

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo 32°

**Settore Concorsuale: 11/D2**

**Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/03**

TITOLO TESI

La plusdotazione in classe: le percezioni di alcuni insegnanti, genitori e dirigenti veneti.

**Presentata da:** Martina Brazzolotto

**Coordinatore Dottorato**

Prof.ssa Tiziana Pironi

**Supervisore**

Prof.ssa Roberta Caldin

**Esame finale anno 2020**

## Abstract

La plusdotazione è un'interazione di fattori personali e contestuali (Gagné, 2001). Tuttavia, fin dal passato, si tende a far rientrare in questa categoria i soggetti che dimostrano un quoziente intellettivo (Q.I.) sopra la media, privilegiando i fattori ritenuti biologici. La normativa scolastica, oltre ad alcune studiose (De Angelis, 2017; Pinnelli, 2019), riconosce le caratteristiche dei bambini con plusdotazione (*gifted children*) come bisogni educativi speciali (BES), come sancito dalla recente nota ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019, rimarcando così quella “specialità” propria di chi dimostra difficoltà o svantaggio (Dovigo, 2014b).

Lo scopo del nostro lavoro di tesi è quello di capire meglio le percezioni degli insegnanti, dei genitori e dei dirigenti scolastici sui soggetti con plusdotazione, sulla didattica e sugli stili educativi; al fine di indagare le seguenti ipotesi di ricerca, attraverso un disegno di ricerca qualitativo.

1. Nel contesto scolastico e familiare prevale un approccio bio-medico.
2. La plusdotazione è ritenuta prevalentemente come un'abilità cognitiva.
3. L'etichetta di plusdotazione cambia le aspettative degli insegnanti.

Il campione di ricerca è costituito da: 37 insegnanti di scuola primaria; 15 genitori e 3 dirigenti scolastici. Tutti i soggetti coinvolti nella ricerca operavano direttamente o indirettamente con qualche bambino o bambina tra i 19 *gifted children* individuati. Gli insegnanti sono stati raggruppati in 6 focus group, mentre i genitori e i dirigenti hanno partecipato a una intervista individuale.

Tutti gli incontri sono stati audio registrati (previo consenso dei partecipanti) e i colloqui trascritti. I dati, poi, sono stati analizzati con il software NVivo.

Le risposte degli insegnanti italiani hanno messo in evidenza il privilegiare alcune definizioni di plusdotazione, quali: una prestazione (come per esempio l'abilità sopra la media e la velocità); ma anche intesa come talento (rimarcando per esempio la curiosità). Tuttavia, il termine “plusdotazione” spesso viene associato ad alcune difficoltà di relazione, come viene esplicitato in tutti i *focus group*. Diversamente dagli insegnanti, i genitori tendono a utilizzare molto più frequentemente le definizioni psicometriche (plusdotazione come Q.I. sopra la media). Una volta che un alunno è classificato come *gifted*, l'etichetta giocherebbe un ruolo cruciale sulle aspettative degli insegnanti: alcuni di loro non credono che l'alunno sia plusdotato a causa della bassa *performance*. I nostri dati dimostrano che in tre *focus group* su sei gli insegnanti hanno messo in dubbio la valutazione di plusdotazione, proprio perché non notavano il talento in classe. Sembra dunque prevalere, tra gli insegnanti, l'osservazione e l'individuazione delle difficoltà e dei disturbi, piuttosto che dei talenti, nonostante i soggetti siano stati classificati come “gifted”. Gli insegnanti hanno dato prova, implicitamente, di credere che possedere un Q.I. sopra la media significhi manifestare delle prestazioni elevate a scuola (come già

dimostrato da Carman, 2013; Worrell, 2009). La valutazione clinica in altri tre *focus group* è stata ritenuta uno strumento utile per conoscere meglio l'alunno e, in alcuni casi, una conferma delle ipotesi di plusdotazione che avevano avanzato gli insegnanti. Quest'ultima interpretazione è stata sostenuta anche dai genitori: la valutazione è intesa come una conferma delle potenzialità che possiedono i figli. La maggior parte dei genitori sembra aver esplicitato al figlio l'esito della valutazione clinica; la comunicazione, secondo le parole riportate durante l'intervista, avverrebbe privilegiato le definizioni sul talento e sulla diversità, piuttosto che quelle psicometriche; nonostante le definizioni mettessero in luce proprio i dati quantitativi della valutazione clinica.

Gli insegnanti descrivono il bambino con plusdotazione soprattutto come un alunno che possiede delle difficoltà di socializzazione. Se, in alcune ricerche, è emerso che gli insegnanti spesso definiscono la plusdotazione utilizzando le caratteristiche dell'essere *gifted*, riferendosi specialmente ai tratti cognitivi, affiancando gli aspetti creativi e motivazionali (Laine 2016); i nostri dati empirici confermerebbero come l'area creativa e motivazionale siano molto trascurate. La visione di disarmonia sembra emergere tra alcuni genitori; infatti, essi notano che ciò che contraddistingue i loro figli sia, principalmente, noia e rabbia; anche se molti notano la forte curiosità.

Secondo i dirigenti scolastici, uno strumento utile per coinvolgere i bambini con plusdotazione potrebbe essere il piano didattico personalizzato (PDP), altro dato che conferma una visione di disarmonia. Il PDP sarebbe utile, in particolare, per capire come supportare l'alunno quando si trova in difficoltà.

Il conflitto, che in alcuni casi si genera tra insegnanti e genitori di alunni con plusdotazione, riguarderebbe la credenza, da parte degli insegnanti, che la famiglia iperstimoli il figlio. Il rapporto è collaborativo, invece, quando l'insegnante, in qualche modo, fa sentire accolta la famiglia e cerca di tenere in considerazione i bisogni del bambino con plusdotazione. Nonostante possa sembrare un'affermazione semplicistica, i genitori, come dimostrano i dati, tenderebbero invece a chiedere agli insegnanti di arricchire la didattica sulla base della credenza che "plusdotazione" significhi possedere delle doti in più, considerando solo in parte altri aspetti, come per esempio la socializzazione. I dirigenti mettono in evidenza un altro fenomeno: le famiglie dei bambini con plusdotazione spesso verrebbero isolate dagli altri genitori; i dirigenti ci hanno testimoniato come i genitori degli "altri" bambini spesso vadano a lamentarsi perché pensano che gli insegnanti adottino una "didattica privilegiata" solo per i *gifted*, trascurando così i loro figli e commettendo ingiustizie.

In conclusione, l'individuazione delle difficoltà o il privilegiare il quoziente intellettivo (Q.I.) in un individuo porterebbe all'adozione di un approccio bio-medico, assegnando un ruolo prioritario al sapere psicologico rispetto a quello pedagogico e didattico, sminuendo così il ruolo del docente, quale professionista dell'insegnamento. La plusdotazione ci pone davanti alla questione delle potenzialità,

delle inclinazioni e dei talenti dell'essere umano. Il considerare lo sviluppo dei talenti, adottando un approccio bio-psico sociale (con riferimento all'ICF (OMS, 2001), ci induce a spostare il focus sulle potenzialità e sui talenti di *ciascuno*, e interrogarci su una possibile didattica dei talenti. Il passaggio dalla plusdotazione, categoria di pochi che analizza i bisogni speciali propri dei bambini *gifted*, con un particolare riferimento alle difficoltà (oggetto della didattica speciale), ai talenti di ciascuno, mette in evidenza una maggiore sensibilità al riconoscimento delle potenzialità in un contesto favorevole allo sviluppo dei talenti di tutti (indipendentemente dall'etichetta di partenza). Il passaggio è fondamentale se vogliamo dare maggiore importanza al ruolo dell'insegnante, che non può e non deve essere quello di un "assistente" al clinico, intento a individuare difficoltà, disturbi e bisogni "speciali", ma promotore di apprendimento, facendo leva sui talenti di tutti. Il passaggio dalla didattica speciale alla didattica dei talenti favorirebbe lo sviluppo di una Pedagogia dei Talenti (Baldacci, 2002, p. 166) e di una Didattica dei Talenti (Baldacci, 2002, p. 168), affinché insegnanti e dirigenti possano riflettere sul potenziale umano e sui talenti che *ognuno* di noi possiede, avviando quella che Margiotta (2018) chiama la "scuola dei talenti" (p. 171).

Indice

*Introduzione* ..... i**SEZIONE 1: TRA PLUSDOTAZIONE E TALENTI A SCUOLA****1.La storia della plusdotazione**.....2

1.1 Plusdotazione a livello sociale.....5

1.2 Plusdotazione a livello educativo.....5

1.3 Prospettive storiche e contemporanee: essenzialismo, sviluppo e contesto.....7

1.4 Norme e pratiche educative.....14

**2. La plusdotazione nel Novecento: tra concezioni sull'intelletto, sull'alto potenziale cognitivo, sui talenti e ripercussioni pedagogiche** .....16

2.1. Tra natura ed educazione.....17

2.2. Potenzialità, attitudini, interessi e sviluppo dell'intelligenza a scuola.....25

2.3 Intelligenza come co-costruzione culturale.....39

2.4 Intelligenze e creatività.....44

**3. Il concetto di plusdotazione e sviluppo del talento: alcuni modelli teorici** ..... 53

3.1 Il modello dei tre anelli di Renzulli.....53

3.2 Il modello differenziato della plusdotazione e del talento di Gagné..... 55

3.3 Chi, cosa e come della plusdotazione secondo Tannenbaum.....56

3.4 I poli del totem del talento multiplo di Taylor.....57

3.5 Dal *Gifted child* al paradigma della differenziazione.....58**4. Prospettive internazionali**.....70

4.1 Concezioni di plusdotazione dell'Est asiatico vs Occidente.....73

4.2 Concezioni sub sahariane sulla plusdotazione.....74

4.3 Occidente e aspetti cross-culturali.....75

4.4 L'identificazione dei bambini *gifted*.....764.5 Misure di *gifted education*.....79**5. Gifted Education in Europa**.....82

5.1 Plusdotazione in Italia.....86

5.1.1 Il progetto veneto "*Education to Talent*" .....875.1.2 *Accenni sulla normativa sulla valorizzazione delle potenzialità in Italia*.....89

<b>6. Le caratteristiche dei bambini con plusdotazione</b> .....	94
6.1 I profili.....	96
6.2 <i>Twice- exceptional</i> : plusdotazione e disturbi specifici di apprendimento.....	99
<b>7. Dalla Didattica Speciale alla Didattica dei Talenti</b> .....	103
7.1 Pedagogia Speciale e Didattica Inclusiva .....	103
7.2 I bisogni educativi speciali (BES).....	107
7.3 Approccio bio-medico individuale vs approccio bio-psico-sociale.....	108
7.3.1 <i>L'etichettamento</i> .....	112
7.4 Individualizzazione e personalizzazione .....	113
7.5 La didattica differenziata.....	117
7.5.1 <i>Approccio metacognitivo e cooperativo</i> .....	118
7.5.2 <i>Il clima di classe</i> .....	120
7.6 La Didattica dei Talenti.....	121
7.6.1 <i>L'arricchimento</i> .....	127
<b>8. Le percezioni dei genitori dei bambini con plusdotazione</b> .....	130
8.1 I bisogni dei bambini con plusdotazione in famiglia.....	130
8.2 Il bambino con plusdotazione a casa.....	133
8.3 Competizione e pressioni.....	136
8.4 I fratelli.....	138
<b>9. Le percezioni degli insegnanti</b> .....	142
9.1 La formazione degli insegnanti sulle tematiche della plusdotazione.....	143
9.2 Chi è <i>gifted</i> ? Esiste la plusdotazione? Cosa fare a scuola?.....	146
<b>SEZIONE 2: LA RICERCA</b>	
<b>10. La Metodologia</b> .....	155
10.1 I paradigmi della ricerca educativa.....	155
10.2 Ricerca quantitativa, qualitativa e metodi misti.....	158
10.3 La formulazione del problema: le percezioni degli insegnanti.....	162
10.4 Le ipotesi.....	165
10.5 Il campionamento.....	166

10.6	Gli strumenti di rilevazione nella ricerca qualitativa.....	167
10.6.1	<i>Il focus group</i> .....	168
10.6.2	<i>L'intervista individuale</i> .....	170
10.7	Elaborazione e interpretazione dei dati empirici.....	172
10.8	La ricerca comparata.....	174
<b>11.</b>	<b>La plusdotazione a scuola: le percezioni degli insegnanti</b> .....	<b>176</b>
11.1	Le domande iniziali.....	176
11.2	Strumenti di indagine.....	177
11.3	Il campione.....	177
11.4	Analisi dati.....	178
11.4.1	<i>Che cos'è la plusdotazione</i> .....	180
11.4.2	<i>Interpretazioni della valutazione di "plusdotazione"</i> .....	183
11.4.3	<i>Atteggiamenti e comportamenti degli alunni con plusdotazione in classe</i> .....	188
11.4.4	<i>I compagni di classe</i> .....	195
11.4.5	<i>Didattica per la plusdotazione</i> .....	197
11.4.6	<i>Rapporti scuola- famiglia</i> .....	206
11.4.7	<i>Cluster analysis</i> .....	210
11.4.8	<i>Analisi frequenze</i> .....	212
<b>12.</b>	<b>Le percezioni di alcuni insegnanti olandesi</b> .....	<b>213</b>
	<i>(Radboud Teachers' Perspectives Project)</i>	
12.1	La ricerca nei Paesi Bassi.....	214
12.2	La plusdotazione: definizioni.....	215
12.3	L'etichetta: "essere <i>gifted</i> ".....	216
12.4	<i>Gifted education</i> nei Paesi Bassi.....	219
12.5	La famiglia e rapporti tra insegnanti e genitori.....	222
12.6	<i>Intermezzo class</i> : "scuola ponte" per alunni con plusdotazione.....	225
<b>13.</b>	<b>La plusdotazione a scuola secondo i genitori</b> .....	<b>231</b>
13.1	Le domande iniziali.....	231
13.2	Il campione.....	231
13.3	Analisi dati.....	232
13.3.1	<i>La plusdotazione secondo i genitori</i> .....	232

<i>13.3.2 Le caratteristiche del figlio/a con plusdotazione</i> .....	235
<i>13.3.3 La valutazione di plusdotazione</i> .....	241
<i>13.3.4 La scuola secondo i genitori</i> .....	250
<i>13.3.5 Cluster analysis</i> .....	256
<i>13.3.6 Analisi frequenze</i> .....	258
<b>14. Il punto di vista dei dirigenti scolastici</b> .....	259
14.1 Le domande iniziali.....	259
14.2 Il campione.....	259
14.3 Analisi dati.....	259
<i>14.3.1 La plusdotazione secondo i dirigenti scolastici</i> .....	260
<i>14.3.2 Le caratteristiche dell'alunno con plusdotazione</i> .....	261
<i>14.3.3 La didattica per la plusdotazione</i> .....	265
<i>14.3.4 La famiglia</i> .....	268
<i>14.3.5 Cluster analysis</i> .....	271
<i>14.3.6 Analisi frequenze</i> .....	273
<b>15. Conclusioni</b> .....	275
15.1 Proposta progettuale.....	282
<b>Riferimenti bibliografici</b> .....	285



## Introduzione

La tesi di dottorato che presentiamo si focalizza sulle percezioni di insegnanti, genitori e dirigenti sulla plusdotazione a scuola. L'esigenza di approfondire i bisogni dei bambini con plusdotazione (*gifted children*), le potenzialità e l'emergere dei talenti di ciascuno, inizia nel 2012, quando venni inserita in un progetto finanziato dalla regione Veneto sui "*gifted children*", denominato "*Education to Talent*". Nonostante avessi già ottenuto la laurea in Scienze della formazione primaria la tematica era, per me, totalmente oscura. Così iniziai a studiare, in autonomia, e a raccogliere del materiale grigio. Una mamma mi inviò le fotografie della sua agenda con i calcoli a tre cifre svolti a mente dal figlio di 4 anni e, spaventata, mi chiese se avessi potuto riferire agli insegnanti della scuola primaria le abilità del figlio, con il timore però di essere giudicata negativamente. Un'altra mamma mi chiamò per confidarmi che il figlio aveva imparato, in autonomia, a leggere e a scrivere in inglese, senza alcuna mediazione, sempre all'età di 4 anni; altri genitori mi raccontarono, in lacrime, il loro rapporto conflittuale con il figlio con plusdotazione; infine, una mamma mi contattò per dirmi che il figlio con plusdotazione, in prima media, veniva messo fuori dalla porta durante le lezioni di matematica, perché l'insegnante, dopo aver saputo della valutazione di plusdotazione, credeva che fossero inutili le sue spiegazioni, proprio a quel alunno "genietto" che sapeva già tutti i contenuti di tutto l'anno scolastico; e l'elenco sarebbe ancora molto lungo. Gli insegnanti, d'altra parte, iniziavano a mettere in dubbio la valutazione di plusdotazione, sostenendo che proprio quel alunno non "mostrava" nessuna potenzialità, esponendomi solo le difficoltà; altri insegnanti si sentivano "offesi" a sapere che in classe c'era un alunno con plusdotazione: come se la certezza dell'elevata intelligenza, documentata da uno psicologo, facesse scatenare in loro una frustrazione. Alcuni insegnanti si interrogavano su come poter adattare la didattica per includere anche gli alunni con plusdotazione e chiedevano aiuto, talvolta, senza trovare risposte.

Il lavoro di tesi ha l'obiettivo di capire, attraverso una ricerca empirica in educazione, la plusdotazione nel contesto scolastico e descrivere le percezioni degli insegnanti, genitori e dirigenti scolastici per offrire un ponte dalla pedagogia speciale alla didattica dei talenti.

Erano gli anni Sessanta (precisamente tra il 1962 e il 1963) quando Egle Becchi scrisse cinque articoli sulle tematiche della plusdotazione<sup>1</sup>. La pedagogista mise in evidenza alcune cause che ostacolano lo studio e le riflessioni sui talenti, soprattutto in ambito pedagogico-didattico, in Italia: si tratterebbe, sostanzialmente, di forti pregiudizi ancorati all'idea romantica di genio. Nel contesto europeo, esso è stato identificato come una persona autonoma nell'apprendimento e nella generazione di idee; in

---

<sup>1</sup> Si ringrazia la Prof.ssa Tiziana Pironi (Università di Bologna) per avermi riferito l'esistenza di questi preziosi articoli.

questo senso, si pensava che fosse inutile predisporre particolari strategie didattiche (Becchi, 1962); sarebbe stato uno spreco di tempo.

La stesura della tesi di dottorato si apre con un *primo* capitolo sulla storia del concetto di plusdotazione. L'idea di genio, come colui che possiede una dote naturale, appartiene alla nostra cultura fin dall'antichità; questa "bravura" spirituale e morale, chiamata *aretè* (ἀρετή) dagli antichi greci e *virtus* dai latini, era ritenuta innata. Fin da subito, si associarono le eccezionali abilità al ceto sociale: dopo una selezione mirata, spesso avvenuta tra i giovani di talento più abbienti, si nominavano i futuri filosofi e oratori nella Roma antica.

Ad alimentare la convinzione che il genio è colui che possiede un dono naturale, che utilizza per creare e innovare, senza seguire determinate regole e senza una specifica formazione formale, è stato Kant nella Critica del giudizio (1790). Esso precisa, inoltre, la differenza tra "uomo di genio" e "scopritore": il primo sarebbe colui che produce da sé le regole nelle invenzioni, mentre il secondo utilizzerebbe lo studio e l'imitazione.

Uno dei primi studiosi che abbinò alla genialità la "a-normalità" fu Lombroso; esso, nel 1855, iniziò a dimostrare la natura nevrotica del genio e il continuum con la follia (Genio e follia, 1864). Nella sua opera "L'uomo di genio" (1888), lo psichiatra veronese rimarcò la natura innata della genialità, negando qualsiasi influenza ambientale; in questo senso, secondo Lombroso (1897), la scuola non può far nulla per i bambini con plusdotazione, ma solamente sensibilizzare gli "altri" alunni a comprendere gli individui eccezionali.

Tuttavia, nella nostra storia non sono mancate le esperienze di scuole dedicate esclusivamente ai bambini e ragazzi di talento. Fin dall'epoca romana, con Demostene e Cesare, si iniziò a pensare a quei giovani con spiccate abilità, ma provenienti da famiglie svantaggiate: la *virtus* inizia così a svincolarsi dal ceto di appartenenza. In Italia, tra il 1965 e il 1967 sorse il Villaggio del Superdotato, scuola fondata da don Calogero La Placa, in Sicilia. Esso voleva supportare tutti quei giovani di talento che vivevano situazioni di svantaggio socio-economico. Nel 1984, Federica Mormando, fondò la scuola Emilio Trabucchi, pensata per i bambini e ragazzi di talento, i quali, secondo la fondatrice, necessitavano di una scuola specifica per i loro particolari bisogni (Mormando, 2011).

Chi sono i bambini con plusdotazione?

L'espressione *gifted children* è stata usata per la prima volta nel 1923 nella letteratura psicopedagogica americana da Coy, per identificare i bambini con prestazioni intellettive superiori, valutate attraverso test standardizzati. Inizialmente è stato tradotto con "superdotati", riteniamo però che questa parola rimandi esclusivamente alla figura di "super-eroe", quale, per esempio, Super-man. Tra i vari termini ci sembra che "plusdotato", o meglio "con plusdotazione", per evitare di etichettare il bambino, risponda meglio alla definizione: il lemma latino "plus" enfatizza una maggiore dotazione

di cui dispone un individuo, a differenza di “iper” che denota una superiorità (dal greco “oltre”, “sopra”). In termini pedagogici, crediamo che nessun soggetto sia per qualche ragione superiore o inferiore, ma diverso nella varietà dei tratti che lo contraddistinguono. Anche il termine “ad alto potenziale cognitivo” non ci sembra che rappresenti la plusdotazione, in quanto metterebbe in luce solo un aspetto: il quoziente intellettivo (Q.I.). Ricordiamo, infatti, che l’elevata intelligenza è solo *una* componente della plusdotazione (vedi i modelli di Renzulli, 1976; Mönks 1985; Heller, 1991; Gagné, 1993).

Nonostante ciò, abbiamo analizzato l’evoluzione del concetto di intelligenza in ambito pedagogico, in quanto tutt’ora, nella valutazione di plusdotazione, documento che viene letto sia da insegnanti sia da genitori, è quasi sempre presente il valore numerico del Q.I., o comunque una descrizione dell’intelligenza; riportiamo di seguito i principali concetti che sono stati approfonditi nel *secondo* capitolo:

- l’intelligenza come facoltà conoscitiva, estendibile (Binet, 1909);
- lo sviluppo dell’intelligenza è strettamente connesso con l’interesse (Dewey, 1916);
- l’intelligenza è innata ed è un mezzo di adattamento alle nuove circostanze (Decroly, 1927);
- l’intelligenza non è innata e non rappresenta neppure un accumulo di conoscenze; essa rispecchia l’esperienza (Claparède, 1931);
- intelligenza e talenti sono presenti in tutti i bambini (Montessori, 1943);
- intelligenza come risoluzione dei problemi attraverso segni e linguaggio (Vygotskij, 1978).

Nel *terzo* capitolo abbiamo approfondito alcuni modelli teorici sulla plusdotazione e alcuni paradigmi specifici. Dai e Chen (2013; 2014) crearono tre paradigmi distinguendoli secondo le basi teoriche e gli approcci pragmatici della *gifted education*, interrogandosi su: la natura della plusdotazione; il bisogno di occuparsi di *gifted education*; chi sono i *gifted* e come vengono identificati e, infine, come avviene la loro educazione, quali strategie e metodi sono fattibili ed efficaci. I paradigmi sono stati poi ripresi nelle discussioni riportate all’interno delle conclusioni.

Il concetto di plusdotazione sarebbe fortemente ancorato al contesto socio-culturale di appartenenza; per questa ragione, abbiamo dedicato un capitolo (il *quarto*) alle prospettive internazionali e il *quinto* alla *gifted education* in Europa e in Italia, con l’obiettivo di contestualizzare i dati di ricerca e approfondire le diverse sfumature di plusdotazione che potrebbero emergere da altri paesi.

Al fine di fondare la tesi sulle teorie e ricerche già presenti, sia a livello internazionale sia a livello nazionale, abbiamo approfondito le caratteristiche dei bambini con plusdotazione (capitolo *sei*). Secondo Baldacci (2002), ognuno di noi possiede dei talenti: questo è possibile osservando l’alunno in ottica intrapersonale e non, come avviene frequentemente, facendo paragoni tra alunni. L’abilità che spicca in un alunno, se paragonato con il gruppo di pari, costituirebbe l’eccellenza. Per sviluppare

i talenti di ciascuno, Baldacci (2002) propone l'adozione di una particolare tipologia di personalizzazione, che lui chiama "Didattica dei Talenti" (p. 168). Nella letteratura scientifica di settore, invece, si parla di: accelerazione, arricchimento e approfondimento (Renzulli, 1976; Mormando, 2011; Zanetti, 2017). Se alcuni studiosi (De Angelis (2017; Pinnelli, 2018) e la normativa scolastica (nota MIUR n. 562 del 3 aprile 2019) inseriscono gli alunni con plusdotazione tra i bisogni educativi speciali (BES), secondo noi, in accordo con Dovigo (2014) il termine "speciale" riflette una negatività, in quanto spesso si riferisce a delle difficoltà o a dei svantaggi. L'individuazione delle difficoltà o il privilegiare il quoziente intellettivo (Q.I.) in un individuo porterebbe all'adozione di un approccio bio-medico. La questione dello sviluppo dei talenti, invece, ci obbliga a spostare il focus sulle potenzialità e sui talenti di ciascuno, capendo la relazione tra individuo e contesto, abbracciando un approccio bio-psico sociale. Nel capitolo *sette* abbiamo intrapreso un percorso dalla pedagogia speciale alla didattica dei talenti, interrogandoci se le percezioni sulla plusdotazione si riferiscono più a un approccio bio-medico o psico-sociale, visto che il talento riflette sempre una cultura e un contesto (come già sosteneva Bruner, 1986 ed. it. 2009).

Al termine della prima sezione teorica, abbiamo voluto approfondire alcune ricerche sulle percezioni dei genitori con figli con plusdotazione, in particolare sui bisogni dei figli e sulle prassi didattiche che vorrebbero fossero adottate; inoltre, abbiamo riportato cosa "solitamente" si consiglia ai genitori, in quanto, abbiamo pensato che ciò potesse poi influire sulle percezioni dei genitori (capitolo *otto*). Infine, abbiamo riportato alcuni dati di ricerca sulle percezioni degli insegnanti circa gli alunni con plusdotazione e la didattica specifica (capitolo *nove*).

La seconda sezione è dedicata alla ricerca. Il *decimo* capitolo tratta la metodologia della ricerca in educazione, privilegiando un approccio qualitativo; il quale costituisce l'impianto della ricerca perché crediamo che sia il più idoneo all'obiettivo, ossia: capire e descrivere le percezioni degli insegnanti, genitori e dirigenti scolastici sulla plusdotazione in classe. Sulla scia dei metodi misti, abbiamo inserito una piccola parte quantitativa per analizzare le frequenze all'interno del campione, con l'obiettivo di capire quali sono i temi maggiormente condivisi, senza la pretesa di generalizzare i dati. La tecnica di indagine utilizzata è stata il *focus group*, in quanto crea un importante spazio sociale per far interagire gli individui, gli uni con gli altri, e generare dati e intuizioni che non sarebbero accessibili al ricercatore in altro modo (Lucisano, Salerni, 2007; Duggleby, 2005; Morgan, 2010; Robison, 2012).

La trattazione delle percezioni è stata suddivisa a seconda dei ruoli: nel capitolo *undici* abbiamo riportato e analizzato le percezioni degli insegnanti; nel capitolo  *tredici* le percezioni dei genitori e il *quattordicesimo* è stato riservato ai dirigenti scolastici.

Durante il periodo all'estero, previsto dal corso di dottorato, abbiamo replicato la ricerca sulle percezioni degli insegnanti, con l'obiettivo di conoscere altri punti di vista, in un altro contesto europeo; per queste ragioni abbiamo dedicato un capitolo (il *dodicesimo*), delineando le percezioni degli insegnanti olandesi. Tuttavia, la trattazione di tutto il lavoro di tesi riguarda prevalentemente le percezioni italiane sulla plusdotazione; pertanto, non abbiamo voluto focalizzarci totalmente sulla comparazione dei dati tra i due paesi, ma dedicare solo un capitolo, per mettere in evidenza le diverse prospettive e modalità didattiche per gli alunni con plusdotazione.

Infine, nelle conclusioni abbiamo riassunto le parti principali teoriche della tesi e i risultati di ricerca, mettendoli in discussione con i dati di altre ricerche simili. Inoltre, nel *quindicesimo* capitolo, abbiamo inserito una proposta progettuale che abbiamo cercato di fondare sul sapere epistemologico e sui dati empirici.

## **SEZIONE 1: TRA PLUSDOTAZIONE E TALENTI A SCUOLA**

## 1. La storia della plusdotazione

La storia della plusdotazione, oggetto di studio che verrà trattato nel presente capitolo, ha origini fin dall'antichità. Nel corso degli anni, le ragioni che hanno favorito un'attenzione, sempre più forte, verso le tematiche relative alla plusdotazione sono varie, anche se sono state riassunte in due filoni (Dai, 2018): 1. per promuovere lo sviluppo economico e tecnologico della società; 2. per indagare come sia possibile sviluppare il talento in ambito educativo. In questo senso, si pensa che sviluppare le attitudini e le potenzialità, che già spiccano in qualche individuo, promuoverebbe la qualità di vita di tutta la comunità. In chiave educativa, la plusdotazione è interpretata come un aspetto del potenziale umano: si mettono in evidenza, da un lato, gli elementi della "genialità" e, dall'altro, quelli della "fragilità" del bambino con plusdotazione (*gifted child*). Sulla base delle modalità di identificazione dei soggetti ritenuti *gifted*, si sono ampliate le indagini sulle caratteristiche della natura umana, che favoriscono lo sviluppo del talento, indipendentemente dalla presenza di una plusdotazione, certificata con i test sul quoziente intellettivo (Q.I.).

Negli ultimi cento anni, essendo state condotte diverse ricerche sulle eccezionali abilità umane, ne riportiamo di seguito alcune, esplicitando prima di tutto la loro origine.

Ogni concetto si evolve grazie alla riflessività umana, in merito a nuove condizioni e a richieste provenienti dalla società di appartenenza (Toulmin, 1972). Tuttavia, i concetti, come quello di plusdotazione (o di intelligenza o di creatività), sono strettamente collegati al contesto, dunque, sono in costante mutamento: il cambiamento del contesto influenza l'interpretazione del concetto stesso, e viceversa. Pertanto, presentiamo di seguito le varie angolazioni che ha subito nel tempo il termine "plusdotazione", procedendo a ritroso.

Attualmente, il termine inglese *giftedness* contiene la parola "*gift*" che tradotto in italiano significa "dono". Se da un lato esso è qualcosa che si riceve gratuitamente da qualcun altro, d'altra parte potrebbe sembrare che sia un privilegio solo di pochi, o a quanto meno discriminante tra chi lo possiede e chi no. Manifestare un comportamento "*gifted*" significa avere delle spiccate attitudini "naturali", spesso osservabili attraverso una *performance* superiore, rispetto ai pari di età. Secondo alcuni studiosi (Mayer, 2005; Siegler, Kotovsky, 1986), ci sarebbe una distinzione tra i destinatari dello stesso termine: se riferito ai bambini si attribuisce a un potenziale, talvolta anche nascosto; mentre quando è rivolto agli adulti si connota come un talento in un particolare dominio culturale (come per es. nella matematica, nel disegno, in qualche attività sportiva, ecc.). Sulla scia della storia della pedagogia italiana, con particolare riferimento a Montessori (1970), Baldacci (2002) e Margiotta (2018) non condividiamo questa definizione, in quanto il talento è posseduto da tutti indipendentemente dall'età. Inoltre, secondo noi è riduttivo associare alla dote naturale una

*performance* superiore; come hanno già fatto alcuni studiosi (Ericsson, 2006; Gagné, 1999; Gruber, 1986), ci interroghiamo su quale “norma” sia basata la superiorità: sul bambino o sull’adulto. Riflettiamo ancora sui concetti per iniziare a capire gli approcci che storicamente sono stati utilizzati per indagare la plusdotazione. Epistemologicamente parlando, essi possono essere di derivazione *induttiva*, sorgere cioè dall’osservazione di una classe o categoria di oggetti o fenomeni ed essere utilizzati per ricavare una definizione o, al contrario, essere formati attraverso un approccio *deduttivo*. Con questa seconda modalità, il significato centrale o l’essenza di un concetto possono essere prescritti a partire da una teoria, per poi giungere alla tesi attraverso l’osservazione. Nel settore della ricerca empirica, l’approccio induttivo è chiamato anche *idiografico*: dai particolari si giunge alla generalizzazione di una teoria; mentre l’approccio deduttivo è detto anche *nomotetico*: da assunzioni universali si giunge allo studio di casi particolari (Barlow, Nock, 2009).

La storia ci insegna che la plusdotazione inizialmente è stata indagata attraverso un approccio nomotetico: infatti, per esempio, il soggetto “*gifted*” è stato definito in una forma “a priori”, a partire da un punteggio del quoziente intellettivo (Q.I.) superiore rispetto alla norma (Terman, 1925). Con il passare del tempo, la plusdotazione è stata studiata con un approccio idiografico: per esempio, si diede maggiore enfasi al contesto, riconoscendo una varietà di manifestazioni empiriche della plusdotazione, sulla base dell’ambiente culturali e dei valori di una specifica società (Witty, 1958). Sulla base dell’approccio adottato, nomotetico o idiografico, uno ancorato all’astratto e l’altro all’esperienza (Holton, 1981), il concetto di plusdotazione ha avuto diverse conseguenze intellettuali e pratiche. Se consideriamo le teorie sviluppate da Gagné (1985), si nota il prevalere di un approccio nomotetico: lo studioso canadese assume che la dote naturale faccia parte dell’individuo e che da essa si sviluppi il talento attraverso alcuni elementi, da lui definiti come catalizzatori intrapersonali e ambientali. In contrasto, la teoria di Feldman (1986) si basa su fattori interni ed esterni che ricava a partire dalle vite dei bambini prodigio studiando i diversi domini di plusdotazione provenienti da attività umane “naturali” come scacchi, matematica, ecc. La sua teoria, derivata empiricamente, tende a privilegiare soprattutto i fattori contestuali e personali, come le basi costituenti della plusdotazione, piuttosto che assumere a priori che la plusdotazione sia innata e presente ancora prima dell’esposizione ambientale (Dai, 2018).

A seconda dell’approccio preferito, nomotetico o idiografico, cambiano anche le pratiche educative e formative adottate con i bambini con plusdotazione: esse possono essere “esclusive” o “inclusive”. I concetti derivati da un approccio nomotetico enfatizzano l’omogeneità delle caratteristiche dei bambini con plusdotazione, in quest’ottica, si tende a privilegiare delle pratiche “esclusive”: una persona o è *gifted*, perché ha determinate caratteristiche, o non lo è; in tal senso, un individuo deve rientrare in un’immagine *standard* di persona *gifted* per essere identificato come tale. D’altra parte,



chi adotta un approccio idiografico tende a riconoscere la molteplicità e le diverse manifestazioni della plusdotazione: dall'osservazione di specifici casi di plusdotazione, si individuano delle regolarità, senza escludere la possibilità che ci siano alcune manifestazioni di plusdotazione che sfuggono a qualunque immagine standard prescritta. Quindi, le concezioni idiografiche sono molto più inclusive per natura (Dai, 2018). Queste differenti interpretazioni hanno un peso non indifferente nelle diverse fasi storiche, che si sono alternate tra definizioni "esclusive" e "inclusive" (Renzulli, 1986). Al cuore delle definizioni di plusdotazione c'è il concetto di intelligenza (vedi cap. 2) dove emerge la questione natura/ educazione (o essere/ fare): plusdotati si nasce o si diventa? Il dibattito si è acceso, in particolare, dagli studi di Galton (1869), per proseguire con quelli di Terman (1925), e continuare, poi, fino ai nostri giorni (Ericsson, Roring, Nandagopal, 2007; Gagné, 2009) senza mai giungere a una conclusione (Dai, 2010). Se si pensa che il potenziale umano sia normalmente distribuito in una popolazione, si assume una concezione nomotetica facendo propria la teoria psicometrica. Assumere il potenziale umano come geneticamente determinato è stata una posizione molto contestata in passato, ma anche dalle più recenti ricerche psicologiche (Ericsson, 2006; Ericsson, Roring, Nandagopal, 2007). Il problema principale della definizione psicometrica di plusdotazione, intesa come una dote naturale e fissa, è che una volta testate le abilità sembra che poi non si sviluppino più (Lohman, 2006); inoltre, non viene indagato l'espandersi della conoscenza. La psicometria fornisce semplicemente i dati descrittivi (spesso derivati dall'analisi fattoriale), difficilmente utilizzabili per capire l'evoluzione della plusdotazione (Grinder, 1985), talvolta mettendo in evidenza solo la competenza eccellente.

La storia della plusdotazione ha attraversato diverse fasi, ognuna delle quali privilegia un diverso orientamento epistemologico. Nel primo stadio, natura ed educazione sono trattate come entità separate, quindi lo sviluppo dell'eccellenza avveniva, secondo i primi pionieri, Galton (1869) e Terman (1925), in modo additivo. Nel secondo stadio, natura ed educazione sono in un rapporto reciproco; si studiano le rispettive correlazioni (Scarr, 1992). Esse, inoltre, sono intese come interattive: per esempio, si indaga come le stimolazioni ambientali e l'esposizione conducano a differenti risposte ed effetti, in termini qualitativi, a seconda delle caratteristiche della persona (Papierno et al., 2005). Nel terzo stadio, sembra che la natura riveli sé stessa mediante l'educazione, e viceversa, l'educazione mediante la natura, a tal punto che le due risulterebbero inseparabili nello sviluppo dei processi (Dai, 2010; Dai, Coleman, 2005).

