

Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia

Giuseppa Cappuccio^a, Elisa Cravana^{b,1}

^a *Università degli Studi di Palermo, giuseppa.cappuccio@unipa.it*

^b *Università degli Studi di Palermo, elisacravana@virgilio.it*

Abstract

Come possiamo utilizzare l'osservazione sistematica e i dati acquisiti per aiutare gli insegnanti ad avvalersi di strumenti adeguati e a migliorare la loro pratica didattica?

Il presente lavoro costituisce una guida per supportare gli insegnanti nella costruzione di strumenti di osservazione validi e attendibili che permettano di rilevare dati utili per migliorare le pratiche didattiche e propone le fasi di costruzione e di validazione di uno strumento di osservazione sistematica progettato e realizzato insieme a 31 insegnanti delle scuole dell'infanzia di Gela (CL). L'intervento è stato sperimentato negli anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014 nell'ambito del progetto promosso dall'Azienda Sanitaria Provinciale (ASP) di Caltanissetta e il Primo Istituto Comprensivo di Gela finalizzato a promuovere la sicurezza domestica e trasformare gli stili di vita lavorando sulle aree di competenza linguistico-cognitiva, motoria ed espressivo-teatrale.

Parole chiave: osservazione sistematica; pianificazione; insegnanti della scuola dell'infanzia.

Abstract

How can we best use systematic observational methodology and the data acquired from observations to help teachers meet the challenges they face and improve the quality of their classroom practice?

This paper introduces a guide to support teachers in building of data from standardized and validated observational tools as it anchors feedback in teachers' actual practice and, proposes the construction process of systematic observation tool made by 31 pre-school teachers of Gela (Italy). The action is experienced in years 2012/2013 and 2013/2014 in range of the project promoted by the ASP (Provincial Health) of Caltanissetta and First Comprehensive Institute of Gela aimed at encouraging safety home and transforming lifestyles, working to the areas of linguistic-cognitive, motor and expressive-theatrical.

Keywords: systematic observational methodology; planning; pre-school teachers.

¹ Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 2, 3 e 4. Elisa Cravana è autrice dei paragrafi 1, 5, 6, 7 e 8.

1. Introduzione

Osservare è un processo situato al di là della percezione, che non solo rende coscienti le percezioni ma le organizza. L'atto del percepire è diretto verso un futuro immediato nel senso che tende ad organizzare le percezioni in una sintesi che le oltrepassa e le trasforma integrandole in una struttura. Le informazioni raccolte, che variano in qualità secondo le caratteristiche delle capacità sensoriali del soggetto, sono trattate e costruite attorno ad un significato.

L'osservazione consente di cogliere lo svolgimento ordinato di una sequenza di movimenti, i processi di apprendimento mentre questi si svolgono, i passaggi nella soluzione di un problema, l'acquisizione di un metodo di lavoro o di studio; evidenzia anche le caratteristiche dei diversi stili cognitivi degli alunni, porta a conoscere tratti rilevanti dello sviluppo personale dell'alunno, aiuta a verificare in quale misura l'alunno stia strutturando un quadro di valori per il quale vivere; permette, inoltre, di guardare le situazioni educative che appartengono alla vita quotidiana con uno sguardo nuovo, descrivendone i modi di funzionamento, analizzando i processi, per scoprire il significato che esse hanno per quelli che vi sono coinvolti (Calonghi, 1983).

Essa si delinea come metodo di ricerca capace di indagare le dinamiche relazionali del processo di insegnamento-apprendimento. L'intento è di accrescere la conoscenza dei comportamenti e dei loro effetti, e di individuare le modalità di interazione più adatte ed efficaci a sostenerne le specifiche funzioni (come si può motivare, incoraggiare, stimolare l'interesse dell'allievo, trasmettergli informazioni chiare); e di contribuire ad impostare più adeguate forme di preparazione e aggiornamento degli operatori in campo educativo a una più consapevole operatività didattica e all'ottimizzazione delle azioni formative (Boncori, 2013). In tal senso, l'osservazione si propone anche quale strumento utilizzabile dall'insegnante e dall'educatore per affinare l'auto ed etero-percezione e per accrescere la propria professionalità (Paparella, 2012).

Nel presente lavoro, sono descritte le diverse fasi di attuazione di un intervento di osservazione sistematica svolto nella scuola dell'infanzia; i 31 insegnanti coinvolti hanno potuto esperire, per la prima volta nel corso del loro cammino professionale, il processo di costruzione, sperimentazione e validazione di uno strumento di osservazione in grado di fornire, nello specifico, dati utili alla valutazione dell'efficacia di un percorso didattico volto alla promozione della cultura della sicurezza in bambini di età prescolare. Il percorso presentato si configura, quindi, come un esempio concreto di attuazione di un rapporto sinergico e fattivo tra ricercatori e insegnanti.

