



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: Aprile 2012

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

Research and education in the school. Part three. Knowing how to observe
Ricerca e formazione nella scuola. Parte terza. Saper osservare

di Savina Cellamare
Ricercatrice Invalsi
savina.cellamare@gmail.com

Abstract

Osservare è un'attività che accompagna costantemente la vita di ciascuno. Continuamente osserviamo persone, oggetti, azioni, fatti, ne seguiamo gli sviluppi e i movimenti per tempi più o meno lunghi, a seconda della rilevanza che hanno per noi e dei significati che assumono nella nostra vita. Quel "guardarci intorno" che è parte integrante della nostra quotidianità diventa però una competenza professionale fondamentale per gli insegnanti. Nella pratica didattica, come nella ricerca educativa, saper osservare è condizione essenziale per raccogliere informazioni utili alla comprensione della situazione in cui si opera, delle caratteristiche dei soggetti con i quali si interagisce, dei contesti in cui si è immersi, al fine di prendere decisioni appropriate a produrre un miglioramento dell'esistente.

Parole chiave: ricerca, formazione, scuola, osservazione

Premessa

Osservare è un'attività che accompagna costantemente la vita di ciascuno. Continuamente osserviamo persone, oggetti, azioni, fatti, ne seguiamo gli sviluppi e i movimenti per tempi più o meno lunghi, a seconda della rilevanza che hanno per noi e dei significati che assumono nella nostra vita. Quel "guardarci intorno" che è parte integrante della nostra quotidianità diventa però una competenza professionale fondamentale per gli insegnanti. Nella pratica didattica, come nella ricerca educativa, saper osservare è condizione essenziale per raccogliere informazioni utili alla comprensione della situazione in cui si opera, delle caratteristiche dei soggetti con i quali si interagisce, dei contesti in cui si è immersi, al fine di prendere decisioni appropriate a produrre un miglioramento dell'esistente. Un processo decisionale, come quello che sottende una progettazione didattica, non può infatti attivarsi senza avere previamente reperito dati significativi, validi e attendibili. È per questo che l'insegnante, pur potendo afferire a diverse fonti informative (famiglia, colleghi, allievi stessi o altro) non può prescindere dal possesso di quella competenza osservativa che gli consente di rilevare oggettivamente il dato pedagogico, quello cioè che si manifesta nella situazione di insegnamento-apprendimento, una peculiarità che gli appartiene e caratterizza il suo ruolo.

Cosa si intende per osservazione

Il processo osservativo va oltre la scelta dell'utilizzazione di strumenti di indagine e la semplice constatazione dei fatti, ma pone le basi per orientare le decisioni didattiche più congeniali a ipotesi di miglioramento, sia per quanto riguarda l'apprendimento degli allievi nei diversi domini di competenza (motorio, cognitivo, affettivo, relazionale) sia per quel che concerne l'azione didattica. È quindi un processo intenzionale di rilevazione dati, attraverso l'utilizzo di metodi e strumenti con i quali raccogliere informazioni sui comportamenti, osservabili direttamente o ricavabili per inferenza, emessi dalle persone in un determinato contesto, come ad esempio la scuola. L'oggetto dell'osservazione, ovvero i comportamenti, caratterizzano questo metodo di raccolta dati rispetto agli altri ricordati in premessa.

Come ogni altro metodo di rilevazione, anche l'osservazione presenta vantaggi e limiti.

Certamente consente all'osservatore di:

- avere informazioni dirette circa i comportamenti del soggetto osservato, al di là delle affermazioni e delle motivazioni che questi esprime sulle sue condotte;
- approcciare la situazione osservata in modo globale, così da poter cogliere molteplici aspetti delle persone coinvolte nella situazione oggetto d'interesse;
- organizzare la rilevazione di informazioni in modo longitudinale, così da seguire l'evoluzione dei soggetti per un periodo di tempo anche lungo e raccogliere una notevole quantità di dati;
- rilevare i comportamenti in situazioni naturali.

