

Università di Pisa

Dipartimento di Matematica, a.a. 2008-'09

CORSO DI PERFEZIONAMENTO

Difficoltà in matematica.

Dal recupero dei debiti nella scuola superiore
al raccordo con l'università:
problemi, riflessioni, proposte.

PROGRAMMA

- Lezioni frontali
- Tirocinio
- Laboratori

1° MODULO :
Il recupero
come progetto d'istituto

- 29 ottobre
- 12 novembre
- 19 novembre
- 26 novembre

2° MODULO :
Il raccordo
Scuola superiore / università

- 3 dicembre
- 10 dicembre
- MARTEDI' 16 dicembre

3° MODULO :
Sapere e saper fare
Dell'insegnante

- 7 gennaio
- 14 gennaio
- 21 gennaio
- 11 febbraio
- 25 febbraio
- 4 marzo
- 11 marzo

TIROCINIO

*“L’impegno orario pro-capite è fissato in 300 ore (12 CFU) di cui: (...) **20 ore di tirocinio** (...).*

Il tirocinio consisterà nella partecipazione ad attività di raccordo o di recupero organizzate dall’Università di Pisa, o messe in atto in istituti di scuola secondaria.”

TIROCINIO

Partecipazione
attività di raccordo
Università di Pisa



Settimana Matematica
2 – 6 febbraio 2009

Partecipazione
attività di recupero
Università di Pisa



Corsi di recupero:
- giovedì 14.30 -16.30
- mercoledì 14.30 – 16.30
Periodo: da ora al 10 dicembre

Partecipazione
attività di raccordo/recupero
nella scuola secondaria

LABORATORI

“Sono inoltre previste 20 ore di laboratori in presenza, in cui verranno presentati materiali ed esperienze per il recupero ed il raccordo, e verranno avviate le attività di approfondimento dei temi trattati, di preparazione di materiali, di pianificazione di esperienze didattiche, da svolgere non necessariamente in presenza (per un totale di 200 ore).”

LABORATORI

- *Gli spunti per i laboratori saranno presenti nei 3 moduli di lezioni frontali*
- *Sarà data la possibilità di incontrarsi in orari più flessibili e rispondenti alle esigenze dei gruppi*
- *Per chi lo preferisce tali incontri si potranno tenere in Dipartimento*
- *Saranno dedicati 2 incontri alla presentazione dei lavori (compatibilmente con la data di chiusura del corso / vedi graduatorie)*

PROVA FINALE E FREQUENZA

“Il corso prevede una prova finale, consistente nell’illustrazione di un progetto didattico costruito all’interno delle attività di laboratorio. A coloro che abbiano la frequenza necessaria di presenza e abbiano superato la prova finale verrà rilasciata l’attestazione del conseguimento del titolo.”

FREQUENZA MINIMA: 70% → 10 incontri su 14

1° MODULO :
Il recupero
come progetto d'istituto

29 ottobre
Miti e pratiche del recupero

12 novembre
Un repertorio di interpretazioni

19 novembre
Il problem solving

26 novembre
L'intervento di recupero

Incontro n.1: *Miti e pratiche del recupero*

Analisi critica dell'approccio tradizionale al recupero, a livello di intervento, ma prima ancora a livello di osservazione e di interpretazione. Le possibili cause del suo frequente fallimento.

Incontro n.2: *Alcune “opinioni non di lusso”*

Alcuni presupposti teorici per il recupero: le abilità metacognitive, l'apprendimento come attività costruttiva, l'importanza del contesto, i misconcetti, la pragmatica, il pensiero logico e il pensiero narrativo, le convinzioni, il fatalismo.

Incontro n.3: *Il problem solving*

Il problem solving come strategia didattica per il recupero e la prevenzione di alcune difficoltà in matematica. Il ruolo dell'insegnante nell'attività di problem solving, e le sue decisioni riguardo la struttura matematica del problema, la formulazione del testo, le modalità d'uso, gli obiettivi.

Incontro n.4: *L'intervento dell'insegnante*

Un progetto innovativo di intervento di prevenzione / recupero in matematica (possibilmente a livello di istituto), articolato in attività diverse, in risposta alle diverse 'diagnosi' possibili, cioè alle diverse interpretazioni dei comportamenti degli allievi.

Incontro n.1: *Miti e pratiche del recupero*

Analisi critica dell'approccio tradizionale al recupero, a livello di intervento, ma prima ancora a livello di osservazione e di interpretazione. Le possibili cause del suo frequente fallimento.

Incontro n.2: *Alcune "opinioni non di lusso"*

Alcuni presupposti teorici per il recupero: le abilità metacognitive, l'apprendimento come attività costruttiva, l'importanza del contesto, i misconcetti, la pragmatica, il pensiero logico e il pensiero narrativo, le convinzioni, il fatalismo.

