

Teaching how to study in upper secondary school. Laboratory practices in EBE perspective and school dropout

Insegnare a studiare nella scuola secondaria di II grado. Pratiche laboratoriali in ottica EBE e abbandono scolastico

Alessandra Natalini^a, Federica Gigante^b, Aurora Morazzano^c, Lucia Munelli^d, Ilaria Matera^e, Giordana Szpunar^f, Marianna Traversetti^{g,1}

^a Università di Roma La Sapienza, alessandra.natalini@uniroma1.it

^b Università di Roma La Sapienza, gigante.1951078@studenti.uniroma1.it

^c Università di Roma La Sapienza, morazzano.1907262@studenti.uniroma1.it

^d Università di Roma La Sapienza, munelli.1956259@studenti.uniroma1.it

^e Università di Roma La Sapienza, matera.1955644@studenti.uniroma1.it

^f Università di Roma La Sapienza, giordana.szpunar@uniroma1.it

^g Università di Roma La Sapienza, marianna.traversetti@uniroma1.it

Abstract

The aim of this contribution is to describe the laboratory activities conducted by graduates in Master Degree Programme 85bis addressed to secondary school students, within the POT of Sapienza University of Rome. These activities had the aim of teaching-learning strategies that scientific research has shown to be effective in developing the study method, helping to combat the phenomenon of school dropout.

Keywords: secondary school; study method; school dropout.

Sintesi

Il contributo si pone l'obiettivo di descrivere le attività laboratoriali condotte da laureande in LM-85bis, rivolte a studenti di scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito del POT di Sapienza Università di Roma. Tali attività hanno avuto l'obiettivo di insegnare strategie di apprendimento che la ricerca scientifica ha dimostrato essere efficaci per sviluppare il metodo di studio, contribuendo a contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

Parole chiave: scuola secondaria di secondo grado; metodo di studio; abbandono scolastico.

¹ L'articolo è il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Si attribuiscono i paragrafi: 2, 3 e 5 a Marianna Traversetti; 4 a Giordana Szpunar; 5.1 a Ilaria Matera; 5.2 ad Aurora Morazzano; 5.3 a Federica Gigante e Lucia Munelli; 1, 6 e 7 ad Alessandra Natalini.

1. Quale didattica per contrastare l'abbandono scolastico?

L'agenda Europa 2020 aveva previsto di contenere entro il 10% la quota di giovani tra 18 e 24 anni che hanno lasciato la scuola con al massimo la licenza media e dopo la pandemia questa soglia è stata resa ancora più sfidante. Nel 2023 l'abbandono scolastico in Italia è sceso al 10,5%, in progressivo calo rispetto all'11,5% del 2022 e al 12,7% del 2021. Si tratta di un dato indubbiamente positivo, perché conferma il percorso di progressivo avvicinamento del nostro Paese agli obiettivi europei, ma permane l'urgenza educativa di ridurre ulteriormente i tassi di abbandono scolastico. A tale scopo, è di primaria rilevanza adottare, nelle scuole di ogni ordine e grado e, ancor più, nelle secondarie di secondo grado, interventi metodologico-didattici che consentano agli studenti di acquisire un metodo di studio flessibile ed efficace (Mazzeo, 1990; Pressley et al., 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Friso et al., 2011; Pellerey, 2013; Ottone, 2014; Rampin, 2016; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017; Traversetti, 2023), in modo da porli nelle condizioni ottimali per proseguire gli studi con soddisfazione e successo personali (Weinstein & Hume, 1998), in modo da porli nelle condizioni ottimali per proseguire gli studi con soddisfazione e successo personali (Weinstein & Hume, 1998). Tuttavia, non sempre le scuole raggiungono risultati adeguati in questa direzione, anche a causa dell'inadeguata capacità di comprensione del testo scritto, come dimostrano i risultati delle Prove PISA-Programme for International Student Assessment - requisito essenziale (Rizzo, Traversetti, & Pellegrini, 2023) per imparare ad imparare (Consiglio dell'Unione europea, 2018) e, quindi, per imparare a studiare.

Secondo le Prove PISA, infatti, la migliore prestazione nella prova di lettura si è registrata nel 2012, a cui è seguito un andamento negativo per un decennio, confermato dalla tendenza dei risultati medi nella lettura fino al 2022. Questi ultimi rivelano che una media del 97,4% degli studenti consegue solo il primo livello di competenza, il 78,6% il secondo-corrispondente al livello base-il 56,2% il terzo, 22,8% il quarto, il 5% il quinto e lo 0,4% il sesto. Dunque, nel contesto italiano 4 studenti su 5 possiedono le abilità base di lettura, ma soltanto 5 su 100 raggiungono i risultati più alti e il 21% non giunge al livello base di lettura, rispetto ad una percentuale media OCSE del 26,3%. I cosiddetti *low performers* presentano una distribuzione disomogenea nel territorio italiano, in quanto costituiscono il 15% nelle macro-aree del Nord Italia e il 30% nel Sud e nelle isole. I *top performers*, ossia coloro che raggiungono il quinto e sesto livello di competenza, rappresentano il 5% degli studenti, con probabilità di raggiungere i livelli massimi del 7,65% nel Nord Italia e all'incirca del 2,5% nel Sud. Diversamente, a livello internazionale, 3 studenti su 3 raggiungono il livello base di competenza nella lettura e circa il 7% raggiunge i livelli più alti. Inoltre, 16 Paesi OCSE e 4 Paesi partner riportano un risultato superiore alla media internazionale, mentre 49 Paesi ottengono un risultato significativamente inferiore. Il Paese più performante è Singapore, quello peggiore la Cambogia. Riguardo alle indagini nazionali, invece, le Prove Invalsi-Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione di Italiano del 2024, che attuano il criterio *descriptive proficiency levels*, coerentemente col metodo intrapreso nell'indagine PISA (OECD, 2012; Turner, 2002; Turner, 2014), indicano che il 67% di alunni di classe seconda primaria raggiunge il livello base nella competenza di comprensione del testo e nella conoscenza linguistica, mentre per la classe quinta la percentuale si attesta al 75%.

