** | **8** |

10 alunni hanno risposto alla domanda con *poco* o *non so* e 14 con *abbastanza* e *molto*.

Il confronto dei dati attuali con i dati del mese di ottobre (figura 3) mostra come la colonnina blu del *molto* del mese di ottobre si sia erosa a favore delle colonnine rosse del *poco*, *non so* e *abbastanza* del mese di marzo.

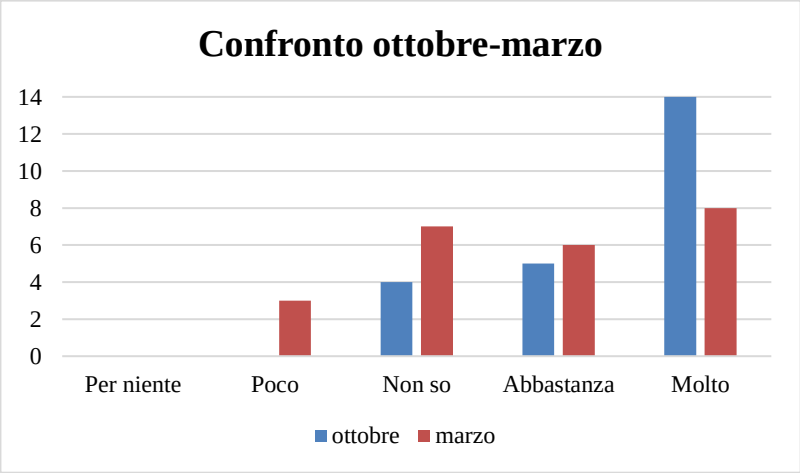



Fig. 3: Confronto delle risposte alla domanda [45]: "Anche se il lavoro a scuola è impegnativo, ce la posso fare".

Contrariamente a quanto mi aspettavo, il grafico mostra come questi 5 mesi di scuola abbiano influito negativamente sul senso di autoefficacia dei ragazzi. Ho cercato di capire quali potessero essere le ragioni di questo risultato.

Secondo le pubblicazioni che hanno studiato da vicino la transizione tra la scuola elementare, il passaggio tra le due realtà scolastiche è estremamente delicato e comporta incertezze, timori e aspettative che richiedono ai bambini un grande sforzo di adattamento e grandi sollecitazioni sul piano emotivo (Pult, 1994). I ragazzi si ritrovano in un ambiente nuovo (la scuola media) di cui conoscono poco o niente e all'interno del quale devono riaffermare la propria identità, ripartendo da zero con nuovi compagni e nuovi docenti. I bambini in questa fase di transizione sono particolarmente preoccupati per un eventuale insuccesso scolastico.

Ho analizzato i rapporti scolastici di fine semestre, consegnati agli allievi di 1°X e alle loro famiglie ad inizio febbraio (Allegato 5). Il quadro generale degli alunni della 1°X dimostra come all'interno della classe, oltre agli alunni segnalati con difficoltà di apprendimento, ci sono diversi ragazzi che presentano delle fragilità a livello scolastico. In totale si contano:

- 25 valutazioni insufficienti, di cui 21 leggere e 4 importanti;
- 11 allievi con almeno una leggera insufficienza;
- 7 allievi con almeno due insufficienze;
- 2 allievi con più di 3 insufficienze;

I colloqui svolti nel corso del mese di febbraio con una parte delle famiglie degli allievi segnalati, hanno confermato che i rapporti scolastici di fine primo semestre hanno causato nei genitori un aumento delle preoccupazioni riguardo all'insuccesso scolastico dei propri figli e negli alunni un sentimento di inadeguatezza e di sconforto. Infatti gli insuccessi scolastici contribuiscono negativamente sul senso di autoefficacia dei ragazzi, in particolare su quelli con uno scarso rendimento scolastico. Ben 8 degli 11 alunni, con almeno un'insufficienza nel rapporto scolastico di inizio febbraio, tra i quali anche i 3 ragazzi segnalati con una difficoltà specifica, hanno risposto con *poco* o *non so* alla domanda 15: "Anche se il lavoro a scuola è impegnativo, ce la posso fare".

La psicologia positiva ha mostrato come nei preadolescenti la speranza e l'ottimismo possono giocare un ruolo importante nella vita prevenendo comportamenti disadattivi e influenzando le traiettorie di sviluppo in modo positivo. Questi due elementi, speranza e ottimismo, sono in stretta relazione con le credenze di autoefficacia, il successo scolastico, la motivazione e i pensieri positivi. Diversi studi (Soresi & Nota, 2014) hanno dimostrato che nei preadolescenti, durante il passaggio dalla scuola

elementare alla scuola media, il parametro PYD ("positive youth development") diminuisce e questo influisce sulla speranza, sull'ottimismo e più in generale sulle loro aspettative positive verso il futuro.

Ho pensato che confrontando le risposte all'item [45] sul senso di autoefficacia del Campione2016 degli alunni di 1° media con le risposte dei 261 allievi di seconda media, che hanno partecipato al questionario "Capire le nostre vite" nel mese di ottobre 2016 (vedi pag. 14), sarebbe stato possibile evidenziare questo fatto anche per gli alunni delle scuole medie del Cantone Ticino. Infatti i dati rappresentati nel grafico (figura 4) evidenziano che percentualmente il senso di autoefficacia degli alunni ad inizio prima media è maggiore rispetto a quello percepito dagli alunni ad inizio seconda media.