Incontro n.3: *Il problem solving*

Il problem solving come strategia didattica per il recupero e la prevenzione di alcune difficoltà in matematica. Il ruolo dell'insegnante nell'attività di problem solving, e le sue decisioni riguardo la struttura matematica del problema, la formulazione del testo, le modalità d'uso, gli obiettivi.

Incontro n.4: *L'intervento dell'insegnante*

Proposta di un progetto innovativo di intervento di prevenzione / recupero in matematica (possibilmente a livello di istituto), articolato in attività diverse, in risposta alle diverse 'diagnosi' possibili, cioè alle diverse interpretazioni dei comportamenti degli allievi.

Più precisamente...

Obiettivi:

- Analizzare criticamente l'approccio tradizionale al recupero:
 - Intervento, ma prima ancora:
 - Osservazione
 - Interpretazione
- Indagare i motivi del suo frequente fallimento

Prologo

*Da L'insegnamento come attività sovversiva, di
N. Postman e C. Weingartner*

Il dottor Gillupsie ha chiamato molti dei suoi chirurghi interni del Blear General Hospital. Essi stanno per cominciare la loro relazione settimanale sulle varie operazioni compiute negli ultimi quattro giorni. Dopo aver ascoltato i chirurghi più anziani, Gillupsie si rivolge al dottor Carstairs.

- Gillupsie: E lei, Carstairs, come le vanno le cose?
- Carstairs: Temo di essere stato sfortunato, dottor Gillupsie. Niente operazioni questa settimana, ma solo tre pazienti morti.

- Gillupsie: Bene; dovremmo parlarne un po', non le pare? Di che cosa sono morti?
- Carstairs: Non lo so con certezza, dottor Gillupsie, ma comunque ho dato a ciascuno di loro un bel po' di penicillina.
- Gillupsie: Ah! Il sistema tradizionale della cura "buona di per se stessa", eh, Carstairs?
- Carstairs: Beh, non esattamente, capo. Pensavo solo che la penicillina li avrebbe fatti stare meglio.
- Gillupsie: Per che cosa li stava curando?
- Carstairs: Insomma, stavano proprio male, capo, e io so che la penicillina fa star meglio gli ammalati.
- Gillupsie: Certamente, Carstairs. Penso che lei abbia fatto bene.

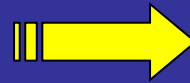
- Carstairs: E i morti, capo?
- Gillupsie: Cattivi, figlio mio, cattivi pazienti. E non c'è niente che possa fare un buon dottore quando si trova di fronte dei cattivi pazienti. E nessuna medicina può farci nulla, Carstairs.
- Carstairs: Eppure mi è rimasta ancora la seccante impressione che forse non avevano bisogno di penicillina, che servisse qualcos'altro.
- Gillupsie: Sciocchezze! La penicillina non fa mai cilecca su dei buoni pazienti. Lo sanno tutti.

**Al suo posto non mi preoccuperei troppo,
Carstairs.**

La metafora della medicina:

- Sottolinea l'importanza che la cura si adatti al paziente, e non viceversa
- Suggerisce anche che una possibile causa dell'insuccesso di una cura **intervento** possa essere la diagnosi errata, a sua volta dovuta a carenze:
 - ✓ a livello di **interpretazione** dei 'sintomi',
 - ✓ o ancora prima a livello di **osservazione**

OSSERVAZIONE



OSSERVARE

INTERPRETAZIONE



INTERPRETARE

INTERVENTO



INTERVENIRE

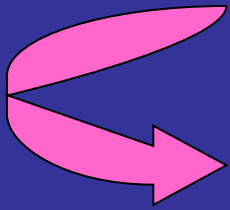
DECISIONI
del'insegnante

In particolare nell'approccio tradizionale alle difficoltà alcune di queste decisioni sono:

- inconsapevoli
- ma anche discutibili

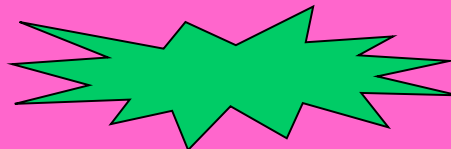
L'approccio tradizionale alle difficoltà

INTERVENTO



- si correggono gli errori
- si rispiegano gli argomenti
- si fa vedere ‘come si fa’
- si cerca di ottenere la risposta corretta

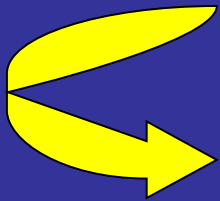
intervento



osservazione

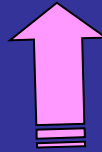
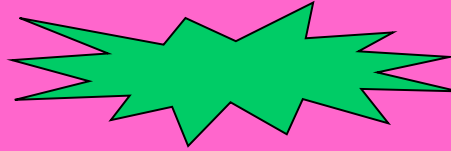


