

18
December 2018

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

«Comportamento insegnante» e sviluppo del pensiero scientifico 11
(The Attitude that it Teaches and the Development of Scientific Thought)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Paola Ricchiardi - Federica Emanuel

Soft Skill Assessment in Higher Education 21
(Valutare le soft skill in Università)

Gamal Cerda Etchepare - Carlos Pérez Wilson

Karina Pabón Ponce - Verónica León Ron

Análisis de los esquemas de razonamiento formal 55
en estudiantes de Educación Secundaria Chilenos
mediante la validación del Test of Logical Thinking (TOLT)

*(Formal Reasoning Schemes Analysis in Chilean Secondary Education
Students through the Validation of the Test of Logical Thinking - TOLT)*

*(Analisi degli schemi di ragionamento formale degli studenti
della Scuola Secondaria cilena attraverso la validazione
del Test del Pensiero Logico - TOLT)*

- Laura Occhini*
Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia 75
(*Universitary Incoming Orientation: Measure Forcefullness*)
- Giulia Bartolini - Giorgio Bolondi - Alice Lemmo*
Valutare l'apprendimento strategico: uno studio empirico 99
per l'elaborazione di uno strumento
(*Evaluating Strategic Learning: An Empirical Study for the Elaboration of an Instrument*)
- Kenneth T. Wang - Tatiana M. Permyakova*
Marina S. Sheveleva - Emily E. Camp
Perfectionism as a Predictor of Anxiety in Foreign Language 127
Classrooms among Russian College Students
(*Il perfezionismo come predittore di ansia nei corsi di lingua straniera per studenti universitari russi*)
- Li-Ming Chen - Li-Chun Wang - Yu-Hsien Sung*
Teachers' Recognition of School Bullying According 147
to Background Variables and Type of Bullying
(*Riconoscimento da parte degli insegnanti del bullismo scolastico in relazione a variabili di sfondo e tipo di bullismo*)
- Laura Girelli - Fabio Alivernini - Sergio Salvatore*
Mauro Cozzolino - Maurizio Sibilio - Fabio Lucidi
Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia 165
e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti
universitari del primo anno
(*Coping with the First Exams: Motivation, Autonomy Support and Perceived Control Predict the Performance of First-year University Students*)
- Nicoletta Balzaretto - Ira Vannini*
Promuovere la qualità della didattica universitaria. 187
La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota
dell'Ateneo bolognese
(*Promoting Quality Teaching in Higher Education. A Formative Educational Evaluation Approach in a Pilot Study at Bologna University*)
- Emanuela Botta*
Costruzione di una banca di item per la stima dell'abilità 215
in matematica con prove adattative multilivello
(*Development of an Item Bank for Mathematics Skill Estimation with Multistage Adaptive Tests*)
-

<i>Rosa Cera - Carlo Cristini - Alessandro Antonietti</i> Conceptions of Learning, Well-being, and Creativity in Older Adults	241
<i>(Concezioni dell'apprendimento, benessere e creatività negli anziani)</i>	
<i>Marta Pellegrini - Giuliano Vivanet - Roberto Trincherò</i> Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica	275
<i>(Indexes of Effect Sizes in Educational Research. Comparative Analysis and Practical Significance)</i>	
<i>Antonio Calvani - Roberto Trincherò - Giuliano Vivanet</i> Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E.	311
<i>(New Horizons for Scientific Research in Education. Linking Research and Educational Decision: The Manifesto S.Ap.I.E.)</i>	
<i>Giusi Castellana</i> Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi». Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado	341
<i>(Validation and Standardization of the Questionnaire «Tell Me How You Read». The Questionnaire on Reading Strategies in the Lower Secondary School)</i>	
<i>Laura Menichetti</i> Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria	369
<i>(Evaluating Summarizing Skills. The Summarizing Test, a Tool for Primary School)</i>	

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Elsa M. Bruni</i> La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (II)	399
<i>(Evaluation Viewed from a Distance: The Vision of General Pedagogy - II)</i>	
<i>Giorgio Bolondi - Federica Ferretti - Chiara Giberti</i> Didactic Contract as a Key to Interpreting Gender Differences in Maths	415
<i>(Il contratto didattico come una chiave di lettura per interpretare le differenze di genere in matematica)</i>	