In termini di punteggio medio, il valore minore è stato conseguito dalla provincia autonoma di Bolzano (183) con un distanziamento di 13 punti rispetto alla media italiana (196) e con più del 40% degli alunni appartenenti a un livello di competenza basso (fascia 2) o molto basso (fascia 1). Il Molise è la regione col punteggio massimo, pari a 210 punti. Le regioni

del Centro, tra cui il Lazio, e altre aree come la Valle d'Aosta, il Piemonte e la Basilicata presentano risultati alti o molto alti di alunni appartenenti alle ultime due fasce, corrispondenti a un alto grado di competenza.

2. Il compito della scuola: insegnare a studiare

L'acquisizione di un metodo di studio risulta ineludibile per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico e fare in modo che ciascuno studente termini il proprio percorso scolastico.

È noto che non esista una definizione universale di metodo di studio, ma che esso, in letteratura, è inteso come un "insieme strutturato di fattori di ordine strategico, cognitivo, metacognitivo e motivazionale che contribuiscono a promuovere un atteggiamento attivo dello studente, quindi, un controllo del proprio processo di apprendimento" (Chiappetta, Cajola, & Traversetti, 2016, p. 134). In questa prospettiva metodologica, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare negli studenti strategie cognitive e di apprendimento; strategie di organizzazione e pianificazione del lavoro; strategie di gestione delle emozioni (Chiappetta, Cajola, & Traversetti, 2017). Le prime consentono di attivare i processi di attenzione, elaborazione, organizzazione delle informazioni e generano l'apprendimento. "Esse riguardano sostanzialmente le capacità di: focalizzare l'attenzione sugli elementi più importanti del compito e del materiale (attenzione selettiva), e di elaborare le informazioni costruendo nuove relazioni e collegamenti, a partire dagli schemi concettuali già posseduti, in un'unità più comprensive e integrate" (Rizzo & Traversetti, 2024, p. 551). Le seconde concernono la capacità di organizzare e autoregolare il lavoro di studio, attraverso la spinta di processi metacognitivi, quali: "comprendere tempestivamente quando si è in una situazione di difficoltà nello studio e reagire identificando le fonti di disagio, riducendole o eliminandole; sapere cosa fare e sapere come farlo; individuare, gestire le risorse di tempo e spazio a disposizione" (ibid.). Le terze consentono di orchestrare sinergicamente le strategie cognitive, autoregolatrici e metacognitive, accompagnando lo studente nell'assunzione di un atteggiamento metacognitivo-motivazionale che può essere raggiunto grazie ai rinforzi derivanti dall'esterno ai successi e agli insuccessi, all'apprendimento e all'applicazione di tecniche emotivo-motivazionali.

In questo quadro, è del tutto evidente il compito della scuola, che è quello di insegnare a studiare, come si sottolinea anche nei dettami ministeriali: "occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare (Miur, 2012a, p. 35). Laddove gli studenti non acquisiscono un metodo di studio entro il termine del primo ciclo d'istruzione, è necessario favorirlo all'ingresso della scuola secondaria di secondo grado, ove si rivela la *conditio sine qua non* per il proseguimento degli studi, in un'ottica di lifelong learning (Consiglio dell'Unione europea, 2018) e per contrastare, così, il fenomeno del *drop out*.

La grande tradizione moderna vede nel *metodo* un'idea pedagogica ed umanistica in cui si ravvisa una visione biografica: "il metodo è cosa da tempi lunghi, che si connette allo studio come valore vitale e non semplicemente utilitaristico, ma non dimentica le urgenze di

ordine concreto, interessate alla realizzazione di obiettivi e di progetti; qui il metodo diventa cosa scolastica, cioè sottoposta alla pressione dell'organizzazione in vista di una produttività necessariamente prescritta” (Scurati, 2005, p. 9). Si tratta, a ben vedere, di coniugare due aspetti: il perseguimento di obiettivi e progetti contingenti da una parte e l'attenzione al valore intrinseco dello studio dall'altra, affinché si possa contribuire allo sviluppo dell'apprendimento e della formazione di tutti gli studenti.

In questa prospettiva, il metodo per imparare a studiare diviene il “tesoro” (Delors, 1997) intrinseco di cui ciascuno può proficuamente disporre nell'ambito del cambiamento sociale e delle trasformazioni personali, oltre che la cifra più alta che ognuno possa avere per costruire e generare il proprio futuro.