OSSERVAZIONE

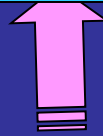


- errori
- processi risolutivi inadeguati
- mancanza di risposte corrette

intervento



INTERPRETAZIONE



osservazione

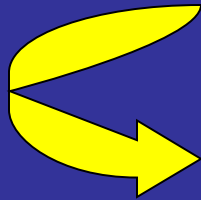
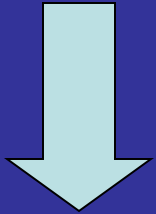


- non ha le conoscenze necessarie
 - non ha le abilità necessarie
- ...non 'sa' abbastanza di *quel contesto***

INTERPRETAZIONE
sottintesa

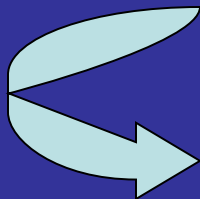
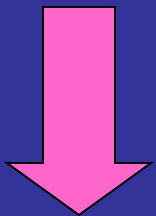
INTERVENTO

OSSERVAZIONE



- errori
- processi risolutivi inadeguati
- ↳ risposte scorrette

INTERPRETAZIONE



...dovuti a
mancanza di conoscenze

INTERVENTO

Ipotesi:

Il fallimento dell'**intervento** tradizionale di recupero è dovuto al fatto che (essendo basato sull'ERRORE):

1. deriva da un'**osservazione**

→ che pretende di essere oggettiva,
ed ignora la complessità del processo di
'recupero'

2. deriva da un'**interpretazione** 'locale'

→ in quanto è circoscritto al contesto in cui l'errore o il fallimento sono stati osservati, o addirittura agli argomenti (che l'insegnante ritiene) sufficienti per produrre una risposta corretta

1. deriva da un'**osservazione**

→ che pretende di essere oggettiva,
ed ignora la complessità del processo di
'recupero'

L'OSSERVAZIONE

- Punto di forza:

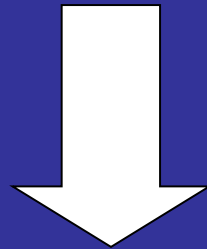
L'osservazione dell'errore è garanzia di oggettività...



«L'errore è un indicatore 'oggettivo'...»



dall'osservazione dell'errore...



la valutazione della
gravità degli errori

...all'intervento di recupero

Attività

1. Quali fra tutte le scene ti colpiscono in senso negativo, cioè ti sembra che descrivano comportamenti od errori gravi?

Perché?

2. Quali fra tutte le scene non ti colpiscono in senso negativo, cioè ti sembra che descrivano comportamenti od errori non *gravi*?

Perché?

Scena 1: Johnnie

$$437 - 284 =$$

437-

284=

253

L'insegnante: "Hai dimenticato di sottrarre 1 da 4 nella colonna delle centinaia!"

Scena 2: Scenetra

$$34 + 9 = 43$$

$$34 + 11 =$$

‘La bambina è in grado di eseguire l’algoritmo della addizione, ma *non è in grado* di mettere in relazione fatti aritmetici’

Scena 3: Luca

Luca, terza elementare, deve risolvere il problema:

Problema: Ogni volta che va a trovare i nipotini Elisa e Matteo, nonna Adele porta un sacchetto di caramelle di frutta e ne offre ai bambini, richiedendo però che essi prendano le caramelle senza guardare nel pacco.

Oggi è arrivata con un sacchetto contenente 3 caramelle al gusto di arancia e 2 al gusto di limone.

Se Matteo prende la caramella per primo, è più facile che gli capiti al gusto di arancia o di limone?

Perché?

Alla prima domanda Luca risponde: *E' più facile che gli capiti all'arancia*

Alla seconda ("Perché?"):

Se Matteo prendeva quella al limone ne rimaneva una sola e invece è meglio prenderla all'arancia.

Scena 4: Azzurra

Trovare il perimetro di un rettangolo che ha la base di 12 cm e l'altezza di 8 cm.

Azzurra: 12×8

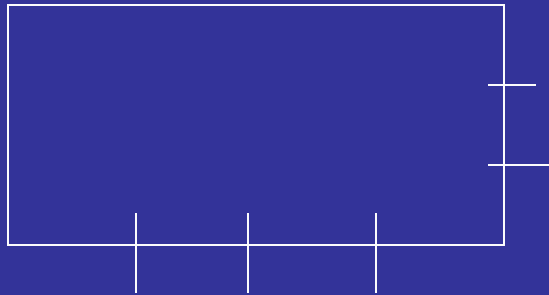
Ins.: 'Perché moltiplichi?'

Azzurra:

'Divido?'

Scena 5: Alessandro...

Trovare l'area di un rettangolo, sapendo che il perimetro è 126 cm, e l'altezza è $\frac{3}{4}$ della base.



...e non conclude

Scena 6: Marco

Deve moltiplicare $x + 1$ per $x + 2$:

$$x + 1 \cdot (x + 2) =$$

$$= x^2 + 2x + x + 2 = x^2 + 3x + 2$$

Scena 7: Alice

Deve riconoscere in alcuni enunciati l'ipotesi e la tesi.

