
Ricerche ed esperienze
Inquire and experiences





La competenza docimologica per la valorizzazione dei talenti. Una ricerca con i futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia

Docimological skill to promote gifted education. A research with pre-service teacher

Giuseppa Cappuccio

Università degli Studi di Palermo • giuseppa.cappuccio@unipa.it

Gabriella Ferrara

Università degli Studi di Palermo • gabriella.ferrara@unipa.it

ABSTRACT

Educating gifted students must be a priority for educators and education systems if society is to capitalise on their potential to contribute to an economical and sustainable future.

Given the importance of teachers in supporting academic achievement, educating preservice teachers on how to cater for gifted students commences the process as they can foster the implementation of current teaching practices that draw on substantial research into the education of gifted children.

If Evaluation process becomes an instrument for the development of talent in the classroom pre-service teacher training in docimological skill is necessary. In the educational field, talent and excellence find their substance in a singular attitude or in an accentuated interest that a person has.

This study investigates preservice teachers' evaluation skills to promote gifted education at school.

In the research process, put in place with 287 students attending the discipline Docimology and Experimental Pedagogy in Primary Education Sciences course at the University of Palermo in A.A. 2017-2018. Through the research, the students we to enhance docimological skill as a tool to promote the enhancement of talents at school.

L'educazione al talento deve divenire una priorità nel processo educativo per contribuire alla costruzione di una società sostenibile. Formare gli insegnanti in formazione a promuovere il talento negli studenti vuol dire garantire a ogni persona il successo formativo.

Se la valutazione diventa strumento per la valorizzazione in classe del talento la formazione alla competenza docimologica diviene allora imprescindibile. In ambito educativo, il talento e l'eccellenza trovano il loro fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che una persona possiede.

Lo studio si propone di illustrare i risultati di un processo di ricerca, messo in atto con 287 studenti frequentanti la disciplina Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'A.A. 2017-2018. Attraverso il percorso di ricerca si è voluto potenziare negli studenti la competenza docimologica quale strumento per promuovere la valorizzazione dei talenti a scuola.

KEYWORDS

Docimological Skill, Gifted Education, Excellence, Teacher, Research.

Competenza Docimologica, Educazione Al Talento, Eccellenza, Insegnanti, Ricerca.

Introduzione¹

La responsabilità della valutazione degli studenti nei diversi sistemi nazionali di valutazione è generalmente condivisa da più attori e a diversi livelli in relazione ai fini per cui è condotta.

Ai docenti di scuola primaria e dell'infanzia, in particolare, è attribuita una responsabilità pressoché esclusiva nella valutazione degli studenti.

La valutazione è uno dei processi pedagogicamente più importanti e didatticamente essenziali nell'azione di insegnamento-apprendimento.

Numerosi studi e ricerche rilevano che la valutazione influenza la qualità del processo di insegnamento/apprendimento tanto da riconoscere che qualora si intendano migliorare i processi educativi a scuola, un elemento-chiave è rappresentato dall'acquisizione della competenza docimologica dei futuri docenti.

Educare vuol dire ottenere che ogni studente cresca in accordo con ciò che egli è, ovvero che si realizzi come persona, che va nobilitata perché raggiunga l'eccellenza che gli è propria. Ciò comporta indubbiamente il rispetto della dignità di ogni persona umana, considerata come un dono e quindi da difendere e conservare. Per giungere alla realizzazione personale, ogni essere umano deve agire con libertà cercando l'eccellenza in tutto ciò che fa. Ogni potenzialità umana necessita di condizioni particolari per potersi esprimere e le agenzie educative hanno la responsabilità di orientare la crescita affinché ciascuno possa eccellere. I talenti possono essere visti come il patrimonio individuale assegnato dalla natura o come il risultato di un percorso di sviluppo segnato dall'accettazione del rischio, dell'avventura, dello sforzo, della passione. Ogni singolo studente è al centro di una storia educativa che descrive la scoperta, lo sviluppo, l'estensione e la condivisione dei talenti personali. La nozione comune di talento viene solitamente relazionata a un campo semantico popolato da termini quali vocazione, disposizione, inclinazione, attitudine, un po' tutti orientati verso una concezione innatistica del talento. Ma non è proprio così.

Parlare di talento vuol dire riflettere sui meccanismi con cui una società forma i propri cittadini, regola i meccanismi di accesso a lavoro e alle carriere, incoraggia l'intraprendenza personale e il benessere collettivo e come evidenzia Jacques Delors (1997, p. 88): «più che mai, il ruolo fondamentale dell'educazione sembra essere quello di dare alle persone la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e d'immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per rimanere per quanto è possibile al controllo della propria vita».