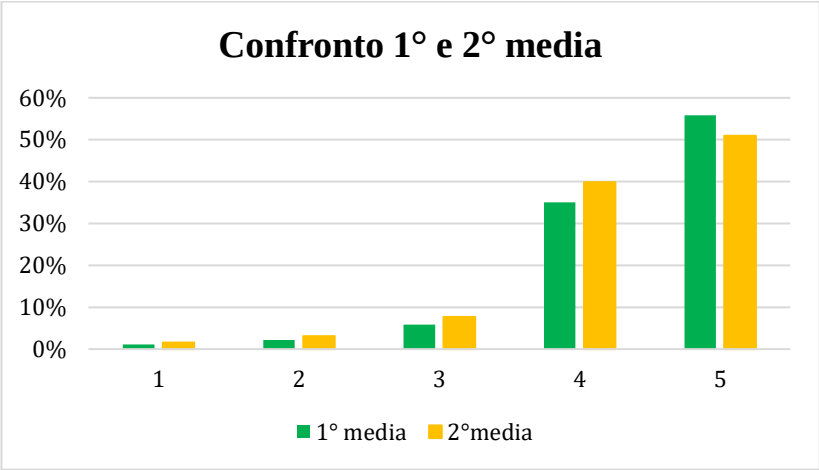



Fig.4: confronto delle risposte alla item [45] tra classi 1° e 2° medie

Questo risultato andrebbe approfondito ulteriormente, ma il grafico sembrerebbe confermare che il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media influisce sul senso di autoefficacia degli alunni.

Le attività proposte durante questo lavoro avevano quale scopo finale quello di fornire agli alunni dei momenti per lavorare in modo mirato sulle loro strategie di apprendimento e di condividerle con i loro compagni, realizzando delle mappe riassuntive. Questa strategia di studio non si è rivelata efficacie per tutti. Infatti per realizzare delle mappe (mentali o concettuali) gli alunni sono chiamati a mettere in campo diversi processi cognitivi come il pensiero logico-deduttivo, la capacità di classificare e organizzare le conoscenze in modo gerarchico e spaziale, la capacità di negoziare tra il proprio pensiero e il pensiero degli altri compagni (Pontalti B. , 2014). Dai risultati emerge che una parte significativa dei ragazzi, al momento della realizzazione delle mappe, ha manifestato delle difficoltà nell'ordinare, nel collegare le parole chiave tra di loro e organizzarle nello spazio.

Piaget insegna che, a partire dai 12 anni, lo sviluppo cognitivo del bambino passa dalla fase delle operazioni concrete a quella delle operazioni formali, acquisendo una capacità di pensiero astratto di tipo ipotetico-deduttivo. Si è potuto osservare però che non tutti i giovani entrano in quest'ultima fase. Gli alunni di prima media si trovano allo stadio operativo concreto che consente loro di pensare in modo logico, di cogliere delle analogie di fronte a eventi concreti ma non ancora, o almeno non per tutti, di svolgere dei ragionamenti deduttivi e di passare dal reale all'astratto. Per alcuni alunni, la realizzazione delle mappe, in particolare il collegamento delle parole chiave tra di loro, potrebbe essere risultato un compito oltre alle loro possibilità e aver provocato un effetto negativo sul loro senso di autoefficacia.

### 4.3.3 Il senso di appartenenza al gruppo classe

L'analisi delle risposte alle domande relative alla qualità del lavoro svolto nei gruppi e al senso di appartenenza al gruppo classe in generale rispecchiano le attese.

I ragazzi hanno valutato in modo positivo l'opportunità di lavorare a gruppi.

In particolare alla domanda 16:

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 16. Ti piace lavorare a gruppi? (*) | **1** | **1** | **6** | **15** |

21 alunni hanno risposto con *abbastanza* e *molto*.

Solo 2 alunni hanno risposto *per niente* o *poco* e le ragioni sono:

- non si va mai d'accordo;
- non ci riesco (risposta del ragazzo segnalato nel paragrafo precedente).

L'alunna che non ha risposto alla domanda ha commentato scrivendo:

- preferisco lavorare da sola, mi concentro di più e alla fine devo sempre terminare i lavori di gruppo a casa.

Con le domande 17, 18, 19 e 20 si voleva analizzare la qualità del lavoro all'interno dei gruppi permettendo così di capire come si sono sentiti gli alunni durante l'attività, se hanno potuto esprimere le loro idee, se si sono sentiti ascoltati e come hanno vissuto il confronto con i compagni. Come

spiegato già nel quadro metodologico, si è deciso di modificare la composizione dei gruppi per ognuna delle tre attività proposte.

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 17. Ti sei sentito bene nei gruppi? | **1** | **3** | **8** | **12** |
| 18. Ti sei sentito libero di esprimere le tue idee? | **1** | **4** | **11** | **8** |
| 19. Le tue idee e le tue proposte sono state ascoltate dal gruppo? | **1** | **6** | **10** | **7** |
| 20. Il confronto con i compagni ti ha permesso di acquisire maggiore sicurezza nelle tue capacità? | **3** | **2** | **10** | **9** |

A tutte e 4 le domande oltre i ¾ degli alunni risponde con *abbastanza* e *molto*. Alla domanda 21:

| | No | Si |
|---|---|---|
| 21. Lavorare con i tuoi compagni ti ha aiutato a sentirti parte del gruppo classe? | **7** | **17** |

17 alunni hanno risposto affermativamente, commentando:

- lavoro con tante persone;
- in alcuni casi ho potuto imparare dai miei compagni di gruppo;
- ho potuto conoscere meglio le mie capacità e anche la classe;
- posso esprimermi liberamente e i miei compagni mi aiutano a completare la frase;
- mi sono integrato meglio;
- ti ascoltano e puoi dire la tua;
- tutti parlano e ascoltano;
- si conoscono i compagni e ci si aiuta;
- aiuta ad integrarsi nel gruppo;
- alcuni compagni mi aiutano a lavorare;
- mi aiutano e mi spiegano;
- sei a gruppi con i tuoi compagni ed è più facile e più divertente;
- nel gruppo sono tutti coinvolti;
- sei accettato da tutti (di solito);
- sono ascoltata;
- ci si aiuta a vicenda.