Sistematicamente, riconosce come ipotesi quella che invece è la tesi.

Scena 8: Martina

$$\frac{a + b}{a + c}$$

$$a + c$$

$$\frac{5 + 3}{5 + 7}$$

$$5 + 7$$

“Vedi? Non viene la stessa cosa... Non si può!”

$$\frac{x + y}{a + y}$$

$$a + y$$

Scena 9: Irene

Irene, prima liceo classico:

$$x^2 = 3x - 2$$

$$x^2 + 3x + 2 = 0$$

... e trova quindi le due soluzioni.

Scena 10: Nicola

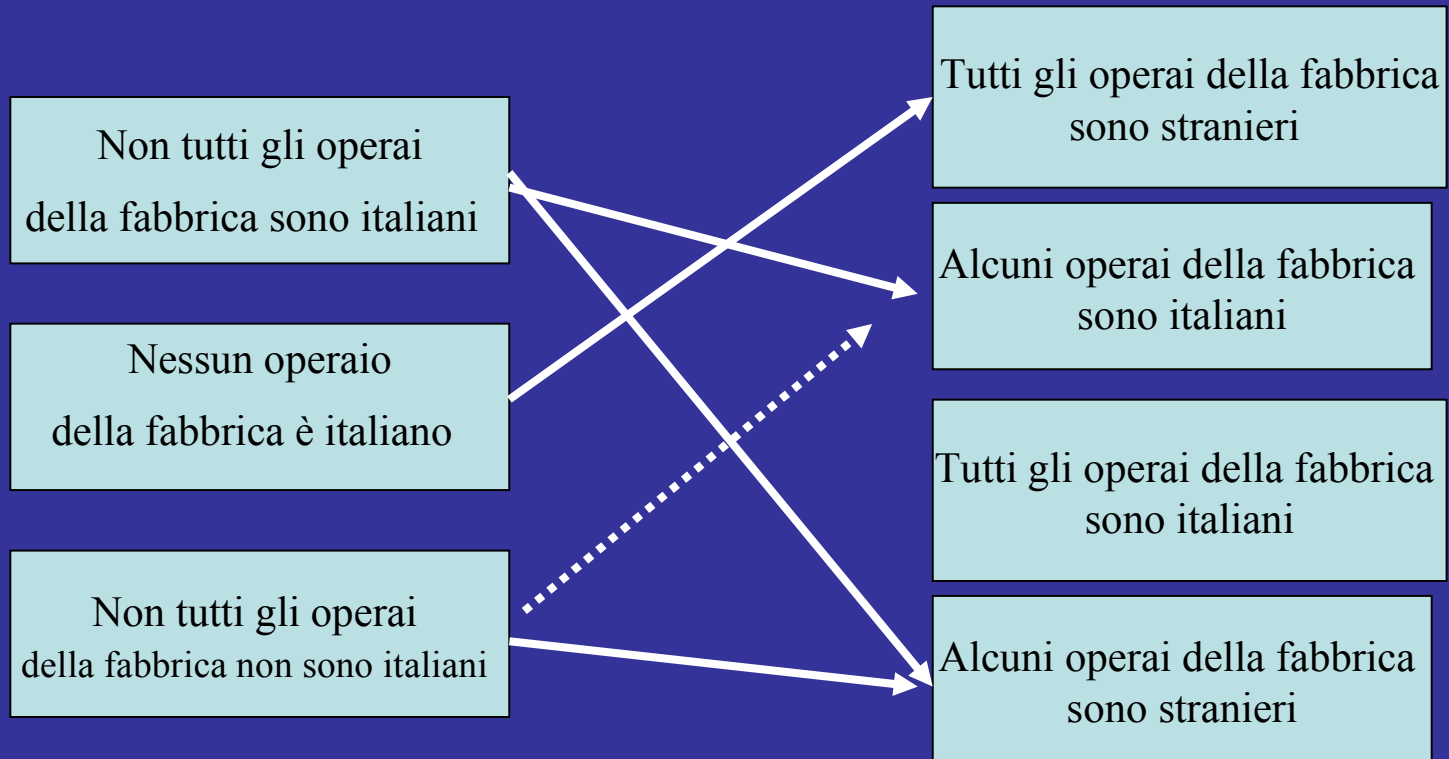
$$-7x^2 < \sqrt{7}$$

$$x^2 > -\frac{\sqrt{7}}{7}$$

$$7x^2 + \sqrt{7} > 0$$

Scena 11: Annalisa

Collega con un tratto di penna ciascuna frase di sinistra con la frase o le frasi di destra che hanno significato equivalente:



Scena 12: Alessio

Alessio è studente di Biologia, del primo anno.

Davanti al compito scritto di Istituzioni di Matematica (3 ore) si mette a fare lo studio di funzione.

Dopo due ore e mezzo Alessio è sempre sullo stesso esercizio.