3. Le evidenze scientifiche per la promozione del successo scolastico

L'*evidence based education*-EBE (Hattie, 2009; 2012; 2016; Slavin, 2020) è un tema al centro del dibattito internazionale sulle politiche, sulle prassi e sulle metodologie della didattica e della ricerca educativa. Tale paradigma, che ha avuto origine verso la metà degli anni '90 del secolo scorso per diffondersi nella cultura pedagogico-politica anglosassone, anche in Italia², sta recentemente raccogliendo l'interesse di molti studiosi “per due principali obiettivi: (i) un più stretto raccordo tra ricerca scientifica e pratica didattica, tale per cui alla prima è richiesto lo sviluppo di conoscenze aventi valore significativo in termini di efficacia didattica; e (ii) un maggiore rigore nella ricerca educativa, accusata per certa sua parte di limitata consapevolezza metodologica e di essere non replicabile e non cumulativa (con la tendenza a non basarsi su conoscenze acquisite, ma ripartire spesso da zero anche per questioni ormai ben note) (Hattie, 2016, pp. 8-9).

Le evidenze scientifiche in campo educativo speciale (Bonaiuti, 2014; Mitchell, Sutherland, 2022; Rizzo, Traversetti, & Pellegrini, 2023) permettono dunque, anche riguardo al metodo di studio (Traversetti, 2021; 2023), di individuare le strategie più efficaci per poterlo sviluppare e consolidare. Tra quelle che presentano il più alto effetto di efficacia, vi sono: il Metodo Cornell, le mappe concettuali e il riassunto.

Il metodo Cornell, sviluppato da Walter Pauk negli anni '50 presso la Cornell University, è un sistema strutturato per la presa di appunti che consta di due elementi chiave: l'apprendimento attivo e la revisione attiva (Saran, Krentz Goyer, & Berryhill McCarty, 2022). Infatti, prendere appunti in questo modo non significa semplicemente raccogliere informazioni, ma anche formulare domande e rielaborare in forma personale i concetti oggetto di studio, favorendo una comprensione profonda e andando oltre la semplice memorizzazione meccanica. L'obiettivo primario del metodo Cornell è dunque quello di stimolare una riflessione critica da parte dello studente, promuovendo un'interazione attiva con il materiale da studiare sia durante la lezione sia nella fase successiva di revisione, che consente di non dimenticare le conoscenze, ma di trasformarle in un sapere attivo, utile nei processi di ragionamento e nella risoluzione dei problemi (Pauk & Owens, 2011). La sua

² La Società italiana dedicata allo sviluppo dell'evidence based education è la Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informata da Evidenza-Sapie, il cui Presidente è il prof. Roberto Trinchero e il cui direttore scientifico è il prof. Antonio Calvani. L'autrice del presente articolo, Marianna Traversetti, è membro del Comitato direttivo.

applicazione prevede la suddivisione della pagina in tre sezioni: a sinistra si crea la colonna degli spunti, tracciando una linea verticale a circa 2,5 cm dal bordo; in basso, a 2 cm dal margine inferiore, si definisce lo spazio per il riassunto; l'area restante, a destra e sopra il riassunto, è riservata alla presa degli appunti (ibid.). La sezione centrale del foglio, che occupa la parte più ampia, è dedicata alla registrazione delle informazioni principali della lezione; sebbene il formato per prendere appunti sia a discrezione dell'individuo, si sconsiglia l'uso degli *outline*, in quanto uno schema troppo rigido può ostacolare la comprensione dei contenuti (Marzano, Gaddy, & Dean, 2000; Pauk & Owens, 2011). La sezione degli spunti prevede la creazione di parole chiave, termini significativi che rappresentano il concetto espresso negli appunti, o di domande che rispondano alle informazioni principali riportate, utili per stimolare il ripasso e la riflessione sugli argomenti trattati. La sezione del riassunto, collocata nella parte inferiore della pagina, ha lo scopo di sintetizzare i contenuti principali e incoraggiare una rielaborazione delle informazioni, promuovendo un apprendimento più duraturo. La revisione attiva, in particolare, potenzia la memoria: coprendo la colonna dei contenuti e facendo riferimento solo a parole chiave o domande, lo studente può verificare il proprio livello di comprensione, individuare eventuali lacune e consolidare l'apprendimento. Un simile approccio favorisce non solo l'organizzazione delle informazioni, ma contribuisce anche a migliorare la comprensione, la memorizzazione e il recupero in memoria, rendendo l'apprendimento più efficace.

Le mappe concettuali, teorizzate da Novak e Gowin (1984), rappresentano uno strumento visivo essenziale per un apprendimento significativo, in quanto favoriscono l'emersione dei significati nei materiali didattici e stimolano la riflessione sulle connessioni tra concetti (Novak, 2001). Strutturate graficamente mediante "parole-concetto" racchiuse in nodi geometrici e collegate da "parole-legame", esse facilitano l'organizzazione e il recupero delle informazioni, potenziando memoria, pensiero critico e capacità di sintesi (Traversetti, 2017). In ottica di EBE, il loro utilizzo si associa ad un effetto di efficacia pari a 0,57, poiché permette di strutturare le conoscenze in modo logico e gerarchico, ottimizzando il processo di apprendimento (Hattie, 2009; 2012; Fogarolo & Guastavigna, 2013).