Dei 7 ragazzi che hanno risposto negativamente, 2 hanno commentato:

- mi sono integrato bene;
- con i miei amici ci sto anche fuori scuola;

lasciando intendere che non hanno bisogno del lavoro a gruppi per sentirsi parte della classe. Gli altri 5 hanno scritto:

- non cambia niente;
- non riesco ad esprimermi e i miei compagni non mi ascoltano;
- solo poche persone mi fanno sentire nel gruppo ma certe proprio no;
- non riesco a lavorare a gruppi;
- non ascoltano sempre le idee degli altri e ognuno fa di testa sua.

L'alunno che si è sempre mostrato reticente alle attività proposte ha risposto coerentemente con *per niente* a tutte le domande sopra elencate.

Nelle attività a gruppo gli alunni devono imparare a esercitare la loro capacità di ascolto, a giustificare e negoziare le proprie idee con quelle altrui (Pontalti, 2014), sviluppando tutta una serie di competenze sociali. Durante la sperimentazione ho osservato che all'interno dei gruppi le discussioni su come costruire una mappa, come inserire i collegamenti tra le parole chiave e come utilizzare lo spazio risultavano più o meno costruttive a dipendenza degli alunni coinvolti. Alcuni tra loro possiedono già delle spiccate competenze collaborative, altri invece sono più immaturi da questo punto di vista. I più timidi inoltre faticano a trovare spazi di parola.

I commenti dei ¾ degli allievi, che hanno risposto con *abbastanza* o *molto* sulla qualità del lavoro di gruppo, lasciano intendere che in generale la maggior parte dei ragazzi ha approfittato positivamente della collaborazione con i compagni.

La conferma arriva anche dalle risposte degli alunni alla domanda 22, che riprendeva l'item [37] del questionario "Capire le nostre vite":

| | Per niente | Poco | Non so | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|---|
| 22. Ora ti senti parte di un gruppo di amici che fanno delle cose insieme? (*) | **0** | **1** | **2** | **8** | **12** |

Il confronto con le risposte del mese di marzo (figura 5) mostra un miglioramento significativo del senso di appartenenza al gruppo classe.

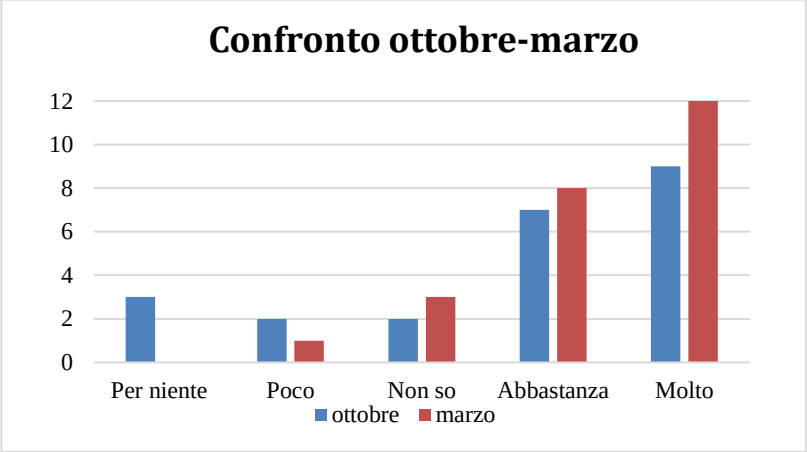



Fig. 5: Confronto delle risposte alla domanda [37]:

"Ora ti senti parte di un gruppo di amici che fanno delle cose insieme?".

Nel questionario finale nessun allievo ha risposto con *per niente* e solo 1 con *poco* (si tratta dell'allievo che fatica a lavorare a gruppi), 3 allievi con *non so* e 20 allievi con *abbastanza* e *molto*.

Sicuramente la maggior parte dei ragazzi ha approfittato di questi momenti di condivisione in modo positivo. Anche in questo caso però è difficile affermare che questo miglioramento è dovuto solo alla sperimentazione. Sono trascorsi 6 mesi dall'inizio dell'anno scolastico e i ragazzi hanno sicuramente imparato a conoscersi anche in altre occasioni. Ciò nonostante i commenti dei ragazzi alle risposte confermano, in particolare quelli nei quali emerge la dimensione dell'ascolto e del sostegno tra compagni, che all'interno del gruppo classe si sta costruendo una rete sociale solida all'interno della quale la maggior parte degli alunni si sente stimata e sostenuta.

# 5. Conclusioni

Il presente lavoro voleva indagare gli effetti della realizzazione e condivisione di mappe riassuntive (mentali e concettuali) sul benessere individuale dei preadolescenti di prima media, in particolare sul loro senso di autoefficacia e di appartenenza al gruppo classe.

I risultati del lavoro hanno evidenziato come:

A) le attività didattiche strutturate in modo collaborativo hanno influito in modo positivo sul senso di appartenenza al gruppo classe. Nel confronto con i compagni, i ragazzi hanno dovuto imparare a negoziare le proprie idee con quelle degli altri sviluppando una serie di competenze sociali utili per migliorare il senso di appartenenza al gruppo classe.

B) Contrariamente alle aspettative, le attività di sostegno allo studio proposte in questo lavoro non hanno contribuito ad un miglioramento del senso di autoefficacia. I risultati della sperimentazione hanno evidenziato come il senso di autoefficacia degli alunni di 1°X ha subito una significativa diminuzione. Le ipotesi che potrebbero spiegare questo risultato sono diverse:

- le attività proposte non erano calibrate in modo sufficiente mirato per adattarsi al grado di sviluppo cognitivo dei ragazzi di 1° media;
- l'influsso sul senso di autoefficacia durante il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media;
- il confronto con l'insuccesso scolastico.