2. L'osservazione sistematica e le sue caratteristiche

L'etimologia della parola osservare, che deriva dal latino *observare* composto dalla preposizione *ob*, che indica "moto verso", e da *servare* che significa guardare, custodire, ne implica una duplice connotazione poiché rimanda sia alla fedeltà sia al ruolo del soggetto nei confronti dell'oggetto osservato.

L'osservazione è un processo la cui funzione principale è raccogliere informazioni sull'oggetto preso in considerazione. Essa è un'operazione di prelievo e strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati (Tessaro, 2002).

Postic e De Ketele (1988/1993) collocano l'osservazione sistematica tra "le tipologie riservate alla ricerca sperimentale classica" (p. 65). In quest'ottica, il ricercatore è essenzialmente preoccupato di definire con cura le variabili implicate e di costruire un dispositivo di osservazione che si avvalga di un massimo grado di garanzie di ripetibilità da parte di altri ricercatori.

Per qualificarsi quale strumento di lavoro in ambito educativo, l'osservazione deve possedere i caratteri di sistematicità, ripetibilità, comunicabilità, trasferibilità. Per definire cosa sia l'osservazione sistematica, quali rischi comporti, di quali esigenze necessiti, come si attui, differenti studi e ricerche hanno proposto apporti significativi tra questi: Baumgartner (2004), Boncori G. (1994; 2000), Boncori L. (1979), Soresi (1978), Zambelli (1983).

Wolter (1957) sottolinea che l'osservazione è sistematica "quando è organizzata, metodica, ha uno scopo ben determinato e mezzi adeguati per conseguirlo" (p. 26). L'osservazione deve, inoltre, presentare le seguenti caratteristiche:

1. intenzionalità: è "guidata da un obiettivo esplicito, che è allo stesso tempo finale ed organizzatore del processo stesso di osservazione" (Postic & De Ketele, 1988/1993, p. 7). La prospettiva con cui si "guardano" i fatti e si presta loro attenzione è volutamente quella di raccogliere ed analizzare informazioni su un particolare processo, aspetto o problema;
2. progettualità: è utilizzata all'interno di un preciso progetto. Sia sul piano della ricerca sia sul piano dell'operatività, presuppone un'esplicita metodologia da seguire per condurla;
3. delimitazione-definizione del campo d'osservazione: circoscrive il setting, puntando l'attenzione su eventi o comportamenti che devono essere preliminarmente definiti secondo criteri chiari e rigorosi, e discriminati in funzione dello scopo e del punto di vista adottato nel progetto;
4. tendenza all'obiettività: rileva fatti e non sensazioni, né impressioni o tanto meno di anticipare giudizi. L'osservazione è costantemente esposta ai filtri della soggettività, della parzialità e degli errori o distorsioni che ne derivano. "Per il fatto stesso di entrare in mutua relazione" osservatore e oggetto osservabile "si influenzano reciprocamente", sicché, "si è abbandonato il mito dell'osservazione assolutamente fattuale pura" (Laeng, 1992, p. 86). L'obiettività è perciò da intendersi come una tendenza, una prospettiva "convenuta" che concerne il rispetto di procedure controllate e sistematiche, cioè coerenti, controllabili e ripetibili;
5. utilizzo di precisi strumenti di riferimento: si basa di norma su procedimenti consolidati per la rilevazione e interpretazione dei fenomeni osservati. Si tratta di tecniche e strumenti che in forma diversa tendono a facilitare la raccolta e l'analisi delle informazioni. La preliminare definizione delle varie forme di comportamento che l'osservatore deve rilevare, precedente all'azione osservativa vera e propria e, dunque, l'esistenza di un sistema di codifica predefinito su cui basare la rilevazione, è considerata da Bakeman e Gottman (1987) la caratteristica distintiva delle tecniche di osservazione sistematica.

In ambito docimologico diversi studi (Calonghi, 1976; 1983; Calonghi & Boncori, 2006; Coggi & Notti, 2002; Domenici, 2001; Vertecchi, 2003) hanno messo in evidenza i limiti della valutazione scolastica e fornito indicazioni alle quali attenersi nella costruzione di strumenti di rilevazione e di valutazione efficaci.

3. La metodologia della ricerca

La prevenzione degli incidenti domestici è una delle priorità del Piano Sicurezza Nazionale (PSN) dalle quali scaturiscono numerose iniziative di promozione della salute rivolte ai cittadini². La promozione della cultura della sicurezza in bambini di età prescolare³ si impone come necessità alla quale rispondere con interventi formativi significativi.