A partire dalle evidenze scientifiche (studi psicometrici, sociali, educativi, e neurobiologici) ognuno di noi sceglie a quale teoria aderire. Siamo d'accordo che esista un potenziale umano dell'essere e del fare (Dai, 2014), strettamente connesso, dunque, sia con la componente biologica sia con i fattori contestuali. La storia della plusdotazione ci permette di capire come nel passare del tempo sono stati

interpretati i fenomeni relativi alla plusdotazione e come la comunità educante ha risposto. Proseguiamo lo studio analizzando due livelli: sociale ed educativo, per proseguire con la descrizione dei paradigmi che sono stati individuati per interpretare le varie definizioni di plusdotazione, elaborate fino ai giorni odierni.

### 1.1.Plusdotazione a livello sociale

L'analisi del concetto di plusdotazione a livello sociale è strettamente ancorata al contesto culturale. A partire da Galton (1869) e da Terman (1925), le modalità per identificare gli adulti e i bambini con plusdotazione sono state ampiamente indagate, con l'obiettivo di migliorare il genere umano, attraverso la "selezione" e, più recentemente, per aumentare la prosperità della nazione (Marland, 1972). Crediamo che entrambi gli obiettivi abbiano lo scopo materialista di usare parte dell'essere umano a fini economici. In ambito educativo, invece, pensiamo che sia più opportuno, affinché lo sviluppo umano coinvolga l'alunno nella sua globalità, che l'educazione possa tendere alla perfettibilità umana (Tocqueville, 1835/2004), sia in senso morale sia intellettuale; connotiamo dunque la *Gifted Education* come quella "Pedagogia dei Talenti" (Baldacci, 2002, p. 166) che indaga e riflette sullo sviluppo dei talenti in senso lato, senza escludere i bambini con plusdotazione né riservare totalmente a loro quest'area pedagogica (vedi capitolo 7).

Nel contesto anglo-americano, la sovra-rappresentanza degli studenti "bianchi", con un alto livello socio-economico, nel gruppo dei *gifted* fece scaturire nuovi interrogativi, in modo particolare sul concetto stesso di plusdotazione e sulle modalità di identificazione; iniziò dunque anche il dibattito di equità e qualità sociale nel settore di studi della plusdotazione (Dai, 2013). L'interessamento verso l'equità si evince dallo sforzo di rompere l'egemonia della tradizione del Q.I., promuovendo concezioni plurime sul potenziale umano (per es. Gardner, 1983; Sternberg, 1985). La teoria dei tre anelli di Renzulli (1978; 1986), che stabilisce una più bassa soglia (per es. l'abilità sopra la media è stabilita all'incirca una deviazione standard sopra la norma), è nata proprio dalle preoccupazioni sull'equità e sulle diverse condizioni in cui poteva svilupparsi la plusdotazione, queste ultime assumono maggiore importanza rispetto alla mera identificazione della plusdotazione: il modello di Renzulli sarebbe più bilanciato tra natura ed educazione, a differenza di tutti quelli precedenti. Più esplicitamente, Renzulli e Reis (1991) hanno messo in evidenza una "crisi silenziosa" (p. 26) nella *gifted education*, in quanto nel vecchio modo di pensare la plusdotazione non si considerava né l'equità né la qualità sociale in educazione (Cross, Borland, 2013).

### 1.2 La plusdotazione a livello educativo

In aggiunta alle preoccupazioni sull'equità, gli studiosi iniziarono a interrogarsi sull'efficacia dell'educazione mirata allo sviluppo dei talenti, in particolare su: interazione natura/educazione, influenza del dominio generico (inteso come Q.I.) e malleabilità del potenziale. In accordo con Renzulli (1986), alcune abilità sono meno modificabili e più inclini alla valutazione tramite un test psicometrico; diversamente, invece, avviene per la qualità e la quantità di impegno verso un compito e la creatività: queste ultime variano ampiamente a seconda degli stimoli che riceviamo dal contesto. Il costrutto di plusdotazione, nel tempo, ha assunto una nuova significatività basata su una visione incrementale e mutevole, portando ad alcune considerazioni: a. la plusdotazione non può essere identificata una volta per tutte; b. bisognerebbe utilizzare criteri differenti per diverse età, gruppi sociali e contesti. La determinazione della malleabilità di alcuni tratti del potenziale umano ha condotto a credere che l'intervento educativo e formativo sia indispensabile per lo sviluppo del talento. Ripercorrendo la storia della plusdotazione possiamo notare che ci sono stati diversi dibattiti sul tema della modificabilità di alcuni tratti di plusdotazione- intendendola, inizialmente, come qualcosa di innato (Gagné, 1999). Infatti, la teoria dei tre anelli di Renzulli (1999) è stata criticata per questa ragione (vedi paragrafo 3.1): i tratti di plusdotazione sarebbero, infatti, difficilmente quantificabili. A seconda se riteniamo che il potenziale umano sia malleabile o meno, avviene l'adesione a differenti strategie educative e formative: se si pensa che i tratti di plusdotazione siano modificabili si tenderà a utilizzare strategie proattive; al contrario, se esso viene considerato fisso e immutabile, si privilegeranno strategie reattive, basate esclusivamente sull'osservazione. Inoltre, se si ritiene che la plusdotazione sia propria di un dominio specifico, l'identificazione avverrà con un unico set di parametri dominio-specifico e le strategie formative saranno orientate all'accelerazione o all'arricchimento (vedi cap. 7) in determinate aree (Van Tassel- Baska, 2005). Al contrario, se si ritiene che la plusdotazione sia maggiormente sviluppata in un dominio generale, allora si tenderà ad utilizzare un approccio categoriale: saranno privilegiati schemi identificativi sulla base di criteri generali (per es. il test del Q.I., una combinazione di test di matematica, test orali, ecc.).

Oltre alle questioni sulla malleabilità, sul dominio generale e sul dominio specifico, ci si pone la questione circa l'eccezionalità: se la condizione di essere *gifted*, indipendentemente dalla modalità di identificazione, costituisce un'eccezione, allora ci saranno altre implicazioni educative. Nel passato, è stato dato per scontato che la plusdotazione fosse una forma di eccezionalità (A. Robinson, Clinkenbeard, 1998). Come un corollario, la *gifted education* può essere trattata come una branca della "pedagogia speciale" se pensiamo che si occupa di bisogni educativi specifici, programmando interventi sulla base delle caratteristiche degli alunni con plusdotazione, come avviene per i bambini con disturbi di apprendimento o con disabilità (Matthews, Foster, 2005). Tuttavia, sempre di più, i

sostenitori dello sviluppo del talento si sono schierati a favore di una autonomia della *gifted education* (Renzulli, 1994; Treffinger, Feldhusen, 1996), considerandola come una disciplina di studio differente dalla “*special education*”. Nonostante non sembri sia facile distinguere le due, soprattutto in Italia (vedi paragrafo 5.1), in quanto sembra essere un nuovo argomento per gli insegnanti e per le scienze dell’educazione (vedi cap. 5), sembra essere urgente spostare il focus dalle difficoltà ai talenti (vedi capitolo 7). Se secondo Borland (1989) la *gifted education* avrebbe due scopi: sia supportare i “bisogni speciali” sia coltivare i talenti, visti come una preziosa risorsa per l’intera nazione (o capitale umano; vedi Eyre, 2009); noi crediamo che sia importante dare vita a una didattica dei talenti (*talent education*) dove gli scopi non riguardano più singoli individui, ma: sviluppare il talento di ciascuno; curare la maturazione dell’identità di tutti, nella sua globalità; favorire la meritocrazia nelle società democratiche. Si potrebbe ipotizzare che la “pedagogia dei talenti” (Baldacci, 2002, p. 166) potrebbe corrispondere a quell’area del sapere umanistico che indaga sul significato di talento e di genialità, a partire dal presupposto che ogni essere umano possieda delle potenzialità. La “didattica dei talenti” (Baldacci, 2002, p. 168), invece, indagherebbe tutte quelle strategie mirate allo sviluppo dei talenti di ciascuno per creare così una “scuola dei talenti” (Margiotta, 2018, p. 151).

### 1.3 Prospettive storiche e contemporanee: plusdotazione, sviluppo dei talenti e contesto

Le radici della plusdotazione, come abbiamo già accennato, si possono ritrovare fin dall’antichità: Platone nelle sue opere “Fedro” e “Teeteto” richiama le scoperte dei geni per ribadire la loro dannosità per la società; mentre Aristotele nel suo testo “Problema XXX” si interroga sulla paradossale associazione genialità/malinconia. La ricerca in questo settore si è sviluppata solo recentemente, a partire dalla psicologia moderna. I primi pionieri furono Francis Galton e Alfred Binet (vedi Robinson, Jolly, 2014); in America, con lo studio di Terman (1925) iniziò la ricerca sulla natura della plusdotazione e sulle ripercussioni sociali, indagini durate per più di un secolo e tuttora in corso. La ricerca sulla plusdotazione sta definendo l’identità di un nuovo campo di studi che sembra abbia già definito i suoi confini. In questo paragrafo si cercherà, attraverso un breve resoconto storico-teorico, di riflettere su questa lunga ricerca, durata circa un secolo. La nostra trattazione non sarà esaustiva, in quanto sarebbero molti gli approfondimenti da fare, dunque saranno privilegiati i principali autori che hanno studiato la *gifted education* a livello internazionale, prendendo in considerazione l’individuo, lo sviluppo dei talenti e il contesto di riferimento. Il focus e le origini della plusdotazione sono diventati nel tempo sempre più complessi di quanto gli studiosi fondatori si aspettassero. Di conseguenza, possiamo osservare quanto il concetto si sia evoluto, attraversando quattro stadi:

concepimento, espansione, rifinitura del concetto di plusdotazione ed esplorazione di nuove frontiere (Stoeger, Balestrini, Ziegler, 2018).

L'iniziatore, come anticipato, fu Francis Galton (1869). Egli ebbe un'assunzione minimalistica (e forse anche riduzionistica) in merito alla natura dell'alto potenziale cognitivo: sarebbero pochi gli individui che possiedono dei geni che favoriscono il talento; la plusdotazione, infatti, secondo lo studioso è innata ed ereditaria. Lo studioso britannico, inoltre, inventò una tecnica di misurazione cruciale per il successivo sviluppo della psicometria: attraverso calcoli matematici scoprì *pattern* distinguibili per discrepanza e regolarità. Secondo lui, la genetica ha un peso rilevante nello sviluppo del potenziale umano ed egli, infatti, fondò l'eugenetica intendendola come quella disciplina che, basandosi sull'eredità genetica, indaga lo sviluppo delle qualità innate. Agli inizi del XX° secolo, la plusdotazione era profondamente radicata nella teoria psicometrica dell'intelligenza, quest'ultima basata sulla scoperta di un componente condiviso in una varietà di subtest, nominato intelligenza generale o fattore "g" di Spearman (Spearman, 1904). Tuttavia, questo costrutto più tecnico di intelligenza non era quello che aveva in mente inizialmente Galton. Galton (1869) dichiarò che:

Per abilità naturali, io intendo le qualità dell'intelletto e la disposizione, che sollecita e qualifica un uomo a compiere azioni conducendo alla fama. Io non intendo la capacità senza zelo, nessuno zelo senza capacità, neppure una combinazione di entrambi, senza una adeguata energia di compiere fatica (p.33).

Secondo Galton, la plusdotazione si identifica con quelle capacità appartenenti a una struttura innata e singola, mentre solo successivamente si inizia a riflettere sull'influenza della passione e dell'impegno (Lubinski, 2004).

Terman (1925) e Hollingworth (1924; 1942) credevano profondamente che la plusdotazione fosse una manifestazione di un elevato Q.I., di conseguenza essi iniziarono a collocare i *gifted* in gruppi a parte, rispetto al resto dei pari. Essi riconobbero, però, non solo l'alta abilità nel funzionamento intellettuale (Gallagher, 1977; 2000), ma anche le diverse sfumature: i tratti di unicità delle persone con plusdotazione, i differenti modi di pensare, le differenti caratteristiche socio-emotive, i differenti bisogni educativi e le uniche modalità e traiettorie di sviluppo. Questa concezione fu inoltre rafforzata quando Dabrowski, psicologo polacco, venne scoperto dal pubblico americano (Ackerman, 2009). Proprio a partire dalle idee di quest'ultimo studioso, Terman (Terman, Oden, 1959) successivamente concluse che all'interno del gruppo delle persone con un elevato Q.I. c'erano delle differenze individuali negli aspetti motivazionali ed emotivi (in particolare per quanto riguarda l'auto-efficacia e la determinazione); tali risultati contribuirono a modificare ulteriormente le riflessioni sulla plusdotazione nei decenni successivi. Tuttavia, la premessa di base che gli individui con alto Q.I. siano un gruppo omogeneo sembra rimanere intatta (Terman, 1954), forse per comparare meglio i

dati psicometrici. Secondo Hollingworth, che studiò un gruppo di bambini con un Q.I. estremamente elevato (>180), i bisogni sociali-emotivi crescono con l'aumentare del punteggio del Q.I.; le sue ricerche diedero un nuovo input per capire meglio le dinamiche relazionali e i bisogni speciali tipici dei bambini con plusdotazione.

In aggiunta a questa assunzione di omogeneità, i primi sostenitori considerarono la plusdotazione come una qualità permanente: cioè essa riguarderebbe una persona, la sua identità e sarebbe costante nelle situazioni e nel tempo. Una volta che un bambino è identificato come *gifted*, esso apparterrà sempre a questa categoria. Si segue questa logica: il test del Q.I. misura una capacità intellettuale del bambino; questa capacità, essendo parte della dote naturale, sarà parte del bambino per sempre, a prescindere dal variare delle circostanze o dai cambiamenti propri dell'età evolutiva. Le assunzioni principali di omogeneità e permanenza sono alla base della *tradizione essenzialista* (Dai, 2010).

Gli studi sociometrici fecero sorgere nuovi interrogativi circa la possibilità dell'esistenza di diversi tipi di plusdotazione. Getzels e Jackson (1962) sostennero che un *gifted* creativo possa rientrare in una categoria separata di plusdotazione, anche se i dati che essi fornirono non convinsero i colleghi: il *gifted* creativo, infatti, che essi identificarono, aveva comunque un Q.I. sopra la media (Borland, 2014a). A tal proposito, Torrance (1966) creò quello che ora è noto come "test di creatività" con lo scopo di identificare questo nuovo profilo. Nonostante le differenti credenze che emersero tra gli studiosi, i primi pionieri erano fortemente convinti che la plusdotazione fosse intrinseca alla persona; in questo senso, si parla di gruppo omogeneo (da qui la chiara distinzione tra creatività e intelligenza); essa era ritenuta anche permanente (alcune tipologie di elevate attitudini sarebbero stabili; esse distinguono l'individuo dai risultati o dagli esiti dello sviluppo).

Tuttavia, la tradizione essenzialista, con le assunzioni di omogeneità e permanenza, rimane una sfida sia sul piano teorico (Simonton, 2005) sia sul versante tecnico (Lohman e Korb, 2006), oltre che sul versante scientifico, etico e pratico (vedi Borland, 2003; Dai, 2016a); poiché viene messa in discussione, infatti, la supremazia dell'intelligenza generale misurata con i test del Q.I. nel predire il risultato futuro (vedi Borland, 2014a; Subotnik et al., 2011), conducendo la ricerca oltre il fattore "g" di Spearman (Spearman, 1904).

Il principale spostamento di focus nelle concezioni di plusdotazione si verificò a partire dagli anni '50. L'insoddisfazione verso una definizione troppo rigida di plusdotazione basata sul Q.I. e del costrutto essenzialista di plusdotazione, portò Witty (1958) a dichiararsi a favore di una delucidazione più inclusiva:

Ci sono bambini che dimostrano eccezionali potenzialità in arte, nella scrittura o nella *leadership* sociale, i quali possono essere riconosciuti ampiamente dalle loro *performance*. Perciò, noi abbiamo raccomandato che la definizione di plusdotazione possa essere ampliata, considerando

la *performance* di ogni bambino, potenzialmente valutabile all'interno delle attività umane, come costantemente straordinaria (p. 62)<sup>1</sup>.

In questa nuova definizione, non solo i domini si erano ampliati includendo l'arte e i comportamenti sociali, ma i criteri per determinare la plusdotazione si erano spostati dal test delle *performance* a compiti autentici di prestazioni (DeHaan, Havighurst, 1957). Ancora più importante sembra essere la logica sottostante a questa definizione. Witty pensò che, nel concettualizzare la plusdotazione, l'importanza della capacità era sovrastimata e lo zelo (o grinta) era sottostimata, usando i termini di Galton (Jolly, Robins, 2014). Enfatizzando la *performance*, il nuovo concetto di plusdotazione legittimò l'utilizzo del compito autentico per l'individuazione, come evidenza di plusdotazione, mettendo in luce il ruolo cruciale della motivazione (Lubinski, 2004). Non è un caso che, sebbene i primi pionieri, come Galton, Terman e Hollingworth, fossero più orientati all'identificazione, Witty pose maggiore attenzione alle opportunità educative più appropriate per sviluppare *leadership* e creatività negli studenti *gifted*. L'equilibrio, dunque, tra natura ed educazione è stato messo a punto nella metà del XX° secolo.

La prima definizione ufficiale pubblicata dal Ministro dell'educazione negli Stati Uniti (Marland, 1972) riporta una concezione multipla di plusdotazione, simile a quella fornita da Witty. Il rapporto di Marland dichiara:

I bambini *gifted* e *talented* sono quelli che attraverso abilità straordinarie sono capaci di dimostrare un'elevata prestazione. I bambini capaci di alte performance includono quelli che hanno dimostrato alcune delle seguenti abilità o attitudini o singolarmente o in combinazione: 1) abilità intellettuale generale, 2) attitudine scolastica specifica, 3) pensiero creativo o produttivo, 4) abilità di leadership, 5) attitudini artistiche, 6) abilità psicomotorie. (P. IX)<sup>2</sup>

La definizione di Marland, come quella di Witty, ampliò definitivamente il concetto di plusdotazione, rendendola più inclusiva. Tuttavia, emersero nuove criticità: le categorie sopra elencate non si pensa si possano escludere a vicenda, risulta quindi difficile la rigorosità e la condivisione di tale definizione. Per esempio, la *leadership* è una dimensione sociale, come l'*expertise* e la creatività, e può manifestarsi nei rispettivi domini; il pensiero creativo (o produttivo) non è un dominio specifico, ma un processo che si può rivelarsi trasversalmente in tutte le attività umane. Dunque, la creatività risulta essere una caratteristica che potrebbe trarre in inganno gli educatori, facendo credere loro che essa rappresenti una tipologia di plusdotazione supportata scientificamente. L'influenza di Witty (1958), può essere individuata nella teoria dei tre anelli di Renzulli (1978; 1986), intesa come il punto

---

<sup>1</sup> Traduzione a cura della scrivente.

<sup>2</sup> Traduzione a cura della scrivente.

culminante nella fase di ampliamento. L'evidenza di questa influenza è nell'articolazione della determinazione (*task commitment*) come parte integrante della plusdotazione. Quello che risultò essere più rivoluzionario, tuttavia, era una visione di plusdotazione come uno stato relativo, che significa: qualche individuo, in qualche tempo, in qualche luogo, piuttosto che un "concetto assoluto" (Renzulli, 1986, p. 62), strutturalmente permanente e funzionalmente pervasivo. In questo spirito anti-essenzialista, Renzulli preferisce focalizzarsi sul "comportamento *gifted*" piuttosto che "l'essere *gifted*", dimostrando una particolare sensibilità sull'etichetta: maggiore importanza è data a quello che i soggetti sanno fare, piuttosto che all'esclusivo punteggio del Q.I. La sua teoria dei tre anelli introduce una fase inerente allo sviluppo del soggetto e i fattori contestuali, spiegando come la plusdotazione sia uno stato critico, che si verifica quando abilità sopra la media, dominio generale o dominio specifico, influenzano lo svolgimento di un compito attraverso la motivazione; infine introduce l'aspetto della creatività, intesa come processo che favorisce l'ideazione di alcune espressioni o alcuni prodotti giudicati come nuovi rispetto ai loro scopi. Inoltre, il ruolo educativo nel supporto del comportamento *gifted* si distinse dai precedenti modelli e teorie; infatti si postula che la motivazione e la creatività siano contestualmente formate e più malleabili rispetto alle abilità di base. La teoria dei tre anelli è stata la prima versione dell'evoluzione del concetto di plusdotazione. Essa, ispirata a concezioni più esplicitamente evolutive di plusdotazione in Europa (Mönks, Mason, 1993), si è discostata molto dal costrutto essenzialista di plusdotazione, che ancora dopo molti anni dalla sua pubblicazione rimane opinabile (Renzulli, 1999). Il costrutto essenzialista di plusdotazione (ricordiamo, inteso come omogeneità e permanenza) indica che la plusdotazione dovrebbe essere una capacità o una capacità-come, non una condizione dello sviluppo, e che la motivazione e la creatività risulterebbero troppo contestualmente variate e malleabili per essere qualificate come costituenti della plusdotazione. Una visione di plusdotazione orientata allo sviluppo, come un risultato del confluire di alcune forze, endogene ed esogene, che arrivano insieme nel luogo e nel momento giusto, costituisce il principale spostamento del focus - dal trattare la plusdotazione come una semplice questione di differenze individuali al cercare una profonda comprensione di come le competenze eccezionali siano raggiunte nel contesto e come si evolvono ulteriormente. Questo orientamento basato sull'evoluzione ha aperto un nuovo orizzonte per capire la natura e la crescita delle potenzialità e dei talenti di ciascuno.

La seconda metà del XX° secolo è caratterizzata da un ritorno del dominio specifico nella concezione di plusdotazione. La ricerca biografica di Gruber (1981) su Darwin, gli studi di Bloom (1985) basati su interviste a illustri giovani studiosi e artisti, la ricerca di Feldman (1986) sui bambini prodigio in matematica, arte, scacchi e la ricerca di Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen (1993) sugli adolescenti con talento, introducono una nuova base per capire le origini della plusdotazione, del talento e delle



abilità eccezionali. Teoricamente, Feldman (1994; 2003) mette in evidenza che lo sviluppo cognitivo segue una modalità universale, come suggerì Piaget, ma contemporaneamente esso segue traiettorie e modalità distinte sulla base di propensioni individuali e inclinazioni che sorgono attraverso le opportunità offerte dal contesto. Ci sarebbe un *continuum* universale nello sviluppo ontogenetico (sviluppo individuale): dall'incorporazione della tradizionale psicologia dello sviluppo, la nozione di plusdotazione si fonda su nuove basi proprie dello sviluppo che avviene nel corso della vita.

Ci sono stati altri tentativi da parte dei sostenitori delle tradizionali teorie psicometriche sulla plusdotazione di forgiare un'integrazione di differenti approcci evolutivi. Ziegler e Heller (2000) definirono la plusdotazione come un punto di non ritorno, quando le condizioni dello sviluppo appaiono ottimali da permettere ad alcuni individui di dimostrare le loro elevate potenzialità. N. Robinson, Ziegler e Gallegher (2000) distinguono nettamente l'intelligenza come: la capacità deficitaria e la capacità intellettuale "*gifted*". Essi ritengono che quest'ultima tipologia di intelligenza attraversi molti più stadi di sviluppo, una supposizione in linea con le recenti ricerche sul cervello. I soggetti con un alto Q.I. avrebbero uno sviluppo corticale più esteso a differenza dei soggetti con un Q.I. nella norma (Shaw et al., 2006).

L'integrazione di diversi approcci, inerenti allo sviluppo, potrebbe dimostrare quanto le risorse di dominio generale e quelle di dominio specifico maturino insieme, grazie alle opportunità e alle sfide dell'ambiente, costituendo così una modalità unica per lo sviluppo del talento.

Come già detto, nella storia della plusdotazione gli studiosi hanno indagato la plusdotazione da più punti di vista: la persona, lo sviluppo, il contesto e spaziando tra dominio generale e dominio specifico. Negli ultimi decenni, i parametri sono stati ulteriormente mappati. Tannenbaum (1997) attraverso i suoi studi creò una nuova "mappa" per il settore della plusdotazione, indagando il chi (produttore vs. esecutore), il cosa (pensiero, talento o servizio) e il come (competenza vs. creatività). In accordo con il modello epigenetico emergente (Simonton, 1999; 2005), se il comportamento *gifted* emergerà dipenderà da: (a) se l'ambito è semplice o complesso, (b) se la persona ha la giusta combinazione di componenti genetici in quel rispettivo ambito, (c) se questi componenti funzionali operano per l'ambito in modo additivo o moltiplicativo e (d) se tutti i componenti relativi al dominio giungono a maturazione in tempo. In altre parole, il tipo di plusdotazione che emergerà non è predefinito biologicamente, ma determinato da una combinazione di fattori multipli: persona (biologia), ambito (cultura), contesto sociale (opportunità ed età dei pari), e ritmo dello sviluppo (epigenesi). Il modello enfatizza le sfaccettature dei comportamenti e atteggiamenti degli individui con plusdotazione; mettendo in evidenza l'unicità e la mancanza di regolarità. I talenti potrebbero emergere e scomparire sulla base del ritmo di sviluppo degli individui e le opportunità offerte dal contesto.

Dai (2010; Dai e Renzulli, 2008) sostiene che la partecipazione aumenti con la differenziazione delle proposte, quest'ultima affermazione costituirebbe un principio per lo sviluppo dell'individuo. In questi termini, la plusdotazione viene definita come una prestazione o un comportamento eccezionale che cambia a seconda delle caratteristiche dell'interazione tra persona e ambiente; in tal senso può crescere o diminuire nel tempo. Questa formulazione tenta di risolvere le tensioni tra le considerazioni sbilanciate verso l'individuo (essenzialismo) e le considerazioni contestuali-evolutive (evoluzionismo) e tra le teorie tipiche del dominio generale e quelle del dominio specifico (Pfeiffer, 2013). Usando un approccio neo-piagetiano, Porath (2006) afferma che il dominio specifico potrebbe svilupparsi in diverse modalità (talento emergente) e precocemente (per esempio, già durante la scuola dell'infanzia). Estendendo questa ricerca oltre l'infanzia e l'adolescenza, Horowitz, Subotnik e Matthews (2009) forniscono una prospettiva di sviluppo della plusdotazione lungo tutto l'arco della vita, interpretando la plusdotazione come uno stato dinamico in evoluzione. Insieme, essi elaborano un'idea integrata e unificata del comportamento *gifted* e della manifestazione del talento.

Diversamente da quando Spearman dichiarò, nel 1904, che l'intelligenza generale è "oggettivamente determinata e misurata" (p. 201) una volta per tutte, all'inizio del XXI° secolo si assiste a un cambiamento: aumenta il consenso a favore delle opinioni socio-contestuali e diminuiscono le opinioni sulle differenze individuali tipiche della plusdotazione, come mettono in evidenza alcuni media popolari, pensiamo ad esempio al film "Will Hunting- Genio ribelle" di Gus Van Sant (1997) o il più recente "Gifted. Il dono del talento" di Marc Webb (2017).

Gli studiosi americani tendono ad una radicalizzazione sulla questione natura-educazione, ma nel XXI° secolo il pendolo oscilla dalla parte del contesto e della formazione. Le influenze della ricerca di Ericsson (2006) sull'*expertise* e la ricerca di Weisberg (2006) sulla creatività scientifica forniscono supporto all'idea che presunte potenzialità e talenti siano infondati, se la loro esistenza è scientificamente messa in discussione (Howe, Davidson, Sloboda, 1998). Essi mettono in luce il ruolo dell'impegno e della pratica intenzionale e sminuiscono l'importanza del talento o della plusdotazione. Questa visione più radicale potrebbe essere vista come una nuova ondata di contestualismo, che sottolinea la natura dell'intelligenza e della creatività umane come profondamente situate, distribuite (tra persone, strumenti e risorse disponibili) e comuni, piuttosto che come entità che riflettono le caratteristiche individuali solo di alcuni (Sawyer, 2012). In accordo con l'"ontologia relazionale" (Gresalfi, Barab, Sommerfeld, 2012, p. 42), i comportamenti intelligenti si evincono da: (a) la natura del compito che incornicia un'attività, gli strumenti e le risorse che supportano l'attività stessa; (b) le norme socialmente riconosciute che modellano particolari attività; (c) la storia personale e le inclinazioni dell'apprendente. In altre parole, per capire le prestazioni eccezionali, dovrebbe essere indagato il contesto che modella la *performance*. Così gli studi sulla

plusdotazione hanno spostato il focus dalla persona al contesto (Barab, Plucker, 2002; Plucker, Barab, 2005).

Il modello aziotopico della plusdotazione di Ziegler (2005) è vicino a questa nuova ondata di “contestualismo”: l’enfasi è posta sull’azione situata con i relativi strumenti e le risorse che la supportano, sui repertori di azioni sviluppati attraverso l’azione e su “lo spazio dell’azione soggettiva”, con aspirazioni, intenzioni e obiettivi. Una considerevole divergenza di questo “nuovo contestualismo” è che non tratta più la persona e l’ambiente come entità separate, ma come un’unità funzionale, indivisibile. Se l’evoluzionismo si focalizza su ‘la plusdotazione nel fare’ (Dai, 2010, p. 196), questo nuovo contestualismo colloca la plusdotazione in azione, enfatizzando la relazione funzionale e l’interazione con alcuni aspetti del mondo.

#### 1.4 Norme e pratiche educative

Nonostante le prime considerazioni sulla plusdotazione siano nate in ambito psicologico, esse si sono sviluppate nei contesti educativi dando luogo a una sorta di “educazione per i gifted” (*gifted education*). Il discorso sulla plusdotazione spesso prende in considerazione il contesto educativo per indagare il talento e il suo sviluppo. Infatti, sono emersi specifici approcci con cui delineare una programmazione per *gifted*, dai quali scaturiscono alcune assunzioni implicite. In questo senso, se pensiamo dunque a delle idee o a delle pratiche, ampiamente accettate da una comunità di professionisti, parliamo di paradigma. Esso, se riferito alla *gifted education*, pone il focus sul significato di plusdotazione, con le relative implicazioni educative. A partire dagli interessi che riguardano la dimensione psicologica circa la natura e lo sviluppo dei talenti, sul versante educativo invece si pone maggiore attenzione a priorità e a valori. Un secolo di domande ha portato a fornire risposte soprattutto per identificare i bambini con plusdotazione (Ward, 1961; Borland, 1989; Kaplan, 2003; Tomlinson, 1997): cosa significa plusdotazione? Quali profonde implicazioni nel contesto sociale ed educativo? Cosa può essere fatto? Se si ritiene che la plusdotazione sia nella persona, il focus sarà nell’identificazione e in interventi mirati; ma se si crede che la plusdotazione riguardi lo sviluppo e il contesto e se si pensa che solo alcune qualità vengano ritenute *gifted*, allora le pratiche educative saranno orientate alla modificabilità dei tratti.

La storia del concetto di plusdotazione ci arricchisce facendoci riflettere sui vari, diversi e talvolta opposti significati che sono stati attribuiti nel passato. Innanzitutto, è interessante riprendere le motivazioni che hanno spinto i diversi studiosi a cimentarsi nello studio della plusdotazione: Galton credeva che studiare le eccellenti abilità potesse aiutare a migliorare l’economia della società, mentre altri, come, per esempio, Terman, erano più indirizzati a dimostrare la relazione tra genialità e stabilità

emotiva, mentre, altri ancora, come, per esempio, Hollingworth, furono più sensibili a questa tematica per tutelare i bisogni specifici dei bambini con plusdotazione, con particolare riferimento alla socializzazione e alla gestione delle emozioni. Crediamo, invece, che occuparsi di plusdotazione significhi esplorare i talenti di ciascuno, intesi come parte del potenziale umano, che inevitabilmente concorrono a sviluppare l'identità di una persona, favorendo il benessere, *in primis* del soggetto stesso e poi anche della società.

La plusdotazione continua ad assumere diversi significati sulla base dell'approccio che si privilegia: se si pensa che il Q.I. e le potenzialità naturali siano dominanti si aderisce a un approccio nomotetico; mentre, se si tende a tenere in considerazione le diverse sfumature della plusdotazione (talenti compresi) e il contesto storico-culturale, allora il riferimento è all'approccio idiografico. Crediamo che sia difficile, attualmente, separare nettamente le due modalità di intendere la plusdotazione e lo sviluppo dei talenti, riteniamo infatti, come sostiene Gagné, che la plusdotazione riguardi sia la componente biologica sia quella contestuale, anche se pensiamo che quest'ultima abbia quel "potere" di sviluppare o inibire le potenzialità o inclinazioni naturali e i talenti; quindi, secondo noi, il contesto è determinante.

Sembra che il valore attribuito all'intelligenza sia stato prioritario nel passato e, considerando che tuttora uno dei criteri per individuare i bambini con plusdotazione rimane la misurazione del Q.I., crediamo che sia utile approfondire le diverse definizioni e i punti di vista sull'intelligenza, esplorando le idee di psicologi e pedagogisti.

## **2. La plusdotazione nel Novecento: tra concezioni sull'intelletto, sull'alto potenziale cognitivo, sui talenti e ripercussioni pedagogiche**

Nel celebre studio condotto da Rosenthal e Jacobson (1968, ed. it. 1999) si evince quanto le percezioni degli insegnanti siano influenti al punto da sortire l'effetto "Pigmalione in classe". Crede che alcuni alunni siano più intelligenti di altri favorirebbe, secondo gli studiosi americani, il successo scolastico anche in coloro che avrebbero delle difficoltà di apprendimento. Se la didattica sembra essere guidata dalle credenze (Vannini, 2012), queste ultime sembrano derivare da alcune teorie implicite o esplicite. Per tali ragioni, abbiamo voluto dedicare il secondo capitolo riassumendo i principali filoni della pedagogia del Novecento, al fine di mettere in evidenza il bagaglio culturale inerente all'intelligenza, alla plusdotazione e allo sviluppo dei talenti, mettendo in evidenza le diverse pratiche didattiche che si sono susseguite sulla base dell'approccio adottato.

A partire dalla seconda metà dell'Ottocento, il concetto di intelligenza è cambiato in base ad attribuzioni di valori e ai dati emersi dalle diverse sperimentazioni, inizialmente focalizzate sulla misurazione dell'intelligenza e sulla sua natura innata e universale. In seguito, si alternano fasi e scuole di pensiero in cui si privilegia l'individuo o il contesto o la loro interazione.<sup>3</sup>

La suddivisione dei paragrafi che segue è stata rielaborata a partire dalle idee di Piaget (1948 ed. it. 1986), secondo il quale le ricerche psicologiche sullo sviluppo dell'intelligenza si distinguono in tre grandi gruppi:

1. *Associazionismo empirista*: ogni conoscenza deriva da una acquisizione esterna al soggetto, procedendo dall'esperienza o dal rapporto diretto con l'adulto.
2. *Innatismo e maturazione interiore dell'intelligenza*: in questo caso, l'educazione sarebbe ricondotta in gran parte all'esercizio di una razionalità già data in partenza.
3. *Costruttivismo*: l'intelligenza viene sviluppata soprattutto a partire dall'interazione con l'ambiente per poi portare a delle modifiche interne al soggetto.

In ogni paragrafo sono stati riuniti teorie e approcci pedagogici che hanno delineato l'intelligenza in modo diverso. La nozione di intelligenza è stata ricavata, nel tempo, studiando la mente umana sia in soggetti "normali" sia in coloro che avevano subito traumi, con l'obiettivo di ricavare le differenze. Nella nostra trattazione, visto l'interesse per la plusdotazione, saranno esposti quegli studi che hanno indagato l'intelligenza a partire da soggetti considerati "ad alto potenziale cognitivo", con l'obiettivo di approfondire le diversità umane da una prospettiva ecologica (con riferimento a Bronfenbrenner, 1986).

---

<sup>3</sup> Non è stato semplice denominare le fasi in cui riunire i più importanti autori, in quanto alcune si sovrappongono nella cronologia.

## 2.1 Tra natura ed educazione

La comprensione dello sviluppo dell'intelligenza implica l'interrogarsi sull'influenza della "natura", intesa come parte biologica, e dell' "educazione", come diverse modalità che potrebbero contribuire a favorire, o a ostacolare, il decorso cognitivo. In questo paragrafo descriveremo brevemente le diverse prospettive che sono state offerte tra fine Ottocento e i primi decenni del Novecento da alcuni psicologi, per capire se domina la componente biologica o gli stili educativi nello sviluppo dell'intelligenza e nel raggiungimento del successo nella vita (con particolare riferimento agli studenti con alto potenziale cognitivo).

Nella seconda metà dell'Ottocento, Francis Galton (1822-1911) iniziò a interessarsi delle differenze individuali tra persone, focalizzandosi in modo particolare su chi dimostrava di avere successo.

In *Genio Ereditario* (1869), Galton (1892) sosteneva che l'ereditarietà seguiva formule statistiche e che le abilità mentali si collocavano su una curva normale proposta dall'astronomo reale del Belgio, Quetelet. Ampliando i lavori di quest'ultimo convertì la curva normale in percentili e la utilizzò per esaminare le persone che, secondo lui, avevano ottenuto successo nella vita: giudici, generali, scienziati, statisti, pittori, poeti e chierici. Il suo obiettivo era quello di capire la distinzione tra le abilità innate e quelle apprese (sviluppando il dibattito *nature/nurture*), dimostrando che la selezione naturale avviene anche negli esseri umani; le abilità mentali maggiormente sviluppate sarebbero quelle trasmesse tra le generazioni. L'intelligenza veniva concepita, in questo senso, come quella dote che porta al successo professionale e che si tramanda di padre in figlio.

Un grande contributo per lo sviluppo della misurazione delle abilità intellettive fu offerto da Alfred Binet (1857-1911), psicologo francese che tenne in maggior considerazione, rispetto agli studiosi suoi contemporanei, l'individuo nella sua globalità, offrendo preziosi contributi pedagogici, poco noti, e sostenendo una tesi anti-associazionista: riteneva infatti che le differenze individuali non derivassero dai processi sensoriali elementari, ma da abilità complesse. Nel 1905 venne pubblicata la prima scala di intelligenza di Binet e del suo collaboratore, Théodore Simon; l'intelligenza secondo Binet era composta da capacità di giudizio, comprensione e ragionamento (Binet e Simon, 1905), anche se era consapevole che essa non si poteva scindere dalla personalità, come poi riprese Sternberg (vedi paragrafo 2.4); egli rifiutò, quindi, una visione esclusivamente "cognitiva" dell'intelligenza.