Le caratteristiche elencate negli ultimi due punti, tuttavia, possono costituire anche due limiti. L'organizzazione e la sistematizzazione di grandi quantità di elementi informativi, spesso molto eterogenei, può infatti richiedere un lavoro oneroso di codificazione e classificazione delle

informazioni, o anche una loro organizzazione in griglie strutturate, con il rischio di ridurre la ricchezza e il valore informativo. La rilevazione in situazione naturale richiede una buona preparazione dell'osservatore e la definizione chiara dei fattori da rilevare. I contesti naturali sono spesso molto complessi e ciò può rendere difficoltoso per l'osservatore il controllo dei fattori intervenienti. In pratica si corre il rischio di rimanere allo stadio dell'osservazione occasionale, che è spesso il momento in cui si coglie il problema o comunque la situazione su cui ci si concentrerà in seguito; l'interpretazione intuitiva dei fatti che caratterizza questa fase deve evolvere verso un'analisi obiettiva degli stessi, in modo da permettere un intervento sempre più focalizzato sulla situazione.

È evidente che essere un buon osservatore non è affatto facile. Oltre alle ragioni appena elencate all'insegnante ricercatore sono poste molteplici richieste, che sollecitano la sua capacità di:

- misurare la propria preparazione in relazione a quella dei colleghi;
- accrescere la propria esperienza nel continuo scambio intersoggettivo;
- raccogliere, annotare, controllare e poi confrontare il proprio lavoro con quello degli altri.

L'osservazione in generale è uno strumento potente per cogliere ciò che si presenta con le caratteristiche di nuovo o di sconosciuto; a scuola rappresenta senz'altro una modalità preziosa per individuare i deficit reali e le abilità presenti in ogni alunno, al fine di allestire percorsi didattici individualizzati e personalizzati, in risposta ai bisogni educativo-formativi e didattici di ciascuno.

I vari metodi e le differenti tecniche osservative, come anche qualsiasi azione pedagogica, non sono né buoni né cattivi di per sé e in assoluto. La loro connotazione positiva o negativa, infatti, è data essenzialmente dalla loro coerenza con gli obiettivi stabiliti e con il progetto di intervento organicamente strutturato (cfr. Olmetti Peja, 1997; Viganò, 2002; Cellini, 2008).

È opportuno esplicitare che il ricorso alla metodologia osservativa – a volte intensa in senso semplicistico perché ricondotta al più quotidiano guardare, pure importante per prendere contatto con una realtà, una situazione o un contesto - può implicare il confronto con numerosi problemi metodologici, la cui soluzione richiede competenza e flessibilità conoscitiva. L'insegnante che adotta il metodo osservativo è chiamato infatti a:

- assumere un atteggiamento aperto nei confronti dei diversi riferimenti teorici o verso gli strumenti osservativi, senza operare discriminazioni aprioristiche;
- osservare le situazioni, gli eventi, le persone e le cose con sistematicità, scientificità e con ricchezza di particolari, evitando un'eccessiva semplificazione oppure la sommarietà nell'investigare la realtà oggetto d'interesse;
- indirizzare questi criteri metodologici anche verso se stesso e verso la propria pratica professionale.

L'osservazione diviene quindi una strategia professionale fondamentale per conoscere le competenze e le abilità di cui dispone l'allievo, i suoi comportamenti e le sue modalità di rapportarsi ai processi di insegnamento-apprendimento in cui è coinvolto in termini cognitivi, emotivo-affettivi e socio-relazionali. Del resto è noto che scelte didattiche adeguate e flessibili si fondano su un organico disegno progettuale; anche per questa ragione la procedura osservativa si rivela un elemento essenziale per un'analisi funzionale alle decisioni d'intervento più appropriate

ai singoli soggetti e al contesto, nonché alla verifica della validità dell'azione educativa per tutto il percorso formativo. È perciò di fondamentale importanza che la formazione, sia iniziale, sia in servizio, degli insegnanti riservi spazi adeguati per l'acquisizione e l'affinamento della capacità di utilizzare correttamente i metodi osservativi e di gestire adeguatamente le informazioni, per migliorare l'efficacia della loro azione didattica e rispondere efficacemente alla *mission* propria dell'istituzione scuola.

Le caratteristiche dell'osservazione sistematica

Il processo osservativo è mediato a più livelli: percettivo, psicologico, metodologico/strumentale. Il livello percettivo è filtrato dalle caratteristiche del sistema sensoriale, mentre il livello psicologico è dato dalla persona che osserva in base alle precomprensioni, ai preconcetti, ai punti di vista e alle competenze sviluppate.

Il livello metodologico/strumentale, invece, fa riferimento a due elementi, ovvero:

- il sistema procedurale usato per effettuare l'osservazione o per registrare i dati;
- la scelta di determinate categorie concettuali utili per classificare i fatti, per denominarli mediante una definizione che può derivare da un linguaggio comune oppure da uno culturale.