Il progetto di ricerca ha previsto due azioni: la prima finalizzata a progettare e sperimentare sul campo metodologie di lavoro che proponessero miglioramenti degli apprendimenti nell'ambito della sicurezza domestica e strumenti di osservazione costruiti; la seconda diretta a consolidare la metodologia formativa e gli strumenti di osservazione sperimentati.

3.1. Ipotesi di ricerca

Con una specifica attività di ricerca si è inteso

- verificare la validità di una metodologia formativa finalizzata al potenziamento, in bambini di scuola dell'infanzia, della competenza linguistico-cognitiva, della competenza motoria e della competenza espressivo-teatrale, quali aspetti fondamentali per modificare gli stili di vita e promuovere la sicurezza domestica;
- supportare gli insegnanti di scuola dell'infanzia nello sviluppo di competenze necessarie per la costruzione di uno strumento di osservazione sistematica per la rilevazione di condotte sicure ascrivibili alle tre aree di competenze sopra elencate.

3.2. I destinatari della ricerca

L'ASP (Azienda Sanitaria Provinciale) di Caltanissetta e il Primo Istituto Comprensivo di Gela hanno attivato un percorso di ricerca didattica che, rivolto ai bambini di età

² Nel capitolo relativo agli "Obiettivi di salute del SSN", il PSN 2006-2008, al paragrafo 5.12, "Gli ambienti confinati", individua i seguenti obiettivi da perseguire: ridurre l'incidenza di lesioni o invalidità dovute ad incidenti domestici; tutelare il consumatore ed incentivare alla produzione ed al consumo di materiali/prodotti sani per la salute e l'ambiente; promuovere la salute, migliorando le conoscenze sui fattori di rischio indoor e sulle misure efficaci di prevenzione ed informando la popolazione sui comportamenti e stili di vita corretti. Per realizzare tale strategia il piano indica la possibilità di educare i giovani alla promozione della salute sollecitando il contributo della scuola ad attivare interventi di prevenzione degli incidenti stradali e domestici.

³ I rapporti nazionali sul tema (Rapporti ISTISAN 10/38, in Pitidis et al., 2010) confermano l'importanza di affrontare il tema dei pericoli in casa sin dai primi anni di vita del bambino al fine di insegnare a riconoscere oggetti e situazioni che potrebbero generare rischi di incidente e, al contempo, ad attivare condotte sicure. In particolare, i casi di ustione, di soffocamento e di avvelenamento, pur essendo raramente osservabili in Pronto Soccorso (meno del 4% in entrambi i campioni), hanno delle proporzioni di ricovero ospedaliero molto superiori a quelle delle altre dinamiche di incidente comparabili a quella osservata per la caduta (15% per l'avvelenamento, 13% per il soffocamento, 12% per la caduta e 4% per le ustioni). Per bambini fino ai quattro anni di età, dopo la caduta (71%), soffocamento e avvelenamento sono la seconda causa di ricovero (insieme 10%); le ustioni sono la terza causa (5%), parimenti agli urti e schiacciamenti (5%).

compresa fra i tre ed i sei anni, offrì occasioni di riflessione e formazione sul tema in oggetto attraverso l'utilizzo di un corpus di materiale didattico⁴ concepito a tale scopo.

L'intervento ha visto coinvolti docenti e bambini di scuola dell'infanzia. In particolare, 31 docenti, appartenenti a 15 sezioni di scuola dell'infanzia e, nell'anno 2012/2013, 310 alunni (85 alunni di tre anni, 106 alunni di quattro anni, 119 alunni di cinque anni), nell'anno scolastico successivo, 286 alunni (75 alunni di tre anni, 92 alunni di quattro anni, 119 alunni di cinque anni).

Il titolo di studio posseduto dagli insegnanti era, nella maggior parte dei casi, il diploma (95%); solo il 5% degli intervistati possedeva una laurea. Il 76% degli insegnanti aveva un'età compresa tra i 45 e i 55 anni, il 15% aveva un'età compresa tra i 30 e i 38, mentre il 9% aveva un'età compresa tra i 56 e i 65 anni. I docenti hanno deciso, attraverso la libera adesione, di partecipare all'intervento dopo un seminario di sensibilizzazione organizzato dall'ASP e dai ricercatori universitari coinvolti nel progetto.

3.3. La metodologia sperimentata per la formazione sulla sicurezza

Durante gli anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014 è stata sperimentata una metodologia formativa allo scopo di promuovere comportamenti corretti e sicuri; verificare l'efficacia dei piani di intervento attuati; validare, sulla base dei dati emersi, strumenti e piani di intervento utilizzati nell'azione didattica.