Il riassunto (Anderson et. Al. 1985) favorisce la comprensione e la produzione scritta, in quanto equivale ad un'attività mirata alla rielaborazione delle informazioni contenute nello scritto, attraverso l'impiego di strategie metacognitive. L'obiettivo della sintesi che ne deriva è la ricostruzione di un nuovo testo a partire da quello di partenza, in cui sono riportate e integrate tra loro le nozioni principali (Trincherò, 2012; National Reading Panel, 2000). Tale processo rielaborativo richiede allo studente una selezione flessibile delle strategie, funzionale alla individuazione dei dati principali assunti dal testo e al monitoraggio della propria comprensione (Borrione, Abburrà, & Trincherò, 2011; Anderson et. al. 1985). L'insegnante può guidare gli studenti nella produzione del riassunto attraverso l'insegnamento di tre tecniche linguistiche: la cancellazione, la generalizzazione e la sintesi, che favoriscono l'incremento della competenza di comprensione, generando un ragionamento strategico sul testo, proprio di un lettore competente. Nello specifico, la prima macroregola, la cancellazione, è finalizzata all'eliminazione delle informazioni secondarie e marginali, non necessarie alla ricostruzione del significato complessivo del testo. La generalizzazione consiste, a livello lessicale, nella sostituzione di una serie di termini specifici con un iperonimo. Infine, la sintesi si applica attraverso l'unificazione di molteplici frasi in una sola macroproposizione, in cui sono contenute tutte le informazioni principali (Cardinale, 2015; Rizzo & Traversetti, 2023).

4. Il Progetto POT C.A.RE di Scienze della Formazione Primaria

Nell'ambito del Piano di Orientamento e Tutorato (POT) 2023-2025 "C.A.R.E: Costruire Azioni di orientamento e formazione per il Recupero Educativo nella scuola dell'infanzia e primaria" per la Classe di Laurea LM-85 Bis, l'Ateneo Sapienza vi partecipa mettendo in atto diverse attività con lo scopo di attivare e potenziare i servizi di tutorato del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, volti a prevenire il drop-out e a favorire i processi di empowerment degli studenti durante la vita universitaria, supportandoli nella transizione verso il mondo del lavoro. Gli studenti universitari sono accompagnati con interventi guidati da Tutor docenti (tutoring) e/o da uno o più studenti Senior (peer tutoring) per potenziare alcune competenze disciplinari e trasversali. In particolare, tale progetto è coordinato dall'Università del Salento e si articola in cinque azioni: orientamento alle iscrizioni (azione A); attività tutorato (Azione B); pratiche laboratoriali (Azione C); attività di valutazione e recupero delle conoscenze per l'ingresso all'università (Azione D) e formazione docenti delle scuole (Azione E).

L'Azione A è volta ad ampliare le attività informative e formative (Open days, Incontri di Orientamento all'interno degli Istituti e del Dipartimento, visite guidate ai laboratori e ai centri di ricerca didattica ed educativa ecc.); attività di rilevazione dei bisogni, degli interessi e della motivazione degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, con una particolare attenzione ai bisogni educativi speciali; attività di supporto all'elaborazione di strategie atte ad affrontare situazioni di studio e lavorative nuove, a trovare soluzioni efficaci per risolvere problemi di studio e professionali, come seminari sullo sviluppo del metodo di studio e della comprensione del testo. L'Azione C prevede la realizzazione di laboratori, basati su metodologie didattiche interattive ed innovative, che coinvolgeranno gruppi di massimo 15 studenti e una durata di 15 ore. Tali laboratori sono co-progettati con le scuole secondarie di secondo grado coinvolte e trattano di diverse aree, tra cui quella della comunicazione didattica e della ricerca educativa; delle scienze umane; delle competenze professionali; delle soft skills; dell'inclusione e delle metodologie didattiche per l'individualizzazione e la personalizzazione. L'Azione D implica la realizzazione di incontri informativi-formativi tra docenti universitari e docenti di scuola secondaria che permettano a questi ultimi di acquisire le conoscenze "in ingresso" richieste dalle università e di fornire agli studenti informazioni relative alle prove di valutazione; attività di autovalutazione che offrano, a partire dal quarto anno della scuola secondaria di secondo grado, materiale per l'autoanalisi delle competenze scolastiche e della predisposizione professionale; attività su situazioni di apprendimento simili a quelle che si incontrano all'Università e attività di supporto all'elaborazione di strategie atte ad affrontare situazioni di studio nuove, a trovare soluzioni corrette per risolvere problemi di studio e professionali. Infine, sono previsti colloqui orientativi individuali e a gruppo finalizzati a conoscere la storia personale, scolastica e professionale, la situazione attuale, gli interessi, le predisposizioni verso le relazioni interpersonali e il lavoro di cura educativa degli studenti. L'Azione E sarà realizzata attraverso diverse fasi: la prima, formativa e di aggiornamento su tematiche proprie delle didattiche disciplinari e della area educativa; la seconda relativa alla co-progettazione degli interventi laboratoriali esposti nella area C del progetto; la terza di coprogettazione di una ricerca-azione volta a rilevare i bisogni specifici degli alunni e a definire azioni migliorative, adeguando contestualmente il piano della ricerca e l'ultima fase di monitoraggio e analisi degli esiti attesi in riferimento agli interventi laboratoriali esposti nella area C del progetto.