<i>Elisa Cavicchiolo - Fabio Alivernini</i> The Effect of Classroom Composition and Size on Learning Outcomes for Italian and Immigrant Students in High School <i>(L'impatto della composizione e della dimensione della classe sugli apprendimenti degli studenti italiani e immigrati nella scuola secondaria di secondo grado)</i>	437
<i>Marta Pellegrini - Lucia Donata Nepi - Andrea Peru</i> Effects of Logical Verbal Training on Abstract Reasoning: Evidence from a Pilot Study <i>(Effetti di un training logico verbale sulle capacità di ragionamento astratto: risultanze da uno studio pilota)</i>	449
<i>Massimiliano Smeriglio</i> Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica lifelong learning <i>(Porta Futuro Lazio: A Possible Public Service Innovation for Employability's Development in a Lifelong Learning View)</i>	459
<i>Giorgio Asquini</i> Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado <i>(Classroom Observation. A Study in Lower Secondary School)</i>	481
COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS	
<i>Antonio Calvani</i> Per un nuovo dibattito in campo educativo <i>(For a New Debate in the Educational Field)</i>	497
<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	503
Author Guidelines	505

Osservare la didattica in aula

Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado

Giorgio Asquini

Sapienza Università di Roma, Department of Developmental Psychology and Socialization (Italy)

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-asqu>

giorgio.asquini@uniroma1.it

CLASSROOM OBSERVATION. A STUDY IN LOWER SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

The paper presents a study of Training-Research coordinated by Sapienza, Università di Roma, in collaboration with a lower secondary school in Rome. Two cycles of systematic classroom observations were carried out, each one for a full weekly lesson timetable, in 4 eighth grade classes. Student-Observers (enrolled in the bachelor degree in Educational Sciences), were specifically trained for the research and have always worked in pairs to ensure the quality of data collected. The observations were categorized, distinguishing the different didactic and organizational aspects and counting the amount of time dedicated to each type of school activity. Some of the key findings regarding the observations are presented and discussed: the comparison between the classes on the school functions, the incidence of constructivist teaching compared to traditional lesson, the balance between the written tests and oral questions. Other data insights and the impact of research on the professional training of teachers are considered.

Keywords: Classroom observation; Constructivist teaching; School time; Secondary school; Training-Research.

1. INTRODUZIONE

La collaborazione fra mondo della scuola e università, fra ricercatori e insegnanti, può diventare fonte inesauribile di informazioni per prendere decisioni in campo educativo. Parlare di collaborazione vuole anche dire pari dignità, condivisione degli obiettivi, definizione e rispetto dei ruoli. Si tratta di un tema ricorrente negli ultimi decenni, e che ha visto diversi tentativi di definire una modalità di ricerca che contemperasse finalità, metodi, strumenti, analisi e soprattutto ricadute nei due mondi. Partendo dall'intuizione di Dewey sulla necessità di tenere unite la ricerca e l'attività sul campo (Dewey, 1938), passando per la Ricerca Azione (Lewin, 1951) e più in generale alla ricerca partecipativa (Song *et al.*, 2011), alla Teacher Research (Lankshear & Knobel, 2004), fino al più recente tentativo di realizzare la ricerca educativa in un contesto di formazione professionale dell'insegnante (Ricerca-Formazione, Asquini, 2018), il nodo di come rendere utile la riflessione educativa, basata su dati ed informazioni empiriche, sia per chi fa ricerca sia per chi fa educazione è sempre attuale e non semplice da risolvere.

Nel contesto delle Esercitazioni di ricerca svolte nel corso di studio triennale di Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza, Università di Roma, la collaborazione con le scuole è uno degli elementi costanti dell'attività didattica universitaria (Asquini *et al.*, in press), e permette di realizzare diverse iniziative di ricerca che sono al contempo laboratorio per gli studenti in formazione e opportunità di conoscere meglio la propria situazione specifica per gli insegnanti di una o più scuole (in quest'ultimo caso favorendo anche la dimensione comparativa). Negli ultimi anni una delle modalità di ricerca più utilizzata è stata quella dell'osservazione in classe (Wragg, 1994; O' Leary, 2014), che permette di analizzare e riflettere in primo luogo sulle modalità didattiche effettivamente realizzate dall'insegnante e quindi promuovere il suo sviluppo professionale (Montgomery, 2012; Whitehurst *et al.*, 2015), senza però trascurare l'impatto che le stesse hanno sugli studenti (Smit *et al.*, 2017; Howard *et al.*, 2018). Questa modalità di ricerca sul campo è stata anche alla base di un progetto curato dall'Invalsi (Valutazione e Miglioramento: Poliandri & Romiti, 2012; Poliandri *et al.*, 2012), che ha contribuito a diffondere nelle scuole l'attenzione verso questo tipo di attività di ricerca, che si fonda necessariamente su un solido rapporto di fiducia fra insegnanti, che vengono osservati nella loro azione didattica quotidiana, e ricercatori, che elaborano informazioni e hanno il delicato compito di riorganizzarle e restituirle in modo da renderle utili all'evoluzione dell'azione educativa.