Nel lavoro qui delineato si riportano gli esiti di una ricerca condotta, nell'a.a. 2017/2018, con 287 studenti frequentanti la disciplina Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare negli studenti la competenza docimologica quale strumento per promuovere la valorizzazione dei talenti a scuola.

1 Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1, 3.1, 3.2, 3.4, 4.2; Gabriella Ferrara è autrice dei paragrafi 2, 3.3, 3.5, 3.6, 4.1 e delle conclusioni.

1. La competenza docimologica per la valorizzazione dei talenti

Per garantire l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento ogni docente non può limitarsi a prestare attenzione solo agli aspetti intellettuali, ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, comprese le dimensioni della socialità, della volontà, dell'affettività e dell'identità di genere (Chiosso, 2008; Zanniello, 2010). Affinché gli alunni conseguano il massimo risultato possibile dall'insegnamento, scoprono la loro eccellenza personale e potenzino il proprio talento, l'insegnante dovrebbe tenere conto delle personali e specifiche caratteristiche di ogni alunno e del suo modo di apprendere.

Essere in possesso della competenza docimologica permette agli insegnanti di assicurare ad ogni alunno il diritto oggettivo all'apprendimento e alla formazione; di garantirne il rispetto delle specificità di apprendimento; di esprimere valutazioni fondate scientificamente; di condurre gli studenti nella riflessione sul proprio processo di apprendimento e sui livelli di competenza maturati; di incrementare gli atteggiamenti positivi che consentano loro di maturare, nei confronti della loro esperienza scolastica e di progettare il proprio percorso di vita.

La valutazione scolastica, quale atto formale e istituzionale, rappresenta uno degli aspetti vissuti come più importanti dai docenti, dagli studenti e dalle famiglie. I riflessi del processo valutativo non solo influiscono sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia in sé stessi e degli adulti, sulla relazione tra insegnanti e allievi, sulle scelte contingenti e su quelle più durature. Inoltre, il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori – o disvalori – che vengono a poco a poco interiorizzati sia dal soggetto sia dalla comunità locale, sia dalla società più in generale (Pellerey, 1994, p. 132).

È necessario che la valutazione sia orientata alla crescita dello studente e che sia percepita come tale e quindi «attesa, desiderata e utilizzata senza residui negativi che offuschino le buone relazioni che ci devono essere tra i giovani che maturano e chi fa di tutto per essere loro utile in questo, senza sovrastrutture personali, senza implicite difese, senza volontà di affermazione e dominio» (Calonghi, 1990, p. 24).

La relazione educativa tra insegnante e alunno dev'essere caratterizzata dalla fiducia e stima reciproca, elementi essenziali perché l'alunno sviluppi una personalità equilibrata. Il processo valutativo deve rappresentare questa fiducia che l'educatore ha nell'alunno, dev'essere attuata in modo da trasmettere nell'altro questa sicurezza (Calonghi, 1990, p. 25).

Il processo di valutazione dovrebbe anche avere una valenza strategica nel rendere l'azione di insegnamento sensibile alle differenze tra gli allievi, capace di scoprire le eccellenze personali di ogni alunno, di consolidarle e potenziarle.

La valutazione deve permettere ad ogni alunno di potere scoprire il proprio talento.

Il concetto di talento è associato alla propensione verso qualcosa, una predisposizione, un'attitudine, un ingegno (Sabatini-Coletti, 2008). Nel senso comune il talento è anche l'abilità di fare qualcosa impiegando proporzionalmente meno tempo o meno energia di quanto mediamente è necessario, e ottenendo risultati migliori della media (Testa, 2010, p. 189), ma il talento da solo vale poco, può essere la base di partenza, sottolinea Maxwell (2007, p. 6), di un vincente che lavora sui propri limiti per tramutarli in abilità che utilizza per raggiungere i propri obiettivi. Il talento si caratterizza più che per le doti naturali e innate, per questa sua capacità di pervenire ad un obiettivo, qualunque siano le condizioni di partenza e dipende dalla fiducia in sé stessi, dalla motivazione, dalla capacità di ini-

ziativa, dalla perseveranza, dalla passione, dal senso di responsabilità, dalla preparazione.

Le agenzie educative dovrebbero comprendere il valore del talento per permettere al talento stesso di crescere e di impregnare la società. La valorizzazione è una componente fondamentale della catena del valore del talento, permette la creazione di circoli virtuosi in cui le persone si sentono motivate a potenziare le proprie competenze, contribuendo a un innalzamento qualitativo del sistema produttivo e a generare nuove opportunità per i talenti futuri (Cinque, 2013, p. 41).

Si richiede all'insegnante che voglia intraprendere con entusiasmo l'opera di scoperta di quanto c'è di più prezioso e valido in ogni alunno e che lo voglia davvero valorizzare.