Nel mese di novembre 2012 è stato avviato il primo momento di tipo conoscitivo, in cui sono stati svolti tre incontri fra gli operatori dell'ASP e gli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca. Durante gli incontri è stato presentato il materiale contenuto ne "La valigia di Affy futapericolo"⁵ e ne è stato avviato lo studio al fine di contestualizzarne l'utilizzo. L'esame del materiale didattico ha evidenziato l'assenza di uno strumento utile a verificare il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici sottesi alla realizzazione delle varie attività da proporre agli alunni. Gli insegnanti hanno, quindi, fermato la loro attenzione sulla necessità di porre rimedio a tale mancanza inserendo, all'interno del percorso formativo che si intendeva svolgere, un momento di verifica e valutazione.

Il secondo momento progettuale, effettuato nel mese di dicembre 2012, ha visto impegnati 31 insegnanti nel lavoro di progettazione ed elaborazione del piano di intervento didattico da realizzare grazie all'utilizzo del materiale didattico fornito alle sezioni.

Il piano di intervento ha focalizzato l'attenzione sulle seguenti aree di competenza:

- **linguistico-cognitiva:** intesa come la capacità di comprendere e produrre discorsi parlati che dipende dall'interazione di una serie complessa di variabili. Nel processo di comprensione e produzione orale sono richiamate operazioni sia cognitive sia linguistiche; la comprensione del testo orale e la realizzazione di un discorso parlato richiedono il controllo del piano cognitivo e del piano linguistico-comunicativo.

⁴ "La valigia di Affy futapericolo", progetto ideato e sviluppato da Eclectica & ASL TO; stampa ed allestimento Editrice Cerbone; <http://affyfutapericolo.eclectica.it/>.

⁵ "La valigia di Affy futapericolo" contiene: una guida per gli insegnanti con la descrizione di attività e giochi di tipo linguistico, motorio ed espressivo; un libro di fiabe; un supporto bifacciale da appendere alla parete; tre mazzi di carte colorate; sette poster di grandi dimensioni che raffigurano gli spazi domestici.

- motoria: riguarda l'apprendimento di abilità motorie e mimico-gestuali. I bambini prendono coscienza del proprio corpo utilizzandolo, fin dalla nascita, come strumento per capire e conoscere il mondo che li circonda. Padroneggiare lo schema corporeo e adeguare le proprie condotte motorie a contesti e scopi differenti costituisce, per il bambino di scuola dell'infanzia, un fondamentale traguardo di competenza. Infatti, attraverso il movimento il bambino apprende e, al contempo, impara a muoversi coordinando gesti, movimenti e schemi di azione.
- espressivo-teatrale: riferita all'abilità narrativa che si realizza e si sviluppa in modo privilegiato in due tipi di contesto: il dialogo e il gioco di finzione. De Rossi (2008) sottolinea come "attraverso l'uso di linguaggi plurimi quali il mimico-teatrale e la drammatizzazione, si esplica la funzione creativa e imitativa, nel significato più ampio del termine, inteso come collegato con tutte le altre dimensioni della cultura" (p. 189).

La definizione delle tre aree di competenza ha condotto all'esplicitazione delle seguenti dimensioni fondamentali che si intendevano promuovere negli alunni (Figura 1).

Area di competenza	Dimensioni
Competenza linguistico-cognitiva	Capacità di individuare oggetti e situazioni pericolose Capacità di riflettere su comportamenti e azioni pericolose Capacità di mettere in atto regole fondamentali di sicurezza
Competenza motoria	Capacità di orientarsi nello spazio per individuare i diversi pericoli derivanti dalla presenza di acqua Capacità di attuare regole di comportamento in presenza di oggetti caldi o taglienti Capacità di manipolare per cogliere il potenziale nocivo di alcune sostanze
Competenza espressivo-teatrale	Capacità di simulare condotte che generano il rischio di soffocamento Capacità di acquisire condotte motorie sicure

Figura 1. Aree di competenza e corrispondenti dimensioni di sviluppo.

Le attività della "La valigia di Affy futapericolo" sono state sperimentate dal 20 marzo al 30 maggio 2013 nell'a.s. 2012/2013 e dal 5 ottobre al 30 gennaio 2014 nell'a.s. 2013/2014.

4. Le fasi di attuazione del processo di osservazione sistematica per la sicurezza domestica

Il processo di osservazione del progetto sulla sicurezza domestica è stato articolato in quattro fasi fondamentali, dinamicamente collegate, anche se operativamente distinte.