Lo psicologo francese ritenne che lo sviluppo intellettuale fosse connesso a questioni educative; sappiamo che si occupò anche di problemi inerenti all'educazione scolastica offrendo idee e indicazioni pratiche che derivavano da alcune esperienze da lui condotte nel suo "laboratorio di pedagogia sperimentale", dimostrando il suo accordo con i principi dell'attivismo, che analizzeremo più avanti. Binet e Simon distinsero l'intelligenza dall'attitudine scolastica; quest'ultima

comprendeva aspetti motivazionali, atteggiamenti come perseveranza o incostanza (Binet e Simon, 1908), fattori quindi che, secondo loro, non componevano l'intelligenza. Essere mediamente intelligente significava essere autonomo: "un individuo è normale quando può comportarsi nella vita senza bisogno della tutela altrui, quando riesce a fare un lavoro sufficientemente remunerativo per i suoi bisogni personali, e infine quando la sua intelligenza non lo degrada socialmente rispetto ai suoi genitori" (Binet e Simon 1908, p. 88).

Nel suo testo "*Le moderne idee educative*" (1909), che venne pubblicato poco prima dell'anno della sua morte, l'autore affronta alcuni temi educativi quali: lo sviluppo intellettuale, la funzione della memoria, l'influenza delle funzioni fisiche nel comportamento, l'apprendimento nei ragazzi lenti.

Binet era convinto che sia il contenuto sia i metodi di insegnamento avessero un'influenza enorme sull'educazione delle intelligenze. Esistono molti modi differenti per far capire un'idea, attraverso i vari canali: visivo, uditivo, verbale, cinestetico, ecc. All'epoca dell'autore prevaleva un metodo orale che consisteva nell'utilizzare la funzione verbale e, di conseguenza, la lezione era formata da esercizi di linguaggio, ponendo come scopo la ripetizione della lezione stessa. Secondo Binet

È evidente che questo è un errore capitale. L'insegnamento si prefigge lo scopo di formare modi di agire e di pensare, di rendere questi modi abituali al fine di realizzare un adattamento migliore dell'individuo al suo ambiente. La scuola ha un valore solo in quanto preparazione alla vita; ogni insegnamento puramente verbale è vano perché il verbalismo non è che simbolismo e la vita non è una parola. (Binet, 1909, ed. it. 1976, p. 12)

L'autore criticava la passività del soggetto, in quanto la scuola non considerava il ragazzo come portatore di attitudini, questione che sembra essere stata affrontata da molti pedagogisti dei primi anni del Novecento, dando avvio alla corrente dell'attivismo. Secondo questo filone pedagogico, è importante invece conoscere i propri alunni affinché l'insegnamento sia plasmato sulle loro reali attitudini. Secondo lo psicologo francese, ogni insegnante dovrebbe preoccuparsi di capire meglio le cause delle difficoltà di apprendimento e, soprattutto, interrogarsi sull'efficacia della sua didattica. La questione cruciale dell'insegnamento, secondo Binet, è quella di non estraniare l'alunno dal mondo circostante; in questo senso dovrebbero venire valorizzate quelle attitudini che andranno a incrementare le competenze richieste dalla società.

Ben inteso, esasperando un'idea giusta si finisce col falsificarla; l'insegnamento non deve essere centrato unicamente sulle attitudini di ognuno poiché al mondo non viviamo da soli: viviamo in un tempo, in un ambiente, in mezzo a individui e ad una natura ai quali siamo obbligati ad adattarci; l'adattamento è la legge sovrana della vita. L'istruzione e l'educazione che hanno lo scopo di facilitare l'adattamento, devono a loro volta, necessariamente, tenere conto di due dati: l'ambiente con le sue esigenze, l'essere umano con le sue risorse. (Ivi, p. 17)

Per avere successo nella scuola bisogna, secondo lo studioso parigino, che ci siano tre fattori: la salute, l'intelligenza e il carattere.

Oltre alla condizione di salute, bisogna tenere in considerazione lo sviluppo corporeo che spesso non coincide con l'età anagrafica. In questo caso, è necessario assegnare maggiore importanza all'età fisiologica rispetto alla seconda. L'educazione fisica è fondamentale per mantenere la salute oltre a sviluppare l'intelligenza. Ci sarebbe uno stretto rapporto tra mente e corpo, anche se, nei primi anni del Novecento non sembra essere chiaro il tipo di correlazione.

Secondo alcuni autori i bambini più intelligenti di una classe sono i più vigorosi fisicamente, e lo provano con cifre e statistiche. Secondo altri, al contrario, sono gli ultimi della classe, gli scaldabanco che presentano un ottimo sviluppo fisico, e anche questa ipotesi è confermata con cifre statistiche. Infine vengono altri autori che dimostrano nello stesso modo che il rapporto cercato tra l'intelligenza e lo sviluppo fisico non esiste. (Ivi, p. 34)

Sembra però che i dati siano alterati dalle modalità di intendere l'intelligenza: per esempio, se ci riferiamo all'attitudine scolastica, in una determinata classe di appartenenza<sup>4</sup>, il più intelligente era ritenuto il bambino che, a parità di età, frequentava la classe più avanzata (in pratica, se consideriamo un campione costituito interamente da alunni di 12 anni, quello più intelligente era considerato quello che frequentava la terza media o la prima superiore). Secondo Binet è del tutto naturale giudicare l'intelligenza di un bambino dai suoi successi scolastici, come così veniva associato il successo nella vita di un adulto con la sua intelligenza. Secondo lo studioso, però, la diagnosi non è sufficiente per capire il livello di intelligenza; quest'ultimo risulterebbe inferiore quando egli ha difficoltà ed è evidente la sua lentezza nel comprendere: la sua memoria è labile e il suo aspetto è in ritardo di due anni, rimane compito del medico indagare la rispettiva correlazione.

Secondo Binet l'insuccesso, dunque, andava attribuito o al carattere o all'intelligenza. Se il bambino dimostrava (attraverso i test) un deficit intellettuale, l'insegnante doveva indagare gli aspetti qualitativi: il grado, ossia osservare in quali attività l'alunno necessitava di un maggior supporto e, dunque, capire come le cause potessero essere ridotte dall'intervento pedagogico (Binet parla di "intelligenza pedagogica" del maestro (ivi, p. 49). La prima distinzione che egli consigliava è quella tra i bambini con un evidente abbassamento generale delle facoltà intellettive e quelli che dimostrano qualche attitudine, come quella manuale, quelli che rientrerebbero, secondo Binet, nei "falsi inintelligenti". Tra questi ultimi, i bambini con difficoltà di linguaggio erano detti tali, in quanto normalmente si credeva che la vivacità e la spigliatezza nell'eloquio fossero segni di intelligenza. Tuttavia, bisognerebbe riflettere sulle motivazioni che concorrono alla lentezza, per esempio, alcuni alunni necessitano di più tempo proprio perché fanno maggiori connessioni.

---

<sup>4</sup> Ricordiamo che nella stessa classe ci potevano essere alunni con differenze di età da 1 a 3 anni.



Secondo Binet e Simon (1908), l'intelligenza è, soprattutto, quella capacità di collegare diversi elementi.

A nostro parere, l'intelligenza considerata indipendentemente dai fenomeni della sensibilità, dell'emozione e della volontà è prima di tutto una facoltà conoscitiva diretta verso il mondo esterno e tendente a ricostruirlo nel suo insieme servendosi dei piccoli frammenti di esso che ci vengono dati. Ciò che noi percepiamo è l'elemento *a*, e tutto il lavoro così complesso della nostra intelligenza consiste nel collegare a questo primo elemento un secondo elemento, l'elemento *b*. Dunque ogni conoscenza è essenzialmente una addizione, una continuazione, una sintesi, sia che l'addizione venga operata automaticamente [...] sia che al contrario l'addizione venga operata in seguito ad una scelta cosciente [...] (p. 58)

All'epoca la maggior parte degli insegnanti si mostrava indifferente agli alunni considerati "per niente intelligenti"; la loro condizione era considerata stabile e si negava loro la possibilità di progredire, dimostrando così una visione "statica" di intelligenza (vs incrementale). Binet, invece, sostiene che l'intelligenza si possa sviluppare con l'esercizio, anche se con la consapevolezza che esista un limite.

Ora, se si considera che l'intelligenza non è una funzione unica, indivisibile e di sostanza particolare ma che è costituita dalla convergenza di tutte quelle piccole funzioni discriminative, di osservazione, di conservazione ecc. delle quali abbiamo constatato la plasticità e l'estensibilità, apparirà incontestabile che la stessa legge governi l'insieme dei suoi elementi e di conseguenza che l'intelligenza di chiunque sia suscettibile di svilupparsi. Con esercizio e allenamento e soprattutto con metodo si può aumentare la propria attenzione, memoria e giudizio, si può diventare letteralmente più intelligenti di quanto non lo si fosse precedentemente; tutto ciò progredisce fino a quando ognuno incontra il proprio limite. (Binet, 1909, ed. it. 1976, p. 69)

Secondo Binet, nell'individuo la memoria è proporzionale all'intelligenza: la prima fornisce la quantità alla seconda, non è un bene invece avere più memoria che intelligenza, in quanto non si avrebbero le capacità per gestirla.

Le attitudini scolastiche, come: la musica, il disegno, la scrittura e il calcolo mentale, sarebbero collegate con l'intelligenza. L'intelligenza logico-matematica sembra discriminare molto la bravura degli scolari. Secondo Binet ci sarebbero tre tipi particolari di intelligenza:

- a) Il conscio contrapposto all'inconscio
- b) L'obiettivo contrapposto al soggettivo
- c) Il pratico contrapposto al letterario (Ivi, p. 119)

Quando sviluppiamo un'idea, siamo coscienti del nostro ruolo di creatori, anche se la natura ragionata e riflessiva non costituisce una regola generale. L'autore con "inconscio" si riferisce alle ispirazioni, quelle idee che si formano inconsapevolmente, in forma di intuizioni. L'ispirazione sarebbe collegata al talento, mentre la riflessione all'intelligenza: l'intelligenza è analitica quando ogni informazione viene elaborata con l'osservazione "oggettiva"; mentre essa è soggettiva quando è tesa

all'interpretazione, all'immaginazione e ai sogni. Ognuno di noi passa da uno stato di osservatore a quello di sognatore, alcuni di noi sarebbero piuttosto portati verso il mondo esterno, altri verso quello interno. L'intelligenza non sarebbe unica neppure per Binet; in questo senso, egli sembra anticipare un principio della teoria delle intelligenze, ossia che esistono più tipologie di intelligenze, anche se secondo Binet ci sarebbero più delle contrapposizioni, intese come *aut aut* tra le diverse intelligenze, piuttosto che delle combinazioni, come, invece, sostiene Gardner. Per esempio, l'intelligenza cognitiva sarebbe in antitesi con la manualità.

Chi tra noi non ha osservato nella vita degli uomini molto intelligenti, che hanno idee generali su ogni cosa, che le esprimono bene, con chiarezza, buon senso e anche profondità, che all'occasione diventano oratori eloquenti e che, ciononostante, con un contrasto pungente, sono estremamente maldestri nell'usare le mani, così maldestri che il meno preparato degli operai potrebbe prenderli in giro? (Ivi, p. 133)

Dagli studi di Binet sembra che gli uomini non possano avere contemporaneamente sia una buona coordinazione sia una spiccata oralità; i bambini che mostrano uno scarso rendimento scolastico sono quelli che riescono molto bene nei lavori manuali. Grazie alle riflessioni di un insegnante illuminato, riferite a Binet, il quale, a differenza della maggioranza, sostiene che la bravura nelle attività manuali sia indice di molte facoltà come l'osservazione, il ragionamento e la riproduzione, lo psicologo inizia a intuire che sarebbe errato associare la mancanza di intelligenza nei bambini con buone attitudini manuali.

Queste constatazioni mi hanno sorpreso a tal punto che mi sono chiesto se realmente esistano bambini effettivamente non intelligenti, cioè sprovvisti di ogni tipo di attitudine intellettuale. Sono piuttosto disposto a credere che troppo spesso li giudichiamo da un solo punto di vista, letterario o scientifico, che disdegniamo troppo le attitudini manuali benché l'intelligenza possa manifestarsi in esse tanto bene quanto nella parola. (Ivi, p. 137)

Binet, studiando le forme di intelligenza, si interroga sulle attitudini particolari di alcuni bambini chiedendosi come dovrebbe comportarsi la scuola. Secondo lo studioso, bisogna propendere per un'istruzione integrale, intrecciando l'ampliamento della cultura generale con lo sviluppo dell'attitudine specifica, come, per esempio, quella artistica.

[...] non si possono trascurare le attitudini dei bambini perché l'attitudine è un mezzo notevole per economizzare lo sforzo, è uno strumento naturale di progresso, permette di fare di più con meno lavoro. È dunque il caso di lasciare un certo posto alla cultura generale, se quanto meno l'allievo è di natura tale da saperne approfittare, ed è anche il caso di curare l'attitudine particolare, quando è ben caratterizzata, come una leva per l'istruzione. Se uno è nato disegnatore, non solo è ridicolo non farlo disegnare molto, ma inoltre bisogna utilizzare il disegno per interessarlo alla storia, alla geografia e anche alle scienze, forse anche alla letteratura; disegnando carte, scene

storiche, apparecchi di fisica, giungerà in questo modo per la via indiretta della sua attitudine speciale ad avere una cultura generale. (Ivi, p. 141)

Dopo la morte di Binet, uno psicologo tedesco, William Louis Stern (1871- 1938) iniziò a formulare il livello di sviluppo della mente calcolando il rapporto tra l'età mentale e l'età cronologica, moltiplicando il risultato per cento (per evitare i decimali). Questo indice venne chiamato Quoziente Intellettivo (Q.I.). Per esemplificare, un bambino di 10 anni che manifesta le stesse abilità della media dei bambini di 12 anni avrebbe un'età mentale di 12 anni e il suo Q.I. sarebbe di  $(12/10) \times 100$  quindi di 120. Ricordiamo che il Q.I. nella norma varia da 80 a 120, quando  $< 80$  ci sarebbe un deficit cognitivo, quando  $> 120$  parliamo di alto potenziale cognitivo (Huteau, Lautrey, 1997, trad. it., 2000). Il calcolo porterebbe a un indice generale di capacità che si riflette in tutti i campi di attività, come dimostrato dagli studi di Charles Spearman (1863- 1945). Secondo lo psicologo inglese, esisterebbe un unico fattore, che denominò *g*, comune in tutte le prove di misurazione. In questo senso, permaneva la convinzione che l'intelligenza fosse unica e generale. Tale fattore misura la parte innata dell'intelligenza e cambia da individuo a individuo, in base al patrimonio genetico posseduto (Spearman, 1904). Nella letteratura psicometrica il test più noto, che ancora oggi misura il fattore *g* ipotizzato da Spearman, è il Reattivo di Raven (o Matrici di Raven). A distanza di più di un secolo, si continuano a utilizzare gli stessi strumenti, mantenendo così lo stesso impianto teorico; quindi, sembra permanere tra gli psicologi l'idea che esista un'intelligenza generale. Questa convinzione sembra appartenere anche ad alcuni insegnanti, una sorta di "determinismo biologico" (Baldacci, 2002, p. 38) in cui l'ambiente giocherebbe un ruolo minimo e ininfluenza. L'apprendimento sarebbe determinato dall'intelligenza che già un individuo possiede e l'insegnamento fornirebbe quelle condizioni per sviluppare una dote intellettuale già posseduta. Le convinzioni degli insegnanti sull'intelligenza tenderebbero a mettere in evidenza una visione ereditaria e stabile: chi è più intelligente e si impegna sarà sempre più bravo, chi è meno intelligente solo se si impegnerà molto, riuscirà a progredire (Baldacci, 2002).

Uno studioso che iniziò a indagare l'intelligenza in termini qualitativi, sempre con il medesimo obiettivo di offrire delle misurazioni dello sviluppo della mente, fu Lewis Terman (1877- 1956). Dalla sperimentazione che iniziò utilizzando le scale di Binet nel 1910, emersero dei dati che dopo sei anni pubblicò nel volume "*The Measurement of Intelligence*". Pur seguendo le linee di Binet, Terman ampliò e migliorò la scala, sia dal punto di vista della standardizzazione, condotta su più di mille soggetti, sia per il numero delle prove, che arrivò a novanta nella revisione del 1916, sia per il *range* di età considerato, dai 3 anni all'età adulta. Terman nel suo testo "*The Intelligence of School Children*" si occupò anche di differenze individuali che emergevano nel contesto scolastico; confrontandosi con gli insegnanti capì che essi tendevano a giudicare i propri alunni in base ad alcuni

tratti: il senso dell'umorismo, l'allegria, un comportamento tranquillo, la qualità del lavoro scolastico e l'abilità di avere un'attenzione sostenuta. Ogni alunno veniva classificato come: "molto inferiore, inferiore, nella media, superiore, molto superiore" (Terman, 1919, p.17), dopo esser stato valutato su alcune caratteristiche privilegiate. Lo studioso americano si accorse che molte capacità intellettive non venivano considerate dagli insegnanti. Questi tenevano in maggiore considerazione gli aspetti fisici (come la statura) e attribuivano le difficoltà scolastiche all'ambiente, piuttosto che alle differenze individuali. Come gli sviluppi fisici che avvengono nei bambini, per esempio la crescita in altezza, venivano attribuiti a delle caratteristiche individuali, allo stesso modo, secondo Terman, i miglioramenti negli apprendimenti scolastici dovevano venire associati all'individuo. Le difficoltà di apprendimento invece erano attribuite tutte al contesto scolastico. Infatti, per prevenirle si usava modificare gli orari scolastici, adottare una valutazione flessibile e l'introduzione del medico scolastico. Molte di queste misure di prevenzione dell'insuccesso scolastico non sono state efficaci. Lo studioso interpreta questo dato sostenendo che la causa sarebbe sbagliata: secondo l'autore, come esistono differenze fisiche, allo stesso modo ci sono quelle mentali, collegate all'intelligenza. L'ambiente non influisce sul miglioramento dello sviluppo intellettuale, in quanto ci sono delle differenze tra i bambini anche nei processi di apprendimento. Per lo studioso "le intelligenze innate nell'intelligenza sono i principali responsabili del ritardo a scuola" (ivi, p. 24). Lo psicologo accusa la scuola di non essere in grado di formare gruppi di alunni seguendo il criterio dell'età mentale e di favorire gli alunni con ritardo nel proseguimento degli studi, anche quando non sono state raggiunte le abilità; raramente, invece, gli alunni più brillanti hanno la possibilità di accelerare, in base alle loro qualità.

A partire da queste considerazioni, lo psicologo americano si appassionò alle tematiche della genialità, a tal punto da dedicarvi gran parte delle sue ricerche (fu infatti influenzato da alcuni studi di Galton). Dopo aver effettuato una revisione delle scale per misurare l'intelligenza di Binet e Simon le adattò e le denominò "Stanford-Binet", associando il nome di una università americana allo psicologo francese. Le stesse prove furono adoperate per capire quali fossero le caratteristiche dei bambini più intelligenti. Uno dei primi studi sulla plusdotazione fu condotto proprio da Terman, il quale diede inizio a una ricerca longitudinale negli anni Venti del secolo scorso, che durò trent'anni circa, a partire da un gruppo di 250.000 bambini della California (Bléandonu, 2004, trad. it., 2005). Scopo dello studioso era dimostrare che chi possiede un elevato quoziente intellettuale è una persona ben adattata e con ottime prestazioni scolastiche, diversamente da quanto sosteneva Jaspers nel suo saggio "Genio e Follia" (1922). Quest'ultimo pensava che avere delle abilità che spiccavano rispetto alla popolazione portasse alla follia. Terman selezionò il suo campione chiedendo agli insegnanti di individuare due bambini per classe, di diverse scuole, che fossero i più giovani e che avessero le

prestazioni più elevate. A tutti loro fu somministrato il test Stanford- Binet. I soggetti selezionati con un Q.I. uguale o maggiore a 140 furono poi ammessi nel gruppo sperimentale (Terman, 1954). Vennero sottoposti al medesimo test anche i fratelli e le sorelle. L'età media era di 11 anni nel 1921 e, complessivamente, il gruppo sperimentale era di 1.500 bambini e un gruppo di controllo di 600. Terman, attraverso l'utilizzo di test e di questionari a genitori e insegnanti raccolse molti dati che riguardavano sia l'intelligenza sia il carattere, le preferenze e il contesto di appartenenza. I risultati furono pubblicati nel 1925 nel primo volume di "*Genetic Studies of Genius*", successivamente seguirono altri volumi dove furono riportati i dati di altre ricerche longitudinali. Secondo noi, l'intento che sembra emergere da questa ricerca è quello di individuare gli "*aristoi*" della società, cioè coloro i quali avranno il compito di innovare i saperi, migliorare l'economia e il benessere del Paese. Infatti, i bambini selezionati dagli insegnanti erano quelli più bravi, quell'élite che si adattava maggiormente al contesto, ma non erano necessariamente i più intelligenti, per questo fu molto criticato il metodo di selezione. Consapevole di tale criticità, Terman fece ulteriori controlli e si rese conto che i bambini più intelligenti sarebbero aumentati del 25% se si fosse affidato solo alla misurazione del quoziente intellettuale; infatti il rendimento scolastico non sempre coincide con un Q.I. sopra la norma. Ricordiamo però che lo scopo della ricerca era di dimostrare che la genialità non provoca una situazione di disadattamento, bensì di successo; gli alunni individuati avrebbero successivamente usufruito di un'"educazione speciale" esclusiva e poi avrebbero avuto accesso alle scuole superiori e alle università più prestigiose. Un'altra critica riguarda l'omogeneità del campione: nessuno dei bambini aveva problemi psicologici ed è per questo che, come misero in evidenza alcuni critici, poi da adulti tutti avevano raggiunto il successo professionale.

Terman era convinto dell'ereditarietà della genialità: un'elevata intelligenza si tramandava di generazione in generazione. Lo studioso, anche se si occupò di genialità, non considerò mai la creatività, né il contesto, ma solo le doti naturali, considerate innate.

Parallelamente agli studi di Terman, Leta Stetter Hollingworth (1886- 1939) condusse a New York altre ricerche di tipo qualitativo su alcuni bambini con un Q.I. pari o maggiore a 180. La psicologa analizzò vari profili di bambini concludendo che una intelligenza, di gran lunga superiore alla norma, sembrava comportare un maggiore disadattamento da parte dei soggetti osservati, in quanto questi ultimi mostravano scarse abilità sociali. I dati delle sue ricerche misero in evidenza che i bambini ad alto potenziale cognitivo manifestavano interessi che non riuscivano a condividere con i pari, privilegiando giochi che includevano tematiche appartenenti a discipline a loro care, quali: filosofia, religione e questioni morali (Hollingworth, 1926). La studiosa trascorse molto tempo con i bambini da lei denominati "*gifted*" con l'obiettivo di capirli meglio. Aveva riconosciuto in loro alcune caratteristiche comuni come: la solitudine, l'isolamento, i loro mondi immaginari, la loro precisione

e il loro senso dell'umorismo. Secondo la studiosa, i bambini *gifted* erano stati ignorati dalla società, in quanto non erano così "fastidiosi" (*socially annoying*), accusando la scuola di studiare solo chi è problematico (Hollingworth, 1931).

In questi primi studi è evidente l'uso della misurazione dell'intelligenza che Stern (1914) aveva riprodotto con una formula, con la consapevolezza però che ogni individuo è "*a singularity, a one-time existing being, nowhere else and never before present*" (p.15), mettendo così in evidenza il principio pedagogico dell'unicità dell'essere umano.

Le ricerche di Terman e di Hollingworth, pur partendo entrambe dal considerare il quoziente intellettivo, un dato fondamentale per individuare i bambini *gifted*, giungono a conclusioni diverse: la prima, infatti, rileva che l'alto potenziale cognitivo è sempre collegato al successo scolastico, la seconda, invece, mette in evidenza una possibile associazione tra un'elevata intelligenza e forme di disadattamento a scuola.

Il dibattito tra la natura (intesa come componente biologica) dell'intelligenza e il rispettivo sviluppo (che avviene attraverso l'educazione) fa parte del nostro bagaglio culturale. Se Galton (1892) afferma che l'intelligenza sia ereditaria e la genialità sia dunque predeterminata, Binet (1909, ed. it. 1976) mette in evidenza quanto l'influenza del contesto possa incidere sullo sviluppo dell'intelligenza, attraverso la valorizzazione delle attitudini da parte dell'insegnante. Nonostante ciò, Binet crede che possedere delle elevate abilità porti inevitabilmente al successo scolastico. Entrando nello specifico della plusdotazione, Terman (1954), come Binet, sostiene che la bravura in un determinato settore scolastico garantisca il successo nella vita professionale. Hollingworth, d'altra parte, mette in evidenza, come l'elevato livello intellettivo possa favorire molti disagi sul versante emotivo-relazionale.

## 2.2 Potenzialità, attitudini, interessi e sviluppo dell'intelligenza a scuola

Nel paragrafo precedente abbiamo descritto alcune ricerche che hanno definito l'intelligenza, l'alto potenziale cognitivo, il loro sviluppo e l'impatto sul contesto, mettendo in evidenza le diverse prospettive. A cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento sorgono contemporaneamente idee contrastanti sull'intelligenza: chi la ritiene propria di alcuni individui, chi propria dell'essere umano; chi crede che essa sia innata e fissa chi invece sostiene si possa sviluppare. Presentiamo di seguito alcuni autori dell'attivismo pedagogico, i quali dimostrano di "schierarsi" da una parte o dall'altra, per individuare i nessi tra intelligenza, il rispettivo sviluppo e la plusdotazione. Parallelamente alle ricerche di Hollingworth e Terman, Maria Montessori (1870- 1952) in Italia, cominciò ad occuparsi degli aspetti educativi di bambini da lei detti "frenastenici" sulle orme di Itard

e Séguin, due medici francesi, i quali affiancarono alla diagnosi pratiche riabilitative ed educative. Attraverso l'osservazione e il contatto diretto con i piccoli, la pedagogista italiana iniziò a descrivere la sua idea di intelligenza. Essa sarebbe una componente propria del bambino fatta di potenzialità latenti.

La principale caratteristica del bambino è l'intelligenza, a differenza degli altri animali, i quali devono solo attendere il ridestarsi degli istinti che li indirizzeranno verso il comportamento loro assegnato. L'intelligenza del bambino deve cogliere e comprendere il presente di una vita in evoluzione [...] nella mente del neonato troviamo capacità potenziali così spiccate da poter creare qualsiasi facoltà e adattare l'uomo a qualsiasi condizione. (Montessori, 1943, ed. it. 1970, p. 59)

Ogni essere vivente è dotato di intelligenza, ogni uomo nasce intelligente, non ci sono dei fattori ereditari che alterano il livello intellettuale, fondamentale, dunque, è l'ambiente. Secondo Montessori, l'intelligenza è quella facoltà, innata e presente in ciascuno, che permette di imparare ogni cosa, anche in modo non consapevole, solo se si rende il bambino protagonista del proprio apprendimento.

Tutto questo non è fatto consapevolmente dalla volontà, ma da quella che si potrebbe chiamare la mente subconscia, dotata di quel tipo di intelligenza che si trova in tutti gli esseri viventi, persino negli insetti, i quali talvolta sembrano dotati di ragione. Con questa mente subconscia il fanciullo compie il suo mirabile lavoro di creazione, mediante facoltà così straordinariamente sensitive da somigliare in certo qual modo a una lastra fotografica, che registra automaticamente le impressioni fin nei più minuti particolari. (Ivi, pp. 34-35)

In Montessori emergono alcune idee sulla mente del bambino, strettamente collegate con l'intelligenza, in quanto quest'ultima, come scritto sopra, è parte integrante di ognuno e può essere sviluppata attraverso l'educazione. La mente è definita come "morbida cera, suscettibile a quell'età di ricevere impressioni che difficilmente saprebbe recepire a una fase più avanzata, quando questa speciale malleabilità è scomparsa" (ivi, pp. 19-20). La mente dei bambini sarebbe naturalmente duttile, un "campo fertile, pronto a ricevere quello che germinerà poi in forma di cultura" (Montessori, 1943, ed. it. 2007, p. 15). In questo senso, l'intelligenza non è statica, ma è in continua espansione, sempre pronta ad assorbire tutto quello che proviene dall'esterno. Con il pensiero di Montessori, insieme agli altri attivisti, che tratteremo di seguito, si vive un passaggio tra il concetto di intelligenza, come innata, e intelligenza come entità in interazione con l'ambiente.

La mente "assorbente" (Montessori, 1943, ed. it. 1970, p. 35), plastica e piena di potenzialità, sarebbe propria di *tutti* i bambini; anche Montessori si è interrogata sulle spiccate abilità che dimostravano solo alcuni di loro, ma a differenza di Hollingworth sembra che la risposta non sia dovuta a un quoziente intellettuale elevato, ma al contesto che l'adulto crea intorno al bambino.

La stampa cominciò a parlare di questa "spontanea acquisizione della cultura", gli psicologi affermarono che doveva trattarsi di bambini dotati di speciale talento.

Anch'io per qualche tempo condivisi questa loro convinzione, ma da esperimenti ancora più estesi risultò ben presto che tutti i bambini possedevano queste capacità. (Ivi, p. 18)

Le sorprendenti capacità di alcuni bambini non avrebbero un'origine nell'intelligenza, bensì nell'interesse, nell'entusiasmo che nasce grazie alle competenze dell'insegnante di presentare argomenti sfidanti. Questi stessi concetti verranno proposti anche da Dewey con il suo "metodo per scoperta" e da Vygotskij con la sua idea di "zona di sviluppo prossimale", intesa come un livello di apprendimento raggiungibile solo attraverso la mediazione di un esperto e/o di un oggetto.

Con quale emozione abbiamo un giorno trovato un bambino che stava sviluppando tutto da solo il cubo di un trinomio  $(a+b+c)^3$ ! Aveva pensato fra sé che si potevano usare a e b, perché non le altre lettere dell'alfabeto? Il bambino non ama le limitazioni. Questo brillante, fulmineo sviluppo non ha una preistoria come il linguaggio: non possiamo rintracciare la genesi e il decorso nella mente, prima del suo manifestarsi, per cui dobbiamo ammettere l'esistenza di una speciale disposizione per la matematica in questi primi anni dell'infanzia. Le operazioni che destano nel fanciullo non solo interesse, ma addirittura entusiasmo sono quelle che richiedono da lui maggiore precisione: più complicato è l'argomento, maggiore è il suo entusiasmo. (Ivi, pp. 23-24)

L'idea di intelligenza, di mente e di potenzialità ha fin da sempre influenzato ogni educatore e le pratiche che decide di adottare. Nel pensiero montessoriano l'intelligenza, come le potenzialità, è propria di ogni bambino, quindi il compito dell'educatore sarà quello di aiutare ognuno a realizzare sé stesso, indipendentemente se sia un "genio" o meno. Continueremo a interrogarci sulle modalità educative e didattiche in tutto il lavoro di tesi, per poi analizzare le percezioni degli insegnanti: credere che ogni alunno possieda delle potenzialità ostacola lo sviluppo di quei bambini identificati con plusdotazione? Se tutti avessero le medesime doti, questo potrebbe significare negare le differenze? Tutti i bambini sono uguali? Come sostiene Montessori, tutti i bambini hanno una disposizione per la matematica? Come è emerso dai dati empirici della nostra ricerca, spesso gli alunni con plusdotazione vengono lasciati nell'ombra e quando "disturbano" per manifestare il loro bisogno di imparare vengono ignorati dagli insegnanti o esclusi dai pari durante le attività; il loro atteggiamento offenderebbe i docenti, in quanto le loro domande li metterebbero in seria difficoltà (vedi paragrafi 11.4.3 e 11.4.5).

L'intelligenza umana, indipendentemente che sia sopra o sotto la media, secondo Montessori è in stretta relazione con la fantasia, come ci sono delle influenze reciproche tra intelligenza e manualità, così vale anche per la fantasia (Montessori, 1943, ed. it. 2007). Quest'ultima ha un ruolo importante nello sviluppo dell'intelligenza, non sono sufficienti solo le conoscenze per farla emergere.



Considerare tutti i bambini intelligenti con una mente plastica, recettiva e con molte potenzialità significa andare oltre l'insegnamento dei contenuti, per suscitare in loro interesse ed entusiasmo, anche attraverso compiti sfidanti.

Un'altra modalità suggerita da Montessori per soddisfare i bisogni intellettuali del bambino è quella di offrire molte possibilità per poi permettere loro di scegliere. Il bambino deve sentirsi protagonista del suo apprendimento, è fondamentale quindi proporgli vari materiali affinché ogni bambino possa individuare quello più idoneo per le proprie capacità e attitudini.

[...] il bambino deve imparare grazie alla sua attività individuale, dev'essere lasciato intellettualmente libero di scegliere quello di cui ha bisogno, senza che la sua scelta venga discussa.

Il compito dell'insegnante diventa facile, dato che non ha bisogno di scegliere quello che deve insegnare, ma deve semplicemente porgli davanti tutto, perché possa soddisfare il suo appetito intellettuale. (Ivi, p. 18)

Sembra quindi che durante l'insegnamento non sia rilevante conoscere il livello del Q.I., in quanto ogni bambino possiede delle potenzialità. Secondo Montessori, invece, sarebbe fondamentale che gli insegnanti imparassero a osservare e a conoscere i propri alunni proprio per supportare lo spontaneo sviluppo dell'intelligenza. Nonostante la studiosa ritenga che il ceto sociale influenzi il successo o l'insuccesso scolastico (Pironi, 2014), gli insegnanti dovrebbero imparare a giudicare indipendentemente da esso.

Un altro protagonista della corrente dell'attivismo fu John Dewey (1859- 1952). Permaneva ancora la concezione, come per Montessori, che la memoria e il ragionamento si sviluppavano a partire dalla stimolazione dei sensi e dalla coordinazione oculo-manuale. L'intelligenza non è qualcosa di statico, ma in continua espansione, in quanto attraverso l'esperienza l'educando modifica sé stesso e l'ambiente che lo circonda (Dewey, 1916, ed. it. 1988).

Come per Montessori, anche per Dewey nella mente ci sarebbero delle potenzialità. Di seguito riportiamo le riflessioni di Dewey che definiscono sia il concetto di "potenzialità", differenziandolo da quello di "capacità", mettendo in risalto come, affinché avvenga la crescita, è fondamentale credere che le potenzialità siano presenti, anche se latenti.

La prima condizione della crescita è l'im maturità. Può sembrare una semplice banalità dire che un essere può svilupparsi solo in un punto nel quale non è sviluppato. [...] È da notare che i termini "capacità" e "potenzialità" hanno un doppio significato, uno positivo e uno negativo. La capacità può denotare la semplice ricettività, come la capacità di una misura da un litro. Per potenzialità possiamo intendere uno stato semplicemente dormiente o quiescente: la capacità di diventare qualcos'altro sotto un'influenza esterna. Ma per capacità intendiamo anche abilità, potere; e per potenzialità intendiamo anche potenza, forza. Ora quando diciamo che l'im maturità significa la possibilità di crescere, non ci riferiamo all'assenza di

potenza che può esistere più tardi; esprimiamo una forza positivamente presente:  
l'abilità a svilupparsi. (Ivi, pp. 53-54)

L'intelligenza non è solo un accumulo di saperi, ma una tensione verso il raggiungimento di un obiettivo prefissato, sembra dunque entrare in gioco un tratto di personalità: l'intelligenza non esisterebbe senza determinazione, caparbia nel perseguire uno scopo. L'intelligenza, inoltre, non identifica la persona; infatti senza l'impegno essa non può né emergere né svilupparsi.

Uno degli errori che sono stati fatti proprio da adulti ed educatori riguarda una percezione: considerare la mente completa porterebbe a pensare che essa non possa svilupparsi ulteriormente; l'intelligenza invece è sempre in evoluzione e ciò è visibile dall'impegno e dalla partecipazione della persona (Dewey, 1916, ed. it. 1988).

Quello che fa muovere la mente senza fatica non sono i "poteri interni" (ossia l'intelligenza), ma l'interesse. Il coinvolgimento dell'alunno è molto più importante rispetto al livello di intelligenza presunto o misurato.

Quando si concepisce la mente come un'entità precostituita e dotata di poteri che chiedono soltanto di essere applicati al materiale esistente, si finisce con l'identificare la volontà, o lo sforzo, con la pura fatica. [...] Più è indifferente l'argomento, meno ha attinenza con le abitudini e preferenze dell'individuo, più sarà necessario lo sforzo perché la mente si applichi. (Ivi, p. 172)

Lo sforzo che un individuo compie per raggiungere un risultato non è collegato a un basso livello intellettuale, bensì all'argomento presentato. La fatica, quindi, deriva dalla mancanza di interesse dell'alunno verso le attività proposte. Nel testo "*Democrazia e educazione*" (1916) emerge anche l'importanza della partecipazione di tutti gli alunni nelle attività; ciascun alunno, in base alle proprie potenzialità, può offrire un contributo per migliorare la società. La scuola non ha il compito di standardizzare gli alunni, ma proporre diverse occasioni di sviluppo, di miglioramento, di collaborazione; il ruolo degli insegnanti sarebbe quello di promuovere le risorse dell'individuo rendendo l'alunno protagonista delle sue scelte e di quelle comunitarie.

L'interesse dell'alunno è fortemente collegato con lo sviluppo dell'intelligenza: è impensabile che questa possa progredire senza tener conto delle preferenze individuali, come sosteneva anche Montessori.

Non mi sembra necessario insistere sul punto che l'interesse e la disciplina sono collegati, non opposti. a) Anche lo stadio più squisitamente intellettuale di capacità matura, cioè l'intelligenza di quel che si sta facendo, dimostrata nelle sue conseguenze, sarebbe impossibile senza l'interesse. (Ivi, p. 166)

Sembra che anche Dewey si sia interrogato sul livello di intelligenza di alcuni individui "geniali". Dai suoi scritti emerge che non spetta all'insegnante confrontare il livello di *quantità* di doti tra gli alunni, ma il suo ruolo sarebbe quello di mettere tutti nelle medesime condizioni per raggiungere il

loro massimo potenziale, a partire da quello che gli alunni ritengono più significativo. Un'altra percezione, che sembra deviare la professione dell'insegnante verso un altro ruolo, è quella di conferire maggiore originalità solo agli alunni più dotati; ognuno avrebbe una sua individuale tipologia di creatività. Queste riflessioni porterebbero a negare la diversità "quantitativa" supportando quella "qualitativa".