Analisi delle risposte

GRAVI / NON GRAVI

1. Valutazioni diverse possono rimandare a valori diversi



Marco:

Grave perché: non padroneggia il linguaggio

Non grave perché: è *solo* un problema di linguaggio

Azzurra:

Grave perché: non ha studiato

Non grave perché: non ha studiato

2. La stessa valutazione può poggiare su argomentazioni completamente diverse



Azzurra:

Grave perché:

- Studio mnemonico non ragionato
- Mancanza di concetto di perimetro
- Dimostra che non sta ragionando ma sta rispondendo a caso
- Dimostra chiaramente di non aver studiato

3. Il giudizio poggia su un'*interpretazione* dell'errore



“Grave perché l'alunna ha imparato meccanicamente il procedimento di soluzione ma non ne ha compreso il significato”

- “Grave perché non riesce ad astrarre”
- “Grave perché non ha la più pallida idea di cosa sta facendo”

OSSERVARE

INTERPRETARE

- non ha fatto...

- non è in grado di fare

- non ha capito

- non ha studiato

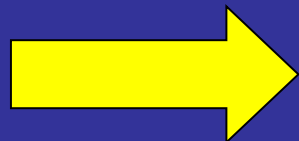




POSSIBILI
CONSEGUENZE

la valutazione
della *gravità*
degli errori

IMPORTANZA
DELL'ARGOMENTO

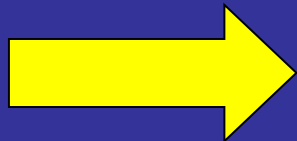


Individuazione di 'saperi minimi'

QUANDO è stato commesso
(prima / dopo l'azione didattica)

QUANTE VOLTE

la valutazione
della *gravità*
degli errori

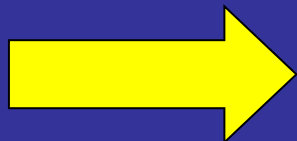


Necessità di un'osservazione
continua e contestualizzata

la valutazione
della *gravità*
degli errori



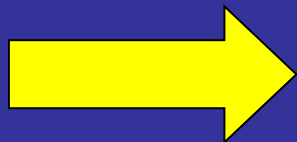
QUALE LIVELLO
DI SCUOLA



Importanza del raccordo

la valutazione
della *gravità*
degli errori

POSSIBILITA'
DI CORREGGERLO



Visione della gravità centrata
sull'insegnante



QUANDO è stato commesso
(prima / dopo l'azione didattica)

POSSIBILI CAUSE

QUANTE VOLTE

POSSIBILI
CONSEGUENZE

la valutazione
della *gravità*
degli errori

QUALE LIVELLO
DI SCUOLA

IMPORTANZA
DELL'ARGOMENTO

POSSIBILITA'
DI CORREGGERLO

DIFFICOLTA'
DELL'ARGOMENTO



CONVINZIONI

EPISTEMOLOGIA

C
O
N
O
S
C
E
N
Z
E

V
A
L
O
R
I

la valutazione
della *gravità*
degli errori

EMOZIONI

VISSUTO

...**dell'insegnante!**

ERRORE = indicatore 'oggettivo'?

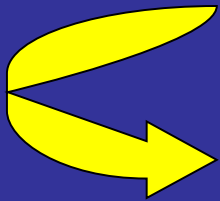
- In quale contesto è stato commesso l'errore?
- Chi ha costruito la 'verifica'?
- Chi ha stabilito gli obiettivi?
- Chi ha stabilito che l'esercizio proposto permette di riconoscere il raggiungimento degli obiettivi?
- Cosa c'è di oggettivo nei vincoli che si impongono o meno agli allievi? (tempo / numero di esercizi / uso dei testi, della calcolatrice...)



L'OGGETTIVITA' DELLA VALUTAZIONE

ASSUNZIONE DELLA RESPONSABILITÀ
DELLE PROPRIE SCELTE DIDATTICHE

OSSERVAZIONE



- errori
- processi risolutivi inadeguati
- mancanza di risposte corrette

L'OSSERVAZIONE

- Punto di forza: (presunto)

L'osservazione dell'errore è garanzia di oggettività...