2. La valutazione delle competenze e la gifted education

Incoraggiare lo studente a sviluppare la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture scuola e vita.

Il costrutto di competenza, che è stato appena richiamato, è definito come la capacità di una persona di orchestrare e di mobilitare sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi) sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione, mercato del lavoro,) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto (Argyris & Schon, 1974; Aubret et al., 1993; Gilbert & Parlier, 1992; Montmollin, 1984; Sandberg, 2000; Zarifian, 2001).

La mancanza di priorità data alle esigenze di apprendimento degli studenti è un'estensione della priorità che la *gifted education* sia legata alla formazione dei futuri insegnanti. Hattie (2003, 2009) rileva che gli insegnanti sono la più significativa *school-based influence* sulle differenze di risultati degli studenti, e sottolinea l'urgenza della di porre maggiore attenzione nella formazione dei futuri docenti insegnanti per promuovere le diverse abilità degli studenti.

Nonostante lo sforzo di numerosi paesi europei e non, che propongono programmi di formazione dei futuri docenti specifici per la promozione dei talenti, poche sono le ricerche che studiano quali effetti ha tale sviluppo professionale sulle credenze degli insegnanti, sui loro atteggiamenti e sulle loro pratiche didattiche (Blank, 2013; Van den Bergh et al., 2014).

Diversi studi dimostrano che i cambiamenti in termini di atteggiamenti e credenze dei docenti influenzano le pratiche didattiche (Dixon et al., 2014; Hansen e Feldhusen 1994; Miller 2009) e che la formazione iniziale modifica le competenze e gli atteggiamenti dei futuri docenti (Kronborg e Plunkett, 2012, 2013).

Nell'ultimo decennio si sono intensificati gli studi rivolti alla *gifted education*, in particolare nell'ambito delle scienze dell'educazione (Smutny & Von Fremd, 2004; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006), che evidenziano l'esigenza di formare efficacemente i futuri docenti.

L'educazione al talento richiede agli insegnanti il possesso di competenze pedagogiche e valutative per progettare percorsi educativo-didattici volti allo scopo di promuovere le competenze necessarie per promuovere il loro potenziale e massimizzare i risultati (Rowley, 2008).

I futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia devono essere formati alla *gifted education* (Callahan, Cooper, e Glascock, 2003; Taylor & Milton, 2006) per-

ché possano permettere ad ogni bambino di potere coltivare l'eccellenza personale (Bain, Bliss, Choate, & Brown, 2007).

Si parte dal presupposto che esistono diversi "tipi" di eccellenza (García Hoz, 2005) e che ogni uomo può essere eccezionale in qualcosa se incontra un educatore che crede in lui. L'insegnante, pertanto, dovrebbe far comprendere ai propri alunni che l'eccellenza non dipende esclusivamente dagli esiti raggiunti ma piuttosto da come ognuno è stato in grado di esigere da se stesso.

La superiorità o eccellenza specifica trova il suo fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che uno studente possiede. Ogni allievo è dotato di una particolare capacità dovuta ad una attitudine efficacemente coltivata con l'aiuto degli insegnanti e sostenuta da un autentico interesse. Tale superiorità può costituire la principale fonte di motivazione per le attività scolastiche aprendo così ad ogni studente un campo di sviluppo più tipicamente personale, a condizione che sia individuata, comunicata e condivisa.

Il compito più delicato per l'insegnante consiste proprio nello scoprire questa peculiare possibilità di eccellenza personale nell'alunno che vuole educare.

Il processo educativo-didattico orientato alla eccellenza personale richiede ad ogni insegnante la competenza docimologica perché una valutazione efficace e oggettiva permette al docente di rilevare le eccellenze di ogni alunno su cui progettare percorsi di apprendimento efficaci. Promuovere la competenza docimologica dei futuri docenti vuol dire, non solo, fornire ai docenti strategie di valutazione per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento ma anche migliorare la comunicazione e la collaborazione in classe (Callahan, Cooper, e Glascock, 2003; Glasson, 2008).

3. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di una ricerca condotta con 287 studenti frequentanti la disciplina Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2017-2018. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare negli studenti la competenza docimologica quale strumento per promuovere la valorizzazione dei talenti a scuola.

3.1. Le domande di ricerca

La competenza docimologica dei futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia influenza la progettazione di processi di insegnamento centrati sulla valorizzazione del talento personale di ogni alunno?

Gli studenti di Scienze della Formazione Primaria acquisiscono le competenze docimologiche necessarie per innescare processi di valutazione efficaci?

3.2. Le ipotesi della ricerca

Con una specifica attività di ricerca si è inteso aumentare significativamente la competenza docimologica.