[...] ci siamo creati un concetto astratto di mente e l'idea di un metodo intellettuale che sia uguale per tutti. E quindi consideriamo gli individui come se differissero fra loro per la *quantità* di mente della quale sono dotati. Ci si aspetta perciò che le persone comuni siano comuni. Solo a quelle eccezionali si permette di essere originali. La distanza fra il genio e lo studente medio si misura in base alla assenza di originalità in quest'ultimo. Ma questa idea della mente in generale è una fantasticheria. Non riguarda affatto il maestro in quale rapporto le capacità di una persona stiano con quelle di un'altra. Questo è irrilevante per il suo lavoro. Ciò che si richiede è che ogni individuo sia posto in grado di impiegare i suoi poteri in attività che abbiano un significato. Mente, metodo individuale, originalità (termini intercambiabili) condizionano la *qualità* dell'azione guidata e motivata. Se agiremo secondo questa convinzione, raggiungeremo un maggior grado di originalità, anche dal punto di vista convenzionale di quanto non se ne sviluppi adesso. (Ivi, pp. 221-222)

L'intelligenza, come l'originalità e la fantasia, non dovrebbe essere quantificata comparando le capacità di un bambino con quelle di un adulto, anche se la stessa idea di intelligenza, come sosteneva Binet, si basa su una comparazione tra individui di età diverse. Dewey sostiene una visione pedagogica che promuove l'originalità in ogni bambino, in quanto essa avviene grazie alla scoperta di idee, cose, azioni nuove rispetto alla loro età.

Solo gli sciocchi identificano l'originalità creativa con lo straordinario e fantastico; gli altri riconoscono che la sua natura risiede nell'adibire oggetti consueti a usi ai quali gli altri non avevano pensato. [...]. Nel campo dell'educazione queste considerazioni importano che *ogni* atto di pensiero è originale quando prospetta delle considerazioni che non sono state afferrate prima. Il bambino di tre anni che scopre cosa si può fare con i cubi, o quello di sei che scopre cosa si può fare unendo un soldo a un altro soldo, sono veri scopritori, anche se tutto il resto del mondo già lo sapeva. (Ivi, p. 204-205)

Un altro concetto importante è quello di un'intelligenza che cambia in base ai significati e ai valori accettati nel contesto di appartenenza (come sostiene Bruner, vedi paragrafo 2.3). L'intelligenza di conseguenza non è universale né statica, ma viene costruita grazie all'interazione con l'esterno. Si nota in Dewey un primo accenno del costruttivismo, anche se l'individuo rimane il protagonista principale.

Le sue risposte diventano intelligenti, o acquistano significato, semplicemente perché egli vive ed agisce in un ambiente di significati e valori accettati. [...] La

concezione della mente come possesso puramente isolato dell'io è agli antipodi della verità. L'individuo *consegue* traguardi mentali nella misura in cui la sua conoscenza delle cose è impersonata dal mondo che lo circonda; l'io non è una mente separata che costruisca la conoscenza ex novo per proprio conto. (Ivi, p. 378)

Un altro promotore dell'attivismo pedagogico fu Edouard Claparède (1873- 1940), di formazione medica; si interessò di psicologia ed educazione, occupandosi in un primo momento di bambini "anormali" e della formazione psicopedagogica degli insegnanti. Alla base della pedagogia prescelta c'era una forte propensione verso la psicologia dell'intelligenza del fanciullo. Come Dewey, anche Claparède ritiene che l'intelligenza non sia innata, ma sia una facoltà che si sviluppi a partire dall'esperienza del soggetto.

[...] l'intelligenza non è una facoltà innata che apprende la verità e neppure una pratica risultante dall'accumulazione delle associazioni acquisite, ma che essa è una tecnica consistente nel rischiare delle reazioni più o meno probabili, delle quali solamente l'esperienza dimostrerà il successo o, al contrario, la vanità. (Claparède, 1931, ed. it. 1963, p. 105)

Lo psicologo ginevrino sembra rifiutare le due posizioni prevalenti sull'intelligenza: "il sistema delle *facoltà dell'anima*, che considera l'intelligenza come una facoltà primordiale, sui generis e inanalizzabile, e l'*associazionismo*, per il quale l'intelligenza viene riportata al semplice giuoco delle associazioni acquisite" (ivi, p. 90). Secondo l'autore:

La parola "intelligenza" è adoperata in tre distinti sensi:

- 1) L'intelligenza è il nome dato ai *fenomeni psichici* che hanno per oggetto la conoscenza; in questo caso l'intelligenza viene opposta all'affettività, alla reattività; l'aggettivo di intelligenza in questa accezione è "intellettuale".
- 2) L'intelligenza considerata come una *maniera d'essere* dei processi psichici adattati con successo a situazioni nuove; il suo aggettivo è allora "intelligente". Se noi consideriamo questa maniera di essere, non come una semplice qualità, ma come una capacità, noi potremo dire che l'intelligenza è la *capacità di risolvere col pensiero dei problemi nuovi*. In questa accezione l'intelligenza si oppone all'automatismo, allo istinto, all'imbecillità.
- 3) L'intelligenza indica qualche volta, nel linguaggio corrente, una capacità intelligente *al di sopra della media*. (Ivi, pp. 91-92)

Emergono tre significati per lo stesso termine: esso può indicare delle conoscenze, un atteggiamento e delle abilità sopra la media. Secondo Claparède, l'atteggiamento intelligente si identifica con la capacità di risolvere problemi, situazione che avviene nel momento in cui si innesca un disequilibrio tra il bisogno e i mezzi per soddisfarlo (Claparède, 1931, ed. it. 1963), come anche sosteneva Dewey. Nel pensiero di Claparède, l'intelligenza viene intesa prevalentemente come una forma di adattamento che entra in azione quando né l'istinto né l'abitudine possono risolvere un problema. L'istinto, infatti, non si configura con l'intelligenza, in quanto quest'ultima entra in gioco quando ci

sono situazioni nuove, mentre l'istinto si attiva automaticamente ogni volta che si presentano gli stessi eventi.

Nel testo *“La scuola su misura”* (1920 ed. it. 1975) l'autore si pone il problema delle attitudini in quanto esse formano l'*“intelligenza globale”* (p. 37): come riconoscerle e favorirne lo sviluppo? Le diverse attitudini sono evidenti in classe: chi preferisce l'arte, chi la matematica ecc., sulla base di inclinazioni naturali.

Una attitudine è una disposizione naturale a comportarsi in un certo modo, a comprendere o a sentire di preferenza certe cose o a eseguire certe specie di lavori (attitudine alla musica, al calcolo, alle lingue straniere, ecc.). È una cosa complessa. (Claparède, 1920 ed. it. 1975, p. 33)

Come sosteneva Binet, ogni attitudine implica più abilità, per esempio, l'attitudine letteraria richiede memoria verbale, immaginazione e capacità critica (concetto poi ripreso anche da Gardner, vedi paragrafo 2.4). La diversità delle attitudini dipende sia dalle varietà individuali, dalle preferenze comunicative (canale visivo, uditivo, cinestesico, verbale, ecc.), sia dalle diverse modalità di combinazione. L'attitudine dovrebbe essere distinta dall'interesse; infatti si può provare una forte attrazione verso un sapere senza possedere l'attitudine. Quest'ultima, inoltre, può essere spenta o oscurata in un contesto quando intervengono componenti emotive negative dell'alunno verso l'insegnante. Le attitudini possono differire per quantità e qualità; la scuola tenderebbe a individuare soprattutto le differenze quantitative, attraverso la valutazione, ma non riuscirebbe a notare le diverse sfumature qualitative, che, secondo Claparède, sarebbero le più importanti. In questo senso lo studioso propone una distinzione per “tipi psicologici” al fine di aiutare gli insegnanti a individuare i gradi delle attitudini.

Si potrebbero contrapporre gli *osservatori*, che hanno la mente rivolta verso il mondo esterno, ai *riflessivi* la cui intelligenza è, al contrario, ripiegata su se stessa; gli *intellettuali*, che sono sempre col naso sulle loro scartoffie, che pongono problemi, e i *manuali* che tendono anzitutto a “fabbricare”, a creare. E gli intellettuali possono a loro volta suddividersi in *critici* e *immaginativi*, o in *intuitivi* (che hanno *l'esprit de finesse*) e in *logici* (che hanno *l'esprit de géométrie*). [...] Da un altro punto di vista, si potrebbero distinguere i *pratici* e gli *artisti*, i *positivi* e i *sognatori*. E da un altro ancora, i *rapidi* e i *lenti*, o anche gli *attivi* e i *passivi*. (Ivi, p. 35-36)

Tutte queste tipologie potrebbero incrociarsi tra di loro, così da avere infinite combinazioni, come per esempio i “sognatori” potrebbero essere o attivi o passivi. La media di tutte le “attitudini particolari” forma “l'attitudine generale” che si identifica con l'intelligenza; la scuola però con la valutazione osserverebbe maggiormente la memoria e l'applicazione. In tal senso, Claparède conclude sostenendo che la scuola non tiene in considerazione le attitudini. In quest'ottica prevale un atteggiamento contro natura e questo provoca un disadattamento da parte dell'alunno e un disgusto

verso le attività proposte. Se non inglobiamo le attitudini nella formazione l'alunno sarà costretto a fallire, poiché la sua attività si concentrerà sullo sforzarsi in compiti dove più fatica. Per sviluppare e valorizzare le attitudini a scuola, lo psicologo ginevrino propone quattro soluzioni, pensate soprattutto per la scuola secondaria di secondo grado: le classi parallele, le classi mobili, l'aumento del numero delle sezioni (classiche, moderne, tecniche, ecc.) e infine il sistema delle opzioni. Alla base dello sviluppo delle attitudini c'è lo sviluppo dell'intelligenza; infatti, questa costituisce il fondamento di tutte le operazioni della mente come capacità di risolvere problemi nuovi, immaginare ipotesi e verificarle. Nella scuola su misura

[...] l'educatore invece di essere un sistematore d'anime e d'intelletti, diventerà uno stimolatore d'interessi; invece d'essere al centro della scena [...] dovrà d'ora innanzi tenersi dietro le quinte, donde organizzerà l'ambiente nel modo più favorevole allo sbocciare dei bisogni intellettuali e sociali del fanciullo e alla messa in atto dei procedimenti intellettuali, delle attività, dello sforzo di quest'ultimo. (Ivi, p. 59)

Nel medesimo contesto ginevrino operò Adolphe Ferrière (1879- 1960) che ebbe il merito di sostituire il termine *scuola nuova* (utilizzato fino agli anni Venti) con *scuola attiva*, oltre alla divulgazione delle nuove concezioni educative. Diversamente da Claparède, Ferrière aveva una formazione sociologica anche se entrambi condividevano la passione per la pedagogia e le sfide che offriva; visitò molti istituti d'educazione in Europa e in America, acquisendo i principi dell'attivismo. Gli alunni dovevano essere i protagonisti del proprio apprendimento; l'insegnante a partire dai bisogni e dagli interessi, rispettoso dello sviluppo psicologico, valorizza le potenzialità e le iniziative degli studenti con attività manuali, promuovendo la cultura a partire da fatti ed esperienze, ispirandosi al metodo scientifico, orientando gli alunni allo sviluppo dello spirito critico. Il suo contributo fu importante per attenuare quel naturalismo psicologico proprio dell'epoca: non tutto dipendeva dal bisogno intrinseco della natura, ma bisognava iniziare a dare importanza anche alla volontà dell'individuo, chiamata da Ferrière "slancio vitale" (Ferrière, 1922, ed. et. 1968, p. 6).

La volontà dell'alunno coincide con la sua natura e qualora la scuola non si allinei si rischierà di disperdere lo studente, tuttavia, ciò non significa cedere ai capricci. Ogni alunno possiede le sue doti peculiari e non spetta all'educatore livellare le diverse personalità, rendendo ognuno uguale. La percezione di bravura che hanno i maestri verso alcuni alunni si limiterebbe al contesto scolastico.

Mentre i primi della classe non danno alla società che burocrati di scarsa levatura o uomini di affari senza fantasia, si legge che molti degli uomini grandi, se non tutti, sono divenuti tali non in virtù della scuola, ma contro di essa, fuori di essa. I loro maestri li giudicavano cattivi scolari [...] (Ivi, p. 21)

L'ottimo rendimento scolastico in molti casi non porta al successo professionale, diversamente da quanto credeva Terman. Per questo, c'è bisogno di un rinnovamento nei programmi e nei metodi,

applicabile attraverso una formula propria dell'economia: "il maggior numero di effetti utili con il minor numero di sforzi inutili" (ivi, p. 22).

Secondo l'autore ogni bambino "normale" possiede la curiosità, l'interesse e il desiderio di migliorare, caratteristiche che costituiscono l'attività spontanea del bambino e che si manifestano in tre diverse tipologie di attività: giochi, attività costruttive e servizi. Esse sono proprie di ogni età, ma sono tipiche di tre campi di azione diversi: la famiglia, la scuola e la società. Il desiderio dei bambini, che riguarda appunto le attività appena menzionate, dovrebbe trovare il modo di sbocciare a scuola, in quanto questo contribuirebbe anche allo sviluppo intellettuale; come sostenuto anche da Dewey, l'interesse è l'elemento che promuove lo sforzo per ottenere soddisfazioni.

Coltivare l'attività spontanea del bambino significa accrescere il suo intelletto, quindi la scuola dovrebbe dedicare maggior tempo al gioco, ad attività di costruzione e all'aiuto reciproco, introducendo nei programmi molti più lavori manuali e cambiando gli ambienti, come ideato da Montessori.

Secondo Ferrière, il lavoro manuale a scuola presenta degli scopi educativi; esso rappresenterebbe uno stimolo per sviluppare creatività e intelligenze, attraverso l'osservazione.

L'ingegnosità non viene alle dita dal cervello che ragiona, ma dagli occhi che osservano. Lo spirito inventivo non è patrimonio che di pochi. Per non sbagliare, per non dire troppo vi è un mezzo semplicissimo: basta tener conto del livello delle richieste dei fanciulli, stimolando le loro risposte piuttosto che fornirle noi. (Ivi, p. 44)

Le attività manuali fanno progredire le facoltà intellettuali: attraverso l'osservazione, lo studente impara a notare i particolari, a misurare e a calcolare con esattezza; mediante l'associazione si collegano le azioni con i materiali che si hanno a disposizione; attraverso l'immaginazione l'alunno pensa e poi disegna l'oggetto prima di fabbricarlo, dando forma così al suo pensiero; infine, grazie alla riflessione, capisce la funzione della scienza nella quotidianità, i collegamenti tra teoria e prassi, come la teoria nasce dal lavoro e allo stesso tempo lo migliora (Ferrière, 1922, ed. it. 1973).

Favorire la spontaneità negli alunni non significa solo aggiungere "lavori" manuali, ma offrire la possibilità di scegliere fra più attività, come già aveva introdotto Montessori, proponendo dei "menu", proprio come avviene in ristorante o a casa, promuovendo in questo senso l'iniziativa individuale e l'entusiasmo degli studenti. Se si dà la possibilità a ogni alunno di camminare secondo le proprie forze anche "i migliori faranno passi da gigante. Selezione salutare questa, poiché essa realizza la formula, valida per tutta la vita: "A ciascuno secondo i suoi meriti" (Ferrière, 1922, ed. et. 1968, p. 49). Come proposto da Decroly, un programma che parte dagli interessi dei bambini promuove degli sforzi per apprendere molto superiori a quelli che compierebbero gli alunni quando l'attività e i saperi vengono imposti dal maestro.

Un altro personaggio che ha aderito ai principi dell'attivismo è Ovide Decroly (1871- 1932), medico belga, che si occupò inizialmente, come Montessori e Ferrière, di bambini “anormali”. Egli promosse una didattica per “centri di interesse”, anche se la sua visione di intelligenza non sembra essere in linea con gli altri esponenti dell'attivismo presentati in questo paragrafo. Nel suo testo “*Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giochi educativi*” (1913) emergono quei giochi che, secondo Decroly, potrebbero sviluppare maggiormente l'intelligenza. Diversamente da Dewey che sconsigliava di paragonare le capacità dei bambini a quelle degli adulti, Decroly afferma che i giochi più intelligenti sarebbero quelli che permettono di imitare le diverse professioni: il bambino più intelligente è colui che assume un atteggiamento da grande, comparando così le attività tra le diverse età.

[...] egli comincia ad associare tutte le esperienze che à già acquistate, per combinare dei giochi più intelligenti, copiando gli atti degli adulti: giocare alle bambole, da padrone e padroncina di casa, da bottegai, da sposi, da guidatori d'auto o di treno, preparare pranzetti, sepolture ecc. (Decroly e Monchamp, 1913 ed. it. 1953, p. 3)

Rifacendosi agli studi di K. Groos, professore di filosofia all'Università della Basilea, cita i giochi che implicano l'utilizzo di funzioni mentali superiori, deducendo che queste ultime riguardino la memoria, l'immaginazione, l'attenzione e il ragionamento.

[...], à dato una classificazione analitica completissima dei giochi dell'uomo e del fanciullo.[...] Tra i giochi d'esperienza Groos distingue: [...] III. I giochi che esigono l'uso delle funzioni mentali superiori:

A. I giochi d'esperienza nei quali intervengono le funzioni mentali.

1. Giochi di memoria: a) memoria di ricognizione; b) memoria di riflessione;
2. giochi d'immaginazione: a) illusioni volute per giuoco; b) trasformazioni per giuoco del contenuto della memoria;
3. giochi d'attenzione;
4. giochi di ragionamento (d'intelligenza o di spirito). (Ivi, p. 6)

Alcuni esempi di giochi che andrebbero a incrementare queste funzioni sarebbero “giochi del domino, delle carte, della dama, degli scacchi ecc., ma nei quali le tendenze accennate e soprattutto l'amor proprio, l'istinto sociale e l'istinto combattivo vi hanno la preponderanza” (ivi, p. 9).

Decroly nel suo testo “*Verso la scuola rinnovata*” (1921) mette in evidenza come dovrebbe essere la scuola nuova, quella scuola che mette al centro il bambino con i suoi interessi. Ci sembra interessante soffermarci su quello che egli afferma sulla composizione della classe, in quanto riflette sulle diverse abilità possedute dagli alunni, in modo particolare sulle capacità e sulle difficoltà. La sua proposta, sicuramente non in linea con una didattica inclusiva, è quella di formare classi speciali per le categorie che riguardano da una parte i bambini molto intelligenti e dall'altra chi manifesta dei deficit.

[...] in ogni classe due gruppi di fanciulli sono sacrificati:  
1°) I MEGLIO DOTATI, che potrebbero andare innanzi agli altri;



2°) *GLI INSUFFICIENTI, che non traggono profitto da un insegnamento che non si adatta che alla media dei fanciulli la cui mentalità è superiore alla loro. Per rimediare ai due difetti segnalati [...] alla mancanza di omogeneità delle classi ed alla discordanza del programma con il livello intellettuale di una parte importante degli scolari, la soluzione pratica consiste nel formare due gruppi di elementi meno disparati, per ciascuna serie di classi.* (Decroly e Boon 1921, ed. it. 1955, p. 9)

Secondo Decroly, sembra che il clima ideale per insegnare sia quello di omogeneizzare gli individui in base all'età mentale e, quindi, a seconda del livello di intelligenza. Diversamente da Montessori, che attribuiva l'intelligenza a ogni individuo, lo studioso belga sembra essere vincolato a un'idea di intelligenza basata sulla valutazione del Q.I. (come Terman e Hollingworth, vedi paragrafo 2.1). I bambini più intelligenti avrebbero maggiori possibilità di progredire se inseriti in classi speciali; inoltre, verrebbe facilitato anche il lavoro dell'insegnante.

Come risultato di questa omogeneità, si può prevedere ciò che abbiamo già fatto presentire:

- 1°) una diminuzione della differenza tra gli estremi dello stesso gruppo;
- 2°) una maggiore facilità ad adattare il programma alla mentalità più uniforme della classe. (Ivi, p. 11)

L'autore ripete più volte all'interno del suo testo quanto sia importante tenere in considerazione l'età mentale degli studenti, per assicurare una didattica individualizzata. Sembra che l'intelligenza giochi un ruolo importante soprattutto per l'insegnante: a partire dall'intelligenza si possono adattare le diverse attività. Sembra che il compito della scuola sia quello di "selezionare" gli alunni che per natura possiedono un livello superiore di intelligenza, creando così dei gruppi di élite.

[...] là dove il numero delle classi lo permetta, raggruppare gli scolari, tenendo conto dell'età mentale, cioè dello sviluppo delle attitudini intellettuali [...]. (Ivi, p. 32)  
 Procedere per gradi, non per formule pedagogiche teoriche ed apparentemente logiche, ma tenendo conto dell'età mentale e del carattere. (Ivi, p. 46)

Secondo Decroly, diversamente da Claparède, l'intelligenza può essere considerata un istinto intelligente, dove le reazioni variano a seconda delle situazioni.

L'intelligenza può essere considerata come una specie di istinto poiché, come l'istinto, essa è innata [...] le reazioni istintive sono, per così dire, sempre simili e non devono essere acquisite; quelle dell'intelligenza, al contrario, non sono identiche, variano, invece, secondo le circostanze; inoltre esse esigono un tirocinio più o meno lungo. (Decroly, 1927, ed. it. 1955, p. 47)

L'intelligenza viene considerata quella capacità di fronteggiare le nuove situazioni: trascorrendo nel tempo, tra passato e futuro, è possibile trovare nuove risposte alle problematiche che si pongono. Intelligenza dunque come

mezzo di assimilare la conoscenza [...] o come la funzione che serve a pensare [...] come la funzione che permette di trarre partito dal passato per prevedere l'avvenire, di utilizzare la memoria delle esperienze fatte, in vista di organizzare le esperienze future. [...] l'intervento dell'intelligenza che, grazie al suo potere di trarre partito dai ricordi in vista di soluzioni da dare a problemi nuovi, si rende conto dei fatti, ne comprende il significato e combina le risposte adeguate e gli atti da effettuare. (Ivi, pp. 48- 49)

Decroly mette in evidenza la componente ereditaria dell'intelligenza, come Galton, rimarcando in questo senso l'importanza di agire sul contesto; l'educatore non può interferire sulla componente biologica dell'individuo.

Meno l'eredità ha dato dei valori latenti all'essere, più bisognerà aver cura dell'ambiente; meno risorse ha il fanciullo e più il suo avvenire dipenderà dall'educazione alla quale lo si sottoporrà. [...] Questa concezione, a prima vista, dà più valore all'azione dell'ambiente e sembra trascurare il fattore ereditario. Ci si convincerà invece riflettendo che questa concezione è la sola che possa essere adottata da un educatore; poiché l'ereditarietà è un fatto acquisito sul quale egli non può nulla, e non gli rimane come sola azione che quella che si basa sull'ambiente. (Ivi, pp. 146- 149)

Come scritto nel testo *“Ovidio Decroly. Interessi e metodo globale nell'educazione del fanciullo”* (Deva, 1975), secondo Decroly, l'intelligenza è una parte che costituisce l'individuo e non la sua totalità.

Considerando il soggetto come un tutto, l'autore esplicita che “la diversità delle intelligenze rende, senza dubbio, il problema molto complesso” (ivi, p. 54) in termini educativi.

Tra gli attivisti notiamo delle divergenze nel concepire l'intelligenza: da un lato come una potenzialità di tutti, dall'altro come proprietà di un'élite; chi crede che essa si sviluppi in contesti ricchi di materiali (come Montessori), chi crede che essa sia favorita in classi omogenee (come Decroly); chi crede sia unica, chi invece inizia a intuire le diverse tipologie di intelligenze. Nonostante ciò, sembra emergere una forte credenza sul binomio bisogno-interesse: l'interesse scatta solo da un bisogno “naturale”, proprio del soggetto; ne deriva che se l'alunno non possiede nessun bisogno non ci sia nessun interesse, anche se il ruolo del docente sarebbe quello di operare sugli interessi e non sui bisogni. Si tende ad associare il bisogno con la misura di intelligenza: sembra infatti che un alto livello di intelligenza sia associato a molte curiosità, come aveva già affermato Hollingworth. Sembra che sia condivisa dunque l'idea che il bisogno sia innato, come l'intelligenza. Le scuole attive forse però hanno avuto il merito di dare l'input per iniziare delle ricerche sulla relazione tra intelligenza e ambiente.

Uno dei primi psicologi che ha contribuito a determinare l'importanza dell'ambiente, per aumentare o abbassare il livello delle strutture dell'intelligenza, è stato Jean Piaget (1896- 1980).

L'ambiente avrebbe un ruolo cruciale nel processo di acquisizione di nuove abilità e conoscenze, anche se l'iniziativa avviene sempre per opera del soggetto, la ricerca è un'azione intrinseca, promossa dall'individuo stesso. L'intelligenza, secondo Piaget, dunque, riguarda proprio le regolazioni e le operazioni che mette in atto il bambino, quando si trova a operare con oggetti in attività logico-matematiche (Piaget, 1974, ed. it. 1977).

Secondo lo psicologo ginevrino, le strutture dell'intelligenza non sono innate, ma si sviluppano attraverso una lunga costruzione di funzioni. Non nega l'esistenza di un fattore ereditario nel funzionamento dell'intelligenza; infatti, secondo Piaget, il livello rimane stabile, in quanto questo non subisce nessuna variazione, neppure con i vari stimoli provenienti dall'ambiente.

Lo studioso capì, attraverso l'osservazione e i colloqui con i bambini, che lo sviluppo dell'intelligenza avviene secondo degli stadi, dove l'apprendimento attraverso gli oggetti precede quello mediante operazioni mentali. La teoria dello sviluppo intellettuale di Piaget è in netto contrasto con gli approcci psicometrici, già analizzati sinteticamente (vedi primo paragrafo). Essi hanno lo scopo di quantificare le abilità intellettive e di identificare le differenze individuali. L'approccio di Piaget si focalizza invece sugli aspetti qualitativi dell'intelligenza stabilendo dei pattern universali di stadi fissi di acquisizione. Le differenze possono essere viste nella tipologia di dati che sono stati raccolti: l'approccio psicometrico si focalizza sul numero di risposte corrette, mentre Piaget mette in evidenza soprattutto gli errori compiuti dai bambini: attraverso la somministrazione dei test di Binet, Piaget si rese conto che gli errori offrivano molte più informazioni per lo studio dell'intelligenza (Siegler e Richards, 1982).

Lo sviluppo dell'intelligenza avviene dunque, secondo Piaget, attraverso la trasformazione di strutture innate, seguendo delle traiettorie ben definite. L'apprendimento, durante i quattro stadi, è un processo che include due meccanismi: l'assimilazione e l'accomodamento. Per Piaget conoscere significa agire sulla realtà, ossia trasformarla. L'intelligenza, in questo senso, è un'entità che si modifica a partire dagli input che provengono dal contesto di appartenenza, non viene più identificata, come pensavano Binet e Spearman, come universale e generica.

I comportamenti intellettuali secondo lo psicologo ginevrino sarebbero "delle reazioni del soggetto alle prese con i problemi" (Piaget, Inhelder, 1968, ed. it. 1976, p. 31), come sostenuto da Dewey, e dunque sorge l'interrogativo sui metodi che si dovrebbero utilizzare per sviluppare le strutture dell'intelligenza. Ci sono due correnti di pensiero proprie della psicologia contemporanea circa le interpretazioni dei dati emersi dalle ricerche di Piaget: da una parte si pone l'accento sull'esercizio, con il fine di ampliare le associazioni motorie o verbali; dall'altro si fa appello alle attività spontanee del bambino necessarie per preparare le operazioni dell'intelligenza, che si costituiscono verso i 7-8 anni (Piaget, 1948, ed. it. 1986). La prima visione, propria del condizionamento, ha contribuito ad

alimentare una modalità di insegnamento programmato, secondo associazioni progressive e ordinate in modo meccanico, offuscando le capacità creative del bambino; mentre la seconda è propria di un insegnamento “su misura” secondo l’accezione montessoriana, dove si privilegia la spontaneità.

Le ricerche di Piaget si sono focalizzate, come abbiamo già detto, sulle differenze individuali, anche se con ciò non si intendono le attitudini specifiche per le diverse materie. A parità di intelligenza, gli alunni “bravi” non avrebbero delle particolari attitudini, ma, semplicemente, sono coloro che si adattano meglio al tipo di insegnamento; lo stesso varrebbe come giustificazione delle difficoltà di apprendimento di alcuni bambini: esse sarebbero sempre associate alle modalità di fare lezione e non alla mancanza di attitudini. La “pedagogia dell’intelligenza” (ivi, p. 27) propone alcune condizioni affinché l’apprendimento abbia successo (in particolare nell’insegnamento scientifico elementare).

Diversamente dalla scuola attiva la scuola tradizionale non sembra sviluppare l’intelligenza. La scuola tradizionale offre all’alunno molte conoscenze e varie occasioni per applicarle a problemi ed esercizi. La scuola, in questo senso, sarebbe orientata a esercitare l’intelligenza, senza preoccuparsi se le conoscenze impartite resteranno impresse nella memoria negli anni. La scuola attiva, invece, attribuisce maggiore importanza al ragionamento piuttosto che alla memoria, esercitando l’intelligenza attraverso lo sviluppo della curiosità e dell’iniziativa autonoma.

Ogni alunno, senza particolari disturbi, sarebbe in grado di compiere un buon ragionamento matematico se si predisponesse un ambiente di apprendimento teso alla scoperta piuttosto che alla ricezione passiva, dove sia possibile procedere per tentativi ed errori, promuovendo in questo senso l’autonomia intellettuale. L’educazione intellettuale sarebbe strettamente connessa con quella affettiva, ciò significa che lo sviluppo dell’intelligenza avviene solo se c’è reciprocità fra gli alunni, oltre che tra insegnante-alunno. La vita collettiva, infatti, non promuove solo lo sviluppo della personalità, ma anche le strutture intellettuali.

Ogni alunno possiede delle potenzialità latenti e alcuni talenti (Montessori, 1943 ed it. 1970), inoltre, lo sviluppo dell’intelligenza matura dall’esperienza (Claparède, 1931 ed. it. 1963), coinvolgendo tratti di personalità (Dewey, 1916 ed it. 1988) e, secondo Ferriere, (1922 ed. it. 1973) la manualità avrebbe un ruolo cruciale nella maturazione dell’intelletto. Decroly, invece, sembra sostenere una visione completamente opposta sia di intelligenza, creduta essere ereditaria, sia del rispettivo sviluppo: se solo pochi alunni possiedono un elevato livello di intelligenza, secondo Decroly, è fondamentale creare delle classi speciali, sulla base della distinzione del Q.I. Piaget (1948 ed. it. 1986) fornisce un’altra interpretazione rispetto a quegli alunni che eccellono: essi sarebbero coloro che tendono ad adattarsi a un sistema di regole.

### 2.3 Intelligenza come co-costruzione culturale

Il passaggio dal considerare l'intelligenza come entità propria dell'individuo, sviluppata prevalentemente grazie a una mediazione con un adulto che interagisce direttamente o predispone l'ambiente, al considerarla come culturalmente fondata avviene con l'approccio costruttivista.

Uno psicologo che ha dimostrato con le sue ricerche quanto lo sviluppo cognitivo umano abbia non solo una matrice biologica, ma, soprattutto, una matrice storico-culturale è Lev S. Vygotskij (1896-1934). Lo psicologo russo elaborò una teoria basata sull'idea che i processi psichici superiori abbiano una natura sociale: questi sono attività complesse prodotte da processi naturali di ordine biologico e dai rapporti di ordine socioculturale che instaura l'individuo nel suo contesto di appartenenza. Egli sostenne che le "funzioni psichiche", inizialmente naturali e spontanee, si sviluppino in "funzioni superiori" quando l'individuo utilizza sia materiali sia strumenti culturali. I processi psichici superiori sono perciò culturalmente e storicamente fondati e la loro genesi non avviene all'interno dell'individuo, ma in attività esterne, svolte grazie al rapporto interpersonale. Tutte le funzioni cognitive dell'uomo (percezione, attenzione, memoria, volontà, ecc.) non sono delle semplici risposte a stimoli provenienti dall'esterno, ma sono strettamente mediate attraverso l'interazione con un altro soggetto, in uno specifico contesto storico-culturale.

A partire dalle ricerche di Karl Bühler (1918), il quale mise in evidenza l'indipendenza dell'intelligenza pratica dal linguaggio, Vygotskij iniziò ad approfondire i suoi studi sull'intelligenza e sul linguaggio, per poi proporre la sua tesi opposta. La capacità di utilizzare un oggetto per ottenere uno scopo (per esempio, utilizzare un bastone per prendere un giocattolo) mette in evidenza quella padronanza nell'utilizzo di strumenti.

Lo sviluppo intellettuale avviene quando linguaggio e attività pratica interagiscono; è grazie al linguaggio che il bambino inizia a conoscere l'ambiente e, quindi, a imparare come comportarsi nel suo contesto di appartenenza.

Prima di padroneggiare il suo comportamento, il bambino comincia a padroneggiare ciò che lo circonda con l'aiuto del linguaggio. Questo fornisce nuovi rapporti con l'ambiente oltre alla nuova organizzazione dello stesso comportamento. La creazione di queste forme di comportamento unicamente umane in seguito forma l'intelletto e diviene la base del lavoro produttivo, cioè la forma specificamente umana dell'uso di strumenti. (Vygotskij, 1978, ed. it., 1987, p. 43)

Le funzioni psichiche superiori sarebbero quelle capacità tipiche dell'essere umano, considerate tali solo se confrontate con gli animali. Esse non si identificano con le capacità di qualità maggiore tra un uomo e un altro, ma tra specie diverse. Attraverso il linguaggio, le funzioni cognitive complesse si esplicano nelle operazioni che riguardano la soluzione di problemi, il raziocinio, la pianificazione e la gestione del proprio comportamento.

[...] la capacità specificamente umana di parlare rende i bambini in grado di fornirsi di strumenti ausiliari per la soluzione di compiti difficili, di superare l'azione impulsiva, di pianificare una soluzione a un problema prima della sua esecuzione e di padroneggiare il proprio comportamento. I segni e le parole servono ai bambini innanzitutto come mezzi di contatto sociale con altre persone. Le funzioni cognitive e comunicative del linguaggio diventano quindi le basi di una forma nuova e superiore di attività nei bambini, distinguendoli dagli animali. (Ivi, p. 49)

Lo sviluppo, quindi, avviene attraverso un processo di interiorizzazione che consiste in alcuni cambiamenti: inizialmente un'operazione che rappresenta un'attività esterna viene ricostruita e riprodotta internamente, poi da un livello interpsichico si passa a quello intrapsichico. Il concetto di sviluppo

[...] implica un rifiuto del modo di vedere secondo cui lo sviluppo cognitivo risulta dall'accumulazione graduale di cambiamenti distinti. Noi crediamo che lo sviluppo infantile sia un complesso processo dialettico caratterizzato dalla periodicità, dalla irregolarità nello sviluppo delle diverse funzioni, dalla metamorfosi, o trasformazione qualitativa di una forma in un'altra, dall'intrecciarsi di fattori esterni e interni, e da processi adattivi che superano gli impedimenti che il bambino incontra. (Ivi, p. 111)

Secondo Vygotskij, ci sono due livelli di sviluppo: il *livello di sviluppo effettivo* che corrisponde all'età mentale, misurabile con i test e il *livello di sviluppo potenziale* che si ottiene analizzando i compiti che i bambini non sono più in grado di svolgere in autonomia, ma solo con l'aiuto di un adulto o di un pari esperto o di un mediatore. Capire la zona di sviluppo prossimale ci permette di delineare lo sviluppo in corso dell'alunno e non solo quello già completato. In questo senso lo psicologo russo critica i test diagnostici.

In passato si credeva che usando i test determiniamo il livello di sviluppo mentale con cui l'educazione dovrebbe fare i conti e i cui limiti non dovrebbe oltrepassare. Questo procedimento orientava l'apprendimento verso lo sviluppo di ieri, verso stadi di sviluppo già completati. [...] Quindi la teoria di una zona di sviluppo prossimale ci permette di proporre una formula nuova, cioè che l'unico "buon apprendimento" è quello in anticipo rispetto allo sviluppo. (Ivi, pp. 131-132)

Lo sviluppo cognitivo è strettamente collegato con l'apprendimento, processo che avviene attraverso la formazione dei concetti con l'utilizzo di un pensiero complesso; i concetti vengono trasformati in significati, espressi mediante parole.

L'essenza del loro sviluppo sta anzitutto nel passaggio da una struttura di generalizzazione all'altra. Ogni significato di una parola è ad ogni età una generalizzazione. Ma i significati delle parole si sviluppano. Nel momento in cui un bambino assimila per la prima volta una parola nuova, legata a un significato determinato, lo sviluppo della parola non è finito, ma è appena cominciato [...] (Vygotskij, 1934, ed. it., 2011, p. 204)

Lo sviluppo dei concetti attiva una serie di funzioni, come l'attenzione volontaria, la memoria logica, l'astrazione, il confronto, processi che non vengono assimilati in modo meccanico, ma attraverso delle tappe: a partire da una rappresentazione confusa della parola, avviene una comprensione progressiva attraverso il suo utilizzo e solo alla fine viene assimilata. La concezione, quindi, progredirebbe per tutto l'arco della vita, grazie all'interazione con un esperto; l'evoluzione avverrebbe attraverso una costruzione e negoziazione dei significati.

Uno studioso che si ispirò sia a Piaget sia a Vygotskij per elaborare la sua teoria è Jerome Seymour Bruner (1915- 2016), di origine ebraica. Nel 1972 si trasferì alla Oxford University dove sviluppò le sue intuizioni sulla relazione tra mente, cultura e linguaggio, introducendo, così, la psicologia culturale.

Fu proprio la comparsa, negli anni '80, del testo *“La mente a più dimensioni”*, a fondare le basi della psicologia culturale, portando a galla le tematiche relative al rapporto fra la mente e la cultura di appartenenza.