Durante la prima fase, dal 10 gennaio al 15 febbraio 2013, gli insegnanti, con l'aiuto dei ricercatori, hanno effettuato una preliminare opera di chiarificazione concettuale, "poiché solo la curiosità, l'attenzione mirata e intenzionale permette di vedere e quindi di scoprire qualcosa" (Braga & Tosi, 1995, p. 115). Sono stati, quindi, precisati i fenomeni e i comportamenti ritenuti rilevanti e significativi in relazione alle tre dimensioni individuate (competenza linguistico-cognitiva, competenza motoria, competenza espressivo-teatrale) e agli obiettivi prefissati, al fine di procedere ad una loro definizione in termini non ambigui.

La seconda fase, dal 20 febbraio al 10 marzo 2013, ha visto gli insegnanti impegnati nella costruzione di indicatori e descrittori capaci di preordinare la discriminazione e la definizione dei comportamenti di cui tener conto. A partire da tale apparato, la codificazione dei dati è stata effettuata in concomitanza al presentarsi dei fenomeni e alla registrazione vera e propria. Una delle fasi nodali del processo è stata la raccolta dei dati,

dalla cui correttezza-sistematicità dipendono la fondatezza dell'analisi e l'attendibilità dei risultati.

La terza fase ha visto gli insegnanti impegnati nel ruolo di osservatori. Infatti, i docenti, mentre svolgevano le attività didattiche, utilizzavano una volta ogni 15 giorni la griglia di osservazione da loro costruita. In particolare, nel periodo compreso tra il 20 marzo e il 30 maggio 2013 nell'a.s. 2012/2013 e il 5 ottobre e il 30 gennaio 2014 nell'a.s. 2013/2014.

Durante la quarta fase, gli insegnanti insieme ai ricercatori hanno analizzato le informazioni raccolte e rilevati gli esiti dell'osservazione condotta. Si è scelto di operare un'analisi di tipo quantitativo, poiché essa mira ad una conoscenza "computabile" dei fenomeni e si basa, pertanto, sulla loro riconduzione ad indici misurabili. Inoltre, poiché basata sul linguaggio matematico risulta essere più oggettiva, meno incline, cioè, ad essere influenzata dai filtri soggettivi dell'osservatore/insegnante.

5. Pianificazione dell'osservazione sistematica per la sicurezza domestica

La progettualità è un elemento fondante dell'osservazione sistematica. La progettazione dell'esperienza osservativa ha presupposto, in prima istanza, la precisazione delle intenzioni che, oltre a motivare l'osservatore/insegnante, ne avrebbero regolato e guidato l'azione. Calonghi (1997) sostiene che "fare un piano d'osservazione significa prospettarsi le difficoltà e trovare le maniere concrete per affrontarle" (p. 102).

L'intervento osservativo, realizzato all'interno del progetto sulla sicurezza domestica, infatti, ha richiesto di affrontare all'inizio del processo scelte decisionali in merito alle seguenti fondamentali questioni: chi osserva, quali soggetti e cosa osservare, dove, quando, come, in che modo, con quali strumenti.

La responsabilità globale del progetto è stata assunta dal ricercatore esterno individuato dall'ASP.

Gli insegnanti, preparati a seguire puntualmente il piano progettuale, hanno effettuato concretamente la rilevazione rivestendo il ruolo di osservatore-codificatore all'interno della propria sezione.

In funzione degli scopi previsti e delle ipotesi della ricerca si è deciso "cosa" osservare ovvero la competenza linguistico-cognitiva, la competenza motoria e la competenza espressivo-teatrale. L'individuazione dell'oggetto dell'osservazione ha implicato la selezione di eventi e comportamenti che risultavano più rilevanti per la dimensione che interessava indagare e ha, al contempo, richiesto di precisare le situazioni o le circostanze, entro cui si riteneva che il fenomeno potesse presentarsi ed essere meglio osservato.

Nel decidere il "dove" effettuare l'osservazione gli insegnanti sono stati concordi nello scegliere l'ambiente sezione e gli spazi comuni alle diverse sezioni. È stato, inoltre, valutato, dovendo rispettare l'esigenza di influenzare il meno possibile la naturalità del comportamento da analizzare, la posizione nella quale si sarebbe potuto meglio collocare l'osservatore nel raccogliere i dati. A tal proposito, si è stabilito di approfittare dei momenti di compresenza degli insegnanti nella varie sezioni; la discrezione dell'osservazione è stata, quindi, garantita dal naturale disporsi delle figure degli insegnanti durante la giornata scolastica. La scelta del luogo è stata legata alla definizione di "quale" fosse il momento più adatto e rilevante per l'indagine.

La definizione del “come” osservare ha implicato una serie di questioni molto complesse. È stato, infatti, chiesto agli insegnanti di scegliere tra i diversi tipi, modi, tecniche di osservazione presentati loro, quelli più adatti e funzionali rispetto agli obiettivi e all’oggetto dell’indagine; di precisare il ruolo che l’osservatore avrebbe assunto; di prevedere tutti gli accorgimenti necessari per garantire la normalità di comportamenti da parte degli alunni osservati; e, in sintesi, di prefigurare le modalità più opportune secondo cui procedere nelle varie fasi operative dell’osservazione.