In un futuro lavoro sarebbe interessante approfondire i seguenti aspetti:

- la pianificazione di attività per lo sviluppo di strategie di studio personalizzate possono rivelarsi più motivanti ed efficaci, in particolare per gli alunni con uno scarso rendimento scolastico?
- quanto influisce il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media sulla speranza e l'ottimismo dei bambini? È possibile analizzarlo più a fondo utilizzando il questionario "Capire le nostre vite"?
- Un sistema valutativo maggiormente armonizzato tra scuola elementare e scuola media potrebbe ridurre l'ansia dovuta all'insuccesso scolastico degli alunni e delle loro famiglie contribuendo al benessere individuale dei preadolescenti?

C) Ho potuto constatare che durante la sperimentazione le osservazioni, svolte in collaborazione con i docenti coinvolti nelle attività, mi hanno permesso di approfondire la conoscenza dei singoli allievi e mettere a fuoco i loro punti di forza e i loro punti deboli. In futuro questo mi consentirà di pianificare con maggior consapevolezza gli interventi educativi adatti al grado di sviluppo cognitivo dei singoli allievi.

# Bibliografia

Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia, aspettative su di sé e azione.* Trento: Erikson.

Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia, ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale.* Trento: Erickson.

Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione.* Roma: Armando.

Buzan, B. T. (2012). *Mappe mentali.* NLP Italy: Alessio Roberti Editore.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psycologicla Bulletin, 95*, 542-575.

Dozio, E. (2009). *Il docente di classe nella scuola media.* Ufficio dell'insegnamento medio.

Guhn, M. a. (2012). Well-Being in Middle Childhood: An Assets-Based Population-Level Research-to-Action Project. *Child Indicators Research*.

Lienhard, E. (2007). *Rivista del sostegno pedagogico*.

McCabe, P. M. (2006). Improving Self-Efficcy and Motivation. *Intervention in School and Clinic*, 218-227.

Meneghetti, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2007). Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European Journal of Cognitive Psycology*(19), 628-649.

Novak, J., & Gowin, D. (1989). *Imparando a imparare.* Torino: SEI.

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe.* Trento: Erikson.

Polmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescienza.* Bologna: il Mulino.

Pontalti, B. (2014). *Laboratorio Mappe, attività didattiche con schemi e mappe mentali e concettuali.* Trento: Erickson.

Pontalti, B., & Zambotti, F. (2014). *Prime mappe. Laboratorio didattico per costruire schemi e mappe mentali.* Trento: Erickson.

Pult, P. (1994). Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media. (11).

Soresi, S., & Nota, L. (2014). *La psicologia positiva, a scuola e nei contesti formativi.* Firenze: Hogrefe.

Travaglini, R. (2002). *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti.* Roma: Carocci.

**Documenti online**

Ricerca-azione, in campo educativo:

https://it.wikipedia.org/wiki/Ricerca_-_azione#La_ricerca_.E2.80.93_azione_in_campo_educativo [marzo, 2017]

Questa pubblicazione, Le mappe e il benessere individuale dei preadolescenti di 1°media, scritta da Laura Banfi Moser, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

# Allegati

Allegato 1: Questionario finale

Allegato 2: Alcune mappe realizzate con l'*attività 1*

Allegato 3: La mappa realizzata con l'*attività 2*

Allegato 4: Alcune mappe realizzate con l'*attività 3*

Allegato 5: Tabella riassuntiva rapporto scolastico Classe 1°X

**Allegato1**: Questionario finale

## L'utilizzo delle mappe per il ripasso e lo studio

Con questo questionario mi interessa capire se le attività di gruppo nelle quali avete realizzato e condiviso la costruzione di mappe vi sono state di supporto per lo studio a casa e la preparazione delle verifiche.

Nome: .....

### Generale:

| | No | Si |
|---|---|---|
| 1. Ti sembra di avere un metodo di studio efficace? | 4 | 20 |
| Quale (descrivilo)? | ..... ..... | |

| | No | Si |
|---|---|---|
| 2. Trovi utile dedicare alcune ore di classe per imparare dei metodi di studio? | 4 | 20 |
| 3. Qualcuno ti aveva già presentato delle strategie per imparare a studiare? | 7 | 17 |
| 4. Avevi già visto o utilizzato le mappe alle scuole elementari? | 15 | 9 |

### Realizzare le mappe:

| | No | Si |
|---|---|---|
| 5. Hai utilizzato le mappe per studiare a casa? | 9* | 14 |
| 6. Hai provato a sviluppare da solo delle mappe? | 8 | 16 |
| 7. Ti senti capace di realizzare delle mappe? | 7 | 17 |

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 8. Ritieni facile realizzare delle mappe sugli argomenti trattati in classe? | 1 | 4 | 17 | 2 |
| Spiega perché: | ..... ..... ..... | | | |

### Valutazione del lavoro con le mappe:

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 9. Le mappe ti hanno permesso di acquisire maggiore sicurezza sui temi trattati? | 5* | 8 | 9 | 1 |
| 10. Ti hanno permesso di trovare maggiore motivazione per ripassare gli argomenti a casa? | 4 | 9 | 9 | 2 |
| 11. Avere realizzato le mappe ti ha permesso di sentirti più tranquilla/o durante la verifica? | 8* | 5 | 8 | 2 |
| 12. Ti sembra di aver migliorato il tuo profitto scolastico. | 4* | 8 | 10 | 1 |
| Spiega perché: | ..... ..... ..... | | | |

13. Quanto sono state utili le mappe:

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| a) In francese | 3 | 10 | 6 | 4 |
| b) In matematica | 3 | 8 | 10 | 3 |
| c) In scienze | 4 | 4 | 8 | 8 |

| | No | Si |
|---|---|---|
| 14. Utilizzerai le mappe anche in futuro? | 9* | 14 |
| Perché? | ..... ..... ..... | |

| | Per niente | Poco | Non so | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. Hai la sensazione che, anche se il lavoro a scuola è impegnativo, ce la puoi fare. | 0 | 3 | 7 | 6 | 8 |