I diversi livelli di osservazione si differenziano in rapporto alla ragione per cui si osserva; il proposito dell'osservazione, infatti, determina che cosa deve essere fatto, in che modo e che cosa deve essere ottenuto. In altri termini, si può dire che l'osservazione aiuta gli insegnanti a rispondere a tre domande essenziali, ovvero:

- cosa dovrebbero apprendere gli alunni con i quali si opera;
- qual è il punto di partenza migliore, ovvero qual è la prima abilità sulla quale intervenire;
- qual è il modo migliore per insegnare a quegli alunni ciò che si intende far apprendere.

Con l'osservazione preliminare e generalizzata - primo momento del processo osservativo - gli insegnanti si immergono nel quotidiano, prendono contatto e interpretano particolari episodi, interazioni, comportamenti che catturano momentaneamente la loro attenzione senza tuttavia sollecitare particolari interrogativi. Sono input che riaffiorano nel momento in cui sono nuovamente colpiti da eventi ricchi di significato relativi alle precedenti esperienze che si ripresentano; la loro ricorsività ne fa lo sfondo su cui si articolano e si formulano i primi interrogativi. Questi quesiti spingono a focalizzare e a circoscrivere l'oggetto d'interesse, rispetto al quale si delineano le azioni successive, identificabili nella pianificazione e nell'organizzazione dell'osservazione sistematica.

La procedura seguita dagli insegnanti ha varie implicazioni e comporta:

- la formulazione delle ipotesi guida che si vogliono verificare;
- la determinazione dell'oggetto dell'osservazione (chi o cosa), cioè quali conoscenze, comportamenti, eventi porre al centro dell'attenzione;
- la scelta del modo con cui si ritiene di operare, soffermandosi sui tempi, sui modi e sui luoghi per realizzare tale disegno;
- la scelta e la predisposizione degli strumenti più idonei che faranno da supporto alla

registrazione e alla codifica dei dati preventivamente stabiliti.

L'attenzione su fatti specifici determina i criteri di selezione per l'identificazione dell'oggetto, utili per incrementare la validità della osservazione. È importante che gli insegnanti che partecipano la processo osservativo acquisiscano progressivamente consapevolezza delle modalità con le quali è possibile rapportarsi agli eventi osservati, ovvero: descrivere dettagliatamente un fenomeno, utilizzare un'inferenza, produrre un'ipotesi sulle cause di un dato. Tutti questi passaggi hanno una loro collocazione precisa dal punto di vista procedurale, in quanto seguono un ordine formale e logico. Quando, per esempio, si procede descrivendo la realtà oggetto di interesse, i dati raccolti sono comunemente espressi in termini di fatti visti. Se invece si producono delle inferenze rispetto all'evento analizzato, allora i fatti sono espressi sotto forma di interpretazioni logiche ai fatti sottoposti a vaglio critico. Infine, nel momento in cui si formulano ipotesi sull'evento, le affermazioni sono dedotte in rapporto a spiegazioni teoriche, che classificano tutte le risposte di quel tipo e non altre.

La realtà, perciò, può essere affrontata e osservata utilizzando modalità opportunamente predisposte, individuate e adottate a seguito del confronto con i dati di ricerca reperibili in letteratura.

Un aspetto rilevante del metodo osservativo riguarda il fatto che, oltre a consentire una procedura per gradi nelle metodologie e nell'articolazione delle fasi, richiede una condivisione con gli altri docenti dei linguaggi, dei metodi e degli strumenti scelti. In particolare, gli aspetti meritevoli di attenzione possono essere discussi insieme e problematizzati a vari livelli. In questo modo i dati e le informazioni possono diventare un patrimonio comune, che guida non solo le azioni didattiche ma anche quelle comunicative tra i diversi attori del sistema scuola (ad esempio la famiglia) in modo coerente.

L'osservazione sistematica che si è configurata è inoltre strumento per un'adeguata valutazione degli allievi, poiché permette di descrivere in modo accurato il loro comportamento in contesti, situazioni e attività diverse, ponendo le basi per l'elaborazione di un percorso educativo efficace e per la sua costante verifica.

In sintesi si può dire che l'osservazione sistematica, per definirsi tale, deve rispettare determinati criteri, quali:

- l'esplicitazione dello scopo dell'osservazione;
- l'impiego di procedure coerenti di raccolta delle informazioni;
- l'organizzazione strutturata dei dati osservati.