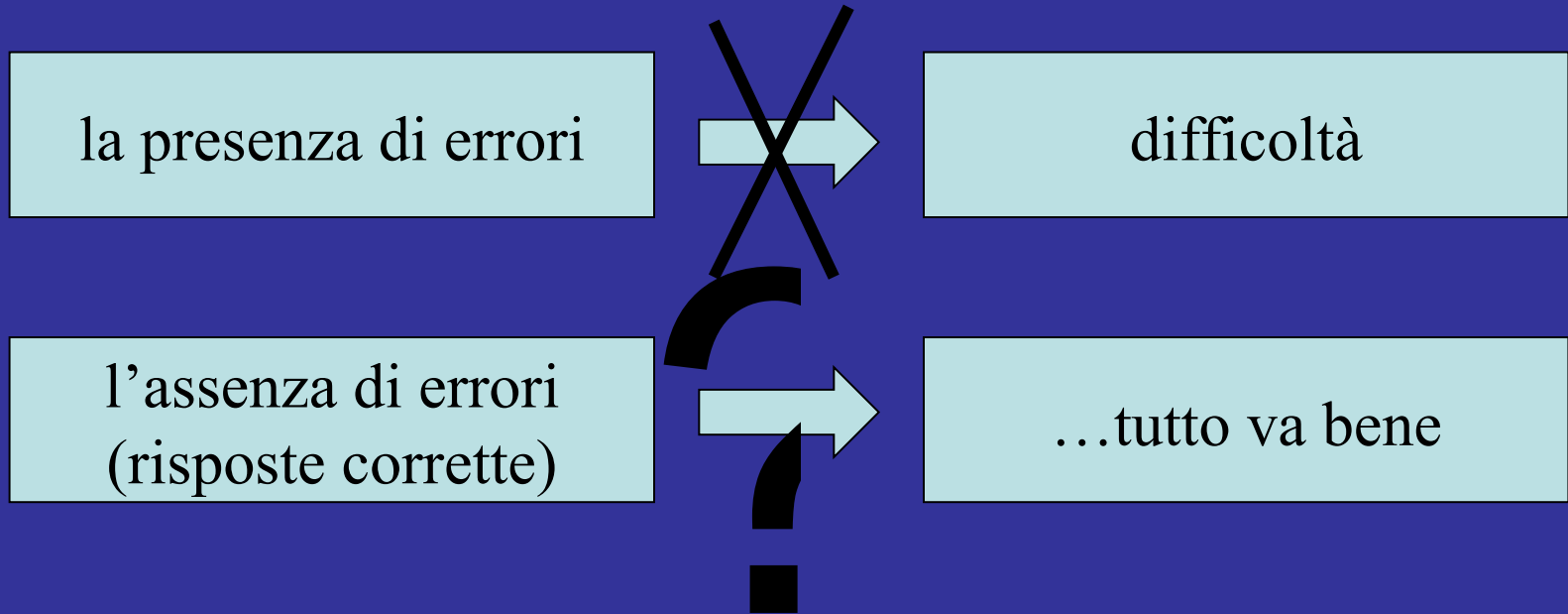
- Punti di debolezza:

➤ Limiti epistemologici / pedagogici

Popper

‘Evitare errori è un ideale meschino: se non osiamo affrontare problemi che siano così difficili da rendere l’errore quasi inevitabile, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza. In effetti, è dalle nostre teorie più ardite, *incluse quelle che sono erronee*, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori; la cosa più grande è imparare da essi.’

errore / difficoltà



Gardner

‘Insegnanti e studenti (...) non sono disposti ad assumersi i rischi del comprendere e si accontentano dei più sicuri “compromessi delle risposte corrette”.

In virtù di tali compromessi, insegnanti e studenti considerano che l’educazione abbia avuto successo quando gli studenti sono in grado di fornire le risposte accettate come corrette.’

Alla maniera di Postman e Weingartner...

Gillupsie: E lei, dottor Bluffing, cosa mi racconta?

Bluffing: Tutto a posto, dottor Gillupsie. I miei pazienti sono stati dimessi.

Gillupsie: Ottimo, Bluffing. Anche quel paziente della 302 che aveva quel febbrone inspiegabile?

Bluffing: Anche lui, dottor Gillupsie: ora è a casa.

Gillupsie: E come ha fatto a fargli calare la temperatura? Ci abbiamo provato in tutti i modi e non c'era riuscito di farla andare sotto i 38°!
Quale metodo ha trovato? Cosa gli ha dato?

Bluffing: Beh, dottor Gillupsie, la temperatura *in sé* non è calata... ma abbiamo stabilito, naturalmente dopo aver consultato diversi articoli scientifici, che d'ora in poi la febbre è sopra i 39°. Ufficialmente quindi possiamo dichiarare che il paziente 302 non è proprio malato! E quindi l'abbiamo rassicurato e dimesso.

Gillupsie: Geniale, dottor Bluffing! [rivolto agli altri dottori] Imparate da Bluffing, ragazzi! [di nuovo rivolto a Bluffing] E mi dica, John, quel paziente che aveva le analisi del sangue così sballate? Quei valori così alti di insulina?

Bluffing: Anche quello dimesso, capo. Guarito!

Gillupsie: Eccezionale, Bluffing! Fossero tutti così al Blear Hospital, le nostre azioni salirebbero alle stelle! Ma mi dica, quale cura ha funzionato per abbassare l'insulina?

Bluffing: In realtà le abbiamo provate tutte senza successo, capo.

Gillupsie: E allora, Bluffing? Come mai l'ha dimesso?