Dall'analisi dei dati relativi al loro comportamento in aula gli insegnanti possono ricavare molti spunti per riflettere sui loro stili di insegna-

mento (Montgomery, 2012) e capire da una parte come migliorare l'uso del tempo scuola, dall'altra coordinarsi per fare in modo che ad ogni cambio d'ora non si verifichi un sostanziale rovesciamento del modo di fare lezione, ma si faccia in modo che gli studenti percepiscano l'unità di intenti dei loro insegnanti, pur nel rispetto degli stili individuali.

2. L'ESPERIENZA DI RICERCA

L'attività di ricerca ha riguardato 4 classi terze della scuola secondaria di I grado dell'istituto Comprensivo Parco della Vittoria di Roma. Le osservazioni si sono svolte in due cicli: gennaio 2017 e maggio 2017. Ogni ciclo di osservazione è durato 5 giorni consecutivi, in modo da coprire un intero orario settimanale di lezione. Le classi esaminate svolgevano un orario settimanale di 36 ore, compreso il tempo mensa (3 ore, che non è stato osservato). In tutto quindi sono state svolte 264 ore di osservazione in aula in 10 giorni totali. L'obiettivo principale dell'attività di ricerca è stato quello di «contare» il tempo dedicato alle diverse attività svolte in aula, cercando di mediare la classica componente qualitativa dell'osservazione (Bichi, 2007), con elementi della ricerca quantitativa, realizzabile anche per la possibile utilizzazione di un buon numero di osservatori (Postic & De Ketele, 1993).

Per affrontare l'attività in aula gli studenti osservatori hanno ricevuto una formazione specifica sulle tecniche di osservazione in classe (Braga & Tosi, 1995), e in particolare sulle modalità specifiche dell'osservazione non partecipante di tipo sistematico (Trincherò, 2002) e sull'uso dello strumento di osservazione. Per quest'ultimo è stato utilizzato uno schema di categorie (*Fig. 1*), validato in un'indagine sulle pratiche didattiche degli insegnanti (Cesareni & Rossi, 2013) e già utilizzato in altre esercitazioni di ricerca (Asquini, Benvenuto, & Cesareni, 2017) ma su classi di scuola secondaria superiore, per cui è la prima volta che tale schema viene utilizzato per l'analisi delle attività in aula in scuole secondarie di I grado. Lo schema è accompagnato da una serie completa di descrittori specifici per ogni Funzione, Attività e Azione, che sono stati presentati e discussi con gli osservatori nella fase di formazione. Non è stata richiesta la memorizzazione di tutte le voci dello schema, quanto la riflessione preventiva su cosa può succedere in un'aula scolastica, in modo da orientare l'osservazione da svolgere. A tale riguardo è stata posta un'attenzione particolare per le specifiche azioni che potrebbero creare problemi di sovrapposizione, come per esempio «Lettura» e «Lettura dialogata», o «Predica» e «Rimprovero»,

o «Correzione esercizi» e «Controllo dell'attuazione dei compiti». Per il lavoro in aula è stata fornita agli osservatori una scheda sintetica di osservazione, con 4 colonne da compilare: l'ora di inizio di ogni attività/azione osservata, la codifica dell'attività/azione, la descrizione oggettiva (cosa succede effettivamente in aula, con dettagli) dell'attività/azione, le note personali (osservazioni su comportamenti, impressioni, tutto quanto possa risultare utile a qualificare l'azione osservata). L'utilizzo della scheda sul campo è stato presentato da alcuni studenti esperti (mentori) che avevano già svolto attività di osservazione in aula e che hanno avuto un'importante funzione sulla motivazione degli osservatori. Per migliorare la qualità delle osservazioni è stato deciso di svolgerle in coppia, con ogni osservatore che compila autonomamente la scheda di osservazione. Questo permette anche di minimizzare possibili incidenti (arrivo in ritardo o necessità di allontanarsi dall'aula di un osservatore) e garantire l'osservazione per l'intero orario quotidiano). Inoltre per ogni giornata è stato previsto un osservatore di riserva (di fatto utilizzato solo due volte sui 10 giorni complessivi di osservazione) per eventuali assenze imprevedibili.