È questa infatti la questione che è al centro della psicologia culturale: in che modo una cultura creata da menti individuali e sostenuta dalla consuetudine e dalla tradizione riesce a influire in modo così determinante su coloro che vivono sotto il suo dominio? Che cosa fa sì che la cultura crei per sua natura individui che, pur essendo altamente acculturati, sono pur sempre capaci di innovazione e originalità? È una domanda che ci ricorda il verso famoso di Yeats: *“Come distinguere il danzatore dalla danza?”*. Insomma, come siamo plasmati dalle forme culturali che adottiamo, e in che modo, posta tale azione plasmatrice, noi facciamo intervenire i nostri talenti originali e individuali? (Bruner, 1986 ed. it., 2009, p. VII)

Ci sarebbe una costante interazione tra il sé e la cultura, tra i tratti individuali e i valori propri del contesto dove viviamo. Bruner si interroga sulle differenze individuali e in modo particolare sui talenti: *“non sarà che questi cosiddetti talenti individuali riflettono anche la cultura in cui trovano espressione?”* (ivi, p. VIII). Alla base della psicologia culturale ci sarebbe una matrice costruttivista: tutto quello che percepiamo e che manifestiamo sarebbe frutto di una costruzione di atti mentali.

L'educazione si serve del linguaggio per coinvolgere i vari attori coinvolti; esso, secondo Bruner, non è neutrale anzi *“impone un punto di vista non solo sul mondo a cui si riferisce, ma anche sull'impiego della mente nei confronti del mondo”* (ivi, p. 149). Il linguaggio trasmette una prospettiva, fornisce gli elementi per attribuire dei significati alla realtà. La cultura che ne deriva è un prodotto della costante negoziazione e costruzione di significati; proprio per questo l'educazione è lo strumento principale per attivare meccanismi di costruzione della conoscenza, dove gli alunni hanno un ruolo attivo di protagonisti e non di soli esecutori, come sostenevano alcuni attivisti, descritti nel paragrafo precedente. L'apprendere quindi è quasi sempre un'attività comunitaria; accanto all'importanza della scoperta si enfatizza il confronto in un gruppo di persone che condividono la stessa cultura.

L'acquisizione delle conoscenze avviene seguendo un percorso ascendente, i livelli diventano via via sempre più elevati; anche Bruner come Vygotskij si è interrogato sulla soglia più alta di apprendimento.

In buona parte delle teorie contemporanee dello sviluppo cognitivo, tale capacità è stata intesa in termini di acquisizione di conoscenze più astratte mediante le operazioni formali di Piaget o mediante l'uso di sistemi simbolici più astratti. E senza dubbio è vero che in molte sfere della conoscenza, per esempio nell'ambito scientifico, è per questa strada che si raggiunge (per usare l'espressione di Vygotsky) un "più elevato livello intellettuale". Chi raggiunge il livello di astrazione dell'algebra, di fatto finisce per vedere nell'aritmetica un caso speciale dell'algebra stessa. Ritengo però che sia pericoloso considerare la crescita intellettuale esclusivamente in questa luce; servirsi esclusivamente di tale modello, infatti, di sicuro significherebbe travisare il significato di quella che chiamiamo maturità intellettuale. (Ivi, p. 157)

Il livello più alto della cognizione, secondo Bruner, sarebbe non tanto l'astrazione bensì la percezione della complessità dell'agire umano. "A consentirci di raggiungere un livello intellettuale più elevato è proprio questo: il processo di oggettivazione nel linguaggio e nell'immagine di ciò che si è pensato e, poi, la riflessione e la riconsiderazione di esso" (ivi, p. 158). Questo vertice di apprendimento viene raggiunto attraverso la sollecitazione alla contrapposizione, alla riflessione e alla metacognizione. Prendere le distanze e riflettere sulle diverse posizioni è un modo per creare cultura e sviluppare l'intelligenza al massimo livello. Secondo Bruner, le teorie sullo sviluppo umano sono esse stesse delle rappresentazioni culturali, in quanto i processi della realtà sociale vengono giustificati con dei fatti. Le descrizioni che ne derivano si basano sul nostro modo di concepire la norma e la anormalità nello sviluppo.

La trasmissione dei saperi avviene attraverso due mezzi: la cultura e il genoma umano.

L'uomo non è indipendente né dal proprio genoma né dalla propria cultura. La cultura fornisce semplicemente dei modi di sviluppo tra i tanti resi possibili dalla nostra plastica eredità genetica; e questi modi sono delle prescrizioni relative al corso regolare della crescita umana. (Ivi, p. 165)

Le teorie dello sviluppo umano, secondo Bruner, forniscono degli approfondimenti di una cultura; nel nostro caso, studiare le percezioni sulla plusdotazione ha avuto lo scopo di conoscere meglio le reazioni a tale fenomeno in classe, oltre a capire meglio il potenziale umano che, per alcuni aspetti, potrebbe riguardare tutti. Bruner propone delle interessanti riflessioni sullo sviluppo intellettuale basandosi sugli studi di Freud, Vygotskij e Piaget: il primo studioso si focalizza soprattutto sul passato e sulle modalità di liberarsi da eventuali traumi; lo sviluppo è ostacolato dall'inconscio, la liberazione avviene attraverso la consapevolezza, quest'ultima raggiunta mediante il contributo dell'analista. Se la visione di Freud era orientata alla ricostruzione del passato per promuovere il presente, quella di Piaget è esattamente il contrario, è il presente che controlla il passato. Le operazioni mentali cambiano



da uno stadio all'altro in base alla logica che ne sottende. Per Piaget lo sviluppo del bambino è un processo naturale che deve essere rispettato senza accelerarlo. Secondo Vygotskij, invece, la mente non si sviluppa in modo naturale e senza assistenza. Diversamente dalle idee di Freud, essa non è determinata dalla sua storia passata, né, come sostiene Piaget, dai vincoli della logica delle operazioni dello stadio in cui si trova. “L'intelligenza consiste nella capacità di usare come protesi della mente le conoscenze e le procedure trasmesse dalla cultura. Senonché, molto dipende dalla disponibilità e dalla distribuzione degli strumenti protesici nell'ambito della cultura” (ivi, p. 173). Per Vygotskij, il linguaggio rappresenta lo strumento per modificare il pensiero, idea condivisa da Bruner che parla di “atteggiamento culturale” (ivi, p. 174) come quel

[...] modo in cui la teoria pone in relazione l'individuo che cresce con la cultura nel suo complesso, in quanto il linguaggio è la moneta di scambio che consente quella relazione. [...] Il ruolo del linguaggio è, comunque, particolarmente interessante in quanto implica anche una concezione dell'ambiente simbolico e del modo in cui si presume che la persona operi al suo interno. (Ibidem)

Nella concezione piagetiana lo sviluppo intellettuale avviene per competenze parziali in base alla intelligenza naturale; mentre Vygotskij si ispira al concetto di “zona di sviluppo prossimale” per indagare i livelli acquisibili di conoscenza, Bruner si interroga sulla loro validità.

La zona di sviluppo prossimale rappresenta sempre e comunque un vantaggio? Il fatto che il discente, all'inizio, non disponga di una vera e propria base da cui criticare ciò che gli viene fornito da persone molto più consapevoli di lui, non potrà rappresentare un fattore di vulnerabilità alla persuasione? Il livello più elevato è anche il migliore? E, ammesso che lo sia, *per chi* è migliore? Ancora: le forze storiche e sociali che modellano il linguaggio, il quale a sua volta plasma la mente di coloro che lo usano, sono sempre positive? (Ivi, p. 181)

Lo sviluppo intellettuale, secondo Bruner, avviene quando l'individuo è consapevole dei vari punti di vista che si attribuiscono ai significati e alla complessità insita nella negoziazione tra individui. I fattori di crescita non saranno mai solo individuali, ma connessi con la cultura che ognuno di noi eredita e poi reinventa.

Sia Vygotskij sia Bruner mettono in evidenza l'influenza reciproca tra la cultura (dunque insegnamento ed educazione) e il genoma umano (la parte biologica) nello sviluppo dell'intelligenza, attraverso il linguaggio, mettendo in secondo piano l'intelligenza stessa. Essi, forse, hanno contribuito ad alimentare i dubbi circa un'unica intelligenza.

## 2.4 Intelligenze e creatività

Alcuni studi di tipo psicologico hanno dimostrato l'esistenza di diverse tipologie di intelligenza, focalizzandosi non più sulle questioni culturali e sociali, tipiche del socio-costruttivismo, ma tornando a esaminare i processi cognitivi dell'individuo.

Louis Leon Thurstone (1887-1955) riprendendo l'analisi fattoriale di Spearman, studiò la struttura dell'intelligenza ottenendo risultati molto diversi dal collega, non più un unico fattore, ma sette. Nel 1938 individuò le abilità mentali primarie: comprensione verbale, fluidità verbale, ragionamento, abilità numerica, abilità spaziale, abilità percettiva e memoria (Barbaranelli, Natali, 2005).

Horn e Cattell (1966) hanno distinto cinque fattori generali di secondo ordine: un fattore generale di intelligenza cristallizzato (gc), un fattore generale di intelligenza fluida (gf), un fattore generale di intelligenza visuo-spaziale (gv), un fattore generale di creatività e un fattore generale di velocità di reazione. L'intelligenza cristallizzata riguarda l'organizzazione delle conoscenze in memoria, l'intelligenza fluida invece è propria dei meccanismi di ragionamento che entrano in gioco nelle situazioni che richiedono conoscenze minime, infine l'intelligenza creativa emerge quando si mettono in atto soluzioni nuove e originali. Questi fattori secondari sono correlati tra loro e se si applica un'analisi fattoriale di secondo ordine si individua un fattore generale, che li accomuna. L'analisi dei fattori secondari implica un passaggio ulteriore nello studio dell'intelligenza che porta a pensare che ci possano essere diversi tipi di intelligenze.

Un altro noto psicologo, che ha sostenuto la molteplicità di intelligenze, è Robert Sternberg (nato nel 1949). Le sue esperienze personali lo portano a intuire che i test standardizzati non sarebbero esaurienti nel valutare le abilità mentali. Egli rappresenta uno dei più autorevoli studiosi contemporanei dell'intelligenza che ha contribuito a diminuire l'importanza che veniva attribuita alla sola intelligenza analitica. Egli critica, in questo senso, sia la tipologia di intelligenza che viene valorizzata dalla scuola sia dai classici test psicologici. L'elemento di maggiore novità riguarda la grande importanza che l'autore conferisce all'intelligenza pratica che viene affiancata a quella standard, di tipo analitico, e a quella creativa, quest'ultima poco coltivata a scuola. Secondo lo studioso, tutti i test misurano solo una piccola parte dell'intelligenza di una persona. Essere intelligenti significa riuscire a ragionare bene in una o più di queste modalità: analitica, creativa e pratica (Sternberg, 1985). Secondo la teoria triarchica, nell'intelligenza c'è un equilibrio tra tre differenti modalità di elaborare l'informazione: analitico, creativo e pratico, diversamente da quanto sembra emergere; nessun tipo di intelligenza è migliore degli altri, nell'intelligenza ci sarebbe molto di più di quanto viene misurato nel quoziente intellettivo. Quando prevale l'intelligenza analitica, sembra che lo studente sia eccellente a scuola, ma che scarseggi la componente creativa. Secondo Sternberg, all'istruzione spetta il compito di occuparsi anche della preparazione al mondo del lavoro e, per questo, dovrebbe occuparsi anche di sviluppare l'originalità. Nelle materie scientifiche, per

esempio, non è sufficiente la memorizzazione di nozioni o la capacità di risolvere problemi scolastici, ma si richiede l'elaborazione di concetti nuovi.

Le persone che generano importanti concetti scientifici non sono necessariamente quelle che riescono meglio a memorizzare gli eventi o a risolvere i problemi del libro di testo. Possono essere invece persone a cui non piace particolarmente fare questo genere di cose e che perciò non esprimono la loro parte migliore all'interno delle istituzioni scolastiche. (Sternberg e Spear-Swerling, 1996, ed. it., 1997, p. 20)

Gli insegnanti con le loro pratiche direttive, con le quali prescrivono sempre agli studenti cosa e come fare per sviluppare un'abilità, toglierebbero spazio alla creazione di idee originali, bisognerebbe stimolare maggiormente gli studenti a inventare, piuttosto che a eseguire. L'intelligenza creativa, invece, tende a essere sottovalutata dagli insegnanti che, secondo l'autore, mirano a dare priorità ai risultati dei test. Ci sarebbero cinque ragioni che portano un insegnante a fidarsi del livello di intelligenza posseduto. Innanzitutto, c'è la convinzione che l'indagine quantitativa rispecchi maggiormente la realtà, anche se l'attribuzione di un numero avrebbe una validità limitata. Una seconda motivazione, secondo l'autore, è riferita al senso di colpa, ossia al timore degli insegnanti di non aver tenuto in considerazione il quoziente intellettivo durante le valutazioni. La terza ragione riguarda la somiglianza, ossia si tende a considerare le persone intelligenti quelle che ci assomigliano; il quarto motivo consiste nella pubblicazione dei risultati dei test (ricordiamo che il contesto di riferimento è quello americano) che viene associato alla qualità della scuola. L'ultima motivazione concerne un tipico pregiudizio scolastico: più elevati saranno i punteggi nelle valutazioni, maggiore probabilità di successo avrà quello studente. Non sarebbe presa in considerazione l'intelligenza pratico-contestuale, quella che consente di entrare in un contesto e capire immediatamente come adattarsi, per esempio, saper come chiedere aiuto all'insegnante, come andare d'accordo con gli altri bambini, ecc. Differenti situazioni richiedono differenti tipi di intelligenza e, se consideriamo solo un tipo di intelligenza, saremmo portati a sottostimare molti studenti. Ne deriva che non si può valutare l'intelligenza isolandola dal contesto, altrimenti si rischierebbe di avere un'idea distorta di alcuni alunni, come già sostenuto nel precedente paragrafo. Sternberg dimostra, attraverso i dati delle sue ricerche, che l'intelligenza pratica è molto importante anche se questa tipologia non viene misurata nei test e solo in parte minore a scuola. Tutti noi possediamo le tre intelligenze anche se, in combinazioni diverse, quindi, la scuola dovrebbe curarle tutte.

Inoltre, dobbiamo riconoscere il fatto che le persone veramente intelligenti sono quelle che sono in grado di riconoscere (a) quello che sanno fare bene, (b) quello che non sanno fare e (c) quello che possono fare, al massimo delle loro energie, per poter sfruttare al massimo i propri punti di forza rimediando o compensando così i propri punti di debolezza. [...] la maggior parte delle persone che hanno un'intelligenza di tipo funzionale non sono necessariamente quelle con il grado di intelligenza più alto

in uno di questi tre stili. Essere intelligenti nella vita di tutti i giorni significa dare il massimo di ciò che si ha, non conformarsi ai vari modelli stereotipati standard di ciò che gli altri possono considerare intelligente. (Ivi, p. 32)

La teoria triarchica prevede alcuni processi mentali di ordine superiore, un insieme di abilità e strategie cognitive che sarebbero alla base di tutte e tre le intelligenze, utilizzate per risolvere problemi sia teorici sia pratici. Sternberg individua sette capacità, le prime due di stampo deweyano:

1. identificazione del problema;
2. scelta del procedimento;
3. rappresentazione delle informazioni;
4. formulazione delle strategie;
5. allocazione delle risorse (per esempio come distribuire il tempo per portare a termine un compito);
6. controllo delle soluzioni;
7. valutazione delle soluzioni (abilità che consiste nell'elaborare il feedback interno ed esterno).

Le strategie utilizzate dagli insegnanti possono favorire lo sviluppo di alcune intelligenze, e di conseguenza, come ritroviamo nella teoria triarchica, avvantaggiare un profilo in cui prevale l'intelligenza stimolata. Quando il docente utilizza una didattica tradizionale presenta un argomento che dovrà poi essere studiato in autonomia; l'interazione studente-insegnante è minima come quella fra pari e, in questo modo, tende a favorire questi studenti con un'attitudine critico-analitica. Lo stesso risultato lo ottiene se imposta la lezione su domande basate su nozioni; l'insegnante formula domande agli studenti e loro rispondono, l'interazione sicuramente aumenta, ma l'intelligenza sollecitata è sempre quella di tipo critico-analitico, in quanto ogni risposta o è giusta o è sbagliata. Se invece il docente utilizzasse un approccio a domande basate sul ragionamento verrebbero stimolati maggiormente il pensiero e la discussione; ogni risposta potrebbe essere giustificata e la correttezza potrebbe variare a seconda della connotazione storico-culturale che forniscono gli alunni; in questo senso sarebbero favoriti i collegamenti interdisciplinari e tenderebbe ad attenuarsi la distinzione tra studente e insegnante anche se quest'ultimo avrà comunque il ruolo di dirigere ed eventualmente ricondurre gli alunni alla domanda iniziale, qualora le divagazioni fossero troppe. Secondo Sternberg e Spear-Swerling (1996, ed. it., 1997), questa ultima strategia didattica consentirebbe di favorire tutte e tre le tipologie di intelligenze.

Uno dei modi migliori per insegnare in modo dialogico consiste nell'incoraggiare i bambini a fare domande. Per loro domandare è naturale: devono imparare come gestire in modo adeguato un ambiente complesso e mutevole. Ma il fatto che continuino a porre domande, e soprattutto che continuino a porre domande efficaci, dipende in larga parte da come gli adulti vi rispondono. L'abilità di porre domande

efficaci e sapere come rispondervi costituisce una parte essenziale dell'intelligenza e, si sostiene, la parte più importante. (Ivi, p. 59).

La teoria triarchica dell'intelligenza può essere applicata in ogni materia scolastica e in ogni classe, a differenza della teoria delle intelligenze multiple di Gardner, che, secondo Sternberg, si basa prevalentemente sul talento intellettuale. L'insegnante può cambiare richiesta a seconda del pensiero che vuole sviluppare, se, per esempio, vuole valorizzare o valutare abilità proprie del pensiero analitico può chiedere di: evidenziare analogie e differenze, analizzare, valutare, criticare, chiedere di giustificare, spiegare le motivazioni, oppure, valutare le premesse. Se il fine sono le abilità creative, si chiede agli studenti di creare, inventare, immaginare, progettare, ipotizzare. Se invece si vuole concentrarsi sulle abilità pratiche le richieste sono di applicare, mostrare come si può utilizzare qualcosa, completare.

Secondo Sternberg è riduttivo considerare nei processi di apprendimento solo l'intelligenza e non anche la personalità. Egli, infatti, individua delle influenze che dimostra esaminando gli stili di pensiero. I test standardizzati andrebbero a valutare e a favorire solo una tipologia di pensiero, penalizzando gli studenti che manifestano altri profili. Il tema della valutazione delle capacità e del successo scolastico sembra essere molto delicato, in quanto si passa da test oggettivi a quelli non convenzionali con validità ecologica (ma non oggettivi). Si potrebbe concludere che ogni tipo di valutazione delle capacità possa essere inadeguato, Sternberg propone invece di effettuare "operazioni convergenti nella valutazione, vale a dire l'uso di molteplici modalità di valutazione, comprendenti sia quelle nuove, più autentiche, sia quelle vecchie, più oggettive" (Sternberg e Ruzgis, 1994 ed. it., 2000, p. 228). Utilizzando diversi test ci sarebbe un vantaggio statistico: si ridurrebbero gli errori di misurazione. Ci sarebbero però dei moderatori tra le capacità e la personalità, ossia gli stili di pensiero e sarebbero proprio questi ultimi che secondo lo psicologo dovrebbero essere valutati. "Uno stile di pensiero è un modo preferito di pensare. Non è una capacità, ma piuttosto un modo preferito di esprimere o utilizzare una o più capacità. Due o più persone provviste dello stesso livello di capacità possono avere stili molto differenti" (ivi, p. 229). Molti autori si sono occupati dello studio dei tipi di pensiero: citiamo brevemente le principali ricerche. Secondo Gregorc (1985) ce ne sarebbero quattro basati su due coppie dicotomiche: concreto vs astratto e sequenziale vs causale. C'è, invece, chi sostiene che gli stili di pensiero riflettano i metodi di insegnamento quali: progetti, esercitazioni, insegnamento fra pari, giochi di ruolo, studio indipendente, lezione frontale (Renzulli e Smith, 1978). Holland (1973) si è ispirato ai lavori per identificarne sei tipologie: realistico, investigativo, artistico, sociale, intraprendente e convenzionale. Altri autori hanno interpretato gli stili di pensiero come espressione di un funzionamento cognitivo-stilistico. Kagan (1976), a partire dalle differenze nei bambini, ne ha distinti due: impulsivo e riflessivo. Witkin (1978), invece, si è

concentrato prevalentemente sul contesto e ha identificato gli stili di dipendenza e di indipendenza dal campo.

Gli stili si differenziano ancora tra *interno* ed esterno. Nella prima tipologia le persone tendono a essere introversive, orientate al compito e distaccate e meno sensibili a livello interpersonale, loro preferiscono utilizzare la loro intelligenza in autonomia per cose o idee. Le persone con uno stile *esterno*, al contrario, tendono a essere estroverse, socievoli, privilegiando quei problemi che possono venire risolti in gruppo. In ultimo, si distinguono due propensioni, quella conservatrice e quella progressista. Le persone con uno stile di pensiero prevalentemente *conservatore* preferiscono attenersi alle regole e alle procedure, ridurre i cambiamenti, evitare le situazioni ambigue e privilegiare quelle familiari, mentre le persone con uno stile prevalentemente *progressista* prediligono andare al di là delle regole, privilegiano le novità e le situazioni incerte. L'intelligenza non può essere studiata e valutata senza considerare la personalità: quest'ultima si interfaccia alla prima attraverso gli stili di pensiero. La loro analisi qualitativa ci aiuta a comprendere meglio l'intelligenza in rapporto alla personalità.

Uno degli psicologi più noti per aver ufficializzato la teoria delle intelligenze multiple è Howard Gardner (nato nel 1943 in Pennsylvania), professore di Cognitivismo e Pedagogia alla Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Harvard. Con la sua teoria ha dimostrato che l'intelligenza non è unica, né fissa e pertanto non è misurabile attraverso il test del Q.I. Secondo lo studioso, tutti invece possediamo almeno nove intelligenze diverse, che vanno dalle intelligenze linguistica e logico-matematica (quelle più considerate nel contesto scolastico), alle intelligenze musicale, spaziale, cinestetica, naturalistica, interpersonale e intrapersonale. Le intelligenze sarebbero le inclinazioni dell'intelligenza, l'aspetto qualitativo che spesso non viene né considerato né valutato a scuola, come sostiene anche Sternberg. Sarebbe per questo che anche i bambini con plusdotazione avrebbero insuccessi a scuola, in quanto esprimono intelligenze molto inclinate, dotate di una specificità spesso non considerata a favore di una genericità (Galimberti in Gardner, 2006). Secondo Gardner tutte le prove di tipo sociometrico, come per esempio il test per il Q.I. o il *Scholastic Aptitude Test* (SAT) rifletterebbero la concezione di una scuola "uniforme" (Gardner, 2006, p. 12) nella quale si promuove un programma uguale per tutti gli alunni, che dovrebbero raggiungere le stesse competenze. In questo senso la scuola, attraverso la valutazione iniziale effettuata con gli strumenti appena citati, avrebbe lo scopo di selezionare i migliori, che forse coincidono con i ragazzi con un Q.I. più elevato rispetto ai pari. Lo psicologo statunitense propone un'altra prospettiva della mente, parte integrante della sua teoria delle intelligenze multiple, da cui dovrebbe ispirarsi la scuola.

Essa si basa su una concezione radicalmente diversa della scuola e da essa deriva una rappresentazione molto diversa della scuola. Si tratta di un concetto pluralistico

di mente, che riconosce l'esistenza di molte facce distinte e diverse della cognizione, e secondo il quale le persone hanno risorse cognitive differenti e stili cognitivi contrastanti. (Ibidem)

Il suo approccio è nato in contrapposizione con il concetto di Q.I. e le idee unitarie dell'intelligenza, quest'ultima dovrebbe essere intesa come "la capacità di risolvere problemi o di realizzare prodotti apprezzati in uno o più ambienti culturali" (ivi, p. 13); l'attenzione è posta sulla capacità di risolvere problemi e creare prodotti. Lo psicologo americano per fornire scientificità alla sua teoria ha analizzato le varie abilità nei bambini "normali" e nelle persone che hanno subito dei danni cerebrali, oltre che "i prodigi, gli *idiots savants*, i bambini autistici, i bambini con bisogni educativi speciali, tutte le persone che presentano profili cognitivi molto irregolari, difficilmente spiegabili abbracciando una concezione unitaria dell'intelligenza" (ivi, p. 14).

Il fine della scuola sarebbe quello di sviluppare e valorizzare le intelligenze sulla base di due assunti:

Il primo è che non tutti hanno gli stessi interessi e le stesse attitudini; non impariamo tutti nello stesso modo. [...] Il secondo è una consapevolezza dolorosa: oggi nessuno può pretendere di imparare tutto quello che si può imparare. [...] È quindi obbligatorio scegliere, e una delle tesi che intendo sostenere è che le scelte che facciamo per noi stessi e per chi dipende da noi possono ugualmente essere scelte fondate. Una scuola centrata sull'individuo valuterrebbe in modo ampio e approfondito le capacità e le inclinazioni personali. (Ivi, p. 16)

Un modo per valutare le varie tipologie di intelligenze è stato sperimentato attraverso il progetto *Spectrum* (Gardner, Feldman, e Krechevsky, 1998): già a partire dalla scuola dell'infanzia, genitori e insegnanti hanno la possibilità di scoprire, attraverso diverse attività ludiche, le risorse e le attitudini dei bambini, a ogni bambino viene fornito un profilo cognitivo, accompagnato da indicazioni concrete sulle attività da svolgere a casa e a scuola. Secondo Gardner, bisognerebbe attenuare alcuni pregiudizi, tipico delle società occidentali, le quali attribuiscono al pensiero logico molta importanza, come se fosse l'unico indispensabile per il miglioramento dell'uomo. Un altro sarebbe quello detto "testismo" ossia la fiducia che poniamo nei test oggettivi delle abilità umane, bisognerebbe invece riconoscere e coltivare tutte le intelligenze umane e tutte le loro combinazioni. La diversità umana sarebbe giustificata proprio dalla combinazione delle diverse intelligenze.

[...] un'intelligenza è una potenzialità biologica e psicologica; tale potenzialità può realizzarsi di più o di meno a seconda dei fattori esperienziali, culturali e motivazionali che influiscono su una persona. Un *ambito*, per contro, è un insieme organizzato di attività all'interno di una cultura che di solito si caratterizza per uno specifico sistema di simboli e le sue relative operazioni. Ogni attività culturale a cui le persone partecipano più che occasionalmente, e in cui possono identificare e favorire diversi gradi di expertise, dovrebbe essere considerata un ambito. Così la fisica, gli scacchi, il giardinaggio e la musica rap sono ambiti della cultura occidentale. Ogni ambito può essere perseguito usando varie intelligenze: così, per

esempio, l'ambito della performance musicale richiede l'uso delle intelligenze corporeo-cinestetica, personale e musicale. (Ivi, p. 23)

L'intelligenza, secondo Gardner, non dovrebbe essere scambiata con lo stile di apprendimento o lo stile cognitivo, lo stile infatti riguarda un modo generale di una persona ad approcciarsi a un qualsiasi contenuto, l'intelligenza invece sarebbe collegata a un contenuto specifico. La teoria delle intelligenze multiple non contesta l'esistenza di un'intelligenza generale (fattore "g"), ma vuole dedicarsi alle diverse intelligenze, rimanendo in una posizione di neutralità. Secondo lo psicologo americano, il concetto di intelligenza non dovrebbe includere la personalità (come invece sostiene Sternberg), la motivazione, l'attenzione, il carattere, la creatività. Una persona può essere intelligente in uno o più ambiti, ma non potrebbe essere creativa, proponendo idee innovative riconosciute da una comunità; anche se la capacità di innovazione richiede un certo grado di intelligenza, secondo Gardner non ci sarebbe una correlazione significativa fra le misure di intelligenza e di creatività. Quest'ultima inoltre sembra dipendere da caratteristiche temperamentali e personali, come per esempio la tenacia, la perseveranza, piuttosto che l'efficienza di elaborare alcune informazioni.

Il focus si sposta da un'unica forma di intelligenza (Galton, Stern, Terman, Hollingworth, Decroly) al ritenere che possano esistere vari tipi di intelligenza (Sternberg e Gardner); crediamo, dunque, che le intelligenze non si possano ridurre a un numero (ottenibile con il test del Q.I.), ma sarebbero indici di particolari inclinazioni che ognuno possiede.

A conclusione del capitolo, sosteniamo che il concetto di intelligenza nel corso del Novecento abbia messo in luce sia aspetti propri dell'individuo, sia del contesto, sia dell'interazione tra essi. Le ricerche sull'intelligenza si sono sviluppate da più punti di vista, inizialmente le modalità per misurare l'intelligenza umana hanno messo in evidenza la sua componente biologica (Galton, Stern, Decroly, Terman), poi si sono analizzate le varie componenti che, a seconda degli studiosi, sono state incluse o escluse dalla definizione, come per esempio gli stili di pensiero (Gardner), la motivazione (Montessori, Dewey, Ferriere), la creatività (Sternberg).

Non sembra esserci una definizione unica di intelligenza, tuttavia, le diverse ricerche hanno contribuito ad ampliare le sfumature proprie della mente umana e il suo funzionamento, con qualche accenno anche al talento umano (Montessori e Bruner). Una intelligenza elevata è stata considerata come una garanzia per raggiungere il successo scolastico (Terman, Binet) oppure ostacolarlo (Hollingworth). Come sostengono Dewey, Montessori, Claparède, pensiamo che ciascuno alunno possieda delle potenzialità e che non ci sia un'unica forma di intelligenza, ma varie (come dichiarato da Gardner e Sternberg) e che ciascuno ne possa sviluppare una in particolare, sulla base di interessi, attitudini, sviluppando così dei talenti grazie al fondamentale supporto di un contesto favorevole.



Nel capitolo seguente cercheremo di chiarire meglio il concetto di plusdotazione, esponendo alcuni modelli teorici, continuando la riflessione sullo sviluppo del talento, in modo particolare nell'età evolutiva.

### 3. Il concetto di plusdotazione e sviluppo del talento: alcuni modelli teorici

Sono molte le concezioni, le interpretazioni e le definizioni di plusdotazione, oltre che di intelligenza. Riflettere sui concetti di plusdotazione, a partire dall'origine stessa della parola (*giftedness*, in inglese) ci aiuta a comprendere meglio le percezioni di insegnanti, genitori e dirigenti scolastici, oggetto di studio del presente lavoro di tesi.

Secondo Stankowski (1978), ci sarebbero cinque categorie di definizioni di doti (*gifts*) e talenti (*talents*), le quali andrebbero poi a influire sulle modalità di identificazione e, a catena, sulle strategie di intervento nel contesto scolastico. La prima categoria (*after-the-fact*) riguarda tutte quelle definizioni che si riferiscono a risultati eccezionali, ottenuti in una determinata area professionale. La seconda, si basa sulle definizioni del Q.I.: sulla base del punteggio dell'intelligenza una persona può essere classificata come *gifted*. La soglia della scala Stanford-Binet di Terman fissa a 120 il valore soglia per essere considerati *gifted* (Zanetti, 2017). Nonostante l'adozione di questa pratica di valutazione rimanga la più popolare, i limiti sembrano lampanti: come per esempio, ignorare le potenzialità creative e artistiche; sottovalutare gli studenti con svantaggio socio-culturale; etichettare gli studenti motivati e creativi come “*non-gifted*”, qualora ottengano un punteggio sotto la soglia stabilita. La terza categoria comprende le definizioni che si focalizzano sui voti scolastici; per esempio, alcune scuole, soprattutto negli Stati Uniti, identificano i *gifted* tra coloro che risultano essere i migliori tra il 5% o il 10% degli studenti. Quest'ultima modalità di identificazione ricalca l'opinione diffusa che le abilità siano distribuite tra la popolazione seguendo la curva gaussiana, forzatura che talvolta non rispecchia gli effettivi risultati. La quarta categoria, invece, si basa sulle definizioni di talento: esse metterebbero in evidenza le elevate prestazioni degli studenti, soprattutto in alcune materie, quali: arte, musica, matematica, scienze o in altre discipline scolastiche. Infine, la quinta categoria si basa sulle definizioni di creatività. È curioso notare come, nonostante ogni programma per i *gifted* o *talented* cerchi di sviluppare la creatività, molti Paesi non considerino la creatività come un criterio affidabile per l'identificazione (Torrance, Ball, 1984). Il dilemma riguarderebbe non solo le definizioni di plusdotazione e di talento, che forse sono complesse e non universalmente condivisibili, proprio perché sono fortemente situate e storicamente fondate, ma anche i possibili strumenti da utilizzare per “misurare” aspetti del potenziale umano che spesso sfuggono ai test tradizionali.

#### 3.1 Il modello dei tre anelli di Renzulli

Proprio sulla base delle definizioni sulla creatività, Renzulli e Reis sostengono che:

Il comportamento gifted [...] riflette un'interazione tra tre gruppi di tratti umani-questi gruppi essendo sopra la media (ma non necessariamente alti)-riguardano una specifica abilità, alti livelli di determinazione (motivazione) e alti livelli di creatività. I bambini gifted e talented sono coloro che possiedono o si dimostrano capaci di sviluppare questo set di tratti e applicarli in ogni area potenziale di performance umana (Renzulli, Reis, 2003, p. 75).<sup>5</sup>

La combinazione di questi tre tratti umani ha portato a varcare il limite prescritto dal dominio generale e specifico, spostando maggiormente l'attenzione sul comportamento *gifted* (vedi figura 1).

Secondo Renzulli, l'abilità sopra la media può essere riferita o a una particolare disciplina scolastica o a un alto potenziale cognitivo (con esplicito riferimento al Q.I.); per *task commitment*, l'autore intende quella particolare caparbia che un soggetto dimostra nel voler raggiungere un obiettivo; in questo senso, pensiamo che sia più opportuno tradurre con "determinazione", piuttosto che con "motivazione". Infine, nel modello si fa riferimento alla creatività, intesa come quella capacità di ideare e di fare collegamenti inusuali e originali.

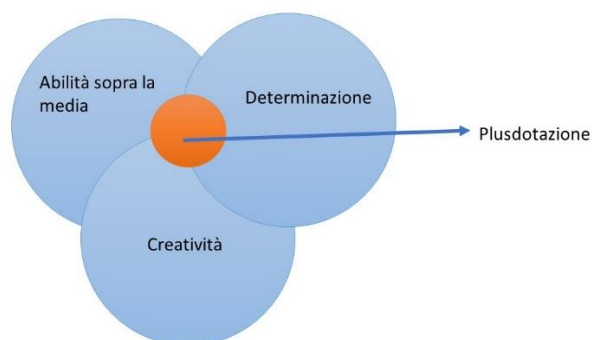


Figura 1: Adattamento modello dei Tre anelli di Renzulli (1978).

Alcuni insegnanti, erroneamente, usano il modello dei tre anelli di Renzulli come guida per individuare i bambini come "*gifted*", solo se eccellono in tutte e tre le aree (Davis, Rimm, Sigle, 2014). Renzulli, invece, chiarisce che un bambino può assumere un atteggiamento *gifted* anche se manifesta spiccate doti creative, senza avere un Q.I. sopra la norma. Insomma, sembra proprio che la plusdotazione non coincida con il Q.I. e che la spiccata intelligenza nel contesto scolastico sia solo *una sfaccettatura*.

<sup>5</sup> Traduzione a cura della dottoranda.

### 3.2 Il modello differenziato della plusdotazione e del talento di Gagné

L'introduzione del modello differenziato della plusdotazione e del talento (*Differentiated Model of Giftedness and Talent -DMGT*) (Gagné, 2000; 2003) offre una chiara distinzione tra potenziale (*gift*) e talenti (*talents*). Il potenziale è inteso come un'attitudine generale che viene sviluppato a partire da abilità naturali (inclinazioni), senza un'istruzione formale. I talenti, invece, sono delle abilità specifiche che vengono coltivate attraverso l'apprendimento istituzionale. Secondo Gagné, ci sono quattro tipologie di potenzialità "naturali", anche se non innate: 1. intellettuale (come, per esempio, il ragionamento e la capacità critica); 2. creativa (come, per esempio, l'invenzione e la immaginazione); 3. socioaffettiva (per esempio, l'intuizione, l'empatia, il tatto) e 4. sensomotoria (cabacità uditiva, coordinazione) (vedi figura n. 2).

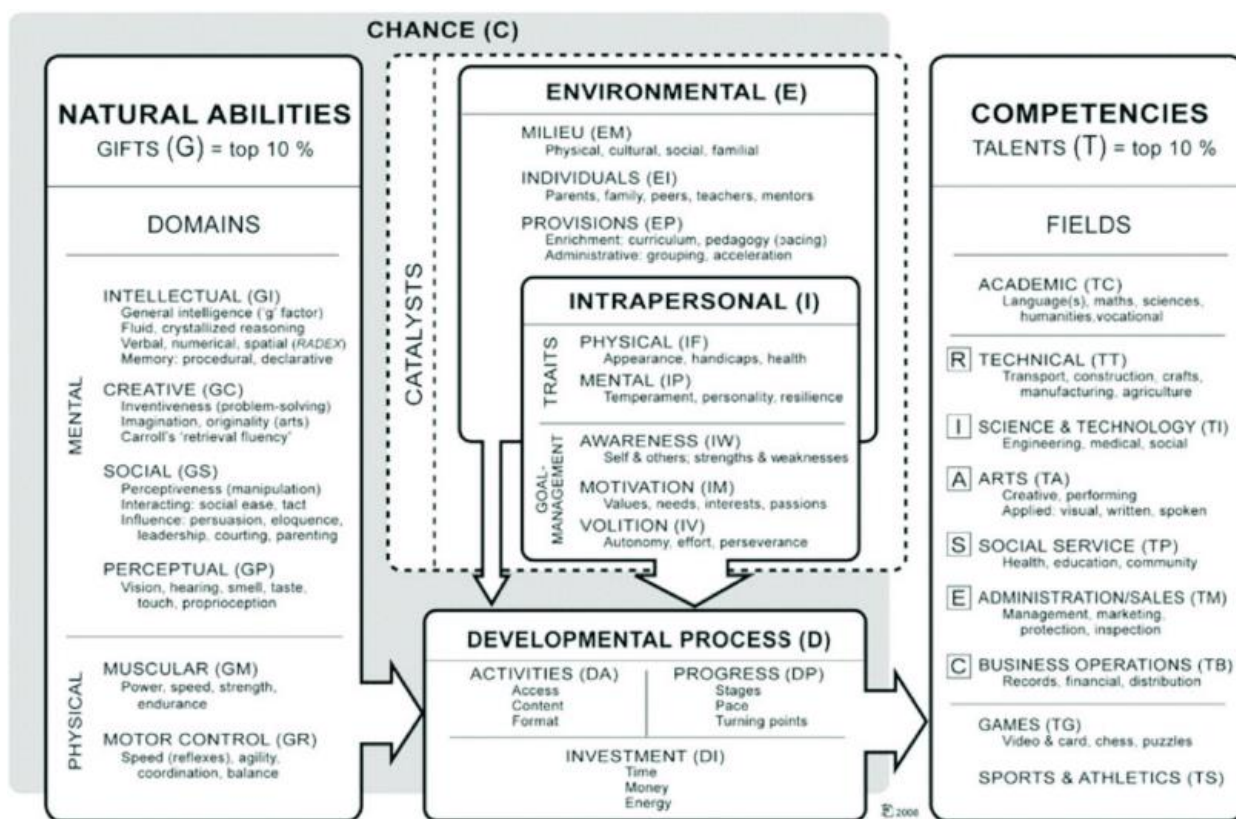


Figura 2: Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) (Gagné,2000; 2003).