5. I laboratori sul metodo di studio

Nell'ambito dell'Azione A del progetto POT, nell'a.s. 2023-2024, sono state realizzate, in una scuola secondaria di secondo grado³, tre attività laboratoriali che hanno visto impegnate laureande del Corso di insegnamento in Didattica generale e per i disturbi specifici di apprendimento⁴, le quali hanno studiato le strategie didattiche più efficaci per lo sviluppo del metodo di studio ed hanno preparato un repertorio di testi corredato di attività rivolte agli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Le strategie sperimentate in classe sono state: il Metodo Cornell, le mappe concettuali e le tecniche linguistiche per elaborare il riassunto. I laboratori sono stati condotti in classi quarte ed hanno avuto una durata complessiva di circa due ore per ciascuno dei due interventi previsti. Tutte le fasi dei laboratori sono state svolte, guidate e monitorate dalle studentesse universitarie e dalla docente universitaria, le quali sono intervenute per supportare gli studenti, seguire il loro percorso e incoraggiare la loro autonomia, con l'intento di promuovere l'acquisizione di una strategia di studio attiva, in grado di potenziare comprensione, rielaborazione e memorizzazione dei contenuti. Al termine di ciascuna attività, ciascun gruppo di studenti, che hanno lavorato in coppia, ha presentato il proprio elaborato all'intera classe, favorendo un confronto collettivo volto a individuare punti di forza e aree di miglioramento. Al termine di ogni presentazione, è stato fornito un feedback formativo (Hattie, 2012), focalizzato sulla completezza e sulla correttezza dell'elaborato, con l'obiettivo di supportare il miglioramento delle performance future.

Le attività si sono articolate in tre fasi principali: una introduttiva, della durata di circa 30 minuti; una operativa, dedicata all'applicazione della strategia da parte degli studenti di circa 1 ora; una di discussione collettiva di circa 30 minuti.

5.1. Laboratorio sul Metodo Cornell

Nella fase introduttiva, la strategia è stata presentata attraverso una spiegazione frontale supportata da slide, al fine di favorire la comprensione, in cui è stato proposto anche un esempio pratico del Metodo Cornell applicato su un testo di carattere scientifico "La Biosfera. La porzione della terra in cui è presente la vita", le cui informazioni sono state riadattate dalle laureande in modo che potessero essere più accessibili e di facile comprensione per gli studenti del liceo. L'obiettivo è stato quello di guidare gli allievi nella comprensione delle diverse fasi del metodo e di visionare concretamente come ciascuna di esse dovesse essere realizzata. Nella fase operativa, agli studenti è stato distribuito un testo autobiografico sulla vita di Margherita Hack, rielaborato integrando informazioni tratte da diverse fonti. La scelta è ricaduta su un tema attuale e coinvolgente, pensato per stimolare la curiosità e l'interesse. Al termine della lettura del brano gli studenti, individualmente, hanno iniziato a prendere appunti, riportando le informazioni nella sezione apposita e utilizzando un foglio strutturato con le sezioni del Metodo Cornell, creato appositamente per il progetto. Successivamente, gli allievi hanno lavorato in coppia per completare la colonna degli spunti e del riassunto. Tale modalità ha permesso loro di confrontarsi al fine di individuare parole chiave e formulare domande nella colonna di sinistra, per poi sintetizzare i contenuti nella sezione del riassunto. L'interazione tra pari ha stimolato una

³ Si tratta del liceo Croce Aleramo di Roma.

⁴ La titolare dell'insegnamento è Marianna Traversetti. Le laureande partecipanti al Progetto POT sono state coinvolte in quanto impegnate nella redazione di testi sperimentali che hanno ad oggetto le strategie didattiche efficaci indicate, applicate nella scuola primaria.

riflessione condivisa ed ha reso più efficace la rielaborazione.

5.2. Laboratorio sulle mappe concettuali

Durante la seconda attività laboratoriale sono state spiegate ed impiegate con le classi coinvolte le mappe concettuali, attraverso un percorso formativo articolato in sei azioni didattiche con l'obiettivo di guidare gli studenti nella costruzione di una mappa concettuale, in linea con gli aspetti epistemologico-metodologici definiti da Novak e Gowin (2012). In una fase preliminare, è stata illustrata agli studenti, nel dettaglio, la proposta di formattazione grafica della mappa concettuale in 10 mosse (Traversetti, 2021). Questa prevede di: individuare l'argomento (titolo del capitolo o del paragrafo) e scriverlo in un riquadro dal perimetro rosso al centro del foglio; elencare, in un foglio a parte, una lista di contenuti che si riferiscono a quell'argomento; raggruppare i contenuti per concetti e dare ad ogni gruppo un'etichetta concettuale trascritta su post-it; scrivere le etichette dei concetti principali sulla mappa, posizionando ciascuna all'interno di un rettangolo dal perimetro blu; verificare la lista e valutare se aggiungere altri concetti; selezionare, nella lista dei contenuti, i concetti secondari e riportarli nella mappa all'interno di ovali o riquadri dai lati curvi dal perimetro verde; collegare gli ovali ai rettangoli con le frecce; scrivere sulle frecce parole di collegamento e, infine, cercare dei collegamenti trasversali sulla mappa. Successivamente, agli studenti è stata fornita un'esemplificazione delle fasi di costruzione della mappa concettuale a partire dall'analisi di un testo intitolato "Alimentazione e nutrizione". Gli studenti sono stati quindi suddivisi in coppie e dotati del materiale necessario per svolgere le fasi successive del laboratorio. È stato chiesto agli alunni di applicare la metodologia descritta ad un nuovo testo, dal titolo "Autostima". La prima operazione ha riguardato l'identificazione della domanda focale, ovvero un quesito che consente di individuare l'argomento centrale da collocare nella parte superiore centrale della mappa. Nel caso specifico, la domanda individuata è stata: "Che cos'è l'autostima?". A partire da questa, si è proceduto con l'identificazione di un insieme di concetti correlati, in numero compreso tra 10 e 20, che avrebbero costituito le etichette della mappa concettuale (Traversetti, 2021). Per facilitare questa operazione, si è fatto ricorso all'uso di post-it, che hanno consentito una maggiore flessibilità nella disposizione dei concetti prima della trascrizione definitiva della mappa (Novak & Canas, 2006). A seguire, è stata promossa la riflessione sulle parole legame, ovvero elementi linguistici quali verbi, congiunzioni, avverbi e brevi frasi di raccordo, necessari per connettere i concetti tra loro. Questo processo ha favorito l'organizzazione gerarchica della mappa, consentendo agli studenti di strutturare i concetti in base alla loro rilevanza (Pellegrini & Mensuali, 2015). Per una maggiore chiarezza visiva, è stato adottato il sistema di codifica precedentemente descritto, in base al quale ciascun concetto, in relazione alla sua significatività, è stato inserito in un riquadro con perimetro di colore specifico. Successivamente, gli studenti sono stati invitati a connettere i concetti mediante le parole legame precedentemente individuate, generando così le cosiddette "proposizioni", ossia unità semantiche fondamentali per la comprensione della mappa. Ciascuna proposizione è stata strutturata secondo il modello del "trinomio-chiave" (Zambotti, 2015), costituito dalla sequenza concetto-parola legame-concetto, con lo scopo di conferire un significato chiaro e coerente all'intera rappresentazione grafica. Nella fase conclusiva, gli studenti hanno avuto l'opportunità di rivedere e perfezionare la propria mappa, riflettendo criticamente sulle conoscenze rappresentate e verificando la correttezza dei collegamenti. In tale contesto, è stata data la possibilità di integrare nuovi concetti o connessioni, qualora si ritenesse necessario.