Dopo l'attività svolta in aula ogni coppia di osservatori ha riportato quanto annotato nelle schede in un foglio elettronico appositamente predisposto, per cui ogni riga corrispondeva ad un orario in cui era successo qualcosa, con la definizione puntuale degli aspetti esterni (insegnante, aula, disciplina, eventuali supporti utilizzati) e dello schema (Funzioni, Attività, Azioni), trascrivendo nell'ultima colonna le note personali. La parte più delicata naturalmente era la classificazione prevista dallo schema, poiché non sempre le schede dei due osservatori coincidevano ed è evidente che i confini fra alcune delle categorie previste (es. «Lezione» e «Lezione dialogata») possono essere molto sfumati. Nel confronto fra i due osservatori è risultata molto utile la mediazione svolta dal docente e dagli studenti esperti, svolta sollecitando il dibattito a partire dagli appunti raccolti sulle schede. Questo ha permesso di affinare la classificazione (eventualmente distinguendo due fasi specifiche di una stessa attività) e in definitiva l'oggettività complessiva delle osservazioni. Per agevolare l'analisi successiva si è deciso, in linea anche con le precedenti utilizzazioni dello schema, di considerare come unità minima di tempo il minuto, per cui tutte le categorizzazioni sono arrotondate al minuto.

Per collegare le osservazioni della didattica ad una variabile di risultato sono state inoltre somministrate nelle 4 classi due prove di comprensione della lettura equivalenti (una a gennaio e una a maggio), in modo da verificare anche l'evoluzione dei risultati delle classi in termini comparativi.

SCHEMA OSSERVAZIONI		
Funzione dell'attività	Attività	Azione
Introdurre nuove conoscenze	Trasferimento di significati/contenuti	Lezione
		Lezione dialogata (recitation)
		lettura ad alta voce
		Lettura dialogata
		Detta/fa copiare appunti o schemi
	Costruzione attiva di significati	Dimostrazione
		Visione materiale audiovisivo
		Apprendimento collaborativo
		Soluzione di problemi
		Discussione
Monitorare gli apprendimenti	Consolidamento	Costruzione di artefatto ** (cogn., mat, soc.)
		Richiesta riepilogo studente
		Chiarimenti
		Correzioni compiti a casa
		Condivisione di artefatto
		Esercizi guidati da insegnante
		Esercizi autonomi
	Verifica	Correzione esercizi
		Studio individuale
		Verifica scritta
		Interrogazione orale
		Feedback verifiche
		Verifica collettiva
		Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio
Lavorare sulle strategie	Esplicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati	
	Fornire strategie di studio o strumenti	
	Discutere strategie	
Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	Attività di routine	Registrazione presenze
		Accoglienza
		Assegnazione compiti
		Attività organizzative
		Prepar. e chiusura attività (transizioni)
		Ricreazione
	Gestione del clima della classe e della disciplina	"Predica"
		Rimprovero
		Note disciplinari
		Controllo dell'attuazione dei compiti
		Attribuzione posti
		pausa rilassamento
		Dialogo e confronto
		Presentazione osservatore
Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	Non frontale (tempo "previsto")	Colloqui con i genitori
		Ora a disposizione
		Colloqui con colleghi/dirigenti
	Interruzioni (tempo "sottratto")	Non presenza (ritardo/uscita dalla classe)
		Colloqui con colleghi/dirigenti/
		Colloqui con i genitori
		Cambi ora
		Entra qualcuno

Figura 1. – Schema categorie osservazioni (Cesareni & Rossi, 2013).

3. PRIMI RISULTATI

La quantità di dati raccolti è notevole e può essere analizzata considerando diverse variabili: differenze fra classi, fra discipline, fra singoli insegnanti (con possibili incroci, visto che alcuni di loro lavorano in diverse classi esaminate), ma anche fra le diverse fasi della giornata (nell'orario erano compresi tre pomeriggi), il tutto con una possibile evoluzione nel tempo (da gennaio a maggio) e ricordando che ci si può spingere fino alle specifiche Azioni previste nello schema. Lo spazio non permette un resoconto completo, per cui ci limiteremo ad un confronto fra classi nelle due fasi, considerando le Funzioni e alcune delle Attività osservate (le denominazioni delle 4 classi sono state rese anonime secondo gli accordi presi con la scuola).

Nella *Figura 2* sono riepilogati i dati relativi alle Funzioni nel primo ciclo di osservazioni.

Si può notare che nelle 4 classi esaminate ci sono diverse analogie: la quantità di tempo dedicato a Monitorare gli apprendimenti è praticamente la stessa, e impegna circa un quarto dell'orario scolastico; molto simile il dato relativo all'ultima funzione, che come si può vedere dallo schema, coincide praticamente con il «Tempo sottratto» al tempo di lezione vero e proprio (nello schema di *Fig. 1* si può notare che in questa Funzione/Attività rientrano i cambi d'ora e le altre interruzioni), sempre inferiore al 10%, con una sola classe leggermente più disorganizzata.