**Relazione con il gruppo classe:**

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 16. Ti piace lavorare a gruppi? | 1* | 1 | 6 | 15 |
| Spiega perché? | ..... ..... ..... | | | |

| | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| 17. Ti sei sentito bene nei gruppi? | 1 | 3 | 8 | 12 |
| 18. Ti sei sentito libero di esprimere le tue idee? | 1 | 4 | 11 | 8 |
| 19. Le tue idee e le tue proposte sono state ascoltate dal gruppo? | 1 | 6 | 10 | 7 |
| 20. Il confronto con i compagni ti ha permesso di acquisire maggiore sicurezza nelle tue capacità? | 3 | 2 | 10 | 9 |

| | No | Si |
|---|---|---|
| 21. Lavorare con i tuoi compagni ti ha aiutato a sentirti parte del gruppo classe? | 7 | 17 |
| Spiega perché? | ..... ..... ..... | |

| | Per niente | Poco | Non so | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|---|
| 22. Ora ti senti parte di un gruppo di amici che fanno delle cose insieme. | 0* | 1 | 2 | 8 | 12 |

Osservazioni:

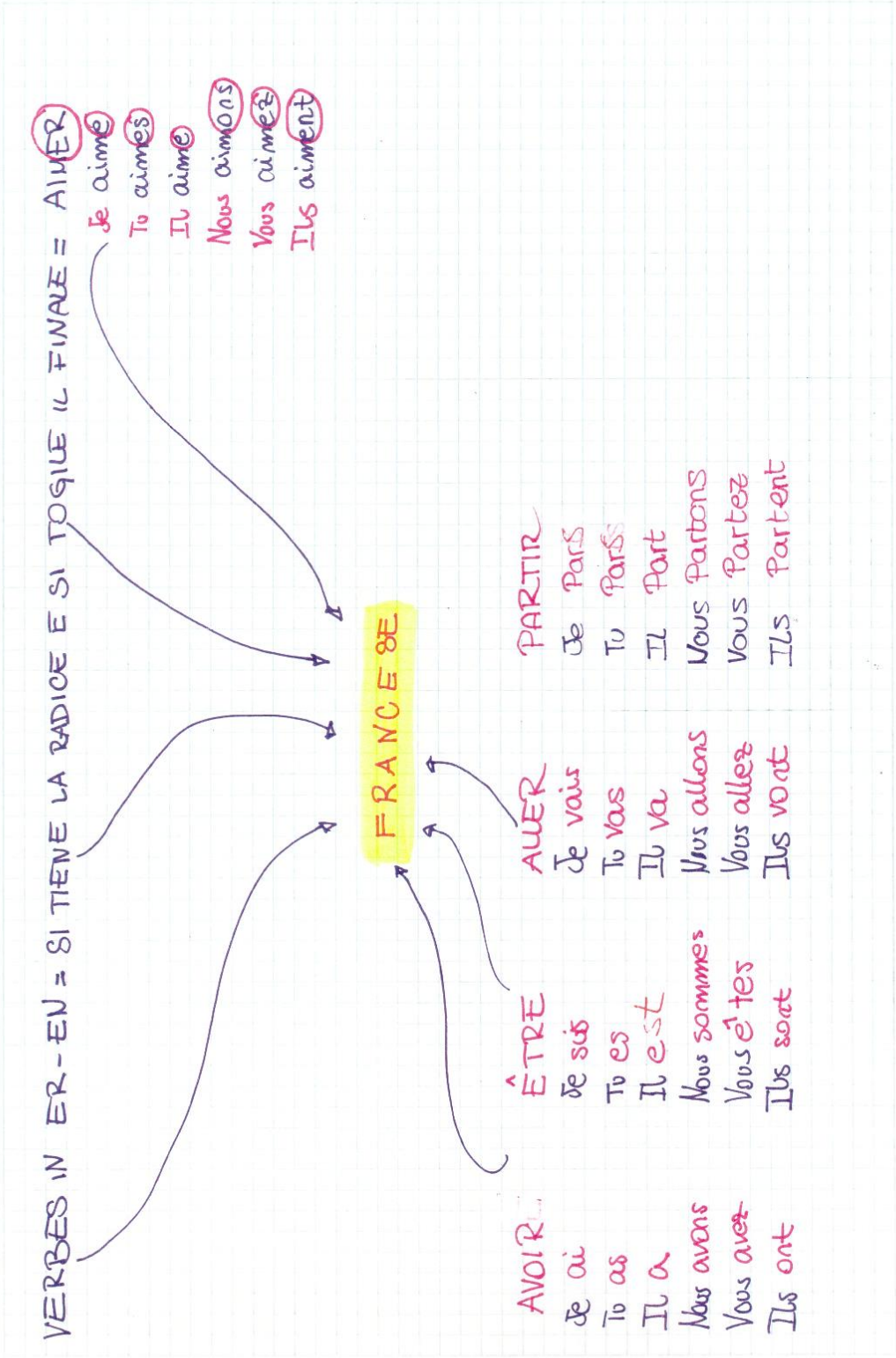
.....