5.3. Laboratorio sul riassunto

La terza attività laboratoriale ha previsto la presentazione della strategia del riassunto, attraverso una iniziale esposizione teorica delle tre tecniche linguistiche: la cancellazione, la generalizzazione e la sintesi, che sono state spiegate agli studenti attraverso esemplificazioni in cui le macroregole venivano applicate nel testo informativo dal titolo “Il cambiamento climatico sta modificando il colore degli oceani”. Inizialmente, è stata adottata la strategia *modeling*, in cui il docente mostra le azioni che in seguito verranno riprodotte dallo studente (Rizzo & Traversetti, 2024). Successivamente alla spiegazione di ogni tecnica linguistica, gli studenti hanno sollevato dubbi chiedendo un chiarimento. Al fine di monitorare la comprensione delle macroregole e per evitare la strutturazione di misconcezioni, è stato chiesto loro di applicare quanto appreso in una sezione del testo proiettata nella presentazione. Al termine, è stato fornito il testo bibliografico “Margherita Hack”, da riassumere, e due consegne del lavoro, da eseguire in coppia. La prima richiedeva la riscrittura del testo, a seguito dell’applicazione delle tre tecniche, mentre la seconda sollecitava gli alunni ad una rilettura del testo prodotto, per individuare eventuali informazioni secondarie rilevanti per la sintesi. Per favorire l’autonomia degli studenti è stato fornito uno script comportamentale, riassuntivo delle fasi da eseguire per completare l’attività. Esso riportava le seguenti fasi: 1. applicare le tre tecniche di semplificazione del testo; 2. confrontarsi in coppia sulle informazioni principali che sono state raccolte nelle varie parti di testo; 3. rileggere il testo prodotto e, con una matita, tracciare una riga per eliminare le informazioni secondarie; 4. presentare il riassunto. Al termine del lavoro, ogni coppia ha letto il proprio elaborato e ricevuto dei feedback formativi da parte delle studentesse universitarie, della docente universitaria e dei compagni rispetto alla completezza del loro riassunto e alla corretta applicazione delle macroregole. Il laboratorio si è concluso con una gara di parole, in cui la coppia vincitrice è risultata essere quella che ha prodotto un riassunto contenente le informazioni principali del testo riportate con il minor numero di parole possibili.

6. Le opinioni degli studenti sul laboratorio

Nell’a.s. 2023-2024, al termine dello svolgimento delle tre attività laboratoriali, sono state esplorate le opinioni degli studenti della scuola di secondo grado in merito al livello di gradimento del laboratorio sul metodo di studio. Dopo lo svolgimento delle attività, è stato infatti chiesto ai partecipanti di compilare un questionario con domande a risposta chiusa e a risposta aperta, tramite la piattaforma Google Moduli. In particolare, hanno risposto al questionario un totale di 75 studenti di classe terza di scuola secondaria di secondo grado. Di seguito verranno esposti i principali risultati, che hanno permesso di acquisire informazioni rilevanti per comprendere le opinioni degli alunni sulle attività laboratoriali svolte e indicazioni per implementare tali attività in base ai feedback dei partecipanti, ad uso futuro.

Dall’analisi delle risposte dei partecipanti, si evince come, in merito alle attività laboratoriali svolte, la maggior parte di essi ritiene che il numero di ore di formazione ricevuto sia stato sufficiente per la propria preparazione (64 su 75 alunni totali) e che gli esempi sui testi proposti abbiano permesso di iniziare ad usare fin da subito la strategia presentata (67 su 75 partecipanti totali), come mostrano le Figure 1 e 2. Ciò ha permesso al gruppo di lavoro di constatare l’adeguatezza della scelta del repertorio testuale esemplificativo.