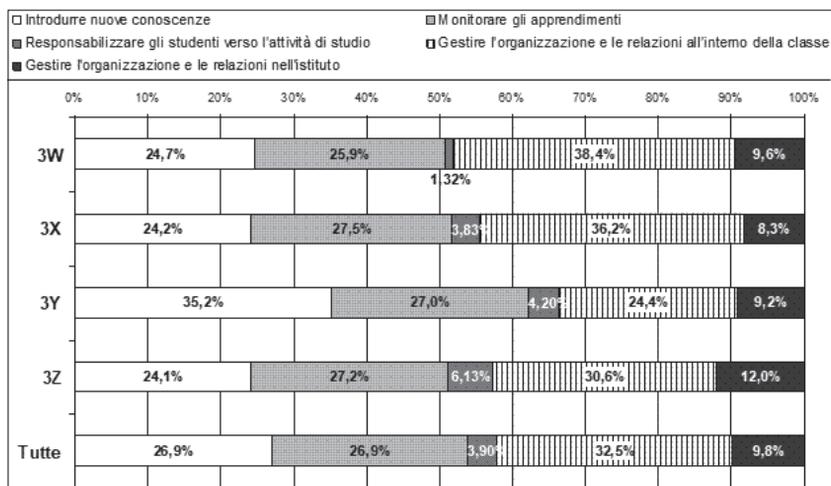


Figura 2. – Tempo in aula dedicato alle 5 Funzioni dello schema (gennaio).

Ci sono poi alcune differenze evidenti, come per esempio il maggior tempo (oltre un terzo del totale) dedicato dalla 3Y alla trasmissione di nuove conoscenze, cioè la lezione vera e propria nelle sue diverse forme, rispetto alle altre tre classi (poco meno di un quarto del tempo); maggiori differenze ancora nella Funzione organizzativa interna alla classe, con la 3W che evidentemente ha maggiori problemi di gestione delle routine e del clima di classe, disciplina compresa. Nel complesso si può notare che le funzioni più squisitamente didattiche (quindi non le 2 organizzative) occupano poco meno del 60% del tempo scuola, ma con una classe che arriva quasi al 70%.

Il primo confronto che si può fare con il secondo ciclo di osservazioni (maggio) è che questo tempo utile alla didattica è salito a oltre il 63%, con un taglio netto di 10 punti sul tempo organizzativo interno alle classi (sceso al 22,6%). Parallelamente è anche cresciuto di quasi 10 punti il tempo dedicato al monitoraggio, che ora è diventata la funzione più frequente nel tempo scuola, con oltre il 36%. Da notare però che l'evoluzione delle 4 classi è stata molto diversa.

La 3Y, prima orientata prevalentemente al fare lezione e con pochi problemi organizzativi, cambia completamente profilo a maggio, diventando la classe con meno Introduzione di nuove conoscenze e l'unica in cui il tempo dedicato a routine e gestione disciplinare aumenta fra le 4 classi, denotando così l'insorgere di problemi specifici nella parte finale dell'anno.

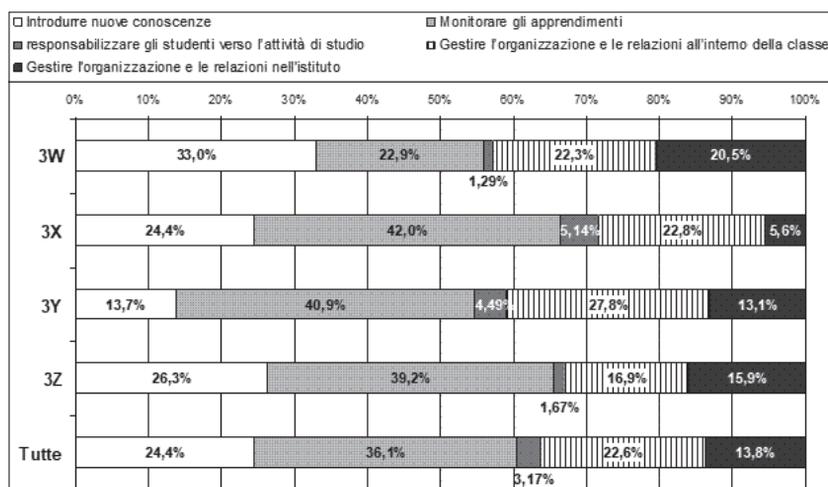


Figura 3. – Tempo in aula dedicato alle 5 Funzioni dello schema (maggio).

La 3X diventa la classe nettamente più efficace nell'uso del tempo, dedicando alla didattica oltre il 70% del tempo e soprattutto contenendo il tempo sottratto a poco più del 5% (l'unica classe che diminuisce questa perdita rispetto a gennaio). La 3W si conferma, pur con un leggero miglioramento, come la peggiore nell'uso del tempo dedicato alla didattica, con una preoccupante crescita a oltre il 20% del Tempo sottratto, ma con la scelta particolare di espandere il tempo di lezione vera e propria, risultando l'unica in cui il Monitoraggio non è la funzione prevalente.