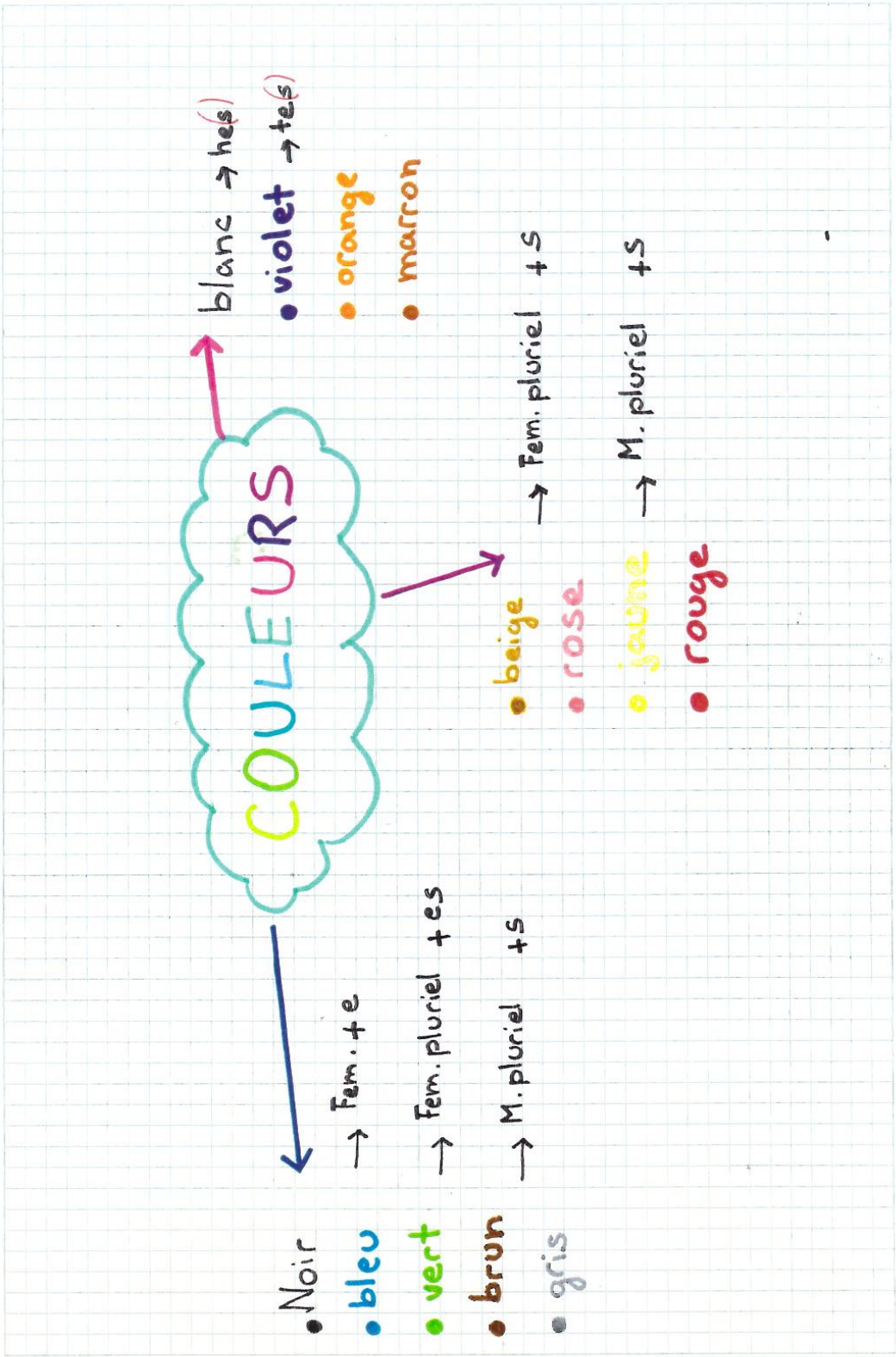
.....

.....

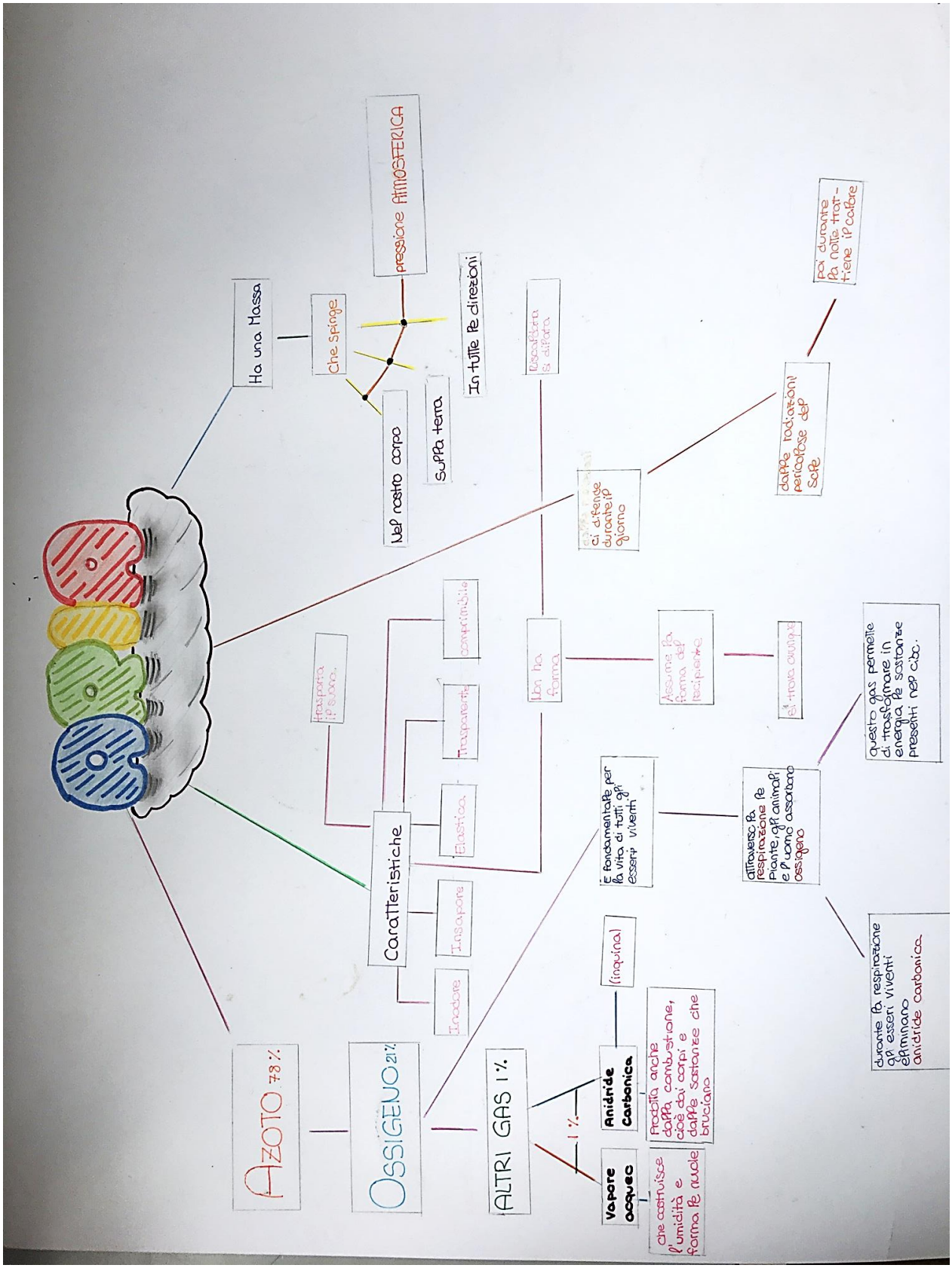
.....