Appare quindi chiaro che per conseguire le competenze necessarie a svolgere l'osservazione è indispensabile che l'insegnante osservatore (o il ricercatore, o qualunque operatore sociale ricorra all'osservazione) sia in grado di separare le interpretazioni dai fatti, sospendendo il giudizio e attenendosi rigorosamente agli eventi che accadono, descritti con accuratezza e rigore.

Infine, occorre che i dati siano validati tramite il confronto interindividuale; questo avviene quando due osservatori, osservando lo stesso fenomeno indipendentemente l'uno dall'altro, raggiungono un accordo circa il significato da attribuirgli attraverso il confronto dei loro punti di vista differenti.

Le procedure per la raccolta dei dati: i tratti comuni

In base all'approccio osservativo che viene scelto dall'insegnante, i metodi e i sistemi di raccolta dei dati divengono importanti. Ciascun metodo o tecnica, infatti, è consono al tipo di dati che si intende rilevare e presenta connotazioni positive e negative in relazione all'utilizzazione degli stessi. Le procedure di raccolta vanno dalla più semplice ed economica, quale può essere l'annotazione diaristica degli eventi (si pensi ad esempio ai notissimi studi di Darwin), alle tecniche sempre più raffinate e multifunzionali sviluppatesi in anni più recenti -soprattutto nell'ambito dell'osservazione del comportamento verbale e, più precisamente, dell'interazione verbale in classe- per le quali ci si può avvalere anche del supporto di audio e videoregistrazioni. Nonostante la loro varietà, però, tutti i sistemi osservativi presentano dei tratti comuni che possono essere identificati nel problema, nell'obiettivo, nelle definizioni operative, nella situazione e nella scelta dell'unità di osservazione. Questi tratti comuni costituiscono aspetti peculiari piuttosto interessanti dell'osservazione, sui quali può essere utile soffermare l'attenzione, sia pure brevemente.

L'utilizzazione dei sistemi o metodi osservativi nella ricerca e nella pratica educativa derivano, come si è visto, dalla necessità di trovare una soluzione ai quesiti posti in relazione ai molti problemi legati all'attività professionale dell'insegnante. Ogni procedura di raccolta dati, dunque, prende l'avvio da due punti: una definizione del problema sul quale dirigere l'attenzione e la formulazione dell'obiettivo che si vuole perseguire, cioè dallo scopo per cui si ha la necessità di raccogliere informazioni.

Con la definizione dell'obiettivo si opera la scelta dell'oggetto da osservare, del che cosa e del perché si vuole osservare. Il metodo d'indagine è sempre subordinato all'obiettivo predeterminato e la selezione di una procedura piuttosto che un'altra individua il mezzo più adeguato in relazione a tale obiettivo. Quando, ad esempio, si vuole osservare la partecipazione operativa dei bambini in classe e verificare se questa è influenzata dalla direttività o meno dell'insegnamento, l'interesse dell'osservatore può essere rivolto all'analisi del clima di classe e l'obiettivo consiste nel sottoporre a osservazione la qualità dell'interazione insegnante-alunno, raccogliendo dati sull'interazione verbale in classe mediante griglie di analisi predisposte o derivate dalla letteratura (cfr. Soresi, 1978; Olmetti Peja, 1997). La stessa tecnica di osservazione non può invece essere utilizzata quando l'obiettivo dell'osservazione tende al miglioramento delle relazioni sociali all'interno della classe. In questo caso, si possono rilevare i dati scegliendo altri strumenti, oppure costruire delle schede di osservazione dei comportamenti. Come già affermato, quindi, nessun metodo osservativo è valido in assoluto ma esistono metodi e strumenti diversi, appropriati alla varietà degli obiettivi che si vogliono perseguire.

Un altro elemento comune a tutte le procedure è la cosiddetta definizione operativa, mediante la quale ci si esprime specificando le condotte attuate dal soggetto che si intende sottoporre a osservazione. Con questo tipo di descrizione si stabilisce con precisione e senza ambiguità l'oggetto dell'osservazione e si evitano diversi rischi, come i fraintendimenti delle definizioni concettuali vere e proprie e l'imprecisione del linguaggio quotidiano, fattori che possono generare confusione terminologica e distorsioni interpretative, con conseguenti ripercussioni sul piano operativo.