Non è possibile scendere troppo nei dettagli dello schema, ma uno degli interessi principali degli insegnanti, e anche dei ricercatori, era l'equilibrio esistente fra una didattica attiva di tipo costruttivista (Carletti & Varani, 2005), e una basata sulla tradizionale trasmissione di contenuti. Le due attività dello schema che specificano la funzione «Introdurre nuove conoscenze» vanno proprio in questa direzione: da un parte l'apprendimento collaborativo o le attività di Problem Solving, dall'altra la lezione tradizionale o la lettura di testi ad alta voce. L'interesse verso questa distinzione è data anche dal fatto che fra gli insegnanti coinvolti alcuni dichiarano di attuare tecniche attive nella didattica.

Nella *Figura 4* è considerata l'incidenza dei due tipi di Attività nella pratica didattica.

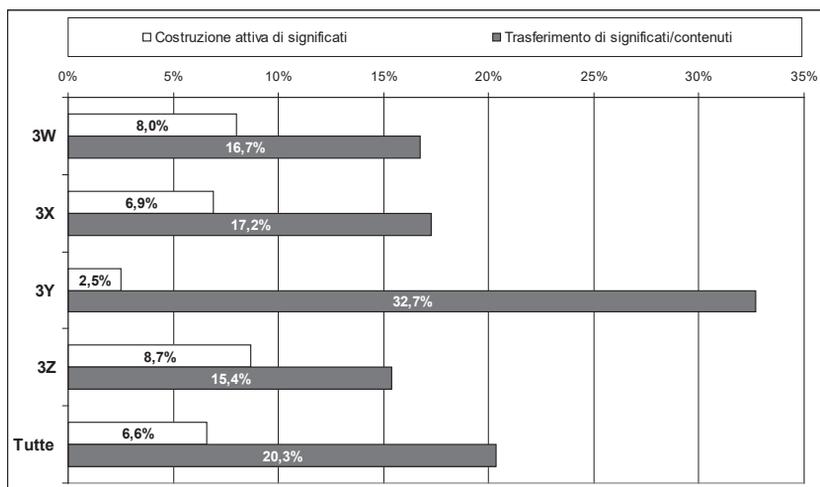


Figura 4. – Tempo in aula dedicato alle 2 Attività di «Introdurre nuove conoscenze» (gennaio).

Nel complesso poco più di un quinto dell'introduzione di nuove conoscenze è svolto in modalità di didattica attiva, ma con marcate differenze fra classi: 3W e 3Z sono quelle che utilizzano maggiormente tale approccio, limitando leggermente il ricorso a lezioni di tipo tradizionale, mentre gli insegnanti di 3Y mostrano di credere poco a modalità alternative (almeno per la classe specifica). Ricordiamo che si tratta di classi terze, quindi già abituate a un certo stile di insegnamento di ogni professore, ma nonostante questo nel secondo ciclo di osservazioni emergono differenze interessanti (Fig. 5).

Nel complesso i tempi dedicati ai due approcci didattici scendono in proporzioni simili, ma in 3W, pur mantenendo lo stesso tempo dedicato alla didattica costruttivista, sale nettamente (circa 10 punti) il ricorso alla lezione tradizionale. Gli insegnanti di 3Z vanno oltre, tagliando sostanzialmente attività innovative, fatte in precedenza, per tornare alle spiegazioni frontali, facendo intuire una sorta di effetto «avvicinamento esame di stato» che comporta il ritorno a una didattica prevalentemente trasmissiva per rinforzare la preparazione degli studenti. Fa eccezione la 3X, l'unica che aumenta la quota di tempo dedicata all'apprendimento collaborativo e simili, togliendolo all'altra componente della Funzione. Come già notato in precedenza la 3X sembra essere la classe che ha attuato nel tempo la migliore crescita in termini di efficienza e di innovazione.