L'autore canadese identifica sette categorie (campi) del talento: scolastico, arti, economia, tempo libero (per es. giochi), azioni sociali (per es. relazioni con il pubblico), sport e tecnologia. I fattori personali, che influenzano lo sviluppo del talento sono le caratteristiche fisiche, la motivazione (per es. bisogni, valori), la volontà (per es. forza di volontà, sforzo), l'autogestione (per es. abitudini lavorative) e la personalità (per es. temperamento, adattamento). Le influenze ambientali includono il contesto (come, per esempio, gli aspetti ambientali e culturali), le persone (come gli insegnanti, i

genitori e i pari), i servizi e gli eventi. Lo sviluppo del talento è dunque fortemente influenzato dalle opportunità (*chance*), come per esempio l'ambiente familiare, un programma scolastico specifico, ecc. In questi termini, possiamo affermare che il talento non esiste se non viene riconosciuto inizialmente da un adulto che poi ne legittimi lo sviluppo. Nessuna potenzialità potrà emergere e trasformarsi in talento se non viene definita come tale.

### 3.3 Chi, cosa e come della plusdotazione secondo Tannenbaum

Nei modelli finora presentati emergono come tratti propri della plusdotazione l'alta abilità, la motivazione e la creatività. Anche Tannenbaum sottolinea l'intreccio di fattori personali e ambientali nello sviluppo dei talenti. Tannenbaum (2003) indirizza il problema della definizione della plusdotazione con una tassonomia per rispondere alle domande chi, cosa, come. L'autore sostiene che il *gifted* è colui che produce pensieri in modo creativo o competente, un produttore creativo e competente di cose concrete; colui che performa in modo creativo o competente o colui che performa nelle attività umane in modo creativo o competente. Tannenbaum notò che gli studenti *gifted* e *talented* che mostrano un apprendimento avanzato e creativo, ma con un alto livello di creatività e produttività, le loro competenze sono paragonabili a quelle degli adulti. Egli elenca cinque fattori interconnessi che contribuiscono a un'eventuale dimostrazione di plusdotazione: 1. un superiore intelletto generale; 2. speciali attitudini; 3. tratti supportivi non intellettivi (per es. la personalità); 4. un ambiente sfidante e supportivo e, come Gagné, 5. l'opportunità (*chance*).

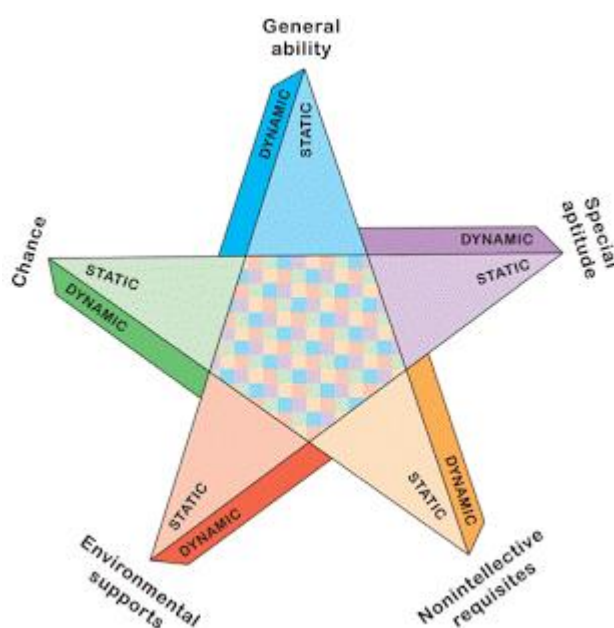


Figura 3: Il modello di Tannenbaum (2003).

Abbiamo dunque un'ulteriore conferma che la plusdotazione non riguarda solo il Q.I. e che essa è difficilmente definibile e quantificabile proprio perché entrerebbero in gioco quelle opportunità (*chance*), difficilmente confrontabili e prevedibili. Nella plusdotazione emerge ancora di più la questione dell'etichetta e l'interrogativo se far rientrare gli alunni gifted nella macro categoria dei bisogni educativi speciali (BES), chiedendosi se privilegiare nell'alunno le potenzialità (intese soprattutto come elevata intelligenza) o le difficoltà (soprattutto emotive e relazionali) (vedi paragrafi 7.2 e 7.3).

### 3.4 I poli del totem del talento multiplo di Taylor

Al di là dell'etichetta, i vari modelli esaminati ci orientano a ritenere che i diversi aspetti che concorrono a definire la plusdotazione (tra cui: creatività, chance, motivazione, ecc.), enfatizzano l'unicità della persona. Ne è testimone il pensiero di Taylor (1978; 1986; 1988; Schlichter, 2009) che, grazie al suo "polo totem del talento multiplo" (*multiple-talent totem pole*), introduce altri aspetti del pensiero umano che favoriscono lo sviluppo dei talenti. Aggiungere altri pezzi al puzzle ci ha aiutato ad aumentare anche la nostra consapevolezza sulla *totalità* degli studenti che possiede abilità speciali o talenti di qualche tipo. Inizialmente Taylor (1978) identificò sei talenti (scolastico, creativo, organizzativo, comunicativo di previsione e presa di decisione); lo studioso ampliò fino a dichiarare nove talenti (vedi figura n. 4). Alcuni talenti (come il pensiero produttivo, la comunicazione, la previsione, la presa di decisione e la programmazione) potevano essere raggruppati all'interno della categoria dei "talenti del pensiero" che contribuivano a sviluppare la creatività e il *problem solving*. Gli altri tre (realizzazione di sé, relazioni umane e selezione delle opportunità) sarebbero essenziali per elaborare le idee in azione.

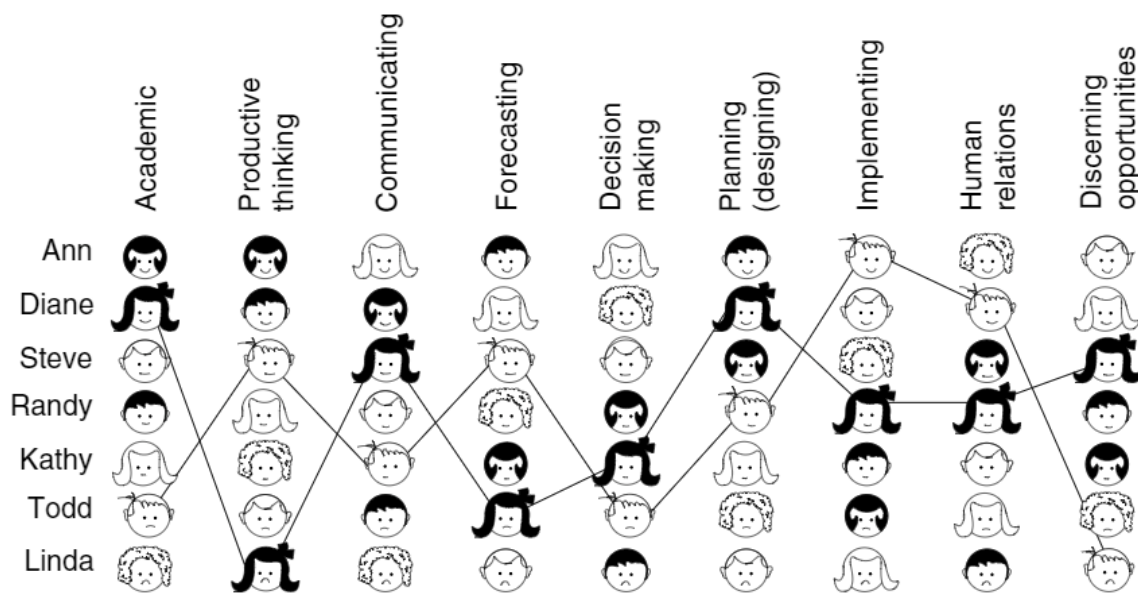


Figura 4: I poli del totem e del talento multiplo (Taylor, 1988).

Nel modello di Taylor sembra scomparire il Q.I., come tratto principe dello sviluppo del talento, anche se permangono le elevate abilità in una disciplina scolastica, le quali rientrano nella categoria *academic*. Taylor, inoltre, mette in evidenza, nel suo modello come uno stesso alunno possa possedere diversi talenti, con diverse gradazioni: una bambina, Diane (vedi figura n. 4) potrebbe eccellere nelle materie scolastiche, ma scarseggiare nel pensiero critico, possedere delle buone abilità comunicative, ma dimostrare basse abilità di previsione. Il suo modello crediamo sia molto utile per riflettere sulle diverse componenti del potenziale umano, con le rispettive gradazioni, al fine di scoprire alcune strategie proprie della didattica dei talenti (vedi paragrafo 7.6), indipendentemente dall'etichetta (*gifted* o non *gifted*).

### 3.5 Dal *Gifted child* al paradigma della differenziazione<sup>6</sup>

I principali modelli sulla plusdotazione dimostrano un'evoluzione: se, inizialmente, si focalizzano esclusivamente su tratti personali (come per esempio Renzulli), gradualmente l'attenzione si sposta verso il contesto circostante (come per esempio Mönks e Gagné). Proponiamo di seguito i tre paradigmi sulla plusdotazione che emergono dalla letteratura di riferimento (Dai, 2011; Dai, Chen,

<sup>6</sup> Vista la sollecitazione della prof.ssa Zanetti (Università di Pavia), riportata nella revisione della precedente versione della tesi, ci teniamo a chiarire che definire la "differenziazione" come un "paradigma" è stata una scelta di uno studioso di fama internazionale nel settore della plusdotazione, Yun Dai, il quale è stato più volte citato all'interno del paragrafo.

2013; 2014), mettendo in evidenza come essi riassumino le diverse categorie presenti implicitamente nei modelli precedentemente accennati.

Dai e Chen (2013; 2014) definirono alcuni paradigmi della *gifted education* sulla base di alcune semplici domande: cosa? perché? chi? e come? Le risposte sono state date ripercorrendo la teoria e gli approcci pratici. Ogni paradigma differisce a seconda delle differenti risposte che si elaborano a proposito di: (a) qual è la natura della plusdotazione? (b) perché c'è bisogno della *gifted education*? (c) chi sono i *gifted* e come sono identificati, e (d) come avviene la formazione per i *gifted* e quali strategie e metodi sono fattibili ed efficaci (vedi tabella 1).

Nel settore della *gifted education*, Terman (1925) e Hollingworth (1942) vengono considerati due pionieri (vedi paragrafo 2.1): due figure storiche che hanno lasciato un solido bagaglio sul quale si è sviluppato il primo paradigma del “bambino *gifted*” (*Gifted Child*), sul quale si è iniziato a costruire il movimento della *gifted education* (Dai, 2018). Essi ebbero la stessa forte convinzione che la plusdotazione, intesa come alto potenziale cognitivo, misurabile attraverso il quoziente intellettivo, sia geneticamente determinata e, in questi termini, si potessero sviluppare delle pratiche educative atte a separare i bambini così identificati (con le loro ricerche dimostrarono che la plusdotazione era omogenea e permanente). Essi diedero, *in primis*, un approccio categoriale alla *gifted education*: solo chi viene identificato come “*gifted*” poteva usufruire di una formazione *ad hoc* (Delisle, 2002; 2014). Secondo Borland (1989), ci sarebbero due ragioni d'essere della *gifted education*: da una parte, la tutela dei bisogni specifici dei bambini con plusdotazione e dall'altra la salvaguardia delle risorse nazionali, in ottica di capitale umano. Hollingworth è maggiormente sensibile alla prima: secondo la studiosa, è indispensabile riconoscere e accogliere i bisogni speciali di questi bambini. Terman, al contrario, mantiene un orientamento sbilanciato sul capitale umano e la valorizzazione delle risorse nazionali (vedi Terman, 1954). Entrambe le visioni hanno avuto un seguito nella storia: molti sono gli autori che si sono allineati più con Terman (per esempio Gagné, 1999; Tannenbaum, 1983) e altri con Hollingworth (per esempio Roeper, 2006; Silverman, 1997). Nonostante sembra esserci un'apparente scissione, crediamo che assecondare i bisogni educativi dei bambini con plusdotazione significhi credere che si possano valorizzare i talenti di ciascuno. Crediamo però che il talento non dovrebbe avere il fine di arricchire la nazione solo in termini economici (come sosteneva Terman); riteniamo, invece, che il fine ultimo sia promuovere il pieno sviluppo della persona; secondo noi infatti, ostacolare i talenti significa impedire la maturazione dell'identità.

Il paradigma dello “sviluppo del talento” (*Talent Development*), che emerse nella seconda metà del XX° secolo diventò il baricentro della *gifted education*; l'enfasi è posta sul talento anziché sul singolo individuo. I primi pionieri, tra cui Julian Stanley e Joseph Renzulli, iniziarono a essere attivi dagli anni '70 in poi, ed entrambi svilupparono idee e pratiche per combattere le rigide suddivisioni della



scuola tradizionale basate sull'età (Stanley, 1996); essi si prodigarono anche per combattere il rigido approccio categorico basato sul Q.I. e sulla prestazione scolastica (Renzulli, 1986; vedi anche Subotnik e Olszewski-Kubilius, 1998). A partire dalle concezioni di intelligenze multiple e multidimensionali (vedi Gardner, 1983; Sternberg, 1985), fiorirono varie ricerche che svilupparono molti modelli basati sullo sviluppo del talento (vedi Bloom, 1985; Gagné, 1985; Feldhusen, 1992; Feldman, 1992; Lubinski, Benbow, 1992; Maker, 1996; Passow, 1981; Piirto, 1994; Subotnik e Coleman, 1997; Tannenbaum, 1983); essi individuaronò il talento in differenti domini e suggerirono pratiche educative sulla base di domini specifici con lo scopo di coltivare il talento, la creatività, nella scuola e nella vita.

Successivamente sorse il paradigma<sup>7</sup> della “differenziazione” (*Differentiation*): si iniziò a mettere in discussione l'efficacia dei programmi specifici per soli *gifted*; già negli anni '60, Ward (1961) sosteneva che il curricolo regolare nelle scuole avrebbe dovuto essere adattato per fornire un ambiente di apprendimento che incontrasse i bisogni di *tutti* gli alunni, anche di quelli molto bravi. N. Robinson e Robinson (1982) proposero la nozione di “ottima partita” nei contesti educativi: anche gli apprendenti brillanti, partecipando a classi aperte, potevano aumentare i loro saperi, superando così il rigido collocamento basato su gruppi d'età.

Per riassumere, riportamo i tre paradigmi nella tabella n. 1.

Dimensione	Paradigma		
	Gifted child	Sviluppo del talento	Differenziazione
Assunzione (cosa)	Essenzialismo; assunzione categorica esclusiva; definizione dello stato; eccezionalità come abilità generale e permanente (indipendenza dal contesto).	Evoluzionismo; assunzione di talento come diversità; status modificabile; aumento delle attitudini differenziate per un particolare dominio; non viene assunta l'eccezionalità.	Individualizzazione; bisogni emergenti per differenziare; dipendenza dal contesto dell'eccezionalità.
Scopo (perché)	Supportare il <i>gifted</i> ; gli obiettivi sono lo sviluppo delle qualità di	Supportare il dominio dell'eccellenza e dell'innovazione; modellare sulla base di	Basato sulla diagnosi; per rispondere ai bisogni individuali manifestati a scuola.

<sup>7</sup> Ricordiamo che è stato definito tale da Dai (2018), uno dei massimi esperti a livello internazionale nel settore della *gifted and talente education*.

	<i>leadership</i> e del pensiero creativo.	autentiche professioni e della creatività.	
Studenti coinvolti (chi)	Classificazione basata su misure psicometriche di qualità mentali superiori.	Gli studenti vengono selezionati e collocati sulla base delle attitudini per un particolare dominio.	Valutazione di punti di forza e bisogni per scopi educativi in un particolare contesto educativo.
Strategia (come)	I programmi devono essere adattati per il <i>gifted</i> ; i modelli si basano sulla creazione di gruppi speciali.	Vari tipi di arricchimenti, apprendimento autentico, tutoraggio a scuola e a casa.	Appropriato ritmo di apprendimento, adattamenti della programmazione scolastica e altri interventi

Tabella 1: I paradigmi della Gifted Education (rielaborato da Dai, 2018).

È proprio nel contesto del movimento della piena inclusione che il paradigma della “differenziazione” (*Differentiation*) emerge come un’importante struttura di riferimento nella *gifted education*; si crede che l’eterogeneità della composizione della classe sia una risorsa da valorizzare attraverso la differenziazione didattica (Coleman, Hughes, 2009; Tomlinson, 2014; Tomlinson et al., 2003), principio che condividiamo pienamente. Per quanto riguarda la natura della plusdotazione, questo ultimo paradigma assume che i bisogni formativi degli studenti eccellenti si manifestino solamente se c’è un contesto accogliente e pronto a valutare la discrepanza tra i livelli di padronanza dello studente e le offerte del curriculum (Matthews, Foster, 2005). In effetti, esso sostiene un tipo di “*gifted education* senza bambini *gifted*” (Borland, 2005, p. 1) nel senso che le modifiche alla didattica possono essere fatte sulla base di un bisogno, senza necessariamente etichettare pochi studenti come *gifted* e gli altri come “non *gifted*” (vedi Peters et al., 2014).

Riassumendo, il paradigma della “differenziazione” eredita dal paradigma del “bambino *gifted*” l’enfasi posta sull’eccellenza, ma rispondendo a tale bisogno attraverso la modifica della programmazione di classe, intesa come uno strumento flessibile e modificabile sulla base dell’andamento dello sviluppo degli alunni. Il paradigma dello “sviluppo del talento” eredita il lascito del paradigma del “bambino *gifted*”, in quanto enfatizza la promozione di futuri *leader*, come coloro che possono migliorare la qualità di vita dell’umanità; anche se la prospettiva risulta essere più pluralistica, dinamica ed evolutiva in merito alla natura del potenziale umano e di conseguenza l’ambiente e il supporto alla motivazione assumono un ruolo fondamentale. Nonostante le continuità con il tradizionale paradigma del “bambino *gifted*”, per quanto riguarda il cosa e il perché, vengono

invece distinte le differenze pratiche (il chi e il come), senza però essere incompatibili tra loro: il paradigma della “differenziazione” è più circoscritto, focalizzato sul presente, basato sulla classe, modellato sulla pratica; mentre il paradigma dello “sviluppo del talento” risulta essere più ampio, più ambizioso (per esempio, va oltre le strutture e le misure della scuola), orientato al futuro, basato sulle teorie dello sviluppo proprie della tradizione psicologica (Subotnik et. al., 2011).

Per fare chiarezza sulle diverse politiche educative adottate a seconda del paradigma, abbiamo riportato una tabella (vedi tabella n. 2) elaborata a partire dagli studi di Dai (2018). Come si nota, le quattro fasi dello sviluppo dei paradigmi corrispondono all’incirca alle fasi proprie delle diverse concezioni di plusdotazione. Le discontinuità di idee e pratiche che hanno aiutato a creare gli spostamenti di paradigmi hanno permesso lo sviluppo di due paradigmi emergenti, come descritto prima. Lo spostamento esemplare e i cambiamenti non sono così radicali come aveva descritto Kuhn (1962). Infatti, come afferma Holton (1981), la coesistenza dei paradigmi in periodi di transizione è normale, e i cambiamenti esemplari sono, in un senso, evolutivi piuttosto che rivoluzionari.

Come sostiene Putnam (1981):

[La situazione è] non una singola barca ma una flotta nelle barche. La gente in ogni barca prova a ricostruire la propria stessa barca senza modificarla a tal punto che in ogni momento la barca potrebbe affondare, come nell’immagine di Neurath. In aggiunta, le persone si passano le scorte e gli strumenti da una barca all’altra. Infine, le persone qualche volta decidono che a loro non piace la barca dove sono e si spostano in una barca completamente diversa. (P. 118)<sup>8</sup>

Questa metafora mette in evidenza quello che accadde nella storia della plusdotazione oltre che nella *gifted education*.

A un livello micro, i cambiamenti concettuali sulla plusdotazione si sono rivelati a tutti i livelli: teorico, pratico e nella ricerca. Nella tabella n. 2 possiamo notare le più importanti teorie, ricerche ed innovazioni educative in ogni fase dello sviluppo. Come esplicitarono Ambrose et al. (2010) ciò che contribuì al far mutare i paradigmi era l’interazione della teoria con la pratica a livelli multipli in una modalità sia *top-down* sia *botton-up*.

<b>Fase/periodo principale</b>	<b>Teoria</b>	<b>Politiche educative</b>	<b>Ricerca</b>
Fase I, primi anni '40: nascita del bambino <i>gifted</i>	Definizione del Q.I. del bambino <i>gifted</i> (Terman, 1925)	Il primo programma per i <i>gifted</i> a Worcester, Massachussets, nel 1901	-Studio longitudinale di Terman (1925);

<sup>8</sup> Traduzione della scrivente.

			-Studio di Hollingworth (1924, 1942)
Fase II, anni '50-'70: ampliamento della concezione di plusdotazione	-La nuova concezione di Witty di plusdotazione che va oltre il Q.I. e la capacità cognitiva; -Distinzione tra intelligenza e creatività (Getzels e Jackson, 1962) -La teoria dei tre anelli di Renzulli e la sua attuazione pratica: trio di arricchimento	-Fondazione dell'Associazione Nazionale per i Gifted Children (National Association for Gifted Children-NAGC) da parte di Ann Fabe Isaacs nel 1953 -Concetto di Ward (1961) di un'unica identità per la gifted education -Marland Report nel 1972 -sviluppo del modello di ricerca sul talento nel Centro per i giovani talenti presso Johns Hopkins nel 1971	- Ricerca di Torrance sulla creatività e il pensiero divergente (vedi Hébert, 2014); -progetto per i giovani talenti ideato da Passow, Goldberg e Tannenbaum negli anni '50 (vedi Borland, 2014 b) - Conferenza a Utah (USA) sulla creatività (1955-1966)
Fase III, anni '80-'90: "la crisi calma" e il sorgere di modelli dello sviluppo del talento	-“Crisi calma” (Renzulli e Reis, 1991) -Vari modelli di sviluppo del talento: Tannenbaum (1983), Bloom (1985), Gagné (1985), Feldman (1992), Feldhusen (1992) e Piirto (1994) -Educazione speciale vs. ragionamento sulla risorsa nazionale (Borland, 1989)	-Modello del curriculum integrato (Van Tassel-Baska, 1986) -Report del Dipartimento di Educazione (Ross, 1993) -Modello dell'arricchimento per una scuola ampia (Renzulli, Reis, 1997) -utilizzo del quadro delle intelligenze multiple per l'identificazione (Maker, 1996)	-Programmi di Shore e Kanevsky (Kanevsky, 1990; Shore, Kanevsky, 1993) -Bloom, 1985 -Subotnik, Kassin, Summers e Wasser (1993): studi della scuola primaria Hunter -Gottfried, Gottfried, Bathurst, Guerin (1994): studio longitudinale a Fullerton (California) - Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993)

<p>Fase IV, dal 2000 a oggi: grandi dibattiti e paradigmi emergenti</p>	<p>-Gallagher (200) vs. Borland (2003) -Tematiche sulle natura/educazione (Dai, Coleman, 2005) -Ericsson, Roring, Nandagopal (2007) vs. Gagné (2009) -Dai (2010) sulla natura e lo sviluppo dell'educazione -teoria aziotopica di Ziegler (2005) -Modello sullo sviluppo del Talento (Subotnik, Olszewski- Kubilius, Worrell, 2011)</p>	<p>-“Gifted education senza gifted children” (Borland, 2003, 2005) -Utilizzo di test non verbali per l'identificazione (Lohman, 2006; Naglieri, Ford, 2003, 2005) -“risposta per l'intervento” (Coleman, Hughes, 2009) -Varie strategie per fornire opportunità di apprendimento approfondito (Olszewski-Kubilius, 2010) -Programmi di tutoraggio - programmi di approfondimento (Peters et al., 2014)</p>	<p>- Studi longitudinali sui giovani di talento (Lubinski, Bendow 2006) - Studi sull'identificazione di Lohman (Lohman, Koeb, 2006) -Modello sul curricolo integrato di Van Tassel-Baska (Van Tassel-Baska, Brown, 2007) - Programma Javits sull'identificazione e il supporto di gruppi sotto rappresentati</p>
---	---	--	--

Tabella 2: Storia della Gifted Education: teorie, politiche educative, ricerche (tratta da Dai, 2018).

Qualche volta nuove teorie escono dal campo di appartenenza portando a pratiche innovative (per esempio, utilizzare le intelligenze multiple per identificare un talento; Maker, 1996). Altre volte nuove ricerche introducono scoperte che favoriscono conclusioni condivise, come che i bambini con un alto Q.I. hanno un'alta probabilità di diventare i principali innovatori della società (per esempio, Subotnik et al., 1993). Crediamo invece che quest'ultima idea sia dannosa in termini pedagogici, pensiamo ad esempio alle aspettative che un insegnante (ma anche dei genitori) può avere sul bambino. Il possedere un elevato potenziale cognitivo potrebbe portare a credere che l'alunno debba eccellere in tutte le discipline e che nel futuro diventerà qualcuno di importante; aspettative che sembrano, secondo noi, non considerare gli interessi e i sogni dell'alunno, questi ultimi, fattori indispensabili per lo sviluppo dei talenti. Inoltre, sembra che il fine ultimo sia l'arricchimento, in termini economici, di una società. Pensiamo invece che la responsabilità educativa non dovrebbe

riguardare l'innovazione, quanto piuttosto il pieno sviluppo della personalità, aiutando ogni alunno a costruire e sviluppare il proprio progetto di vita e perseguire i propri sogni.

Pensiamo, poi, a quelle teorie che hanno indotto a un riesame della nozione alquanto consolidata di *performance*: una volta che un alunno è classificato come *gifted*, rimarrà sempre *gifted* (Lohman, Korb, 2006). L'etichetta, in questo senso, giocherebbe un ruolo cruciale sulle aspettative degli insegnanti, alcuni di loro non credono che l'alunno sia plusdotato a causa della bassa *performance* (vedi paragrafo 11.4.5). Molte volte, invece, è l'insoddisfazione per le pratiche educative esistenti che scatena nuove esplorazioni (per esempio, il modello per la ricerca del talento o il trio dell'arricchimento), che, a turno, conducono a nuove concezioni di plusdotazione.

Al contrario, un paradigma, una volta stabilito, diventa sempre più un sistema consolidato, con la sua storia, le ricerche e le pratiche che continuano a legittimare il paradigma stesso. Per esempio, il disegno di ricerca sulla comparazione *gifted*-non *gifted* e il disegno sulla predizione/collocazione rafforza il paradigma del "bambino *gifted*". L'adesione dogmatica a un paradigma stabilito prima o poi porta al tradizionalismo, sopprimendo lo sviluppo di nuove idee, fino a che queste ultime diventano forti abbastanza da ottenere la credibilità tra i sostenitori (come il paradigma dello sviluppo del talento o il paradigma della differenziazione). In questo momento, gli studiosi, i ricercatori e gli educatori del settore si trovano in un periodo di forte cambiamento, che porta a una "confusione pedagogica", a un disorientamento, in particolare in Italia, come dimostrano i dati della nostra ricerca (vedi capitolo 11).

È importante sottolineare che la ricerca della comprensione delle potenzialità umane non è un esercizio meramente intellettuale: è una questione sostenuta da profonde implicazioni sociali e pratiche. Infatti, il discorso scientifico è sempre incardinato in un ampio contesto sociale ed educativo (e spesso politico). Auspichiamo che la didattica dei talenti (vedi paragrafo 7.6) sarà un nuovo settore di studi in Italia, è importante però capire, a partire dall'analisi della letteratura scientifica, proveniente soprattutto dagli Stati Uniti, quali sono i confini di questo settore, per iniziare a costituire un'identità specifica. Siamo d'accordo con Dai (2018) che bisognerebbe andare *oltre* la plusdotazione, per abbracciare una visione più ampia, non solo per capire le potenzialità individuali, ma anche per indagare come è possibile coltivare i talenti, affinché essi contribuiscano al raggiungimento del benessere personale e poi della comunità.

Dimostrare oggi che cos'è la plusdotazione si presenta molto più complicato rispetto a quanto lo fosse per i primi pionieri (Galton, Terman, Hollingworth). Inizialmente, essi pensarono che questa abilità naturale fosse definibile e misurabile; poi si capì che lo sviluppo e la motivazione avrebbero potuto avere anch'esse un ruolo cruciale, e che qualche evento contestuale incontrollabile o imprevedibile avrebbe potuto incidere notevolmente (sia in positivo sia in negativo). Ora, la plusdotazione non è

più considerata come qualcosa che appartiene esclusivamente a un'élite, ma distribuita tra le persone. A livello pratico, l'arbitrarietà dell'identificazione dei *gifted* diventa chiara (Hertzog, 2009) fino a giungere alla conclusione che la plusdotazione è un costrutto sociale (Borland, 2003; Gallagher, 2000): la plusdotazione è strettamente connessa con la società di appartenenza, piuttosto che attribuibile a qualche realtà "oggettiva", indipendente dall'osservatore. Per lungo tempo, gli studiosi e, allo stesso modo gli educatori sono stati incuriositi dalla questione inerente alle modalità di identificazione: quali parametri utilizzare per definire un individuo con plusdotazione? Come, per esempio, quanto la motivazione influisce sul definire la plusdotazione? La risposta sembra basarsi sulle giustificazioni che noi utilizziamo per spiegare alti livelli di *performance* e di competenza umana. Tuttavia, se crediamo che l'educazione sia la chiave di volta per migliorare la qualità di vita degli individui e della società, allora si dovrebbe spostare il focus sulla formazione (la domanda dovrebbe essere: come sviluppare il talento negli individui?); piuttosto che interrogarsi circa quali test o questionari utilizzare nel contesto scolastico per identificare un bambino con plusdotazione (e dunque privilegiando l'etichetta).

In un certo senso, un secolo di domande sulla plusdotazione non ha portato a raggiungere nessun accordo sulla definizione. Il termine "eccellenza" ha fornito al concetto di plusdotazione un livello di rarità e superiorità nella *performance* umana a partire da diversi standard o criteri, piuttosto che un singolo criterio fisso, come risulta essere il punteggio del Q.I. e una presa di distanza dai contributi creativi. Inoltre, interrogarsi sul concetto di plusdotazione ha favorito un'ampliamento e una nuova visione di alto potenziale umano come più contestuale, dinamico ed evolutivo piuttosto di come era stato pensato inizialmente. La ricerca di significato ha condotto a una ampia riflessione sulle origini dell'alto potenziale e come quest'ultimo possa condurre gli esseri umani a sorpassare loro stessi sfidando, in alcuni casi, i loro stessi limiti biologici<sup>9</sup>; essa, inoltre, ha creato una ricca struttura di teorie, modelli e paradigmi che si sono incrociati in una affascinante varietà di domini, di abilità umane e potenzialità creative che hanno contribuito a delineare quello che noi conosciamo oggi.

La situazione attuale, alla luce di un secolo di domande sull'essenza della plusdotazione, può essere caratterizzata come una crisi di identità nel settore, osservabile con una svolta di paradigma (Borland, 2003; Feldman, 2003; Peters et. al., 2014; Subotnik et al., 2011; Treffinger, Feldhusen, 1996).

Renzulli (1999) propone un *continuum* tra una concezione meramente *esclusiva* e una altamente *inclusiva* di plusdotazione nel contesto educativo, riflettendo su come molte persone possano accedere e beneficiare della *gifted education*. Possiamo ipoteticamente immaginare due estremi di uno stesso *continuum*: sul lato più conservatore, collochiamo un modello altamente selettivo di

---

<sup>9</sup> Pensiamo ai talenti nei disabili, come l'abilità di proseguire a studiare, comunicare, ideare e altro di Stephen Hawking, nonostante la sclerosi laterale amiotrofica (SLA).

plusdotazione; dopo Einstein o casi estremi di bambini prodigio, solamente uno su un milione nella popolazione può rientrare nella categoria e avere accesso alla *gifted education*. Da un punto di vista più liberale, ritroviamo un modello inclusivo con lo scopo di permettere a ciascuno di usufruire di una didattica dei talenti, dichiarando che ciascuno possiede un talento e dunque elimina il bisogno di selezione (oltre che di identificazione). Gli studiosi spesso hanno una visione polarizzata su tale questione (vedi Ericsson et al. 2007; Gagné, 2009). Lungo questo *continuum* conservatore-liberale c'è uno spettro epistemico: possiamo o considerare cosa costituisce la plusdotazione come altamente universale o nomotetica, utilizzando approcci standardizzati (come attraverso la misurazione di test standardizzati); o, al contrario, possiamo pensare alle manifestazioni *gifted* come altamente uniche, privilegiando un approccio idiografico, con nessuna regolarità e senza strutture comuni trattabili, non fornendo alcuna mappatura e misurazione scientifica (vedi Dai, 2010).

Nella storia, la definizione di intelligenza generale come nomotetica (Spearman, 1904) venne messa in discussione da Binet, l'inventore del test del Q.I. (vedi paragrafo 2.1.2), che aveva più fiducia nella complessità ideografica (vedi Brody, 2000). Allo stesso modo, si tentò di attribuire un senso nomotetico al concetto di plusdotazione, conferendo un'interpretazione che richiamò una serie di preoccupazioni date dalle molte sfumature del potenziale umano e dalle diverse modalità di espressione (Borland, 1999). In accordo con Borland (2014a), non si vuole né negare l'esistenza di una valutazione psicologica (in quanto è già ampiamente esistente nel nostro Paese) e neppure privilegiare esclusivamente un giudizio "clinico"; si vorrebbe integrare le percezioni e le osservazioni qualitative di insegnanti e genitori (ricordiamo che in alcuni Paesi, come per esempio nei Paesi Bassi, i bambini possono essere nominati "*gifted*" anche dagli insegnanti, vedi paragrafo 11.7). Pensiamo che sia utile il parere di uno psicologo, ma crediamo che gli insegnanti non debbano limitarsi alla lettura della "diagnosi", adottando un approccio bio-medico individuale (vedi paragrafo 7.3), ma invece promuovere una "didattica dei talenti".

Semanticamente, il termine *gifted* identifica "un qualcosa in più", anche se in senso qualitativo<sup>10</sup>, e porta con sé questo significato fin dal suo utilizzo (Borland, 2003); ci si interroga su quanto esso possa influenzare negativamente le aspettative di insegnanti e genitori e se sarebbe più utile eliminarlo (Borland, 2003; Peters et. al, 2014; Treffinger, Feldhusen, 1996). Dopo tutto, esso è un costrutto sociale che non ha un significato fisso funzionale (Borland, 2003) e non è oggettivamente definibile in un unico senso (Dai, 2010). Inoltre, secondo alcuni autori (Peters et al., 2014) l'utilizzo del termine sembra avere aumentato le conseguenze negative piuttosto che influito positivamente sulla risoluzione dei problemi pratici. In ogni caso, il termine costituisce una spada a doppio taglio, e

---

<sup>10</sup> Abbiamo cercato di approfondire il significato di plusdotazione in un breve articolo (vedi Brazzolotto, Ventriglia, 2017) e nel testo "La didattica per lo sviluppo dei talenti" (Brazzolotto, 2019).



crediamo che sia importante aumentare questa consapevolezza nel settore educativo: da una parte, la plusdotazione, essendo stata usata come un termine ombrello per un secolo, può ancora aiutarci a organizzare le nostre esperienze e osservazioni, soprattutto adottando un approccio bio-psico sociale orientato al riconoscimento del valore che assume il contesto nel favorire la trasformazione delle potenzialità che ogni alunno possiede, in talenti (vedi paragrafo 7.3). Dall'altra parte, il concetto di plusdotazione include alcuni significati consolidati (per esempio l'assunzione dell'omogeneità e permanenza), enfatizzando il versante cognitivo piuttosto che quello contestuale. Utilizzare il termine *gifted* risulta problematico quando si crea un'illusione di certezza: l'etichetta non dovrebbe essere intesa come una cartina al tornasole che determina chi è realmente *gifted* e chi è un "falso". Con questa precisazione, possiamo ancora usare il termine *gifted children*, stabilito che con *gifted* possono significare diverse cose in gradi diversi, a seconda dei differenti contesti sociali.

Fondamentalmente, capire la natura e l'educazione dell'alto potenziale è importante quanto fissare la questione terminologica. Tutto il nostro sapere, infatti, viene costruito proprio a partire dall'attribuzione di significato che affidiamo alle parole (Bruner, 1986, trad. it., 2009; Bertolini, 1994; Pontecorvo, 1993; Caronia, 1997). Per questo motivo, il sapere e le pratiche educative sono strettamente connessi: le informazioni che ci provengono anche dalla psicologia, infatti, sembrano avere un'enorme ripercussione sulle prassi didattiche.