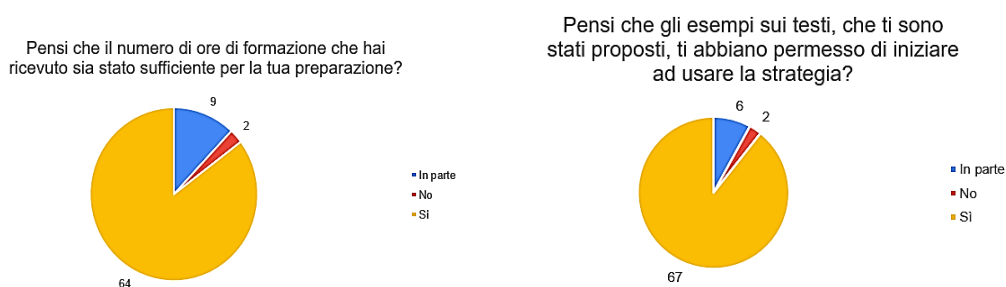


Figure. 1-2. Opinioni degli studenti sulle ore di formazione e sugli esempi proposti.

L'accordo tra gli alunni aumenta quando viene chiesto loro se pensano che le slide presentate durante l'attività laboratoriale siano state funzionali al fine di comprendere la strategia proposta, affermazione alla quale 70 su 75 studenti totali hanno risposto positivamente. Questo aspetto, del resto, è stato curato dalle laureande e dalla docente che si sono impegnate ad elaborare materiali quanto più possibile accessibili sul piano grafico, chiari ed inequivocabili dal punto di vista linguistico e idonei alla descrizione della strategia sul piano contenutistico. I partecipanti sono concordi anche sul fatto che, usando la strategia in classe, pensano di aver avuto modo di comprendere meglio il testo letto insieme al proprio compagno (67 su 75 partecipanti totali). In più, la maggior parte degli studenti dichiara che sarebbe in grado di ripetere il contenuto del testo studiato attraverso l'uso della strategia (64 su 75 partecipanti totali), come è possibile osservare nelle Figure 3, 4 e 5. Tale risultato conferma l'appropriatezza delle strategie adottate in relazione all'efficacia di queste sui processi di memorizzazione, in linea con la letteratura di riferimento.



Figure. 3-4-5. Opinioni degli studenti sull'efficacia delle slide e delle strategie proposte.

Gli alunni, inoltre, considerano le tre strategie presentate utili da apprendere (67 su 75 partecipanti totali) e affermano che le impiegheranno in futuro (52 su 75 partecipanti totali), come mostrato nelle Figure 6 e 7.

In particolare, uno studente afferma di aver perso molto tempo a trovare, negli anni scolastici precedenti, una strategia simile. A coloro che, invece, hanno valutato

negativamente o solo in parte soddisfacentemente l'attività laboratoriale proposta è stato chiesto di indicarne le motivazioni. A tal proposito, emerge come 5 alunni avrebbero avuto necessità di maggior tempo a disposizione per svolgere il laboratorio, mentre uno studente dichiara che, con alcuni professori della scuola, è difficile riuscire a prendere appunti.

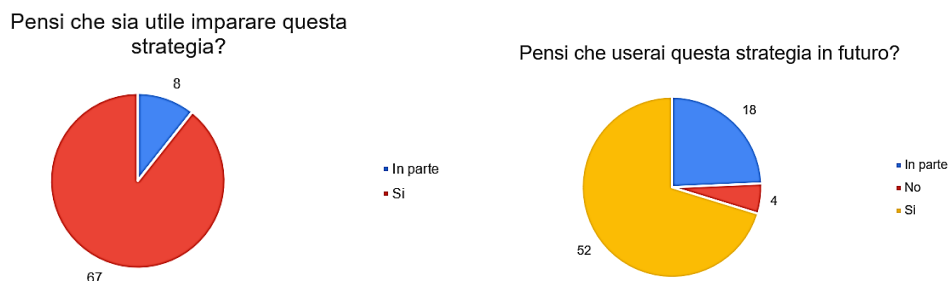


Figure 6-7. Opinioni degli studenti sulle strategie proposte.

Vale la pena precisare che, rispetto alla prima risposta, il gruppo di lavoro conosceva fin dall'inizio tale rischio ma, purtroppo, il tempo del laboratorio è stato concertato con i docenti del Consiglio di Classe che hanno valutato e determinato il numero complessivo di ore in riferimento agli altri impegni scolastici delle classi. La seconda risposta, invece, pone una problematica significativa ai fini dello sviluppo del metodo di studio, ossia quella che richiama l'importanza di adottare uno stile comunicativo, da parte del docente, il più possibile favorevole alla presa degli appunti e alla riflessione in itinere su ciò che si sta ascoltando o leggendo in aula. Per quanto riguarda i testi proposti, secondo uno studente, questi non hanno suscitato alcun interesse, un altro pensa che sia difficile adottare tale strategia con i testi di studio abituali per alcune materie, mentre uno alunno sottolinea nuovamente la complessità di impiegare un nuovo metodo, diverso da quello già posseduto. In riferimento ai testi abituali di studio, è interessante promuovere una riflessione che coinvolga non solo gli studenti, ma anche i docenti e i genitori. A tal fine, il gruppo di lavoro sta già predisponendo modalità e materiali per affrontare questa problematica attraverso una futura applicazione. In merito alle slide proposte durante l'attività laboratoriale, invece, 3 alunni dichiarano rispettivamente di non averle comprese, a causa della presenza eccessiva di testo, ma affermano che, comunque, sia stata più utile la pratica⁵. Pochissimi studenti pensano che la strategia non abbia loro permesso di comprendere meglio il testo letto insieme al proprio compagno, poiché ci sono state difficoltà relazionali con il gruppo (3 studenti su 75 totali), le tematiche erano difficili (1 alunno su 75 totali) oppure viene preferito il metodo già posseduto (1 studente su 75 complessivi). In merito alla possibilità offerta dalle strategie di aiutare lo studente a ripetere il testo proposto durante l'attività laboratoriale, uno alunno dichiara di non aver compreso del tutto il testo, mentre 2 partecipanti pensano che sia necessario ripassare molte volte prima di riuscire ad esporre l'argomento. Per quanto concerne l'utilità delle strategie proposte durante i laboratori, uno studente pensa che questo aspetto dipenda dal docente, in quanto ad alcuni professori possono interessare determinate informazioni che non sono presenti nel riassunto realizzato dall'allievo, mentre 2 alunni affermano che tale strategia è efficace solo per alcuni studenti, ma non per altri. Infine, 2 partecipanti sostengono che non