Si è ipotizzato che l'azione sperimentale, centrata sul modello trifocale di valutazione delle competenze (Castoldi, 2016) e utilizzata durante il laboratorio di docimologia, avrebbe migliorato significativamente la capacità di:

- valutare criticamente il proprio lavoro;
- rielaborazione critica;
- gestire un processo di valutazione delle competenze nella scuola dell'infanzia e primaria
- costruire strumenti per la valutazione delle competenze (rubriche di valutazione e compiti di realtà).

Dopo la formulazione delle ipotesi si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

3.3. I destinatari

I destinatari dell'intervento sono stati 287² studenti del corso di laurea Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, suddivisi in 7 gruppi e 41 microgruppi. La popolazione studentesca ha un'età compresa tra i 18 e i 45 anni, di questi una ridotta porzione afferisce all'età ≤ 20 anni, solo il 28,57; l'età degli studenti si attesta principalmente tra i 21 e i 30 anni, infatti il 36,93% della popolazione docente ha un'età compresa tra i 21-25 anni, mentre il 21,60% ha un'età tra i 26-30 anni, infine una minoranza pari all'12,89% ha un'età superiore ai 30 anni (Figura n. 1).

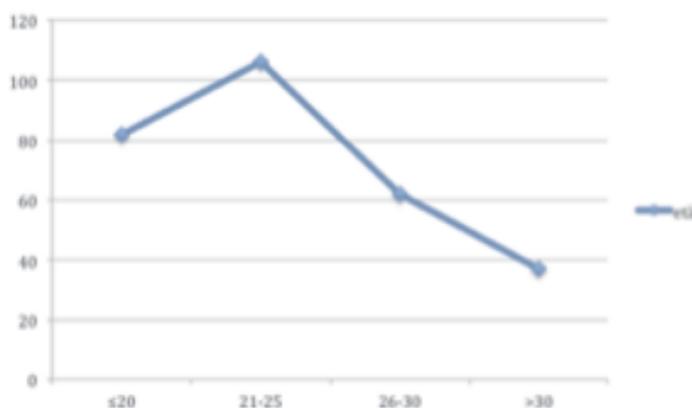


Figura 1: Rappresentazione grafica dei destinatari per età

Gli studenti sono provenienti prevalentemente dal territorio provinciale e dal capoluogo siciliano (55,75%), dalle provincie di Agrigento (15,33%) e di Trapani (13,24%); più ridotta è la percentuale di studenti provenienti dalle altre provincie del territorio siciliano o nazionale (indicate genericamente nella Figura n. 2 come altro).

2 La frequenza agli insegnamenti non è obbligatoria da Regolamento didattico, ma nell'a.a. 2017/18 il corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale è stato frequentato dal 95,3% della popolazione studentesca iscritta al secondo anno di corso.

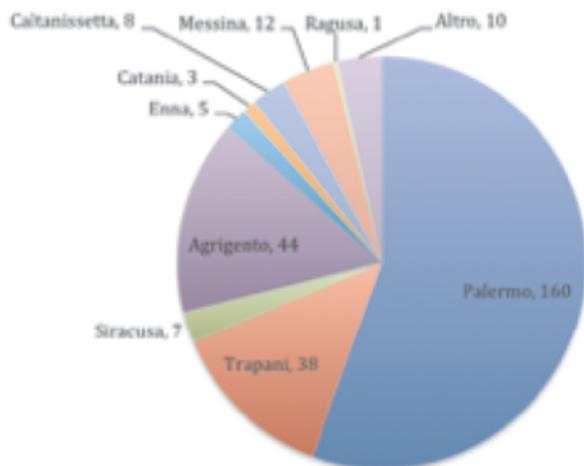


Figura 2: Rappresentazione grafica dei destinatari per provenienza territoriale

3.4. Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze valutative sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione iniziale e finale:

- un questionario per la valutazione della competenza docimologica (pre-test);
- tre sessioni di focus group.

Il questionario è formato da 41 items ed è stato costruito per valutare la competenza docimologica degli studenti ed è composto da tre aree:

1. valutazione delle competenze (13);
2. progettazione e gestione della valutazione (12);
3. autovalutazione (16).

La scala di valutazione è una Scala Likert a 5 livelli.

Le 3 sessioni di focus group (realizzate all'interno del laboratorio di docimologia, per ciascuno dei 7 gruppi costruiti) si sono effettuate in itinere e alla fine del percorso sperimentale.

Per il focus group è stata utilizzata la tecnica Delphi, una metodologia tipica della ricerca sociale basata sul processo proposto da Okoli e Pawlowski (2004), che permette di intervistare un gruppo selezionato di persone, chiamati ad esprimere, in forma anonima, i propri pareri ed opinioni su una determinata tematica, allo scopo di validarne alcuni tramite il confronto reciproco e la condivisione progressiva.