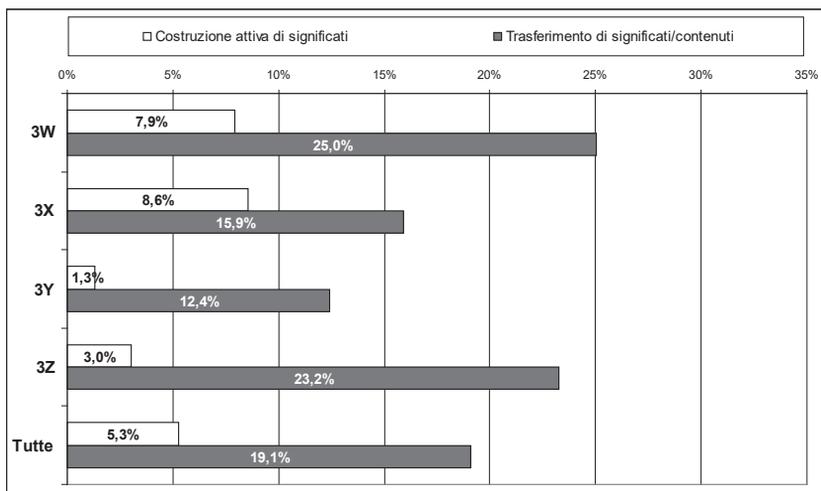


Figura 5. – Tempo in aula dedicato alle 2 Attività di «Introdurre nuove conoscenze» (maggio).

Un altro interesse particolare manifestato dagli insegnanti ha riguardato il tempo dedicato alle modalità di svolgimento delle verifiche, e in particolare le due forme più diffuse dell'interrogazione orale e della verifica scritta (nell'Attività «Verifica» erano considerate altre due forme di azione, cfr. Fig. 1, nel complesso poco utilizzate in tutte le classi). In questo caso è preferibile riportare i dati in una tabella unica (*Tab. 1*) che raccoglie i dati di entrambi i cicli di osservazioni, poiché ci sono diversi valori molto bassi.

Tabella 1. – Tempo in aula dedicato alle Azioni di Verifica (confronto gennaio-maggio).

	3W		3X		3Y		3Z		Tutte	
	Gen.	Mag.	Gen.	Mag.	Gen.	Mag.	Gen.	Mag.	Gen.	Mag.
Interrogazione orale	3,5%	2,8%	5,0%	9,8%	6,4%	12,8%	3,2%	0,0%	4,5%	6,5%
Verifica scritta	3,9%	4,6%	0,5%	9,0%	0,0%	8,5%	0,0%	10,2%	1,1%	8,0%

Si può notare un netto aumento del tempo dedicato alle verifiche nella parte finale dell'anno, in particolare per quelle scritte, che passano dall'1 all'8% del tempo scuola. Anche in questo caso i confronti fra le classi e nel tempo denotano forti differenze di impostazione nel lavoro in classe. Solo in 3W si svolgevano di fatto prove scritte a gennaio, mantenendo quasi la stessa incidenza a maggio. Le altre tre classi invece hanno concentrato questo tipo di prove proprio nella settimana osservata a maggio, in un caso tagliando del tutto le verifiche orali (3Z), in un altro aumentando anche il tempo dedicato alle prove orali (3Y). Anche per questo dato va segnalata la 3X che ha raggiunto a maggio un sostanziale equilibrio fra le due forme di verifica.

4. CONCLUSIONI

L'insegnante può essere sicuramente considerato un professionista riflessivo (Schon, 2006) che deve confrontarsi quotidianamente con l'evoluzione tecnologica degli strumenti didattici (Barrera-Pedemonte, 2016), i nuovi compiti richiesti per chi lavora in campo educativo (Perrenoud, 2002), e la necessità di rinnovare gli ambienti di apprendimento in cui opera per aumentare l'efficacia della sua azione (OECD, 2009). La possibilità di disporre di informazioni precise sull'uso del tempo in aula può risultare molto utile per capire come migliorare il proprio lavoro, soprattutto se è

possibile confrontare i dati nel proprio contesto scolastico con colleghi e fra le diverse classi, e più in generale considerando anche i dati relativi a indagini più ampie (Poliandri & Romiti, 2016).

Il lavoro di analisi, di cui è stata qui presentata una prima sintesi, sarà proseguito a diversi livelli di dettaglio per restituire agli insegnanti della scuola in cui si sono svolte le osservazioni una serie completa di dati, in primo luogo per discuterne insieme e capire i motivi delle differenze più evidenti nell'uso del tempo fra le diverse classi e i diversi insegnanti, in secondo luogo per definire interventi specifici di formazione in servizio su temi di comune interesse legati ai risultati dell'analisi svolta sulle osservazioni in aula, nell'ottica della Ricerca-Formazione. Le prime evidenze qui riportate indicano come prioritari alcuni temi, sia sul versante didattico (come potenziare l'apprendimento attivo da parte degli studenti, come sfruttare le diverse tecnologie già presenti a scuola, come gestire i comportamenti di disturbo, sia individuali che collettivi) sia su quello organizzativo (funzionalità degli strumenti di gestione, pianificazione delle attività, processi comunicativi in classe e nell'istituto).