**Allegato 2:** Alcune mappe realizzate con l'*attività 1*

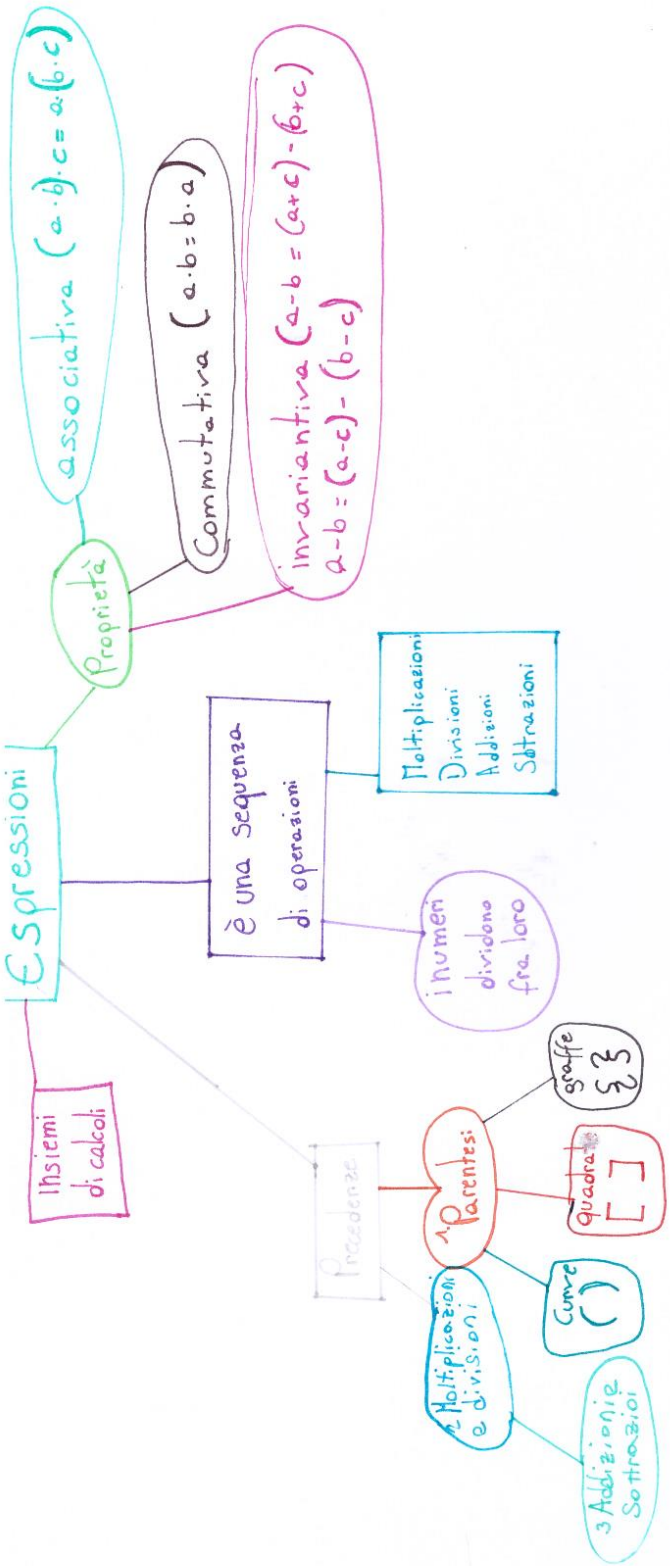


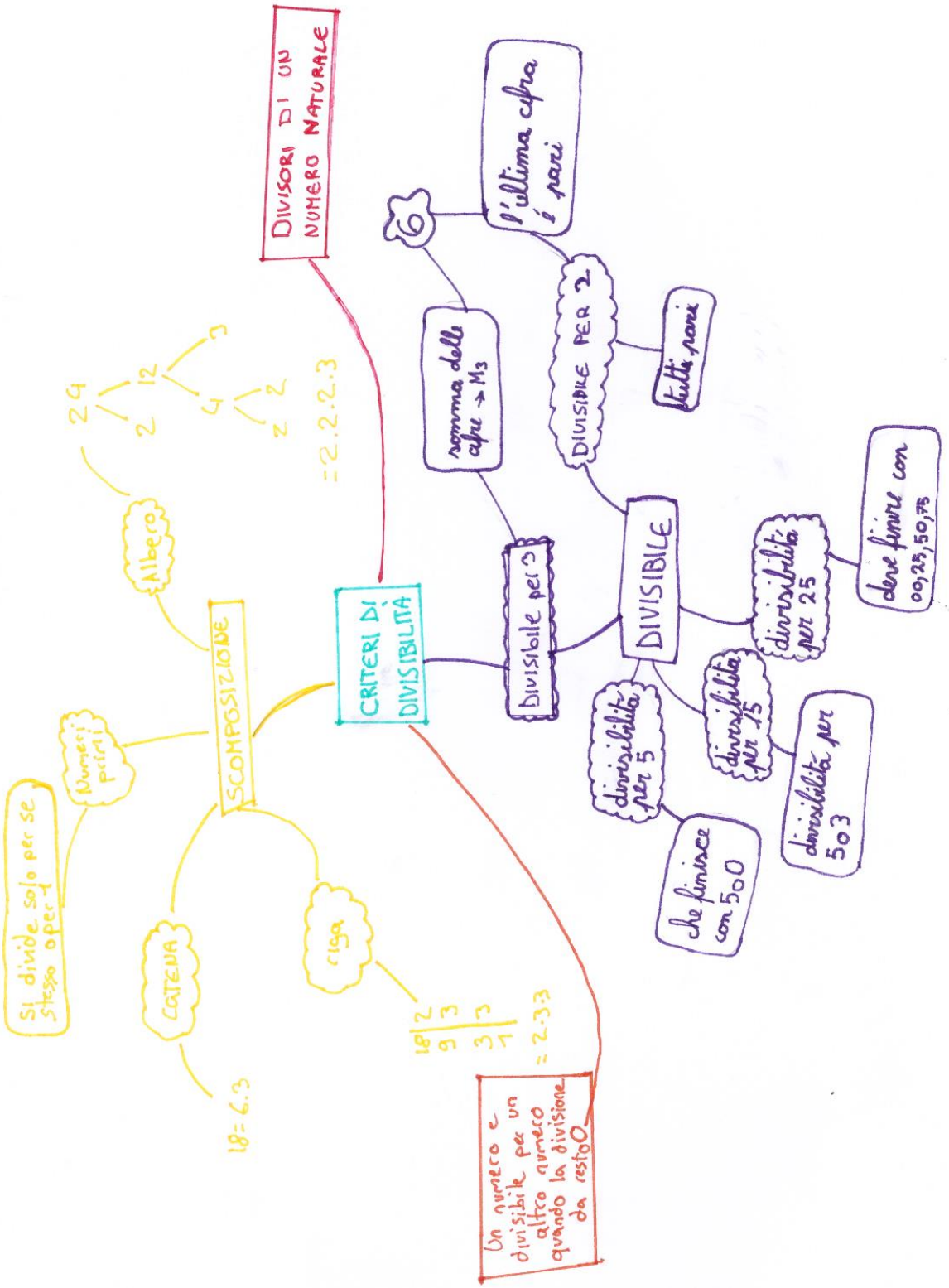

COULEURS
blanc → hes
violet → tes
orange
marron
beige → Fem. pluriel +s
rose
jaune → M. pluriel +s
rouge
Noir
bleu → Fem. +e
vert → Fem. pluriel +es
brun → M. pluriel +s
gris

**Allegato 3:** La mappa realizzata con l'*attività 2*



**Allegato 4:** Alcune mappe realizzate con l'*attività 3*




DIVISORI DI UN NUMERO NATURALE
CRITERI DI DIVISIBILITÀ
SCOMPOSIZIONE
Si divide solo per se stesso o per 1
Numeri primi
Albero
24
2 12
4 3
2 2
=2.2.2.3
CATENA
18=6.3
riga
18 | 2
9 | 3
3 | 3
1
=2.3.3
Un numero è divisibile per un altro numero quando la divisione da resto 0
Divisibile per 3
somma delle cifre → M3
6
DIVISIBILE
DIVISIBILE PER 2
l'ultima cifra è pari
tutti pari
divisibilità per 5
che finisce con 5 o 0
divisibilità per 15
divisibilità per 5 o 3
divisibilità per 25
deve finire con 00, 25, 50, 75

**Allegato 5:** Tabella riassuntiva rapporto scolastico Classe 1°X

| ITA | FRA | STO | GEO | MAT | SCI | EV | EM | EF | ARP | IR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| D | B | D | B | B | B | B | Mb | D | B | B |