Il processo completo di partecipazione ha incluso tre fasi. Nella prima fase (*Brainstorming phase*) si è aperto, facilitato e esteso il dibattito riguardo la competenza docimologica e la valorizzazione dei talenti a scuola. In questa fase sono stati analizzati e riuniti, dai due ricercatori, i diversi contributi pervenuti da ogni gruppo di studenti, e sono stati individuati gli argomenti a cui la maggior parte degli studenti aveva espresso.

Nella seconda fase (*Clarification phase*) gli argomenti individuati nella prima fase sono stati discussi in modo approfondito all'interno di ogni gruppo. Anche in questa fase l'attività dei ricercatori è stata fondamentale per riassumere i contenuti del dibattito, gestire i conflitti che si manifestavano facendo chiarezza sul grado di accordo o disaccordo fra i partecipanti e cercando al tempo stesso di ridurre le distanze fra posizioni divergenti. Anche questa fase si è conclusa con una sintesi di quanto discusso e con la creazione di sottocategorie (codici).

Nella terza fase (*Completeness Assessment phase*) sono stati reintegrati tutti i risultati al fine di ottenere una visione d'insieme dell'ambito di discussione proposto nella prima fase, arricchito con gli approfondimenti emersi nella seconda fase. Ogni gruppo ha classificato gli argomenti discussi in termini di rilevanza rispetto la competenza docimologica e la valorizzazione del talento a scuola.

3.5. La metodologia della ricerca

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo sia qualitativo.

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze valutative ha previsto, per la sua realizzazione, quattro azioni:

- la prima azione è stata finalizzata alla formazione docimologica degli studenti;
- la seconda azione è stata orientata alla ricognizione e all'analisi delle rubriche e dei compiti autentici attraverso l'eterovalutazione dei prodotti realizzati da 410 scuole sul territorio nazionale (Nord, Centro, Sud, divisi per provincia);
- la terza azione ha sperimentato la progettazione e realizzazione, da parte degli studenti, di 205 compiti autentici e 82 rubriche di prestazione quali prodotti atti alla valutazione dei talenti;
- la quarta azione, infine, è stata volta all'autovalutazione degli studenti dei 287 prodotti realizzati nel corso del laboratorio di docimologia del corso di studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo.

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods* (Creswell e Plano, 2011; Greene, 2007; Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2007). L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba (1981), di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

3.6. L'intervento sperimentale

Così come già sottolineato, l'azione sperimentale per la sua realizzazione ha previsto e conseguito quattro azioni.

Il processo di ricerca si è attuato durante il corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale (80 ore di insegnamento +16 ore di laboratorio) all'interno del quale gli studenti sono stati formati, durante la prima azione, alla valutazione delle competenze, al modello trifocale per valutazione delle competenze individuato da Castoldi (2016) e all'importanza della valutazione come strumento per valorizzare i talenti in classe. La formazione si è articolata in due momenti, all'inizio ci si è proposti di promuovere la riflessione sulla valutazione delle competenze, al fine di soffermarsi sulla sua rilevanza ed in modo da individuare le linee organiz-

zatrici dell'azione docimologica e di riflessione dell'importanza dell'educazione al talento. Il secondo momento è stato rivolto alla individuazione dell'impianto trifocale.

La seconda azione (dal 25 marzo al 10 aprile) è stata centrata sulla eterovalutazione dei compiti autentici e delle rubriche di valutazione che gli studenti avevano individuato nei siti delle scuole del nord, centro e sud Italia. Ogni microgruppo ha valutato 10 compiti autentici e 10 rubriche di valutazione.

La terza azione (dall'11 aprile al 10 maggio) è stata finalizzata alla progettazione ed elaborazione dei compiti autentici e delle rubriche di prestazione utilizzando l'impianto trifocale di Castoldi (2016) e alla autovalutazione dei prodotti realizzati. Il framework proposto (Castoldi, 2016; Pellerey, 2004) prevede tre punti di osservazione da cui analizzare la competenza del soggetto: la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede.

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risposte da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare.

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse.

I tre livelli di analisi connessi all'impianto trifocale sono: le risorse cognitive (conoscenze e abilità); i processi cognitivi e operativi; le disposizioni ad agire.

La quarta azione (dal 14 maggio al 7 giugno) è stata rivolta alla costruzione del piano di valutazione definitivo e alla sua valutazione.