La definizione operativa esplicita in termini non equivocabili tre requisiti fondamentali:

- come distinguere il livello di conoscenza dei dati;

- come orientarsi per identificare i dati osservabili;
- come fare per misurarli.

Un altro tratto comune alle varie tecniche è costituito dal contesto situazionale in cui si vuole effettuare l'osservazione. Per situazione non si deve intendere semplicemente un luogo fisico, ma un ambiente fisico-sociale e spazio-temporale da cui emergono le informazioni.

E' importante tenere presente che gli eventi e i comportamenti non sono mai avulsi dal contesto in cui si generano e dal quale acquisiscono significato. Un comportamento può quindi assumere significati diversi in rapporto al contesto in cui si manifesta; è proprio questo, infatti, il fattore di rilievo e di interesse per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, relazionale e affettivo di ciascun allievo. E' proprio all'ambiente che deve fare riferimento l'insegnante per cogliere e comprendere in modo più articolato le cause del comportamento e del suo divenire. E' in relazione ad una determinata situazione ambientale che, ad esempio, un comportamento può essere colto ed interpretato come aggressivo oppure essere visto come semplice manifestazione di irritazione o, ancora, come reazione ad un gesto di offesa.

Questo tipo di approfondimento nasce dalla considerazione che esistono dei fattori ambientali che precedono (antecedenti) la comparsa del comportamento analizzato ed altri elementi contestuali che seguono (conseguenti) la

manifestazione operativa del comportamento e che permettono il suo stabilizzarsi. Proprio per questo motivo, è consigliabile condurre un'osservazione preliminare della situazione e raccogliere informazioni sul contesto. In seguito si potrà procedere ad una vera e propria raccolta dati. Prima di trarre conclusioni e prendere decisioni può essere molto utile ripetere le osservazioni in contesti diversi, al fine di analizzare approfonditamente la relazione esistente tra i comportamenti e i fattori contestuali. È infatti sempre opportuno conoscere che cosa ha immediatamente preceduto il comportamento e che cosa è accaduto subito dopo la sua emissione, al fine di enucleare le dinamiche che possono innescare e mantenere una situazione e identificare le variabili sulle quali agire per una sua trasformazione.

Vi sono dei casi in cui l'individuazione del contesto di osservazione più adatto deriva direttamente dalla natura del comportamento sul quale si vuole compiere la rilevazione. A tale proposito, se si vogliono ad esempio evidenziare le procedure operative che mettono in atto gli adulti per controllare l'adesione alle regole di gioco da parte di un gruppo di bambini, si osserveranno le manifestazioni comportamentali degli adulti (genitori, insegnanti, ecc...) nel momento in cui interagiscono con i bambini in un ambiente di gioco quale il parco, il giardino della scuola, il campo sportivo.

Analogamente e per le stesse ragioni l'osservazione dell'interazione adulto-bambino e del modello che l'adulto offre potrà offrire informazioni importanti e indicazioni circa le competenze affettive e relazionali possedute dal bambino stesso.

La costruzione di categorie di osservazione

Di fronte a una situazione che si ritiene di voler conoscere o approfondire occorre quindi compiere una serie di azioni consequenziali, che consistono rispettivamente nel rendersi conto dell'esistenza del problema, nel procedere a definirlo indicando esattamente i termini dello stesso e, infine, nel sistematizzare la procedura di indagine più opportuna per la sua risoluzione.

Se ad esempio nella classe si rileva la presenza di un problema che riguarda la socializzazione (o si ravvisano anche intuitivamente le condizioni per un possibile sviluppo di una tale problema e si ritiene utile operare in chiave preventiva) si deve in primo luogo definire chiaramente cosa si intende con questo termine e successivamente cercare di pervenire alla definizione di un concetto concreto e delimitato sulla base di osservazioni preliminari, di riflessioni legate all'analisi sia di precisi costrutti teorici di riferimento sia di contributi metodologici forniti da autori diversi. Si può allora concentrare l'attenzione su tutte quelle risposte di adattamento che il soggetto presenta; queste possono essere di portata e di natura diversa ed essere sollecitate in relazione a precise richieste dell'ambiente sociale. Dopo aver circoscritto e definito il fenomeno, si può procedere all'individuazione e alla definizione delle possibili classi dei fenomeni in cui vengono raggruppati i comportamenti osservati. È perciò utile servirsi di categorie e sottocategorie chiaramente esplicitate e declinate nelle capacità/condotte/abilità che le compongono, di modo che qualsiasi osservatore possa studiare lo stesso tipo di comportamento indicato all'interno della categoria stessa.