Subotnik et al. (2011) proposero una struttura per capire gli stadi di sviluppo, i processi, e il ritmo dello sviluppo del talento. Dai (2010; 2014) ha sviluppato anche una teoria dello sviluppo del talento, nella quale spiega le modalità di sviluppo multiple (intrecciando natura ed educazione), dichiarando che ci sarebbero varie forme, tipologie e gradi di talento, unendo l'alto livello di prestazione e la creatività. In breve, la prospettiva dello sviluppo del talento fornisce tutta una serie di sfide che vanno ad arricchire, problematizzando il termine "plusdotazione".

Il discorso sulla plusdotazione sembra essere profondamente ancorato al contesto educativo, ci si interroga come rendere la *gifted education* scientificamente più convincente, socialmente più equa e, dal punto di vista formativo, più produttiva (Dai, 2016a). Questo implica una solida comprensione di cosa la plusdotazione e lo sviluppo del talento significhino, e come sia possibile supportare i bambini con plusdotazione e sviluppare i talenti attraverso la programmazione didattica. La discussione sui paradigmi sarà ancora più significativa negli anni a venire, potenzialmente conducendo a una nuova era di *gifted e talented education* (Dai, 2016 a; 2016 b) e didattica dei talenti (Baldacci, 2002) verso una scuola dei talenti (Margiotta, 2018).

I modelli di Renzulli, Gagné, Tannebaum e Taylor mettono in evidenza quanto complesso e sfumato sia il significato di plusdotazione e lo sviluppo del talento. Esso riguarda alcuni aspetti dell'essere umano, come un'elevata abilità in un settore specifico, un elevato Q.I., la creatività e la

determinazione (come sostiene Renzulli). Tuttavia, le potenzialità naturali, ma non innate, oltre a quelle già citate da Renzulli, possono essere le abilità sociali e sonso-motorie; esse non si trasformeranno mai in talenti se non avviene il riconoscimento da parte di un adulto o di un pari (come sostiene Gagné). Tuttavia, le potenzialità, le inclinazioni, non possono riguardare solo i pochi alunni ritenuti “i migliori” (come sostiene Gagné), ma ogni bambino possiede delle potenzialità, solo se l’osservazione viene effettuata in modo intrapersonale (come sostiene Baldacci, 2002). Il conoscere i paradigmi sulla plusdotazione (ideati da Dai (2018) ci permettere di utilizzare delle “lenti” per interpretare le percezioni di insegnanti, genitori e dirigenti, cercando di capire differenze e punti in comune. Essi, inoltre, mettono in luce diverse prospettive, il *focus* potrebbe essere sull’etichetta (paradigma del *gifted child*) oppure sul talento (paradigma dello sviluppo del talento) o sui bisogni specifici (paradigma sulla differenziazione).

#### 4. Prospettive internazionali

Il significato che viene attribuito alla plusdotazione riflette i valori e le norme condivisi in uno specifico contesto culturale; conoscere le prospettive di altri Paesi risulta essere interessante per osservare altre sfaccettature del medesimo fenomeno, spingendo lo sguardo oltre le tipiche visioni delle culture occidentali.

Consapevoli che né l'uso comune né il linguaggio scientifico offrono delle definizioni di plusdotazione e di talento condivise nei diversi Paesi (Carman, 2013), discutiamo le quattro categorie utilizzate per chiarire. Nello specifico esse riguardano: definizioni psicometriche, definizioni sulla prestazione, definizioni sull'etichetta e specifiche definizioni su plusdotazione e talento. Rispettivamente, le prime si riferiscono ai punteggi ottenuti dai test (come, per esempio i test di intelligenza o creatività). Le definizioni sulle prestazioni descrivono i soggetti *gifted* o *talented* come coloro che dimostrano alti risultati, per esempio: il migliore alunno in una certa disciplina o lo studente più brillante in una determinata scuola. Le definizioni atte a etichettare le potenzialità e i talenti sono solitamente stabilite da un esperto. Nel caso delle definizioni specifiche di plusdotazione/talento, esse esplicitano i punti di forza di un individuo in un particolare settore (per esempio: musica, matematica, educazione fisica), qualificando così una persona come *gifted* o *talented*.

La mancanza di definizioni e distinzioni condivise tra i termini di plusdotazione e talento tende a creare molte confusioni; ne è testimone l'enorme mole di interpretazioni che offre la letteratura. Secondo alcuni autori (Csikszentmihalyi, Robinson, 1986) non c'è differenza tra plusdotazione e talento: tali termini sarebbero intercambiabili. Altri studiosi (Haensly, Reynolds, Nash, 1986) assumono il talento come un iponimo di plusdotazione; altri ancora (come per esempio, Tannenbaum, 1986) equiparano il talento con il potenziale e la plusdotazione con i risultati. Secondo Gagné (2005), invece, le potenzialità (*gifts*) non coincidono con i talenti; secondo lo studioso canadese le prime si configurano come delle inclinazioni o attitudini naturali, latenti, e si trasformano in talenti, evidenti e riconoscibili, solo quando la società o un soggetto legittima una particolare abilità come eccezionale, se confrontata con un gruppo di pari per età. In questo senso, il potenziale rimarrebbe latente, silente, finché non avviene un riconoscimento da parte di qualche altra persona. In accordo con quest'ultimo approccio basato sullo sviluppo dei talenti, le persone con determinate potenzialità sono individui che un giorno potranno sviluppare, in un settore specifico, un'eccellenza. Le persone *gifted* sono individui che dimostreranno, probabilmente un giorno, di eccellere in un dominio specifico; a differenza degli esperti che sarebbero quegli individui che già hanno raggiunto l'eccellenza in un dominio specifico.

Nonostante il modello di Francois Gagné, in generale le concezioni di plusdotazione rimangono molto eterogenee (Dai, 2009; Davidson, 2009; Sternberg, Davidson, 2005). Le diverse definizioni, purtroppo, incidono anche sulle diverse modalità di identificazione dei *gifted* e sulla loro formazione (Carman, 2013; Ziegler, Raul, 2000). Per questa ragione, crediamo che riflettere sulle diverse tendenze e sulle differenze culturali in merito alla di plusdotazione, possa ampliare la nostra visione e articolare le nostre riflessioni in modo critico su quanto concerne l'identificazione e le diverse tipologie della *gifted education* e il loro impatto.

La storia dello sviluppo del concetto di plusdotazione, come abbiamo descritto nel paragrafo 1.3, ci insegna che la maggior parte degli studiosi ha considerato prevalentemente un approccio essenzialista, nel quale emerge il punteggio del test di intelligenza (vedi lo studio longitudinale di Terman (descritto in Terman, Oden, 1947), piuttosto che considerare le sfumature del talento umano. A partire dal Ventesimo secolo, i ricercatori hanno investigato se individui con un inusuale elevato Q.I. (molto spesso definito come il punteggio di almeno due deviazioni standard sopra la media) ottenessero risultati eccezionali a scuola o nella vita. Le loro ipotesi risultarono false, in quanto, in più occasioni si è appurato che un elevato Q.I. non è predittore di un eccezionale risultato in un settore specifico; si scoprì invece che l'alto Q.I. impatta in modo del tutto anomalo con le variabili contestuali. Holahan, Sears e Cronbach (1995), per esempio, dimostrarono che la carriera professionale risulta essere indipendentemente dal punteggio ottenuto dalla misurazione del Q.I.

Questi risultati costrinsero i ricercatori a ripensare alle definizioni di plusdotazione con lo scopo di capire meglio i meccanismi sottostanti. I cambiamenti conseguenti inclusero: (a) un aumento nella complessità delle concezioni di plusdotazione; (b) una più accurata considerazione dei fattori contestuali; (c) un più forte orientamento verso i processi e le azioni e (d) uno spostamento dell'orientamento del deficit alle potenzialità. Dal fallimento delle concezioni monocausali, tese a predire il risultato eccellente esclusivamente sulla base dell'elevata intelligenza, sulla base di eccezionali risultati passati o di un apprendimento eccezionale (Worrell, 2009), aumentarono le riflessioni che contribuirono a innalzare il livello di complessità sul concetto stesso di plusdotazione. Il cambio di approccio fece sbocciare molti modelli multidimensionali di plusdotazione (Heller, et al., 2000; Sternberg, Davidson, 2005), i quali estesero il focus oltre l'intelligenza, includendo dimensioni aggiuntive, come la creatività o la motivazione. Gli ampliamenti concettuali portarono a considerare i risultati eccellenti come abilità che possono essere esibiti in varie forme ed essere influenzati da fattori causali. D'altra parte, i modelli multidimensionali fallirono, invece, nello specificare l'interdipendenza tra fattori considerati e moderatori, come per esempio l'interazione tra vari fattori individuali e la loro compatibilità, e le interazioni tra diversi individui con i fattori contestuali e la loro compatibilità (Csikszentmihalyi, 1998; Jeltova, Grigorenko, 2005; Ziegler, Phillipson, 2012). I

tentativi di chiarire queste relazioni aumentarono ulteriormente la complessità delle prime concezioni multidimensionali di plusdotazione. Invece, nei modelli sistemici, la plusdotazione non è situata nell'individuo: essa esiste solamente nell'interazione tra individuo e ambiente; le teorie sistemiche sulla plusdotazione, infatti, rimarcano soprattutto l'influenza del contesto sull'individuo (Plucker, Barab, 2005; Stoeger, Gruber, 2014). Nei modelli multidimensionali, invece, la persona e il contesto sono intesi come variabili indipendenti piuttosto che come sistemi integrati (Snow, 1992). Le pubblicazioni teoriche e le ricerche empiriche iniziarono a testimoniare il ruolo dei contesti e delle relazioni significative (come tra insegnanti, educatori e alunni e tra genitori e figli) durante lo sviluppo del talento (Pfeiffer, 2013; Subotnik et al., 2010). Crediamo anche noi che il contesto abbia un ruolo fondamentale nello sviluppo del talento, inteso come luogo sia della famiglia, sia della scuola; aderiamo pertanto a un modello sistemico.

Un altro cambiamento nelle concezioni di plusdotazione è avvenuto in merito ai processi: i ricercatori hanno spostato il loro focus dai tratti di personalità ai processi di apprendimento e di sviluppo che conducono al raggiungimento dell'eccellenza (vedi Ericsson et al., 2007; Jeltova, Grigorenko, 2005; Sternberg, 2007; Ziegler, 2005). Sulla base della competenza raggiunta da alcuni esperti, i ricercatori studiarono in modo retrospettivo le modalità di apprendimento. I risultati fornirono importanti dati inerenti alle differenze tra esperti e non esperti (Ericsson et al., 2006). Lo studio sugli stili di apprendimento degli esperti ha inoltre mostrato quanto l'impegno e l'intenzionalità siano determinanti nel raggiungimento di un risultato eccellente (vedi Macnamara et al., 2014). Sebbene ci siano stati alcuni studi che si focalizzarono sui fattori ambientali coinvolti nello sviluppo della competenza (vedi Stoeger e Gruber, 2014), si vide sorgere un nuovo approccio nella *gifted education* volto a indagare le competenze eccezionali. Diversamente dalle prime visioni monocausali, tuttavia, esso evita le nozioni essenzialiste di plusdotazione. Allo stesso tempo, numerosi ricercatori che si occupano di plusdotazione sono giunti alla conclusione che la struttura pratica-intenzionale può essere fruttuosamente integrata dalle recenti concezioni di plusdotazione (Dai, 2009; Ericsson et al., 2007).

La tendenza a indagare le modalità per raggiungere il talento è anche evidente nelle recenti ricerche sulla plusdotazione (vedi Jeltova, Grigorenko, 2005; Sternberg, 2007; Ziegler, 2005). Un esempio è il modello aziotopico della plusdotazione (Ziegler, 2005) nel quale vengono riportate le azioni di apprendimento, piuttosto che i tratti personali. Lo sviluppo verso l'eccellenza in un dominio specifico viene inteso come una graduale espansione del repertorio dell'azione individuale, repertorio spesso situato in un sistema complesso di vari componenti individuali e contestuali. Il raggiungimento di un alto livello di dominio specifico attiva il successo, anche se esso è possibile solamente quando tutti i componenti di sistema interagiscono in un modo appropriato l'uno con gli altri.

Si può notare lo spostamento dell'orientamento dal deficit alle potenzialità nelle più recenti definizioni di plusdotazione; se da un lato i miti, come quello del "genio-pazzo" sono indicativi di un orientamento sbilanciato sul deficit, recentemente si analizza lo sviluppo del talento. L'assunto e l'ipotesi che gli individui *gifted* dimostrino frequenti problemi di comportamento, fino a giungere alla pazzia, è stato il punto di partenza dello studio longitudinale di Terman (Holahan et al., 1995). Dopo la lettura della ricerca di Galton, Terman fu incuriosito dalla questione inerente alle conseguenze dell'alto livello di intelligenza, focalizzandosi, in modo particolare, sulle caratteristiche fisiche e psicologiche negative. I risultati dello studio di Terman mostrarono chiaramente che i bambini con un'elevata intelligenza non hanno una grande difficoltà nella socializzazione. Questi dati sono stati confermati numerose volte negli ultimi 90 anni, confermando quanto non sia possibile generalizzare la relazione genialità-follia (vedi Freeman, 2001), anzi essi mostrano un funzionamento psicosociale sopra la media tra gli individui altamente intelligenti (Stoeger, 2009). Sulla base di questi ultimi dati, la plusdotazione è considerata una risorsa e afferisce al talento (Heller et al. 2000; Shavinina, 2009; Sternberg, Davidson, 2005). È generalmente riconosciuto che la plusdotazione e le concezioni sull'intelligenza sono culturalmente fondate (Neisser et al., 1996; Sternberg, 2007): è impossibile, dunque, associare la plusdotazione o totalmente al disagio o esclusivamente al benessere; ma come una ricerca dello sviluppo del talento.

Numerose sono le pubblicazioni che offrono idee su concezioni non occidentali di plusdotazione (Phillipson e McCann, 2007) e di intelligenza (Niu e Brass, 2011). Non pensiamo sia possibile in questa sede sviluppare una panoramica delle diverse varietà di definizioni esistenti nel mondo, anche se pensiamo sia utile conoscerne sinteticamente alcune, come per esempio le diverse riflessioni sviluppate tra Occidente e Oriente.

#### 4.1 Concezioni di plusdotazione dell'Est asiatico vs Occidente

Forse il più assodato filone di ricerca sulle concezioni non occidentali di plusdotazione ha luogo nel sud-est asiatico (vedi Phillipson et al., 2013; Van Tassel-Baska, 2013b). Una ragione potrebbe essere, forse, l'interesse degli psicologi e dei ricercatori nel settore dell'educazione, oltre che degli economisti, a capire l'origine dei punti forza dell'est asiatico nella formazione e negli stili di apprendimento (Wang, Lin, 2005).

Le riflessioni sulla plusdotazione proveniente dall'est asiatico tipicamente si sono concentrate maggiormente sugli aspetti educativi e meno sulle teorie sull'entità della plusdotazione (Dai, 2009; Stoeger, 2009). Questa differenza potrebbe essere motivata dagli accresciuti interessi dell'est asiatico sull'educazione (Cheng, 1998), sulla base di prospettive sociali collettiviste in alcune zone dell'est

asiatico, in particolare dove avviene la coltivazione del riso (Talhelm et al. 2014), oltre che dalle mentalità olistiche del confucianesimo (Phillipson, 2013), come opposte al dualismo mente-corpo del pensiero illuminista occidentale (Barab e Plucker, 2002).

La grande affinità culturale con l'est asiatico per quanto riguarda l'interdipendenza tra il contesto e il soggetto (*Chinese Culture Connection*, 1987); la visione malleabile dell'apprendimento (Cheng, 1998), e la speciale enfasi sull'impegno (Li, Fischer, 2004) creano una straordinaria intersezione tra le diffuse visioni sull'alta abilità nell'est asiatico e le recenti concezioni scientifiche sulla plusdotazione nell'occidente. Per esempio, sono state osservate nella *gifted education*, oltre che nell'educazione in generale (Rao e Chan, 2010), modelli sistemici di apprendimento e rigorose pratiche intenzionali di routine (Phillipson et al., 2013). Tuttavia, è vero anche che la "contaminazione" è stata reciproca: le recenti concettualizzazioni scientifiche occidentali di plusdotazione e di sviluppo del talento si stanno allineando alle concezioni di plusdotazione presenti nell'est asiatico (Nisbett, 2003; Phillipson, Yick, 2013; Stoeger et al., 2013).

Crediamo sia fondamentale, in termini pedagogici, riflettere sull'importanza di alcuni aspetti dell'apprendimento, quali l'impegno e gli sforzi per raggiungere un obiettivo, come prevede la cultura asiatica, nel considerare la plusdotazione; pensiamo sia insufficiente basarsi solo sulla performance senza tenere in considerazione i processi.

#### 4.2 Concezioni sub sahariane di plusdotazione

Se da un lato, le generalizzazioni sulle concezioni di plusdotazione provenienti da varie parti del mondo come Occidente, Asia, Islam o Africa dovrebbero essere fatte con cautela (Phillipson, 2007b); d'altra parte, esse offrono del materiale di studio prezioso per strutturare un discorso internazionale sulla plusdotazione e ridurre, così, i pregiudizi radicati storicamente. Tuttavia, ciò non risulta affatto semplice, in quanto perfino negli Stati dove si condivide la medesima cultura e lingua, esistono delle differenti visioni di plusdotazione, interpretazioni che non dovrebbero essere trascurate (King, MacInerney, 2014).

L'Africa sub sahariana, per esempio, presenta una grande varietà di ricchezze e diversità culturali e linguistiche; tra queste troviamo l'applicazione di un singolo concetto di plusdotazione, visione che differisce molto dalla cultura occidentale (Ngara, Porath, 2004; Taylor, Kokot, 2000). Sebbene si tenda a generalizzare anche le concezioni di plusdotazione provenienti dall'Africa, in quanto si ritiene che includano una forte familiarità e un orientamento comune (Eriksson, 2006; Maree, van der Westhuizen, 2009), esiste uno specifico gruppo culturale che ci ricorda le profonde differenze culturali esistenti all'interno del continente stesso. La ricerca empirica ci racconta, per esempio, che

la cultura degli Shona in Zimbabwe associa i comportamenti *gifted* con la forza fisica degli uomini (Ngara, Porath, 2004), mentre non si è vista nessuna differenza di genere tra gli abitanti del Kenya che, alla richiesta di disegnare una persona intelligente, i kenioti rappresentavano sia donne sia uomini (Aljughaiman, Ayoub, 2012). La differenza di genere che emerge in Zimbabwe, secondo noi, potrebbe essere uno spunto iniziale per capire se le interpretazioni di plusdotazione variano, a seconda del genere, anche nel nostro Paese.

#### 4.3 Occidente e aspetti cross-culturali

Se ogni cultura presenta la propria interpretazione di plusdotazione sembra essere difficile attuare degli studi cross-culturali, anche se riteniamo che conoscere le diverse idee e concezioni possa favorire lo sviluppo di riflessioni comuni che potrebbero aumentare la consapevolezza circa la tematica in oggetto. Inoltre, sarebbe utile ampliare questi studi per approfondire le diverse accezioni di plusdotazione provenienti da altre culture; una diversa prospettiva potrebbe promuovere pratiche educative orientate allo sviluppo delle potenzialità in modalità più culturalmente inclusive (Phillipson, 2007a). Una disamina delle pubblicazioni sulle ricerche effettuate sulla plusdotazione negli ultimi cinque anni conferma la predominanza della cultura occidentale nel settore. Una ricerca svolta in PsycINFO, selezionando gli articoli pubblicati in riviste tra gennaio 2009 e agosto 2015, dimostrò che i termini *gifted* e *identificazione* erano circa in un centinaio di riviste. Sembra dunque che l'interesse principale in occidente sia rivolto proprio all'individuazione della plusdotazione in alcuni alunni (Carman, 2013). Sebbene le riviste selezionate riflettessero la ricerca condotta in 32 paesi, era evidente una forte propensione "occidentale": l'84% delle ricerche proveniva da nazioni occidentali (America, Europa e Australia), il 10% dall'est asiatico, il 4% dai paesi islamici e il 2% dal sud-est Asia e India.

Dunque, c'è la necessità di ampliare le ricerche cross-culturali sulla plusdotazione (Hernández de Hahn, 2000; Maker, 1993; Van Tassel-Baska, 2013 a). Nonostante si stanno avviando anche degli studi sulla plusdotazione (Campbell et al., 2004), sulla base delle ricerche già svolte nell'ambito della psicologia cross-culturale e di alcuni studi educativi (King e McInerney, 2014), sembrano essere veramente pochi gli studi cross-culturali che mettono in evidenza delle comparazioni tra le differenti concezioni di plusdotazione e, in particolare, sulle strategie per l'individuazione e le pratiche di *gifted education*. Nel periodo invece tra gennaio 1980 e agosto 2015, sono state individuati dieci articoli su riviste scientifiche su PsycINFO che contenevano "*gifted*" nel titolo e "cross-culturale" tra la lista dei concetti chiave; tutti questi articoli sono stati pubblicati dopo il 2001. Questi dati dimostrano che l'interesse verso questo settore di studi sta aumentando.



#### 4.4 L'identificazione dei bambini *gifted*

Gli approcci più in voga utilizzati per l'identificazione rifletterebbero le attuali concezioni scientifiche sulla plusdotazione, maggiormente condivise a livello internazionale. L'identificazione si basa, prevalentemente, sulla valutazione del Q.I., dunque, si deduce che si considera la plusdotazione in termini di elevato potenziale cognitivo. Si tende però, sempre di più, ad adottare una concezione multifattoriale o sistemica di plusdotazione, tenendo in considerazione anche i vari fattori individuali e contestuali, oltre che i processi di sviluppo (Pfeiffer, 2015; Sternberg, Subotnik, 2000). In generale, si tende a identificare i *gifted* prevalentemente sulla base di risultati scolastici, test standardizzati, ma soprattutto sulla base del punteggio del Q.I. (Carman, 2013; Worrell, 2009) ed è proprio per questo motivo che abbiamo voluto dedicare un capitolo al concetto di intelligenza (vedi capitolo n. 2).

Purtroppo, non sembra esserci coerenza tra le asserzioni teoriche sui concetti di plusdotazione e gli approcci di identificazione, sia nella pratica sia nella ricerca. Questa riduzione della plusdotazione a un'elevata intelligenza creerebbe varie incomprensioni: un'unica visione, infatti, impedirebbe l'articolazione delle diverse prospettive. I risultati di eccellenza assunti sulla base dell'intelligenza potrebbero essere visti in questi termini; infatti alcuni studi comparati hanno dimostrato che c'è una maggiore correlazione tra una combinazione di predittori e il successo nell'apprendimento, rispetto alla sola valutazione del Q.I.; in questo senso, il contesto giocherebbe un ruolo fondamentale (Lohman, 2009). In secondo luogo, i processi di identificazione che considerano anche i fattori contestuali sono meno attenti a quei bambini che provengono da famiglie con un basso livello socioeconomico (Lohman, 2005, 2009; Sternberg, 2007; Stoeger, 2013). La considerazione di fattori contestuali durante l'identificazione aiuterebbe ad assicurare che i bambini identificati come *gifted* siano veramente eccezionali, tenendo conto però del loro rispettivo contesto socioculturale (Sternberg, 2007). Possiamo dedurre, quindi, che più l'identificazione tiene in considerazione i processi di sviluppo e di apprendimento, più facile diventa migliorare l'efficacia dell'apprendimento e dello sviluppo del talento (Grigorenko, Sternberg, 1998; Kanevsky, 2000).

Da un punto di vista teorico, esistono quattro approcci per rilevare la plusdotazione (Ziegler, Stoeger, 2004): 1. orientato allo status, 2. orientato all'intervento, 3. orientato allo sviluppo, e 4. orientato al supporto. Le valutazioni orientate allo status seguono l'approccio più tradizionale: lo scopo è di identificare gli individui *gifted* sulla base della relativa posizione socio-economica. L'assunzione che vige alla base di questo approccio è che più alti sono i valori per alcune caratteristiche individuali (come, per esempio, il Q.I., i risultati, le modalità di processamento dell'informazione), in

combinazione con indicatori di un ambiente favorevole (come, per esempio, gli stili genitoriali), più affidabile è la predizione di risultati eccezionali. Ciò nonostante, le diagnosi orientate allo status rimangono fortemente focalizzate sull'alta intelligenza, e questo è il punto di partenza per le diagnosi orientate all'intervento. Come descritto precedentemente, la prima ricerca longitudinale mostrò chiaramente che non tutti gli individui che sono ritenuti *gifted* sulla base di un elevato Q.I. avranno risultati eccezionali nella vita (Deary, 2006; Terman, Oden, 1947). Tuttavia, non è mai stata eliminata la valutazione in termini di prestazione, anche se i ricercatori hanno integrato questa modalità introducendo il concetto di sottorendimento (*underachievement*), giustificando il fatto che in alcune situazioni l'elevato potenziale non porta a risultati eccezionali (Stoeger, 2009). Questo costrutto fu operazionalizzato come la discrepanza tra il Q.I. e i risultati effettivi, spostando il focus diagnostico. Si inizia a indagare le motivazioni che portano all'insuccesso scolastico, nonostante l'alto livello di Q.I. Le cause più frequentemente discusse sono: insufficiente motivazione, apprendimento sproporzionato in alcuni settori, disturbi nelle abilità motorie, fattori specifici di personalità, fattori socioculturali e inadeguate risorse educative (Reis, McCoach, 2000). Queste variabili costituiscono delle diagnosi orientate all'intervento basate sull'osservazione.

Le diagnosi orientate allo sviluppo sono sorte come una reazione di insoddisfazione verso le diagnosi sbilanciate sui deficit (approccio orientato all'intervento). In aggiunta, l'approccio orientato allo sviluppo trascende l'approccio orientato allo status, focalizzandosi maggiormente sullo sviluppo del risultato. L'obiettivo è di elaborare la migliore previsione per supportare lo sviluppo dei talenti lungo l'arco della vita. Un elemento caratteristico è che i cambiamenti nello sviluppo dei successi influenzano a sua volta la diagnosi. In altre parole, lo sviluppo futuro dei successi della persona è stato predetto sulla base di tutti i risultati accumulati su una base continuativa, non solo sul Q.I. (Subotnik, Jarvin, 2005).

Passow (1981), uno dei primi sostenitori dell'approccio diagnostico orientato allo sviluppo, vide la plusdotazione non come uno stato fisso, ma piuttosto come qualcosa di dinamico. Egli rifiutò i due approcci standard che basavano le scelte educative sul test del Q.I. (come la classe speciale per *gifted*). Invece, egli suggerì che le persone identificate durante il test iniziale, come potenzialmente *gifted*, potessero essere inserite in un ambiente stimolante (un ambiente arricchito) per promuovere il loro benessere (vedi anche Renzulli 1986; Stanley, 1996). In questo approccio, notiamo dei cambiamenti nelle modalità diagnostiche e negli approcci identificativi: vengono valutati infatti gli stili di apprendimento, le abilità cognitive, emotive e i processi motivazionali. Un altro fattore cruciale è il contesto: la valutazione non avviene in un ambiente asettico (come, per esempio, in uno studio clinico), ma essendo orientata allo sviluppo, avviene in autentici contesti di apprendimento, come le classi.

Le diagnosi orientate al supporto vanno oltre, mediante la costruzione attiva di occasioni di sviluppo per gli individui. L'obiettivo è identificare il modo nel quale lo sviluppo dell'individuo raggiunge alti risultati e come l'eccellenza possa essere facilitata. In questo approccio, l'identificazione dei *gifted* e la loro formazione non sono visti come attività separate. Un percorso di apprendimento verso il risultato dell'eccellenza è costruito sulla base di vari tipi di informazioni diagnostiche. Poi, sulla base di come un individuo sviluppa il potenziale, il processo diagnostico continua e i risultati sono usati per adattare continuamente e migliorare in itinere il percorso di apprendimento (Ziegler, Stoeger, 2004). Il processo fa affidamento a numerose tipologie di informazioni: gli aspetti individuali (come le modalità di apprendimento, le abilità cognitive, gli obiettivi, la concentrazione), le variabili contestuali, intese sia come l'individuo usa le opportunità di apprendimento all'interno della classe sia come supera gli ostacoli. In tal senso, chi si occupa dello sviluppo dell'individuo, come genitori e insegnanti, diventa parte integrante del processo di diagnosi.

Come si può capire, non essendoci una concezione condivisa di plusdotazione non esiste, a sua volta, un modello unico di identificazione. Tuttavia, esiste un modello di identificazione, il quale può essere replicabile. Il modello ENTER fornisce una struttura di identificazione teoricamente indeterminata che può essere implementata con varie concezioni di plusdotazione, sulla base della cultura di appartenenza (Stoeger, 2013; Ziegler, Stoeger, 2004). Il nome è derivato dall'acronimo del modello che denota le sue fasi (esplorare, restringere, trasformare, valutare ed esaminare). Il modello non descrive un "giusto" approccio per identificare gli individui *gifted*, ma mette in evidenza una procedura generale euristica. Durante le prime tre fasi vengono raccolti dei dati sulla base di diverse tipologie di informazioni. Ogni fase ha un particolare focus: la fase di esplorazione si basa sulla concezione di plusdotazione adottata, per poi osservare il soggetto nel suo ambiente; durante la fase di restrizione viene identificato un talento specifico; infine nella fase di trasformazione si identifica un percorso di apprendimento per sviluppare l'eccellenza in un dominio specifico. Le due fasi finali garantiscono qualità a tutta la diagnosi e al lavoro di consulenza. Durante la fase di valutazione, il clinico valuta quale percorso è più idoneo per il bambino con plusdotazione (come, per esempio, il salto di classe). Nella fase di esamina, l'obiettivo è considerare lo sviluppo del raggiungimento dell'eccellenza all'interno del più ampio contesto. Per esempio, in questa fase si analizza se passare all'anno successivo possa essere efficace o se è meglio adottare una differente misura educativa. Inoltre, la fase di esamina include una valutazione del modello di plusdotazione sul quale si basano le procedure di identificazione. Capire i diversi approcci e le modalità propri dell'identificazione ci permette di riflettere sulle diverse misure formative che vengono offerte ai bambini con plusdotazione, a livello internazionale.

#### 4.5 Misure di *gifted education*

I dati inerenti alla natura dei programmi per gli alunni *gifted* e *talented* sono insufficienti (Bhatt, 2011; Ziegler, Stoeger, Harder e Balestrini, 2013). Sulla base delle riflessioni metadisciplinari (Dai, Swanson e Cheng, 2011; Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell, 2011), sappiamo che le misure di *gifted education* più comuni sono l'accelerazione dei programmi e l'arricchimento, attività che avvengono attraverso la differenziazione e le pratiche di gruppo. Sebbene i risultati citati potrebbero riflettere soprattutto il contesto statunitense, sembra che le descrizioni della *gifted education* in altre culture siano simili (Chandler, 2013; Phillipson et al., 2009; Van Tassel-Baska, 2013 a). Inoltre, indipendentemente dal Paese, sembra che le pratiche educative rimangano focalizzate su una ristretta selezione di approcci tradizionali provenienti dall'Occidente.

Le ricerche che hanno indagato l'efficacia dei modelli e programmi di *gifted education* sono ancora limitate (Callahan et al., 2015; Subotnik et al., 2011). Gli studi sulle modalità di accelerazione e arricchimento dimostrano un buon impatto sulla formazione (Colangelo, Assouline, 2009; Steenbergen-Hu, Moon, 2011; Subotnik et al. 2011), anche se rimane poco noto quanto questa modalità sia d'aiuto a particolari gruppi (Steenbergen-Hu e Moon, 2011); come nel caso dell'arricchimento: non ci sono evidenze in merito all'efficacia a breve e a lungo termine (Aljughaiman, Ayoub, 2012; Hany e Grosch, 2007; Reis, Renzulli, 2010; Subotnik et al., 2011). Infine, negli Stati Uniti, indagini su larga scala sui programmi per gli alunni *gifted* e *talented* hanno recentemente aumentato i dubbi sulla loro (Adelson, McCoach e Gavin, 2012; Bhatt, 2011; Bui, Craig e Imberman, 2014).

La ricerca sulla *gifted education*, in generale, è stata identificata come un settore ibrido di indagine scientifica caratterizzato da ricercatori peripatetici, il cui focus potrebbe spostarsi dentro e fuori la *gifted education* (Dai et al., 2011); i loro metodi frequentemente falliscono in quanto si tende ad applicare metodologie non idonee con le scienze dell'educazione (Ziegler, Raul, 2000). Sebbene miglioramenti metodologici siano stati osservati nel lavoro degli ultimi quindici anni (Warne, et al. 2012), la ricerca nella *gifted education* presenterebbe ancora delle criticità. I limiti metodologici includono la mancanza o inappropriata di gruppi di controllo, un evitamento di complessi metodi statistici, frequenti riferimenti al valore (p) come uguale o minore di 0, e un uso scorretto degli indicatori dell'effetto di Cohen (Matthews et al., 2008; Steenbergen-Hu, Moon, 2011; Warne et al., 2012); il tutto continua a gettare dubbi sul successo del settore nella valutazione e sulle effettive misure della *gifted education*; inoltre, sarebbe opportuno aumentare le ricerche qualitative per capire meglio il processo di insegnamento-apprendimento nelle classi dove siano presenti alunni con plusdotazione, affinché si possano innescare processi di rinnovamento.

Accenniamo a due tendenze che, probabilmente, stanno modificando il modo di interpretare la *gifted education* nei sistemi educativi e nella società. Primo, la comunicazione basata sulle tecnologie potrebbe fornire supporto formativo per molti più gruppi di bambini *gifted*, non dovrebbe più, quindi, essere intesa come un'educazione riservata a pochi. È risaputo che il supporto può essere altamente efficace, soprattutto quando esso offre nuove opportunità di apprendimento anche ai *gifted* (Elby et al., 2008). Sebbene le risorse offerte ai *gifted* risultino essere buone (Subotnik et al., 2011), spesso hanno dei costi notevoli, in quanto vengono fornite al singolo (Belfield, 2003); l'implementazione e l'espansione, dunque, sono state difficilmente raggiungibili, soprattutto negli ultimi trent'anni (Grassinger, Porath, Ziegler, 2010; Gray, 1982). Il supporto online potrebbe, quindi, ridurre i costi e innalzare la qualità. Recentemente, è stato elaborato un programma di supporto online per le ragazze *gifted* in scienze, tecnologia, ingegneria e matematica, come descritto da Stoeger et al. (2013), supporto virtuale che avrebbe innalzato l'apprendimento dei *gifted* (Lamb, Aldous, 2014). La seconda interpretazione si fonda sul concetto di equità nella *gifted education* (Eriksson, 2006; Harris, 2014); anche se non si dovrebbe mettere in contrapposizione eccellenza ed equità (Dai, 2009), quest'ultima sembra essere una questione urgente e in aumento nella *gifted education*. I primi beneficiari della *gifted education* - i bambini- avrebbero bisogno di una formazione che sia flessibile e rispettosa dell'eterogeneità sociale e culturale (Grantham, 2012). Sapendo che le minoranze e i bambini con svantaggio socioculturale sono sottorappresentati nei programmi di *gifted education*, capiamo che c'è più bisogno di tenere in considerazione le diversità, adeguando di conseguenza anche gli strumenti di identificazione (Erwin e Worrell, 2012) e le aspettative; in particolare, gli insegnanti potrebbero riflettere maggiormente sui tratti di plusdotazione presenti anche in alunni stranieri<sup>11</sup>. In questo senso, se raggiungessimo una migliore rappresentazione di popolazioni eterogenee nella *gifted education* si potrebbe ampliare il concetto di plusdotazione nelle diverse culture (Grantham, 2012). Questo, certamente, è possibile se lo spostamento di paradigma nella teoria della *gifted education* inglobasse diversi sistemi di sviluppo del talento, grazie, soprattutto, alla sensibilizzazione di politici ed educatori che potrebbero contribuire nelle riflessioni, con l'obiettivo di sostenere le migliori pratiche educative (Ziegler, Stoeger, Vialle, 2012). In particolare, una migliore comprensione teorica di come scoprire le potenzialità proprie del singolo, per sviluppare la plusdotazione e i talenti, potrebbe consentire il sorgere di forme più culturalmente e socialmente più adatte di *gifted education* (Sternberg, Arroyo, 2006).

La visione occidentale di plusdotazione metterebbe in rilievo prevalentemente la parte intellettuale, infatti l'identificazione avviene misurando il Q.I. (Carman, 2013). Nei paesi asiatici, invece, la plusdotazione è associata all'impegno e allo sforzo, a tratti personali, dunque, piuttosto che cognitivi

---

<sup>11</sup> Come emerge da un piccolo studio (vedi Brazzolotto, 2018b).

(Li, Fischer, 2004). Un'altra interessante prospettiva, come quella che sembra prevalere in Zimbabwe, riguarda l'intendere la plusdotazione come propria di uomini forzuti (Ngara, Porath, 2004), mettendo in evidenza la questione di genere e confermando come il concetto di plusdotazione sia situato. Se le interpretazioni sulla plusdotazione sembrano variare, sembra, tuttavia prevalere un'unica prospettiva di plusdotazione a livello internazionale: quella occidentale, basata sulla misurazione del Q.I. (Carman, 2013). In accordo con Grogorenko e Stenberg (1998), crediamo che per fondare una didattica orientata verso lo sviluppo dei talenti di ciascuno sia indispensabile considerare anche le diverse sfumature del potenziale umano, tenendo in considerazione, come sostengono gli asiatici, le componenti personali, come per esempio l'impegno e lo sforzo per raggiungere un risultato.

## 5. *Gifted education in Europa*

Il ruolo dell'Europa sembra essere fondamentale nel panorama internazionale. Esso è stato dominante dal I° al VI° secolo dopo Cristo, un partner pari alla Cina e all'India per oltre cinque secoli, con un ruolo significativo nel fornire risultati importanti in merito allo sviluppo dei talenti nei diversi domini delle attività umane. Gli studiosi hanno esaminato la *gifted education* nel contesto europeo, confrontandolo con le altre aree e hanno scoperto quanto esso si avvalga meno di test per l'identificazione e l'inserimento in programmi speciali rispetto al nord America; sembra inoltre che ci sia un contesto di apprendimento molto più rilassante rispetto all'oriente (Cropley, Dehn, 1996; Freeman, 1998; 2002; Freeman, Raffan, Warwick, 2010; Gyori, 2011; Monks, Pfluger, 2005; Persson, Joswig, Balogh, 2000; Sękowski, Lubianka, 2015).