⁵ Quest'ultimo suggerimento è stato preso in carico dal gruppo di lavoro, che sta procedendo alla modifica delle suddette.

utilizzeranno le strategie apprese durante l'attività laboratoriale poiché hanno sviluppato già un proprio metodo di studio, mentre 6 alunni pensano che l'impiego di tali strategie dipenda dalla materia affrontata e uno studente ritiene che sia possibile solo per coloro che si impegnano nello studio.

7. Conclusioni

Il contributo presenta una pratica laboratoriale condotta nell'ambito del Piano di Orientamento e Tutorato (POT) 2023-2025 "C.A.R.E: Costruire Azioni di orientamento e formazione per il Recupero Educativo nella scuola dell'infanzia e primaria" del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. In particolare, si descrivono le attività realizzate in una scuola secondaria di secondo grado e finalizzate a sviluppare il metodo di studio. Tali attività sono state messe a punto da un gruppo di lavoro costituito dalla docente titolare dell'insegnamento di "Didattica generale e per i disturbi specifici di apprendimento" e da laureande iscritte al quinto anno di corso che, sulla base degli studi svolti per la redazione della tesi sperimentale al fine del conseguimento del titolo di laurea, hanno sia co-ideato un repertorio di testi con esercizi a corredo per insegnare agli studenti della scuola tre strategie didattiche, che la ricerca scientifica ha dimostrato avere un alto effetto di efficacia, sia co-condotto i laboratori in classe. La proposta illustra altresì il livello di gradimento delle predette attività, da parte degli studenti della scuola secondaria di secondo grado coinvolti nel progetto.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., Wilkinson, I. A., Becker, W., & Becker, W. C. (1988). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. Education and Treatment of Children*. National Institute of Education.
- Borrione, P., Abburrà, L., & Trinchero, R. (2011). *Ocse-Pisa 2009. I risultati del Piemonte a confronto con le altre regioni italiane e straniere*. Quaderni di ricerca. istituto di ricerche economico sociali del Piemonte.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Cardinale, U. (2015). *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*. Il Mulino.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA*. Carocci.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando.
- Fogarolo, F., & Guastavigna, M. (2013). *Insegnare e imparare con le mappe. Strategie logico-visive per l'organizzazione delle conoscenze*. Erikson.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M. R., Cornoldi, C., et al. (2011). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge.

- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S., & Freeberne, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier?. *Educational Psychology Review*, 9(1), pp. 1-38. <https://doi.org/10.1023/A:1024796622045>.
- Marzano, R. J., Gaddy, W. L., & Dean, J. (2000). *What works in classroom instruction*. MCREAL.
- Mazzeo, R. (1990). *Un metodo per studiare*. Il Capitello.
- Moè, A., Cornoldi, C., & De Beni, R. (1998). *Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico*. Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria, 59, pp. 567-576.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nokak, J. D., & Canas, A. J. (2006). The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. *Information Visualization Journal*, 5,3, pp. 175-84. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500126>.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1989). *Imparando a imparare*. SEI.
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Edizione italiana. Erickson.
- Novak, J.D. (2012). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Erickson.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Anicia.
- Pauk, W., & Owens, R. J. Q. (2011). *How to study in college* (10th ed.). Wadsworth
- Pellegrini, M., & Mensuali, A. (2015). L'Efficacia delle mappe concettuali per l'apprendimento: analisi critica di evidenze empiriche. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 29-41.
- Pellerey, M. (2014). *Introduzione*. In E. Ottone, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Anicia.
- Rampin, M. (2016). *Come imparare a studiare. Compiti a casa e metodo di studio*. Salani.
- Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*. FrancoAngeli.
- Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2023). *DSA e Strategie didattiche efficaci. Come imparare a leggere per comprendere e studiare*. FrancoAngeli.
- Saran, K., Krentz Gober, A., & Berryhill McCarty, T. (2022). *An introduction to the Cornell note system*. SAGE.
- Scurati, C. (2005). *Presentazione*, in R. Mazzeo, *L'organizzazione efficace*

dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio (pp. 9-12). Erickson.

Traversetti, M. (2017). Progettazione didattica e metodo di studio: interventi per l'acquisizione e lo sviluppo, in L. Chiappetta Cajola & M. Traversetti (Eds.), *Metodo di studio e DSA Strategie didattiche inclusive* (pp. 59-144). Carocci.

Traversetti, M. (2021). *Insegnare storia e geografia agli alunni con dislessia*. Carocci.

Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. FrancoAngeli.

Zambotti, F. (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Erickson.