Bluffing: Beh, capo, ho pensato che visto che con l'insulina non riuscivamo a far niente, era meglio fargli l'analisi dei globuli bianchi. E quella era proprio perfetta, capo! Da dimissione immediata. E avesse visto come era contento anche il paziente!

Gillupsie: [serio] Lo so, Bluffing... La serenità dei pazienti è davvero importante! E fortunatamente qui al Blear ci sono medici come lei che se ne preoccupano...

errore / difficoltà



L'OSSERVAZIONE

- Punto di forza: (presunto)

L'osservazione dell'errore è garanzia di oggettività...

- Punti di debolezza:

- Limiti epistemologici / pedagogici

- Limiti didattici

Le prove 'oggettive'

- A] Quelli che hanno dato risposte corrette e che sanno motivare il perché di tali risposte.
- B] Quelli che hanno dato risposte scorrette e dimostrano di non aver capito.
- C] Quelli che hanno dato risposte corrette ma non hanno capito quello che hanno fatto.
- D] Quelli che hanno dato risposte sbagliate ma dimostrano di aver capito.

**il 52% degli allievi...
... appartiene ai gruppi C o D**

L'OSSERVAZIONE

- Punto di forza: (presunto)
L'osservazione dell'errore è garanzia di oggettività...
- Punti di debolezza:
 - Limiti epistemologici / pedagogici
 - Limiti didattici
 - Limiti pragmatici: ...non funziona!

Perché la correzione degli errori non funziona?

→ perché l'osservazione basata sulla mancata risposta corretta ignora la *complessità* del processo di 'recupero'

INSEGNANTE

ALLIEVO

l'insegnante vuole che *l'allievo* modifichi i propri comportamenti

ma è *l'allievo* che deve modificarli

Dagli *errori*...
ai *comportamenti fallimentari*

↘ comportamenti fallimentari

↘ fallimento

↘ problemi

...PROBLEM SOLVING

↘ problemi

Che cos'è un problema?

Un problema sorge
quando un essere vivente ha una meta
ma non sa come raggiungerla.

[Duncker, 1935]



problema / esercizio

Che cos'è un problema?

Un problema sorge quando un essere vivente ha una meta ma non sa come raggiungerla.

[Duncker, 1935]



problema / compito

Una stessa situazione...

- ...può far nascere in individui diversi (o nello stesso individuo ma in momenti diversi)
 - DIVERSI OBIETTIVI, e quindi...
 - DIVERSI PROBLEMI
- Ma anche:
 - NESSUN OBIETTIVO, e quindi...
 - NESSUN PROBLEMA

In contesto scolastico...

Uno stesso compito...

...può richiamare obiettivi diversi:

- per l'insegnante
- per l'allievo

Ad esempio:

- problema interno / esterno alla matematica

'...mi fa venire in mente problema di una storietta corta dove finita la storia bisogna risolverla e quando non riesco a concentrarmi sul problema mi immagino sempre: ecco perché l'hanno chiamata problema.'

Problemi eteroposti

- Un soggetto 'propone' un problema...
- ...ad un *altro* soggetto che lo deve risolvere

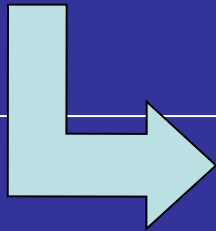


un obiettivo

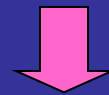


successo / fallimento

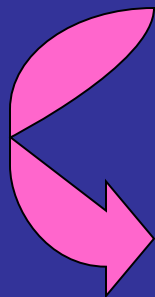
“Un problema sorge quando un essere vivente ha una meta ma non sa come raggiungerla.”



...se il soggetto non raggiunge la meta



FALLIMENTO



- per *quel* soggetto
- rispetto a *quella* meta

Volevo prendere 8 alla verifica

Ho preso 7

FALLIMENTO

Ho preso 6

SUCCESSO

**Volevo prendere
la sufficienza alla verifica**

Comportamenti fallimentari:
comportamenti che portano al fallimento

Dopo un fallimento (ripetuto):

↘ ricerca e individuazione dei
comportamenti fallimentari

Esempi:

- Ho preso l'insufficienza al compito

- Perché era difficile

- Perché non ho studiato abbastanza

- Perché la professoressa ce l'ha con me

- Perché non me l'hanno passato

- Perché mi sentivo male

→ comportamento fallimentare

In contesto scolastico:

Un soggetto:

➔ l'insegnante

✓ riconosce il fallimento...

✓ ed individua i comportamenti fallimentari

di un altro soggetto:

➔ l'allievo

L'insegnante...

- Vuole che l'allievo modifichi i suoi comportamenti fallimentari
- Cioè i comportamenti che secondo l'insegnante lo hanno portato...
- ...al fallimento riconosciuto dall'insegnante stesso

INSEGNANTE

ALLIEVO

l'insegnante vuole che *l'allievo* modifichi i propri comportamenti

ma è *l'allievo* che deve modificarli



implicazioni didattiche

OSSERVAZIONE 1

Se l'allievo si è posto un obiettivo diverso, o non si è posto alcun obiettivo, non necessariamente condivide il fallimento osservato dall'insegnante.