Il percorso si è così delineato:

TEMPI	FASI	MODALITÀ	STRUMENTI
dal 25 marzo al 10 aprile	Fase 1: esplorazione.	Ricerca sui siti delle scuole su territorio nazionale di rubriche di prestazione e di compiti autentici relativi alle discipline scelte (almeno 10 rubriche e 10 compiti per microgruppo; Nord, Centro, Sud, divisi per provincia).	- Sito SNV (Sistema Nazionale di Valutazione)
	Fase 2: eterovalutazione.	Valutazione delle rubriche e dei compiti di realtà con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione.	- scheda di eterovalutazione dei compiti autentici,
		individuazione delle rubriche e dei compiti autentici di "buona qualità".	- scheda di eterovalutazione delle rubriche di prestazione
Fase 3: debriefing.	Discussione in macro gruppo	1° sessione di focus group	

dall'11 aprile al 10 maggio	Fase 1: progettazione.	Costruzione di 1 compito di realtà per disciplina e per traguardo di competenza; 1 compito autentico per campo di esperienza e relativo traguardo di competenza.	scheda di progettazione e realizzazione del piano di valutazione
	Fase 2: autovalutazione.	Autovalutazione dei compiti di realtà costruiti con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione;	- scheda di autovalutazione dei compiti
	Fase 3: debriefing.	Discussione in macro gruppo delle potenzialità e dei limiti riscontrati nella costruzione dei compiti di realtà e trascrizione dei punti significativi della discussione.	2° sessione di focus group
dal 14 maggio al 7 giugno	Fase 1: progettazione.	Costruzione di 1 rubrica di prestazione per le 3 discipline; 1 rubrica di prestazione per i 2 campi di esperienza secondo le indicazioni dello schema 5.	scheda di progettazione e realizzazione del piano di valutazione
	Fase 2: autovalutazione.	Autovalutazione delle rubriche di prestazione costruite con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione;	- scheda di autovalutazione delle rubriche
	Fase 3: debriefing.	Discussione in macro gruppo delle potenzialità e dei limiti riscontrati nella costruzione delle rubriche di prestazione e nella trascrizione dei punti significativi della discussione.	2° sessione di focus group
	Fase 1: piano di valutazione	Costruzione del piano di valutazione.	intervista semistrutturata al microgruppo
	Fase 2: autovalutazione.	Autovalutazione del piano di valutazione con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione.	
	Fase 3: debriefing.	Discussione e trascrizione, in sessione di macro gruppo, dei punti di forza e punti critici del laboratorio di docimologia e individuazione delle proposte di miglioramento.	3° sessione di focus group

Tabella 1: Sintesi tempi, fasi, modalità e strumenti della ricerca

4. I risultati

4.1. La valutazione con il questionario (pre/post test)

Con l'applicazione del test T di *Student* per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati, con il questionario, all'inizio e alla fine dell'intervento sperimentale. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di T è stata quella di $p .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna delle tre aree indagate (valutazione delle competenze, progettazione e gestione della valutazione, autovalutazione), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (Tabelle n. 2, 3 e 4).

L'elaborazione del T di *Student* conferma, per ognuna delle tre aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento della competenza docimologica sono state verificate.

Area 1 valutazione delle competenze	Punteggio delle differenze Calcoli				
Pre-test	N 1 : 287	df 1 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 1 : 24,92	SS 1 : 23649,99	s 2 1 = SS 1 / (N - 1) = 23649,99 / (287-1) = 82.69
Post-test	N 2 : 287	df 2 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 2 : 40.21	SS 2 : 1748.87	s 2 2 = SS 2 / (N - 1) = 1748.87 / (287-1) = 6.11
<p><i>Calcolo del valore T₋</i> $s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = (286/572) * 82.69 + (286/572) * 6.11 = 44.4$ $s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 44.4 / 287 = 0.15$ $s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 44,4 / 287 = 0,15$ $t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -15,29 / \sqrt{0,31} = -27,49$ Il valore t è -27.48537. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05.</p>					

Tabella 2: Risultati T-student prima area

Area 2 progettazione e gestione del- la valutazione	Punteggio delle differenze Calcoli				
Pre-test	N 1 : 287	df 1 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 1 : 27	SS 1 : 11067	s 2 1 = SS 1 / (N - 1) = 11067 / (287-1) = 38.7
Post-test	N 2 : 287	df 2 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 2 : 37,67	SS 2 : 879,21	s 2 2 = SS 2 / (N - 1) = 879.21 / (287-1) = 3.07
<p><i>Calcolo valore T₋</i> $s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = ((286/572) * 38.7) + (286/572) * 3.07 = 20.88$ $s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 20.88 / 287 = 0.07$ $s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 20.88 / 287 = 0.07$ $t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -10.68 / \sqrt{0.15} = -27.98$ Il valore t è -27.98439. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05.</p>					