Procedendo dal piano alle varie fasi operative dell’intervento, le scelte effettuate hanno trovato modo di precisarsi ulteriormente. Infatti, non si sono potuti escludere incidenti di percorso ed imprevisti di varia natura che hanno imposto delle restrizioni, rispetto agli intenti complessivi previsti in partenza, e hanno indotto gli insegnanti-osservatori a qualche adattamento-deviazione rispetto all’iter prestabilito.

6. La costruzione della griglia di osservazione sistematica per la sicurezza domestica

Le considerazioni e le scelte che riguardano gli strumenti di osservazione, in funzione sia della raccolta dei dati sia della loro analisi, si rapportano e interagiscono con tutte le altre decisioni operate dal gruppo di lavoro.

Si è scelto di utilizzare la tecnica d’osservazione sistematica, dove gli attributi da osservare sono prestabiliti e codificati in una scala di valutazione, al fine di disporre di un’analisi articolata delle manifestazioni e di pervenire alla classificazione o codificazione delle strutture di comportamenti e delle sequenze di condotta osservate.

Le qualità necessarie per l’osservazione sistematica sono così state evidenziate in riferimento ai criteri di pertinenza, validità e affidabilità.

Per quel che concerne la pertinenza, che si riferisce a ciò che si vuole osservare e all’obiettivo della ricerca, gli insegnanti sono stati chiamati a rispondere al seguente interrogativo: ciò che si vuole osservare è pertinente al raggiungimento dell’obiettivo della ricerca? La risposta a questa domanda ha presupposto la formulazione di una serie di quesiti più precisi. Gli insegnanti sono stati, quindi, impegnati nel chiarire l’obiettivo della ricerca, nell’individuare le variabili implicate nell’obiettivo e, tenuto conto del contesto, nella valutazione e individuazione di cosa avrebbero dovuto e voluto prendere in considerazione per la loro osservazione.

Si tratta, infatti, di domande preliminari da porsi di fronte alla creazione di una griglia d’osservazione.

Nel definire cosa avrebbero dovuto e voluto prendere in considerazione per la loro osservazione, gli insegnanti sono stati guidati da quattro principi fondamentali: il grado di utilità delle categorie di comportamenti da osservare, il loro grado di necessità, il loro grado di sufficienza, il loro grado di possibilità. Infatti, è possibile rendersi conto se uno strumento d’osservazione esistente può permettere di portare felicemente a termine l’obiettivo di ricerca, tenuto conto del contesto dell’osservazione, se è possibile adeguare uno strumento già noto o se si rende necessaria la costruzione di un nuovo strumento.

Nel rispondere al criterio di validità, è stata valutata la presenza di un accordo sufficiente tra ciò che veniva osservato realmente e ciò che si intendeva osservare. In tal senso, gli insegnanti sono stati invitati a ricorrere a diverse strategie complementari: vedere se

persone diverse interpretavano allo stesso modo un item di osservazione e lo collegavano allo stesso costrutto o alla stessa variabile.

Nel lavoro di costruzione della griglia gli insegnanti hanno, inoltre, tenuto conto della nozione di omogeneità che risulta essere strettamente legata al criterio di validità. In primo luogo hanno verificato l'omogeneità tra le parti della griglia ovvero hanno valutato se gli item considerati dalla griglia supposta, raggruppati in una stessa area, fossero meglio correlati tra loro rispetto agli item delle altre aree. Riferendosi all'omogeneità della struttura, gli insegnanti hanno inteso verificare se i risultati osservati fossero in grado di tradurre bene nei fatti la rete di relazioni tra le diverse aree di competenza individuate dal progetto (competenza linguistico-cognitiva; competenza motoria; competenza espressivo-teatrale), così come postulato dal modello di riferimento sul quale si fondava la creazione dello strumento. Infine, è stata considerata l'omogeneità temporale o stabilità, che ha condotto gli insegnanti a riflettere sulla questione del sapere se i risultati osservati su un item fossero, a seconda dei casi, sufficientemente stabili nel tempo e nelle circostanze o, viceversa, sufficientemente sensibili ai cambiamenti del contesto.