| B | Mb | B | D | Mb | D | D | B | D | B | B |
| D | B | Li | S | B | S | Mb | B | B | Mb | B |
| S | D | S | S | Mb | S | B | Mb | D | B | B |
| B | B | B | B | Mb | B | D | B | B | B | |
| B | B | S | D | B | B | Mb | Mb | Mb | Mb | |
| S | D | Li | Li | S | Li | B | Mb | B | Mb | B |
| Mb | Mb | B | B | Mb | B | B | B | B | B | |
| S | B | Li | Li | D | S | B | B | D | B | |
| S | D | S | D | S | S | Mb | B | D | Mb | |
| D | Mb | Mb | Mb | Mb | B | B | B | B | B | D |
| Li | S | S | D | S | Li | D | D | D | B | D |
| B | B | D | B | B | B | B | Mb | D | D | B |
| S | B | D | D | B | Li | B | B | D | D | B |
| Li | Li | Li | Li | S | I | S | S | S | S | D |
| B | D | D | S | B | D | B | B | D | B | B |
| D | B | S | D | B | B | B | S | D | B | D |
| B | Mb | Mb | B | Mb | Mb | Mb | B | B | B | B |
| S | Li | I | I | Li | S | D | S | D | D | B |
| D | Li | S | Li | Mb | B | B | D | D | B | B |
| B | Mb | S | D | B | D | B | Mb | D | B | Mb |
| S | S | I | Li | S | Li | B | D | D | S | B |
| S | D | S | Li | D | S | B | B | D | Mb | |
| S | S | Li | S | D | S | D | B | D | D | Mb |