Tabella 3: Risultati T-student seconda area

Area 3 autovalutazio- ne	Punteggio delle differenze Calcoli				
Pre-test	N 1 : 287	df 1 = N - 1 = 286	M 1 : 26,87	SS 1 : 34309.48	s ² 1 = SS 1 / (N - 1) = 34309.48 / (287 - 1) = 119,96
Post-test	N 2 : 287	df 2 = N - 1 = 286	M 2 : 50,69	SS 2 : 1681.02	s ² 2 = SS 2 / (N - 1) = 1681.02 / (287 - 1) = 5.88
<p>Calcolo valore T</p> $s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_{1}) + ((df_2 / (df_1 + df_2)) * s^2_{2}) = ((286/572) * 119,96) + (286/572) * 5,88 = 62,92$ $s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 62,92 / 287 = 0,22$ $s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 62,92 / 287 = 0,22$ $t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -23,82 / \sqrt{0,44} = -35,97$					

Tabella 4: Risultati T-student terza area

4.2. I focus group

I dati rilevati dalle tre sessioni del focus group sono stati analizzati con ATLAS.IT.

Brainstorming phase

L'intera discussione è iniziata introducendo il tema della competenza docimologia e dell'educazione al talento. Abbiamo incoraggiato i partecipanti a lavorare sul materiale fornito e a partecipare al forum del gruppo. Le discussioni all'interno di ogni gruppo sono stati molto interessanti anche se alcuni partecipanti erano riservati nell'esprimere le loro opinioni. Tuttavia, tutti i partecipanti hanno soddisfatto il primo step, garantendo un buon livello comune di comprensione. Dall'analisi delle risposte date all'interno dei 7 gruppi sono state costruite quattro super famiglie: l'eccellenza personale, la progettazione per le eccellenze, la valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione.

Clarification phase

Durante la seconda sessione di focus group si è rilevato che alcuni gruppi sono stati più rallentati nel fornire suggerimenti e riflessioni rispetto alle 4 categorie identificate nella fase di *Brainstorming*. Costringere i gruppi a fornire maggiori riflessioni e stimoli sarebbe stato indice di distorsione della ricerca, quindi non siamo intervenuti in questo senso.

Per valutare l'importanza relativa di ogni super famiglia rilevata, è stato chiesto ad ogni gruppo di esprimerne separatamente l'importanza. Di conseguenza, è possibile determinare un'importanza rappresentativa del gruppo per ognuna delle 4 super famiglie proposte poiché i partecipanti hanno fornito la loro valutazione con una scala da 1 a 5. Le famiglie individuate in ordine di importanza sono le seguenti:

Famiglie	Codici	Media risultati
Eccellenza personale Progettazione per le eccellenze Valutazione delle competenze Strumenti di valutazione	Percezione di sé	5
	Attendibilità	4
	Validità	4
	Autovalutazione	5
	Motivazione	5
	Perseveranza	5
	Passione	4
	Senso di responsabilità	4
	Competenze disciplinari	4
	Oggettività	5
	Coerenza	5
	Autostima	5
	Senso critico	5

Tabella 5: Rilevazioni medie codici e famiglie Clarification phase

Riassumendo, in quasi tutti i casi i partecipanti al focus group hanno dato lo stesso o un livello di importanza maggiore. Riteniamo che ciò sia del tutto naturale, poiché le famiglie individuate descrivono sia gli elementi essenziali della competenza docimologica sia quelle dell'educazione al talento.

Completeness assessment phase

Il risultato delle valutazioni della terza sessione del focus group ha offerto uno spazio di discussione che ha permesso di rilevare i prodotti finali del processo di ricerca.

Nonostante si siano rilevato un numero minore di riflessioni e indicazioni rispetto a ciò che ci si aspettava, nel complesso abbiamo concluso che il numero di suggerimenti non ha influenzato le percezioni dei 7 gruppi.

Nella fase finale della terza sessione di focus group la discussione è stata orientata a individuare, partendo dai codici individuati nella seconda sessione, le superfamiglie che raccoglievano sia le famiglie che i codici. Le superfamiglie, estratte attraverso lo strumento, sono state tre: valutazione per la valorizzazione del talento, valutazione delle competenze, progettazione per lo sviluppo dei talenti.

Il processo rilevato attraverso le tre sessioni di focus group si può osservare attraverso la Figura n. 3.