Area di Competenza	Dimensione	Indicatori
Linguistico-cognitiva	Capacità di individuare oggetti e situazioni pericolose; Capacità di riflettere su comportamenti e azioni pericolose; Capacità di mettere in atto regole fondamentali di sicurezza.	1. Conosce il nome degli oggetti pericolosi
		2. Collega gli oggetti pericolosi agli spazi in cui è possibile che si trovino
		3. Riconosce condotte domestiche pericolose
		4. Individua i pericoli dovuti all'interazione di oggetti
		5. Identifica nella classe gli oggetti pericolosi
		6. Evita di utilizzare gli oggetti pericolosi
		7. Individua la relazione fra causa-azione ed effetto-pericolo
		8. Conosce le regole fondamentali per giocare in sicurezza
		9. Distingue gli schemi di azione corretti da quelli scorretti
		10. Riconosce le potenzialità di pericolo derivanti dal contatto fra apparecchi elettrici e acqua
		11. Coglie la relazione fra ordine e sicurezza
		12. Identifica le situazioni dannose alla sua persona e a quelle dei compagni
		13. Chiede aiuto quando è in difficoltà
		14. Ricorda correttamente il nome degli oggetti pericolosi anche in assenza di essi
		15. Avvisa i compagni quando riconosce una situazione di pericolo
		16. Elenca le regole di comportamento adeguato in situazione di pericolo
		17. Sperimenta l'efficacia delle regole
		18. Mantiene la calma in situazione di pericolo

Figura 2. Scheda di osservazione della competenza linguistico-cognitiva.

Per quel che concerne l'affidabilità, gli insegnanti sono stati invitati ad essere particolarmente meticolosi sul carattere ripetibile dei loro procedimenti: i loro risultati, infatti, dovevano poter essere confermati da altri ricercatori che avrebbero utilizzato nel medesimo modo gli stessi strumenti. Si è, dunque, trattato di effettuare una stima del grado di accordo codifica-ricodifica. Gli insegnanti hanno, dunque, dovuto stabilire se

degli avvenimenti che si riproducevano più volte sarebbero stati classificati allo stesso modo da uno stesso osservatore. Si è trattato, quindi, “di assicurare la presenza di un accordo fra intra-osservatori o intra-codificatori” (Postic & De Ketele, 1988/1993, pp. 67-68).

Alla fine del processo di costruzione dello strumento sono state realizzate tre schede di osservazione, una per ciascuna competenza individuata. Ogni competenza è stata descritta con 18 indicatori, rispetto ai quali l’osservatore aveva il compito di indicare la presenza o l’assenza della condotta senza valutarne l’intensità. Per la codifica dei segni sono stati attribuiti i punteggi di 0 e 1, rispettivamente all’assenza e alla presenza della condotta osservata. Di seguito è presentata una delle schede costruite (Figura 2).

7. Risultati

Le rilevazioni effettuate sia nell’a.s. 2012/2013 sia nell’a.s. 2013/2014 sono state precedute da una fase di osservazione iniziale allo scopo di determinare la situazione di partenza del gruppo.

Per quel che concerne la situazione di partenza si sono potuti rilevare elementi di criticità in riferimento alla maggior parte (76%) degli indicatori delle tre aree di competenza esaminate. In particolare, rispetto all’area di competenza linguistico-cognitiva i valori riferiti agli indicatori “Individua la relazione fra causa-azione ed effetto-pericolo” e “Identifica le situazioni dannose alla sua persona e a quelle dei compagni” si attestavano sul punteggio minimo nell’85% degli alunni appartenenti alle tre diverse fasce di età; gli indicatori “Riconosce alcune sostanze pericolose (candeggina, detersivi, alcool, inchiostro)” e “Coglie la pericolosità degli oggetti taglienti come il coltello o le forbici”, riferiti all’area di competenza motoria, presentavano il valore medio in assoluto più basso negli alunni di tre e quattro anni; infine, solo alcuni degli alunni possedevano un buon grado di competenza rispetto all’indicatore “Associa gli oggetti al possibile pericolo che deriva dal loro utilizzo scorretto” riferito all’area di competenza espressivo-teatrale. Dall’analisi dei dati ricavati dall’osservazione finale è stato possibile rilevare come gli alunni abbiano raggiunto un alto livello di competenza complessiva che si è attestato, infatti, su valore medio di 51,7 rispetto al punteggio massimo teorico di 54, nelle tre aree di competenza.

Dall’elaborazione dei dati delle osservazioni successive si ricava che i livelli di prestazione del gruppo, nelle tre aree di competenza, durante la sperimentazione della metodologia formativa, sono progressivamente migliorati fino a raggiungere il livello massimo teorico. L’esame dei dati raccolti, pur non fornendo elementi generalizzabili, ha rilevato un miglioramento nelle prestazioni degli alunni rispetto alle aree di competenza individuate.