Nella costruzione delle categorie si possono seguire criteri che riguardano la loro ampiezza e la loro tipologia, l'esclusività e l'eshaustività delle stesse. Le categorie si distinguono in molarì e molecolari in base all'ampiezza. Le informazioni molarì fanno riferimento a dati globali, d'insieme, circa un'attività o una situazione che permane per un certo tempo ed è significativa, oppure un aspetto della persona o del contesto che raccoglie in sé un'ampia gamma di elementi (per esempio, la collaborazione, la sensibilità ecc.). È evidente che, proprio per la loro ampiezza, i dati molarì sono maggiormente a rischio di interpretazione rispetto a quelli molecolari, ovvero alle informazioni di dettaglio riferite a singoli atti. In quanto segmenti piccoli di attività o singoli atti di condotte più globali tali informazioni sono più facilmente registrabili e quantificabili (ad esempio, porge un giocattolo, ripone il suo zaino, pone una domanda, consola un compagno).

Secondo la loro tipologia, inoltre, le categorie possono essere distinte in fisiche o sociali/funzionali. Le prime descrivono caratteristiche fisiche e morfologiche, come per esempio la postura del corpo, l'espressione facciale, la manipolazione, le abilità motorie, le abilità manuali e così via; sono facilmente definibili e sono ampiamente utilizzate in etologia. Il secondo tipo di categorie, ovvero quelle definite sociali/funzionali, descrivono aspetti del comportamento con una dimensione relazionale più complessa, chiedendosi sia le ragioni di quel comportamento sia gli scopi che persegue, cioè quali funzioni assume in un dato contesto e quali reazioni sociali e affettive produce. Rispetto alle categorie fisiche sono definizioni più complesse da definire e sono soggette a un maggiore grado di inferenza e di interpretazione da parte dell'osservatore; il comportamento, infatti, viene descritto e classificato in base agli effetti che produce e/o alle intenzioni che lo muovono. Rientrano in questo tipo le categorie dell'interazione sociale come: collaborazione, competizione, partecipazione, aggressività, gioco associativo, gioco collaborativo, autonomia e via di seguito.

Una caratteristica fondamentale di tutti i tipi di categorie è la precisa definizione in termini operazionali, utile a non generare ambiguità nell'assegnazione di un comportamento osservato ad una determinata categoria. L'approccio alla loro costruzione è duplice, poiché si possono realizzare attraverso due percorsi:

- induttivamente, ovvero facendole derivare dalla propria conoscenza o dall'osservazione informale del fenomeno indagato;
- deduttivamente, facendole derivare da ipotesi concernenti la tipologia e il verificarsi di

determinati comportamenti o da concezioni teoriche dei diversi aspetti in esame o, in ultimo, da studi già svolti sull'argomento.

L'approccio di tipo induttivo porta alla determinazione di unità comportamentali più dettagliate di quelle ricavabili con un procedimento deduttivo.

La difficoltà nell'identificazione dei dati osservativi è collegata, soprattutto, all'ambiguità del linguaggio che si utilizza, ma anche al tipo di operazioni che si effettuano nel cogliere i dati direttamente osservabili, fattori che possono rendere discordante l'osservazione di uno stesso fatto da parte di diversi osservatori.

Nell'ambito delle problematiche educative, l'uso di categorie operative che escludono il ricorso a elementi interpretativi o di giudizio offrono maggiori garanzie per una corretta programmazione degli interventi didattici ed educativi, permettendo di identificare in maniera chiara e univoca l'oggetto dell'osservazione e di effettuare, in modo attendibile e valido, la raccolta di tutti quei dati che possano consentire a operatori diversi la formulazione di ipotesi d'intervento tra loro confrontabili (cfr. Zucca- Olmetti Peja – Cellamare, 2006).

Le griglie di osservazione

L'esplicitazione del problema, l'identificazione dell'obiettivo e la definizione operativa non esauriscono i tratti comuni delle procedure di raccolta dati, poiché in ogni procedimento osservativo vi sono altre scelte ugualmente importanti, che riguardano più da vicino la selezione degli aspetti da cogliere e la scelta di appropriate unità di osservazione. Insieme alle precedenti, anche queste ultime concorrono a ridurre il campo d'esplorazione per meglio focalizzare il problema e procedere nell'indagine. Sono questi i presupposti che guidano la costruzione di griglie di osservazione.