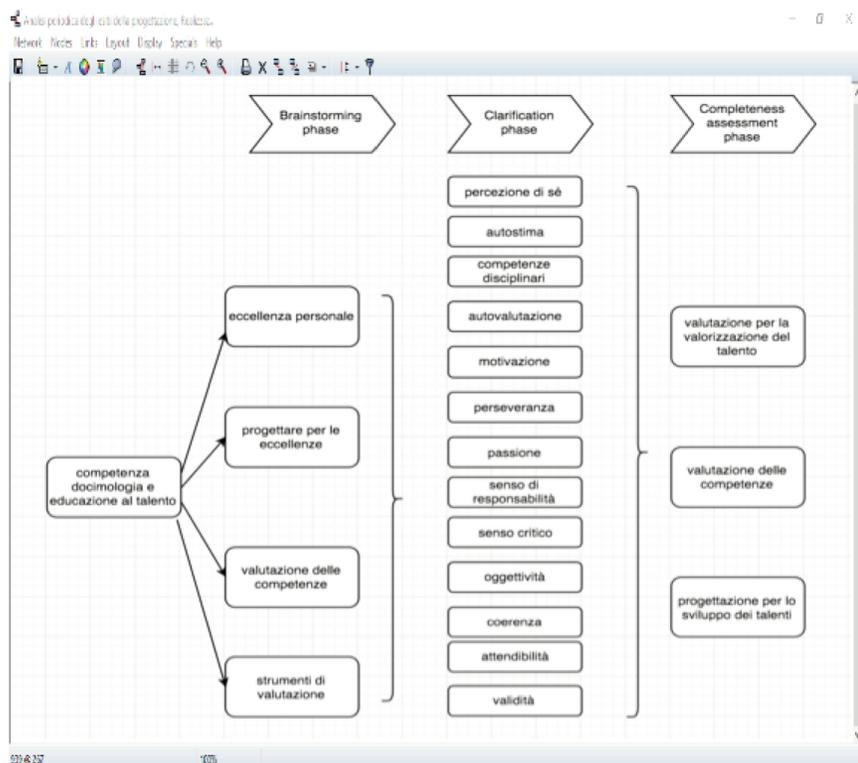


Figura 3: Rappresentazione grafica analisi qualitativa

Conclusioni

I dati rilevati dal processo di ricerca confermano che la valutazione in ambito scolastico rappresenta un momento complesso sia dal punto di vista della progettualità sia dal punto di vista degli interventi dei docenti. Oggi più che mai è necessario ripensare la valutazione come componente strutturale dell'insegnamento.

Una scuola che intenda rafforzare l'educazione ai talenti non può fare a meno di mettere nella propria agenda il potenziamento della competenza docimologica dei propri insegnanti.

La sfida della valutazione evidenzia la capacità di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza: non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale ad un determinato contesto d'azione e orientato alla valorizzazione dei talenti.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass edition.
- Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir, les compétences en question*. Paris: PUF.

- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), 450-478.
- Blank, R. K. (2013). What the research tells us common characteristics of professional learning that leads to student achievement. *Journal of Staff Development*, 34, 50-53.
- Callahan, C., Cooper, C., & Glascock, R. (2003). *Preparing Teachers To Develop and Enhance Talent: The Position of National Education Organizations*. ERIC document.
- Calonghi, L. (1990). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chiosso G. (2008). Tra scuola efficace e personalizzazione: un nuovo bivio pedagogico? in M. Baldacci & M. Corsi (Eds.) *Una pedagogia per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento: la valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and conducting Mixed Method Research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gilbert, P., Parlier, M. (1992). La compétence: du "mot-valise" au concept opératoire. In *Actualité de la formation permanente*, 116, 11-18.
- Glasson, T. (2008). *Improving student achievement: A practical guide to assessment for learning*. Canberra: Curriculum Corporation.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 2, 75-91.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference, what is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 33-46.
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2013). Responding to professional learning: How effective teachers differentiate teaching and learning strategies to engage highly able adolescents. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(2), 52-63.
- Maxwell, J. C. (2007). *Talent Is Never Enough: Discover the Choice That Will Take You Beyond Your Talent*. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 65-105.
- Montmollin, G. D. (1984). Le changement d'attitude. *Psychologie sociale*. Parigi: Presses Universitaires de France, 91-138.
- Okoli, C. & Pawlowski, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information process Manage*, 42 (1), 15-29.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino, SEI.
- Rowley, J. L. (2008). Teaching strategies to facilitate learning for gifted and talented students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(2), 36-42.

- Sabatini F. & Coletti, V. (2008). *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*. Milano: Rizzoli Larousse.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of management journal*, 43(1), 9-25.
- Smutny, J., & Von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Taylor, T., & Milton, M. (2006). Preparation for teaching gifted students: an investigation into university courses in Australia. *Australasian Journal of Gifted Education*, 15(1), 25-31.
- Testa, A. (2010). *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*. Milano: Rizzoli.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51, 772-809.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education.
- Zanniello, G. (2010). L'educazione personalizzata nella scuola. AA.VV. (Eds). *Persona e educazione studi in onore di Sira Serenella Macchiotti*. Roma: Armando, pp. 427-439.
- Zarifian, P. (2001). Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: um produto industrial de serviço. *Relação de serviço: produção and avaliação*, 67-94.