8. Conclusioni

Durante il procedimento di costruzione e validazione della scheda di osservazione sistematica ogni insegnante ha preso distanza nei riguardi del dispositivo costruito, per verificare se il modello teorico considerato fosse pertinente, se il metodo utilizzato fosse adatto agli obiettivi dell’osservazione, se la strutturazione dei dati facesse emergere dei significati riconosciuti dai partecipanti. Nel processo di costruzione della scheda di

osservazione, così come già discusso nel paragrafo 6, i ricercatori hanno guidato gli insegnanti a definire i criteri di pertinenza, validità e affidabilità per potere alla fine affermare che i dati rilevati fossero validi.

Per quel che concerne la pertinenza, gli insegnanti hanno rilevato difficoltà nella formulazione operativa degli obiettivi e nell'individuazione delle variabili implicate nell'obiettivo e nella individuazione dei comportamenti concreti da osservare rispetto agli obiettivi scelti. Diverse volte i ricercatori sono dovuti intervenire per migliorare questi elementi. Il processo di costruzione della scheda di osservazione ha permesso agli insegnanti non solo di acquisire una metodologia per la realizzazione di strumenti di osservazione ma ha anche sviluppato la consapevolezza dell'importanza di utilizzare nella pratica didattica strumenti validi, attendibili e affidabili. In particolare, gli insegnanti hanno preso coscienza della necessità di rendere visibili e valutabili, grazie allo strumento di osservazione costruito, gli esiti formativi del proprio lavoro al fine di poterne determinare il grado di efficacia.

La revisione attenta a cui sono stati sottoposti i 54 item, di cui è composto lo strumento, ha permesso l'eliminazione dei punti deboli, e la formazione degli insegnanti/osservatori all'utilizzo corretto dello strumento in modo che tutti i docenti potessero rilevare i dati nello stesso modo, rendere lo strumento affidabile e valido.

I dati raccolti, seppur dimostrano un miglioramento significativo delle prestazioni degli alunni, non ci permettono però la fase di generalizzazione, cioè di estendere le conclusioni tratte dalla ricerca ad ambiti più ampi rispetto a quello in cui la ricerca è stata compiuta perché il campione non è rappresentativo della popolazione di riferimento.

È importante sottolineare, alla fine del lavoro di ricerca, quanto sia fondamentale promuovere negli insegnanti atteggiamenti aperti all'indagine, all'interpretazione degli eventi complessi, alla ricerca di risposte misurabili.

Bibliografia

- Bakeman, R., & Gottman, J.M. (1987). Applying observational methods: a systematic view. In J.D. Osofsky (Ed.). *Handbook of infant development* (pp. 818–854). New York, NY: Wiley.
- Baumgartner, E. (2004). *L'osservazione del comportamento infantile*. Roma: Carocci.
- Boncori, G. (1994). *Guida all'osservazione pedagogica. Validazione sperimentale di un modello osservativo*. Brescia: La Scuola.
- Boncori, G. (2000). L'osservazione sistematica in pedagogia: un metodo per la ricerca e la pratica educativa. *Studium Educationis*, 2, 248–260.
- Boncori, G. (2013). *La ricerca pedagogica. Metodo, antologia, esercizi*. Roma: Nuova Cultura.
- Boncori, L. (1979). *Osservazione sistematica e test nella scuola dell'obbligo*. Roma: Crisp.
- Braga, P., & Tosi, P. (1995). L'osservazione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 83–162). Milano: Mondadori.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.

- Calonghi, L. (1983). *Valutare*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Calonghi, L. (1997). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Calonghi, L., & Boncori, L. (2006). *Guida per la correzione dei temi*. Roma: Las.
- Coggi, C., & Notti, A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Rossi, M. (2008). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- Domenici, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Eclectica, & ASL TO (2010). *La valigia di Affy fiutapericolo*. Napoli: Cerbone.
<http://affyfiutapericolo.eclectica.it/> (ver. 30.12.2014).
- Laeng, M. (1992). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida Editori.
- Pitidis, A., Gallo, L., Valentini, F., Bovo, T., Murgano, A., Dagazzini, I., Rossi, G., Longo, E., Fondi, G., Taggi, F., e gruppi di lavoro SINIACA e IDB (2010). *SINIACA. La sorveglianza nazionale degli incidenti domestici in tre regioni italiane: Veneto, Abruzzo, Sardegna (2005)*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; (Rapporti ISTISAN 10/38).
- Postic, M., & De Ketele, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione* (I. Angelucci, trans.). Torino: Società Editrice Internazionale (Original work published 1988).
- Soresi, S. (1978). *Guida all'osservazione in classe*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Wolter, E. (1957). *Initiation à l'observation systématique des élèves*. Louvain: Edition Nauwelaerts.
- Zambelli, F. (1983). *L'osservazione e l'analisi del comportamento*. Bologna: Patron Editore.