In particolare nel lavoro comune con gli insegnanti si punterà all'approfondimento sulle motivazioni che guidano la scelta dei diversi approcci didattici circa l'introduzione di conoscenze e le attività di consolidamento, incrociando i dati relativi al tempo scuola con le due prove di comprensione della lettura effettuate a valle dei rispettivi periodi di osservazione. Un'attenzione specifica sarà poi dedicata all'ottimizzazione dei tempi, cercando di focalizzare le cause del «Tempo sottratto» e il funzionamento delle «Routine» anche per capire come trasformarle in tempo utile per la didattica o per l'organizzazione della classe, in cui sono presenti azioni (come la «Pausa di rilassamento») che possono migliorare l'intervento didattico vero e proprio (Selleri, 2016).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Asquini, G. (a cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano, FrancoAngeli.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A.. In C. Coggi, & A. M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratica della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Refrigeri, L., Squarzoni, A., & Turri, M. (in press). Percorsi universitari e competenze trasversali. Sfide e potenzialità, *Scuola Democratica*, 1-2019.

- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from Talis 2013*. OECD Education Working Papers, 141. Paris: OECD Publishing.
- Bichi, R. (2007). Le tecniche dell'osservazione. In L. Cannavò & L. Frudà (Eds.), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci.
- Braga, P., & Tosi, P. (1995). L'osservazione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Carletti, A., & Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Cesareni, D., & Rossi, F. (2013). Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento. Comunicazione presentata al *Simposio «Tenere la classe» - XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 19-21 settembre 2013.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan (trad. it., *Esperienza ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1993).
- Howard, S., Thompson, K., & Pardo, A. (2018). Opening the black box. In J. M. Lodge, J. C. Horvath, & L. Corrin (Eds.), *Learning analytics in the classroom* (pp. 152-165). London: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. New York: Open University Press.
- Lewin, K. (1951). Field theory and learning. In D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Montgomery, D. (2012). *Helping teachers develop through classroom observation* (2nd ed.). New York: Routledge.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2012). La Scheda di osservazione in classe. Uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento. *Italian Journal of Educational Research*, 5(October), 173-187.
- Poliandri, D., & Romiti, S. (2012). Osservare le scuole, valutarle e accompagnarle verso il miglioramento. Il modello proposto dall'Invalsi. *Economia & Lavoro*, a. XLVI, 1(Gennaio-Aprile), 61-70.
- Poliandri, D., & Romiti, S. (2016). L'osservazione in classe. In B. Fiore & T. Pedrizzi (a cura di), *Valutare per migliorare le scuole*. Milano: Mondadori Università.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative. Metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.

- Schon, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Smit, N., Van de Grift, W., De Bot, K., & Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65(April), 117-129
- Song, J. H., Martens, J., McCharen, B., Ausburn, L. (2011). Multi-structural relationships among organizational culture, job autonomy, and CTE teacher turnover intention. *Career and Technical Education Research*, 36(1), 3-26.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Whitehurst, G., Chingos, M.M., & Lindquist, K. (2015). Getting classroom observations right. *Education Next*, 15(1, Win.), 62-68.
- Wragg, E. C. (1994). *An Introduction to classroom observation*. London - New York: Routledge.

RIASSUNTO

Il saggio presenta un'esperienza di Ricerca-Formazione realizzata dalla Sapienza, Università di Roma, in collaborazione con una scuola secondaria di I grado di Roma. Sono stati svolti due cicli di osservazioni sistematiche in aula, ognuno su un intero orario settimanale di lezione, in 4 classi terze. Gli studenti-osservatori, iscritti al corso triennale in Scienze dell'Educazione, sono stati formati in modo specifico per l'attività di ricerca e hanno sempre lavorato in coppia per garantire la qualità dei dati raccolti. Le osservazioni sono state categorizzate, distinguendo gli aspetti didattici e quelli organizzativi e contando la quantità di tempo dedicata in aula ad ogni tipo di attività scolastica. Sono presentati e discussi alcuni dei principali risultati riguardanti le osservazioni: il confronto fra le classi sulle Funzioni scolastiche, l'incidenza della didattica costruttivista rispetto alla lezione tradizionale, il rapporto fra le verifiche scritte e le interrogazioni orali. Infine sono considerati i possibili sviluppi nell'analisi dei dati e le ricadute dell'attività di ricerca sulla formazione professionale degli insegnanti.

Parole chiave: Didattica costruttivista; Osservazione in aula; Ricerca-Formazione; Scuola secondaria; Tempo scuola.

How to cite this Paper: Asquini, G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado [Classroom observation. A study in lower secondary school]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 481-493. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-asqu>