Per compiere correttamente un'osservazione, infatti, si deve provvedere alla previa elaborazione di una lista di comportamenti/abilità descritti in termini operativi. In questo modo si sottrae l'osservatore al rischio di interferenze o generalizzazioni indebite, dovute alle sue personali convinzioni o ai pregiudizi; si elimina inoltre il pericolo che la memoria eserciti un ruolo distorto sui dati raccolti o li riponga nel dimenticatoio.

I fattori oggetto di indagine vengono raggruppati in base agli elementi che li accomunano, realizzando così una classificazione, in base alla quale si può costruire una scheda sintetica per una rapida registrazione delle osservazioni su un gruppo di soggetti, come è una classe scolastica. Attraverso la lettura dei dati rilevati si possono facilmente evidenziare le situazioni più frequenti e individuare sia le aree di intervento prioritarie sia i punti di forza sui quali far leva nel percorso di apprendimento miglioramento dell'esistente.

Prendendo come esempio la categoria "aggressività", declinata nelle sottocategorie "fisica" e "verbale" si può elaborare una scheda sul modello di quella di seguito riportata a titolo esemplificativo, sulla base della quale elaborare una griglia per registrare la frequenza di emissione dei comportamenti/abilità. Questi vengono osservati per un dato certo periodo di tempo (es. cinque giorni), allo scopo di costruire una baseline, cioè una misurazione di base delle condotte comprese nelle categorie considerate.

L'esplicitazione dei fattori da tenere sotto controllo così realizzata riduce il campo d'indagine a un numero limitato di elementi, favorendone la gestione; inoltre determina la sistematicità all'osservazione e l'attendibilità ai dati che fornisce, tutti elementi importanti in un'ottica di

modificazione della realtà osservata e di comunicabilità dei dati.

Per raccogliere i dati osservativi si ricorre al metodo del campionamento a tempo, che può essere attuato secondo due modalità: per intervalli critici e per intervalli variabili. Quando si procede per intervalli critici, le osservazioni vengono compiute in un periodo di tempo stabilito, nel quale si registra il numero di volte in cui la condotta o l'abilità vengono esibite. Se ne annota cioè la frequenza di comparsa, registrata apponendo un segno sulla griglia ogni volta che il comportamento/abilità si verifica. Nelle osservazioni a intervalli variabili, l'ampiezza di questi dipende dal tempo complessivo a disposizione per condurre l'osservazione. Non è possibile indicare la durata ottimale di un'osservazione; in linea generale si ritiene che debba protrarsi fino a che la frequenza non mostri una certa stabilità dei dati oggetto di interesse.

Conclusioni

Con questo terzo contributo è arrivato il momento di dare la parola agli insegnanti, per approfondire con loro i diversi aspetti, problemi e possibilità della ricerca a scuola. Dal prossimo intervento verranno quindi presentate delle esperienze di ricerca didattica, condotte in alcune scuole dell'Infanzia del Comune di Roma nell'ambito del piano di formazione pluriennale che il Comune stesso promuove e persegue. Con queste insegnanti chi scrive ha il piacere di lavorare da diversi anni, in un processo di reciproca e stimolante crescita professionale.

Riferimenti Bibliografici:

- BONCORI G., *Guida all'osservazione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994;
- BRONFENBRENNER U., *L'ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986;
- CELLINI E., *L'osservazione nelle scienze umane*, Milano, Franco Angeli, 2008;
- CIUCCI F., *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, Milano, Franco Angeli, 2012;
- D'ODORICOL. - CASSIBBA R., *Osservare per educare*, Roma, Carocci, 2002;
- DE KETELE J. M., *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1983;
- DUTRAIT E., *Il questionario*, Milano, Franco Angeli, 1995;
- FOLGHERAITER F., *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*, Trento, Erickson, 2002;
- OLMETTI PEJA D., *Teorie e tecniche dell'osservazione in classe*, Firenze, Giunti, 1997;
- POSTIC M. - DE KETELE J. M., *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988;
- SORESI S., *Guida all'osservazione in classe*, Firenze, Giunti-Barbera, 1978;
- TRICHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002;
- VIGANÓ R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2002;
- ZAMMUNER W.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il Mulino, 1998;
- ZUCCA S.- OLMETTI PEJA D.- CELLAMARE S., *Osservare le emozioni nella scuola materna. Le ragioni di una scelta*, «Scuola dell'infanzia», novembre 2006, inserto.