E se d'altra parte non riconosce un fallimento, per quali motivi dovrebbe cambiare i propri comportamenti?

Spesso...

- L'allievo non riconosce il fallimento individuato dall'insegnante perché si è posto un obiettivo diverso

OBIETTIVO: dare la risposta corretta

Esempio: Marco

Deve moltiplicare $x + 1$ per $x + 2$:

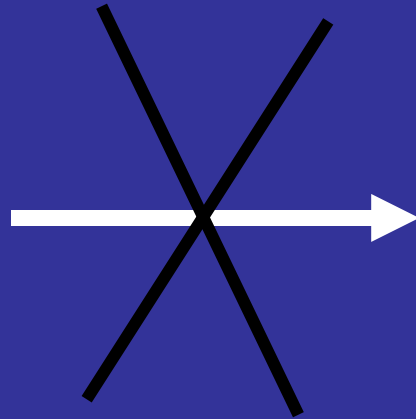
$$\boxed{x + 1} \cdot (x + 2) \boxed{=} x^2 + 2x + x + 2 = x^2 + 3x + 2$$

per l'insegnante...
ci sono 2 errori!

...per Marco

l'obiettivo è stato raggiunto

ERRORE

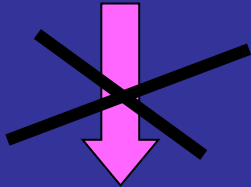


FALLIMENTO

ALLIEVO

INSEGNANTE

ERRORE



FALLIMENTO

FALLIMENTO



OSSERVAZIONE 2

Inoltre non è detto che l'allievo condivida l'individuazione dei comportamenti fallimentari.

E d'altra parte lui vorrà cambiare i comportamenti che *lui stesso* (e non l'insegnante) riconosce come fallimentari...

Esempio 1: Se l'allievo ha copiato male il compito da un compagno bravo...

...e non ha risolto correttamente gli esercizi

Comportamenti fallimentari:

→ Non aver studiato

→ Aver copiato male

Deve studiare / esercitarsi di più, meglio...

Devo *copiare* meglio...

Esempio 2: Risposte a caso...

- Per l'allievo il comportamento fallimentare è:

Aver dato *quella* particolare risposta

- Per l'insegnante.

Aver risposto a caso

...**cambia la risposta!**

Riassumendo...

L'OSSERVAZIONE

- Punto di forza: (presunto)
L'osservazione dell'errore è garanzia di oggettività...
- Punti di debolezza:
 - Limiti epistemologici / pedagogici
 - Limiti didattici
 - Limiti pragmatici: ...non funziona!

Implicazioni

- Importanza...
 - ...di riconoscere la complessità intrinseca al recupero
 - che allievi ed insegnanti condividano obiettivi
- Per l'insegnante:
 - di avere chiari i propri obiettivi
 - di esplicitarli
 - di conoscere gli obiettivi dell'allievo
 - di dividerli con l'allievo

Implicazioni

- Intervento di recupero...
- ... recupero di 'cosa'?
 - dell'insuccesso scolastico?
 - di un fallimento? Di chi?
 - delle difficoltà dell'allievo?

...dell'INSUCCESSO SCOLASTICO, nella convinzione che tale insuccesso sia l'espressione di difficoltà / fallimenti

L'INSUCCESSO SCOLASTICO

- E' l'insegnante che lo 'certifica' , attraverso l'attribuzione del debito, e, ancora prima, attraverso il processo di VALUTAZIONE
- Rappresenta il PUNTO DI VISTA dell'INSEGNANTE sulle difficoltà dell'ALLIEVO
- Tale punto di vista può non coincidere con quello:
 - dell'allievo
 - della sua famiglia
 - di altri insegnanti

IMPLICAZIONI

- Necessità di rendere trasparenti e possibilmente condivisi i processi che portano al recupero:
 - Definizione dei saperi minimi
 - Costruzione di strumenti d'osservazione e verifica
 - Processo di valutazione

Ipotesi:

Il fallimento dell'**intervento** tradizionale di recupero è dovuto al fatto che (essendo basato sull'ERRORE):

1. deriva da un'**osservazione**

→ che pretende di essere oggettiva,
ed ignora la complessità del processo di
'recupero'

2. deriva da un'**interpretazione** 'locale'

→ in quanto è circoscritto al contesto in cui l'errore o il fallimento sono stati osservati, o addirittura agli argomenti (che l'insegnante ritiene) sufficienti per produrre una risposta corretta

2. deriva da un'***interpretazione*** 'locale'
→ in quanto è circoscritto al contesto in cui l'errore o il fallimento sono stati osservati, o addirittura agli argomenti (che l'insegnante ritiene) sufficienti per produrre una risposta corretta

FINE PRIMO INCONTRO