I paesi dell'Europa, tuttavia, hanno meno sviluppato, rispetto agli altri paesi, l'approccio "speciale" verso gli alunni *gifted* e *talented*. Secondo alcuni studiosi (Touron, Freeman, 2018), ci sarebbero quattro sostanziali motivazioni che hanno impedito la considerazione di tutte le differenze:

1. il crollo dell'Unione Sovietica nel 1989: esso avrebbe contribuito a estendere il focus verso la condivisione dei talenti di ciascuno, al fine di promuovere il benessere di tutta la società.
2. Immigrazione: l'influenza di individui provenienti da altre culture ha portato differenti atteggiamenti e credenze che hanno favorito dei cambiamenti di prospettiva.
3. Atteggiamenti verso l'eccezionalità: in Europa è evidente una visione più inclusiva e tollerante.
4. Il formarsi dell'Unione Europea: la sua influenza ha avuto una grande rilevanza negli interessi educativi.

Il Consiglio Europeo per l'Alta Abilità (*European Council for High Ability-ECHA*) ha offerto un grande contributo nel riconoscere e ampliare le conoscenze e le ricerche su tale tematica. Esso consiste di un network di accademici e insegnanti provenienti da tutta Europa, un gruppo costituito dal 1987, due anni prima della rottura dell'Unione sovietica. Nonostante lo stabilizzarsi di questo organo, nessuna dichiarazione ufficiale sulla *gifted education* venne espressa prima del 1994, quando il consiglio europeo pubblicò una raccomandazione (n. 1248/1994) in merito alla *gifted education*. La dichiarazione risulta essere orientata a un approccio inclusivo, in contrapposizione con uno elitario, infatti essa dichiara che "le misure di educazione speciale [per studenti *gifted*] non dovrebbero in nessun modo privilegiare un gruppo di bambini a danno di altri" (Consiglio di Europa, 1994, p. 1).

Il consiglio di Europa riconosce l'esistenza dei bambini e ragazzi con plusdotazione e dichiara la necessità di individuare misure adatte per assecondare i loro bisogni specifici, aderendo così a un

approccio medico (vedi paragrafo 7.3). Riassumiamo di seguito le principali informazioni presenti nella raccomandazione:

- il riconoscimento dei bisogni educativi speciali dei bambini *gifted*;
- la promozione della ricerca sull'identificazione, la natura del successo, e le ragioni dell'insuccesso scolastico;
- misure di informazione sui bambini con plusdotazione e la formazione in servizio per tutti gli insegnanti;
- la creazione di misure speciali per bambini con plusdotazione all'interno dell'ordinario sistema scolastico.

Negli anni a seguire ci furono sforzi coordinati per evitare le conseguenze negative che potevano derivare dall'etichettare qualcuno come *gifted* e *talented* e nacque così un dibattito tra psicologi, sociologi ed educatori sul vago e relativamente indefinito costrutto di plusdotazione.

L'ECHA, coerente con lo spirito della raccomandazione, promosse numerose iniziative per raggiungere gli obiettivi auspicati dal documento, in merito alla promozione di una *gifted education*. Dal 1994, l'associazione ha previsto un corso di formazione annuale per gli insegnanti, offrendo loro un diploma di specializzazione. Attualmente ci sono in tutta Europa ben oltre 1.500 diplomati, molti dei quali hanno richiesto altri approfondimenti sulla tematica della plusdotazione. È stato esportato il modello di formazione anche fuori Europa, come in Perù, dove ci sono stati più di 200 diplomati.

Sebbene alcuni stati sovietici abbiano conferito meno riconoscimento alle eccellenze, l'Ungheria si è distinta; ricordiamo che in questo territorio spiccarono figure quali: Erno Rubik che inventò il cubo di Rubik, Laszlo Biro perfezionò la penna biro; inoltre, gli scacchi erano parte del programma scolastico (Fuszek, 2014). Dal 2007 si crearono dei network chiamati "centri per il talento", tutt'ora operativi in una varietà di associazioni, chiese, scuole, organi di stampa e università. Da aprile 2015, ci sono 1.405 centri per il talento in 14 paesi europei. Dal 2016, il team dei membri ECHA accoglie richieste di adesione anche da parte di soggetti non-europei con lo scopo di diffondere una modalità più inclusiva di *gifted education*, innovando, in questo senso, idee e pratiche educative. Il network, inoltre, cerca di divulgare risultati di ricerche empiriche e sperimentali che vengono condotte coinvolgendo studenti, insegnanti, educatori, genitori ed esperti; c'è la convinzione che sia più produttivo creare un team di persone con diversi ruoli nella società, promuovendo, dunque, un lavoro di rete.

L'Europa è stata all'epicentro di alcune importanti discussioni, come per esempio sul *Flynn effect*. Flynn (2012) ha dichiarato che "i dati di Raven per l'Olanda, Francia e per i maschi in Israele mostrano un enorme aumento, oltre l'intera curva" (p. 51). Le reclute olandesi fornirono un primo esempio, ottenendo 7 punti in più ogni 10 anni, per 30 anni dal 1952 al 1982, quasi una deviazione



standard. L'aumento dell'intelligenza durante il corso della vita non può essere spiegato geneticamente, esso deriverebbe piuttosto dall'aumento di opportunità che favoriscono l'arricchimento cognitivo. Si presume inoltre che l'intelligenza stia crescendo anche nei bambini, e, quindi, sembra essere "naturale" che i valori del Q.I. aumentino (Freeman, 2014); nel costrutto di intelligenza dunque bisognerebbe considerare maggiormente le influenze ambientali (vedi paragrafo 2.3).

Purtroppo, in Europa sono stati condotti pochi studi sullo sviluppo del talento; sono rari, infatti, gli studi longitudinali su potenzialità e talenti che vengono coltivati oltre l'educazione formale. Un unico studio con un gruppo di controllo di "non *gifted*", durato 35 anni, fu condotto da Freeman (2013); la studiosa coinvolse 210 individui e scoprì che solo pochi bambini precoci raggiungevano l'eccellenza da adulti. Secondo Winner (2014), invece, il bambino *gifted* non raggiungerà mai il successo qualora eserciti solo la competenza pratica, trascurando le abilità creative (indipendentemente dall'essere *gifted*) (Ericsson, 2014). Sarebbe interessante approfondire l'influenza della creatività nei contesti educativi europei, in modo tale da rendere sempre più inclusivo il concetto di plusdotazione. In Europa, i termini *gifted* e *talented* possono essere usati come sinonimi, spesso si riferiscono a un alto livello di *performance*, sia in un *range* di attività sia in un settore specifico, o come un potenziale che potrebbe favorire un risultato eccezionale. Noi in questo lavoro di tesi preferiamo distinguere i termini seguendo il modello di Gagné (1991): *gifted* come coloro che possiedono delle potenzialità latenti e *talented* intesi come coloro che manifestano e coltivano già l'eccellenza (indipendentemente dall'età).

Secondo gli studi europei, i bambini *gifted* non sono così stereotipati come depressi dal punto di vista emotivo, sono ritenuti invece detentori di abilità uniche che necessitano di un appropriato supporto educativo. Freeman (2012) ha individuato in loro una vena di creatività, che differisce da quello che è misurabile con i test, in quanto sarebbe difficilmente quantificabile.

In Europa le discussioni su precise definizioni e modalità per l'identificazione dei soggetti *gifted* e *talented* sono state proposte per più di un secolo, e il dibattito sta continuando. Esse sono viste nella pletora dei termini di doni e talenti, influenzando in diversi modi i programmi scolastici. Per l'identificazione dei *gifted* in alcuni Paesi non sono utilizzati né i report degli psicologi né i risultati del Q.I. (Freeman, 2005), come abbiamo avuto modo di constatare direttamente durante il periodo trascorso nei Paesi Bassi (vedi paragrafo 11.7). Altre discussioni si sono concentrate sui temi dell'elitismo e dell'egalitarismo, con particolare attenzione al ruolo dei bambini con plusdotazione rispetto ai pari (Pfeiffer, 2015).

A livello mondiale, l'educazione per lo sviluppo del talento si divide tra chi pone maggior attenzione alle influenze ambientali e tra chi è favorevole a enfatizzare la componente biologica (Freeman,

2015). Nell'estremo oriente, il contesto è dominante e ogni bambino è considerato come portatore di un potenziale simile. Ogni individuo può raggiungere l'eccellenza attraverso il sacrificio e il duro lavoro. La mentalità dell'occidente, invece, considera il potenziale come relativamente fisso, così solamente una minuscola percentuale può essere selezionata come *gifted* e *talented* (Pfeiffer, 2015), indipendentemente dalla motivazione e dall'impegno. Di conseguenza, una grande maggioranza di bambini (forse il 90%) potrebbe non rientrare nella categoria "*gifted*" e dunque (secondo una visione americana) non beneficerebbe di un'istruzione indirizzata allo sviluppo dei talenti. Tuttavia, le concezioni occidentali sulla plusdotazione sembrano cambiare: dall'idea americana maggiormente orientata all'etichetta, si cerca di orientare delle pratiche pedagogiche indirizzate allo sviluppo dei talenti di ciascuno; l'Europa, infatti, sembra essere maggiormente orientata a una formazione del talento in senso lato (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Il nostro continente generalmente utilizza l'approccio tipico occidentale, dove prevalgono le influenze genetiche, anche se, come abbiamo detto, molto meno che degli Stati Uniti. L'approccio orientale, invece, sembra prevalere nei paesi scandinavi dove è sviluppato l'egalitarismo, in particolare in Finlandia, come emerge da un campione nel programma di valutazione internazionale (PISA, Sahlberg, 2012). Infatti, la Finlandia sta orientando la didattica verso un insegnamento basato sul *problem solving* in gruppo: gli studenti apprendono collaborando insieme per risolvere un problema della vita reale (Leat, Lofthouse, Thomas, 2015).

In Svezia, invece, vige la credenza che nessun bambino dovrebbe considerare se stesso superiore agli altri (Persson, 2011); dunque, come in Danimarca, il tema della formazione dei bambini con plusdotazione sembra stia abbracciando alcune modalità inclusive. Il governo norvegese ha anche fondato un gruppo di ricercatori per esplorare questa tematica, ma in termini di potenziale di tutti i bambini (Education Act, 2007). Le iniziative scandinave collegate alla plusdotazione vengono generalmente promosse attraverso specifiche associazioni private di insegnanti e psicologi. Sforzi simili, per indirizzare i bisogni di individui *gifted* e *talented*, avvengono su una base volontaria da parte di genitori. Per esempio, in Italia molte delle attività sono promosse dal Mensa, una organizzazione per le persone *gifted*, che aderisce a una modalità "esclusiva"; l'obiettivo, infatti, è riunire individui con un Q.I. superiore a 120. Recentemente, sono sorte anche altre associazioni che utilizzano modalità più "inclusive" anche se il target sono nello specifico i bambini e ragazzi con plusdotazione (vedi il paragrafo 5.1). In Francia c'è un gruppo volontario supportato da psicologi e in Belgio ci sono alcune organizzazioni di genitori. In Europa quindi la formazione dei talenti è prevalentemente nelle mani di associazioni di genitori, insegnanti ed esperti; le università sembrano dimostrare meno interesse "scientifico"<sup>12</sup> per questa tematica (come sembra verificarsi in Italia).

---

<sup>12</sup> In contrapposizione a "interesse personale", dovuto a legami di parentela.

Generalmente, i sistemi scolastici nazionali in Europa riconoscono l'alto potenziale negli alunni, ma optano prevalentemente per una educazione inclusiva per i meno abili, come prescritto dalla dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994). La legislazione nazionale, perciò, spesso propende per garantire i diritti di tutti i bambini affinché essi godano di un'educazione che accolga e supporti le loro abilità e interessi, senza alcun riferimento specifico ai *gifted children*.

### 5.1 Plusdotazione in Italia

Il tema della plusdotazione in Italia è stato sviluppato grazie ad alcune associazioni che sono presenti da oltre trent'anni sul nostro territorio. Una delle prima a mettere radici è stata Mensa Italia, nel 1983; essa è un'associazione senza scopo di lucro, che riunisce persone con un elevato quoziente intellettuale; ogni membro infatti può accedere solo se supera un livello prestabilito di intelligenza, attraverso un test. L'associazione ha tre fini: “scoprire e incoraggiare l'intelligenza umana a beneficio dell'umanità; incoraggiare la ricerca sulla natura, le caratteristiche e gli usi dell'intelligenza; incoraggiare i contatti sociali fra i Soci per mezzo di conferenze, discussioni, pubblicazioni, gruppi di studio, convegni o altri mezzi utili a tali fini”<sup>13</sup>.

Successivamente venne aperta la prima scuola dedicata ai *gifted children*, nel 1984, a Milano, chiamata “Emilio Trabucchi”, fondata da una neuropsichiatra, Federica Mormando. Essa sostiene che questi bambini necessitano di una didattica speciale, orientata alla complessità e non alla semplificazione, come spesso avviene nelle classi regolari. Negli anni Novanta Mormando fondò la sezione, “Eurotalent- Italy”: un'associazione che promuove lo sviluppo del talento in Italia, seppur i destinatari privilegiati rimangono i bambini e i ragazzi con plusdotazione.

Nel 2007, l'Università di Bergamo è la prima che iniziò a organizzare corsi di formazione per la valorizzazione dei talenti indirizzati agli insegnanti; bisognerà attendere la fine del 2018 per avere il primo Master dedicato interamente alla plusdotazione, presso l'Università LUMSA di Roma.

Nel 2009 sorse, presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Pavia, il LabTalento, il Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione, grazie al prezioso contributo di Annamaria Roncoroni e poi dell'interessamento di Maria Assunta Zanetti, la quale dirige il laboratorio con l'intento di svolgere attività di ricerca e di intervento nell'ambito della valorizzazione del potenziale, del talento e della plusdotazione.

Nel 2010 venne fondata sPIqr, un'altra associazione simile a Mensa Italia: anch'essa mira all'individuazione di persone con un alto Q.I., sulla base della valutazione dell'intelligenza. Nel medesimo anno venne fondata AISTAP (Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della

---

<sup>13</sup> [www.mensa.it](http://www.mensa.it), Art. 4, Statuto Mensa Italia

Plusdotazione), grazie al contributo di Anna Maria Roncoroni, una psicologa che aveva svolto il suo dottorato con la Prof.ssa Maria Assunta Zanetti. Questa associazione, nata da un'idea di un gruppo di psicologi e ricercatori che si occupavano di plusdotazione, talento e sviluppo del potenziale, offre delle attività specifiche per la formazione dei bambini con alto potenziale cognitivo o dotati di talento in un ambito specifico; supporta dunque i genitori e gli insegnanti impegnati a gestire bambini con plusdotazione.

Il 25 novembre 2011 è stata fondata da alcuni genitori di bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo Step-Net, ovvero la “Rete per il Supporto e lo Sviluppo del Talento, delle Emozioni e del Potenziale”. Tale associazione nasce principalmente con lo scopo di occuparsi delle eventuali problematiche a cui possono andare incontro i bambini *gifted* e le loro famiglie, proponendosi di fornire gli strumenti e il supporto adeguato al raggiungimento del loro benessere. In tal senso si propone di creare una rete che metta in contatto le famiglie di bambini ad alto potenziale (*gifted*) e i professionisti che, a diverso titolo, si occupano di alto potenziale cognitivo e della promozione del talento e del potenziale.

Nel 2012 è stato avviato il primo progetto regionale (finanziato dalla Regione Veneto) dedicato ai *gifted children*. Esso ha avuto l'obiettivo di sensibilizzare gli insegnanti circa il tema della plusdotazione; creare una rete di scuole a livello regionale sensibili al tema; riconoscere questi ragazzi, valorizzarne i talenti e personalizzarne i percorsi educativi e di apprendimento (vedi il successivo paragrafo).

Nel 2014 sorse un'altra associazione dedicata ai *gifted*, ovvero l'Associazione Scientifica “Gifted And Talented Education” (GATE)<sup>14</sup>, con sede a Padova. Essa riunisce alcuni esperti locali sui temi della plusdotazione, inoltre propone attività per favorire lo sviluppo dei talenti attraverso corsi di formazione indirizzati a docenti di ogni grado e attività per genitori, bambini e ragazzi con plusdotazione.

Come possiamo notare il contesto italiano sembra essere sempre più favorevole alle tematiche della plusdotazione: ci sono sempre più genitori ed esperti che si stanno occupando di alunni con plusdotazione a causa di una richiesta in aumento da parte di genitori e insegnanti, i quali spesso si trovano disorientati quando le loro pratiche educative non funzionano, proprio con coloro che vengono considerati “*gifted*” con i vari pregiudizi che ne derivano. Inoltre, a partire da giugno 2018 è stato istituito dal MIUR un tavolo tecnico<sup>15</sup> per redigere delle linee guida nazionale a supporto degli alunni con plusdotazione.

---

<sup>14</sup> Fondata dalla scrivente insieme a: Daniela Lucangeli, Martina Pedron, Pierantonio Battistella, Isabella Morabito, Angelo Ferro e Magagnin Stefania.

<sup>15</sup> La scrivente è stata inserita per nomina diretta dalla dott.ssa Giovanna Boda (direttore generale dell'Ufficio per lo studente, l'integrazione e la partecipazione, MIUR) con il decreto dipartimentale n. 0000061 del 24/01/2019.

### 5.1.1 Il progetto veneto “Education to Talent”

Nel 2012 è stato finanziato dalla regione Veneto un progetto denominato “Education to Talent” con l’obiettivo di introdurre i temi inerenti alla plusdotazione in Veneto<sup>16</sup>.

Il Progetto ha visto come Ente capofila la Fondazione Giacomo Rumor - Centro Produttività Veneto (CPV), struttura formativa del Sistema delle Camere di Commercio del Veneto, in partenariato con il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell’Università degli Studi di Padova, l’Associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati e la Ricerca sulle situazioni di handicap (C.N.I.S.), l’U.O.C. di Neuropsichiatria dell’Infanzia e dell’Adolescenza dell’Azienda (ULSS 16) di Padova, e l’Associazione Omnicom. Il Progetto ha previsto, in itinere, la collaborazione con il Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, LabTalento, dell’Università di Pavia e il conservatorio statale di musica “Francesco Venezze” di Rovigo.

Nel perseguire una finalità di riconoscimento dei tratti di plusdotazione e un’adattamento della didattica, sono stati sviluppati dei percorsi formativi che hanno visto il coinvolgimento dei docenti di scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado, al fine di condividere paradigmi teorici e metodologici, strumenti di valutazione, attraverso la ricerca ed il confronto con le buone pratiche utilizzate negli altri Paesi (DGR n. 1192 del 26/06/2012). Le attività avevano lo scopo di implementare la formazione iniziale degli insegnanti. L’obiettivo principale era di divulgare una didattica per la valorizzazione dei talenti rivolta alle classi con bambini ad alto potenziale, avvalendosi di misure di differenziazione pedagogica e didattica (Tomlinson, McTighe, 2006). Gli insegnanti dunque hanno potuto acquisire strumenti per intervenire, sia in termini di individualizzazione sia di personalizzazione didattica, avvalendosi di una maggiore flessibilità nella metodologia.

Durante le tre edizioni del progetto sono state realizzate alcune *Learning Week* in modalità residenziale, ad Abano (PD), finalizzate a formare gli insegnanti sia sulle caratteristiche dei bambini con plusdotazione, affinché avvenisse il riconoscimento, sia sulla didattica orientata allo sviluppo dei talenti. Durante i corsi di formazione sono stati affrontati i temi quali: i diversi tipi di intelligenza in relazione alle caratteristiche di ciascun allievo; il rapporto tra intelligenza e altre abilità cognitive; il riconoscimento del potenziale intellettuale e delle abilità cognitive e di apprendimento dei *gifted children*; misure di differenziazione didattica per favorire la flessibilità nell’apprendimento/insegnamento; la conoscenza delle dinamiche di sviluppo degli aspetti socio-emotivi; la relazione con le famiglie.

---

<sup>16</sup> Per un approfondimento si veda Brazzolotto et. al, 2014.

Al fine di poter rendere operativo quanto appreso durante la formazione iniziale delle *Learning Week* e di sperimentare sul campo metodologie didattiche all'interno di classi con bambini *gifted*, alcuni docenti hanno avuto la possibilità di partecipare ad un percorso di “*teacher training*” in cui l'obiettivo finale è stato la realizzazione di un *Project Work* da parte di ciascun partecipante, ossia di un progetto concreto di attività didattiche o di sensibilizzazione verso i colleghi. In questo senso, c'è stato un coinvolgimento diretto anche dell'istituzione scolastica di riferimento, per permettere ricadute dirette sulla comunità educante dell'intero territorio della regione Veneto.

Gli insegnanti coinvolti nel progetto sono stati chiamati a partecipare anche ad una “comunità” di apprendimento che è diventata strumento di approfondimento, condivisione e supporto, al fine di poter gestire nel modo più idoneo quanto appreso, nel proprio contesto specifico. È stato realizzato un Portale di Progetto<sup>17</sup> volto a favorire la formazione di una rete, che potesse interagire online, consolidando, ampliando e condividendo le informazioni acquisite nei vari momenti previsti dal progetto.

È stato inoltre attivato uno sportello informativo-orientativo-assistenziale volto ad accogliere le famiglie dei ragazzi *gifted*, offrendo assistenza ed informazioni sulla tematica; *counseling* ai genitori in difficoltà, con la possibilità di effettuare una valutazione di plusdotazione. Le famiglie sono state inoltre sostenute tramite l'attuazione di interventi guidati (*coaching*) di gruppo con lo scopo di far acquisire abilità e strategie da applicare in ambito familiare, in modo da implementare atteggiamenti e comportamenti che potessero favorire lo sviluppo armonico del ragazzo, rispettando nello stesso tempo i suoi bisogni e interessi.

La regione Veneto, come abbiamo dimostrato, risulta essere particolarmente sensibile alle tematiche della plusdotazione; molti infatti sono stati gli insegnanti che hanno aderito al progetto *Education to Talent*. Proprio per queste ragioni abbiamo deciso di condurre la nostra ricerca in alcune scuole venete, per indagare le percezioni e le pratiche di insegnanti che operano con alunni con una valutazione di plusdotazione.

### 5.1.2 Accenni sulla normativa sulla valorizzazione delle potenzialità in Italia

Solo recentemente la normativa scolastica italiana ha preso in considerazione gli alunni con plusdotazione, con la nota ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019 essi vengono fatti rientrare tra gli studenti con BES (bisogni educativi speciali). Se nella storia della legislazione scolastica è stata posta maggiore attenzione per le persone con disabilità, vantiamo infatti oltre 40 anni di norme a supporto

---

<sup>17</sup> [www.edutalenti.it](http://www.edutalenti.it) (non più attivo)

dell'inclusione per alcune categorie di individui; d'altra parte, i bambini con plusdotazione non sono mai stati né riconosciuti né considerati prima del 2019. L'interesse per i BES, sorto a partire dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, riflette un approccio medico, basato sull'etichetta e sulle difficoltà dell'alunno. Nella direttiva viene specificato che "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici, o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". Come esplicitato nel punto 1 di tale Direttiva, il profilo di BES riguarda una situazione di "svantaggio scolastico" e precisa che è da riferirsi ad "alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse." Secondo Ciambrone, Fusacchia (2014) in questa categoria rientrerebbero anche i bambini con plusdotazione in quanto vivrebbero una sorta di "svantaggio scolastico", situazione confermata anche da altri esperti italiani (Roncoroni, 2013; Zanetti, 2017; Mormando, 2011; Pinnelli, 2017; Sandri, Brazzolotto, 2017); con la nota ministeriale n. 562 del 2019 sembra che l'Italia abbia accettato di considerare i bambini *gifted* come bisognosi di interventi speciali, mettendo così, ancora una volta, in secondo piano le potenzialità e i talenti. Nonostante la nostra Costituzione ribadisca l'importanza di supportare i meritevoli, come sancito nell'art. 34, nel quale si legge "I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi"<sup>18</sup>; sembra che lo sviluppo del "merito" non sia preso in considerazione nella normativa scolastica, così come è stato per la tutela dei disabili e delle persone svantaggiate. Infatti, se la normativa per l'inserimento dei disabili inizia negli anni 70, l'attenzione per la valorizzazione delle eccellenze inizia nel 2007 con la legge n. 1. Nonostante ciò, i riferimenti normativi sulla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno non mancano nel nostro panorama legislativo.

Se pensiamo alla creatività, come altro tratto caratterizzante della plusdotazione (vedi capitolo 3) essa viene tutelata già a partire dal D.P.R. 104/1985 (Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria), il quale esplicita che "la scuola concorre a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo". Inoltre, specifica che

"la scuola elementare [...] realizza il suo compito specifico di alfabetizzazione partendo dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo. [...] Pertanto le sollecitazioni culturali, operative e sociali offerte dalla scuola elementare

---

<sup>18</sup> Abbiamo offerto un piccolo contributo per approfondire queste riflessioni, vedi Brazzolotto 2019a.

promuovono la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio”.

La scuola dunque avrebbe un ruolo importante nel “conoscere e valorizzare le attitudini individuali”. Sembra dunque che la nostra normativa scolastica, già dagli anni Ottanta, abbia dedicato attenzione alla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno e alla creatività. Si è consapevoli che ogni alunno sia portatore di vissuti, interessi e inclinazioni personali.

Nella legge 148/1990 (Riforma dell’ordinamento della scuola elementare) viene ribadito quanto sia importante valorizzare le differenze di ciascuno:

“la scuola elementare, nell'ambito dell'istruzione obbligatoria, concorre alla formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, sociali e culturali. Essa si propone lo sviluppo della personalità del fanciullo, promuovendone la prima alfabetizzazione culturale.”

Nella medesima legge viene suggerita anche una modalità per valorizzare le potenzialità, si parla di “attività di arricchimento”, espressione che viene ripetuta anche nella legge 440/1997, nella quale si sancisce un “Fondo per l’arricchimento e l’ampliamento dell’offerta formativa e per gli interventi perequativi”. Negli anni Novanta, dunque, viene sottolineata l’importanza della “valorizzazione” delle diversità individuali, anche se quest’ultime spesso hanno un’accezione specifica: esse sono riferite ad alunni con deficit o provenienti da diversi paesi; in questi termini l’“arricchimento”, viene considerata come una modalità per “compensare” alcune lacune degli alunni. Nel settore della *gifted education*, invece, l’arricchimento (vedi paragrafo 7.1) è una pratica didattica orientata sia al coinvolgimento dei bambini con plusdotazione, sia allo sviluppo dei talenti di ciascuno.

Il D.M. 71/1999, *Sperimentazione dell’autonomia scolastica*, autorizza i dirigenti scolastici e i docenti a programmare percorsi formativi in linea con i bisogni di tutti i bambini e ragazzi dell’istituto, bambini con plusdotazione compresi. Un altro documento legislativo italiano, la legge 53/2003, la cosiddetta “Legge Moratti”, ribadisce nell’art.1 l’importanza della “valorizzazione dell’autonomia delle istituzioni scolastiche”, della valorizzazione professionale del personale docente e ATA e “degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica”. Da sottolineare, in relazione al tema della plusdotazione, è quanto affermato nell’art. 2, comma 1: “Sono assicurate a tutti i pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze”; inoltre sottolinea che:



la scuola secondaria di primo grado [...] è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi.

Dalle fonti prese in esame, emergono alcuni accenni che richiamano la plusdotazione, come per esempio le attitudini e le vocazioni di ciascuno; ogni istituzione scolastica dunque, grazie all'autonomia, può prevedere forme di didattica orientate alla valorizzazione dei talenti di ciascuno. Il D.L. 59/2004 insiste nuovamente sulla valorizzazione delle diversità individuali, proponendo agli insegnanti una "diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo" (art. 9) e riconferma quanto presente nella Legge Moratti, ovvero che lo sviluppo delle competenze e delle libertà di scelta devono essere "corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi". L'azione del valorizzare ritorna anche nelle *Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione* del 2007, nelle quali si sottolinea la "centralità della persona-studente" e riaffermano l'importanza di "valorizzare lo stile cognitivo unico ed irripetibile proprio di quello specifico studente, uscendo da ogni genericità e standardizzazione". Nelle *Indicazioni per il Curricolo* del 2012 sembra che la prospettiva della valorizzazione si estenda a quella del successo scolastico, sempre, però, con un particolare riferimento allo svantaggio:

la scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza.

A partire dal 2007 (legge n.1) sono sorti alcuni documenti che riconoscono e tutelano le eccellenze. Chi sono "le eccellenze" secondo la normativa scolastica italiana? Sia la legge 1/2007, sia il D.L. 262/2007 e il D.M. 182/2015 dichiarano che i ragazzi eccellenti, appartenenti nello specifico alla scuola secondaria di secondo grado, sono coloro che manifestano una media di voti sopra l'8, dove il 10 è il massimo punteggio; la valorizzazione delle eccellenze dunque avviene attraverso il coinvolgimento di questi studenti in competizioni nazionali e internazionali (come per esempio olimpiadi di matematica, chimica, robotica, fisica, ecc.). Tale impostazione normativa privilegia dunque un modello individualistico-competitivo, volto alla individuazione e alla valorizzazione del talento in sé, senza particolare attenzione alla condivisione dello stesso. L'individuo "eccellente" viene considerato solo per una sua specifica abilità, senza considerare l'individuo nella sua globalità,

adottando una prospettiva ecologica (con riferimento a Brofenbrenner, 1979). Se pensiamo, inoltre, che l'eccellenza spesso non è una conseguenza della plusdotazione (vedi capitolo 1 e capitolo 6), ma forse frutto di un "super-adattamento" a stili di insegnamento tradizionali; possiamo affermare che si dedichi poca attenzione sia allo sviluppo dei talenti sia al benessere degli alunni. Attualmente dunque in Italia si tendono a confondere le eccellenze con i ragazzi con plusdotazione, favorendo chi dimostra un iperadattamento piuttosto quelli che, con fatica, cercano di dimostrare delle potenzialità talvolta non riconosciute dal contesto stesso.

A conclusione del capitolo, sosteniamo che in Europa sembra emergere una visione di plusdotazione come una condizione che necessita di particolari adeguamenti nella didattica, enfattizzando il punteggio del Q.I., piuttosto che le componenti che sviluppano il talento; anche se si privilegia la via dell'inclusione anche per gli alunni con plusdotazione (come sancito dalla raccomandazione europea n. 1248 del 1994). In Italia, in particolare, l'insorgere delle varie associazioni di esperti e di genitori che operano su tutto il territorio nazionale dimostra un crescente interesse mirato per i bambini e ragazzi con plusdotazione. Una maggiore consapevolezza avviene anche a livello ministeriale, come dimostrato dalla creazione della nota ministeriale n. 562 del 2019, documento che considera gli alunni con plusdotazione con bisogni educativi speciali, favorendo così, quando necessario la stesura del PDP. Il riconoscimento della plusdotazione è avvenuto, inoltre, dalla costituzione di un tavolo tecnico ministeriale, un gruppo di lavoro che sta ideando le Linee Guida Nazionale a supporto degli alunni con plusdotazione.

Nonostante crediamo che gli alunni con plusdotazione abbiano dei bisogni specifici (*non* speciali, questi ultimi intesi come "svantaggi", come dichiarato a partire dalla Direttiva del 27 dicembre 2012.), pensiamo che sia importante tenere in considerazione anche le potenzialità e la questione dello sviluppo dei talenti di ciascuno.

## 6. Le caratteristiche dei bambini con plusdotazione

Il nostro oggetto di studio sono le percezioni degli insegnanti che lavorano con bambini con plusdotazione. In questo capitolo chiariremo, per quanto possibile, le loro caratteristiche.

Non essendoci una definizione precisa e condivisa di plusdotazione (come abbiamo argomentato nel capitolo 4) è faticoso definire anche gli alunni con plusdotazione, per queste ragioni, spesso nella letteratura scientifica si ritrovano delle “liste” di caratteristiche di atteggiamenti e comportamenti visibili a scuola e a casa; riportiamo di seguito i tratti maggiormente condivisi.

Spesso si parla di *sviluppo asincrono*: mentre il Q.I. è sempre ben sopra la media, il quoziente emotivo<sup>19</sup> (Q.E.) è pari o al di sotto dell'età cronologica. Questo significa che all'interno di uno stesso bambino possiamo avere sia alcuni atteggiamenti da adulto (come il linguaggio, la propensione per alcuni interessi non comuni per l'età, ecc.), sia comportamenti molto infantili (come il manifestare reazioni impulsive con i pari e l'adulto). Terrassier (1999), in particolare, ha parlato di *dissincronia* distinguendo sia il divario tra intelligenza e coordinazione motoria, sia il *gap* tra intelligenza e sfera affettiva; in questo senso, sarebbero compromessi gli aspetti relazionali con l'ambiente. Questo disallineamento è dovuto in quanto l'evoluzione intellettuale del bambino “è stata così rapida che le altre sfere che compongono la realtà umana sono rimaste indietro” (Louis, 2002, p.26).

Un'altra caratteristica che accomuna i bambini con plusdotazione è la *precocità*: vi è un anticipo delle prestazioni in varie aree dello sviluppo: linguistica, logica, sensoriale. Fin dalla tenera età spicca un'ampia padronanza del linguaggio, con un vocabolario ricco e una sintassi elaborata (Siaud-Facchin, 2016).

L'*intensità* intesa come “desiderio e forte motivazione ad approfondire lo studio, la competenza e l'esperienza in un certo ambito, concentrandosi per lunghi periodi di tempo su un argomento e su un'attività che interessa ed incuriosisce” (Cairo, 2013, p.327), sembra contraddistinguere i bambini con plusdotazione. Essa potrebbe essere interpretata, dunque, come “un bisogno compulsivo di apprendere” (Louis, 2002, p.33), un interesse insaziabile verso determinati campi di studio, il quale viene vissuto come fonte di piacere continuo, ma nello stesso tempo anche come fonte di angoscia, nel momento in cui il ragazzo acquisisce consapevolezza dell'infinità della conoscenza. L'intensità è riferita dunque alla sfera emotiva: il bambino/a con plusdotazione sembra vivere ogni esperienza in modo amplificato. In alcuni casi, potrebbe esserci bisogno di un supporto psicologico, in quanto risulta essere alterato l'equilibrio psicosociale del bambino.

---

<sup>19</sup> L'intelligenza emotiva, secondo Goleman (1996), è quella capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui.

Già nel periodo delle operazioni concrete (con riferimento a Piaget), questi bambini sono in grado di utilizzare il *pensiero astratto*, dimostrando di saper elaborare concetti e possedere elevate capacità di sintesi. Il pensiero astratto, unito a un'ottima memoria, porta il bambino con plusdotazione a dimostrare capacità di ragionamento sopra la media, che spesso esprime ricorrendo all'immaginazione (Mormando, 2011).

Risulta essere, inoltre, molto sviluppata la *creatività*, intesa come la capacità di trovare strategie e soluzioni originali e alternative ai vari problemi. Spesso si parla anche di "pensiero divergente" (Guilford, 1986), come una modalità di pensiero che rompe con i consueti schemi di interpretazione della realtà, ideando soluzioni del tutto nuove, grazie all'abilità di cambiare punto di vista, rielaborare e associare idee differenti. Il bambino con plusdotazione spesso si annoia in classe, soprattutto quando l'insegnante propone le medesime attività e gli stessi contenuti per più settimane, così per cercare di superare questa forte emozione, da lui percepita come negativa, tende a soddisfare il bisogno di conoscenza e i suoi interessi, cercando di mettersi alla prova e di sperimentare in maniera assolutamente originale e atipica nuovi approcci verso un determinato argomento.

Questi aspetti delineano un quadro complesso: se da una parte il bambino con plusdotazione vive una situazione di vantaggio da un punto di vista intellettuale, dall'altra, potrebbe emergere un'immensa sofferenza causata da una forte emotività, che provoca difficoltà nel gestire le potenzialità e le relazioni sociali.

I plusdotati hanno un'esistenza più complessa, che sfiora il limite, soprattutto nei rapporti con sé e con gli altri. [...] Il plusdotato, prima di essere tale, è una persona, bambino o adolescente o giovane, di cui bisogna comprendere l'intero essere, perché la sua educazione diventi processo di quella umanizzazione e pienezza umana di cui ha diritto. (Orlando Cian, 1999, pp.15-16).

Delisle e Galbraith (2002) hanno indagato le caratteristiche dei bambini con plusdotazione sulla base delle evidenze visibili in classe dagli insegnanti, secondo quest'ultimi i bambini con plusdotazione:

- a) mostrano grandi energie nel padroneggiare un ragionamento di alto livello; riescono a generalizzare alcuni fatti e a stabilirne relazioni sottili; possiedono un'eccezionale abilità di *problem solving*.
- b) Mostrano una persistente curiosità verso il sapere; pongono domande di tipo "inquisitorio"; mostrano un eccezionale interesse verso la natura dell'umanità e l'universo.
- c) Hanno un'ampia gamma di interessi, spesso di tipo intellettuale, che (uno o più) sviluppano in modo profondo.
- d) L'abilità nella scrittura è considerevolmente superiore rispetto ai pari di età, sia per quanto riguarda la qualità, sia per quanto riguarda la quantità; anche il linguaggio orale è molto articolato, c'è un interesse particolare alle "sfumature" delle parole e al loro uso.
- e) Leggono con passione e imparano dai libri, dimostrando un'età ben superiore nella comprensione.
- f) Imparano velocemente e facilmente e immagazzinano nella memoria le informazioni che imparano; ricordano importanti dettagli, concetti e principi che comprendono velocemente.

- g) Mostrano di intuire la soluzione dei problemi aritmetici che richiedono un attento ragionamento e afferrano i concetti matematici velocemente.
- h) Dimostrano di possedere un'abilità creativa e immaginativa molto sviluppata in alcune discipline come: musica, arte, danza/ballo, recitazione.
- i) Mantengono la concentrazione per lunghi periodi e mostrano un'eccezionale responsabilità e indipendenza dall'insegnante che conduce il lavoro di classe.
- j) Stabiliscono degli alti standard per loro stessi; sono autocritici nella valutazione e tendono a correggere in autonomia i propri lavori.
- k) Prendono l'iniziativa in autonomia e dimostrano originalità nell'acquisizione di nuovi saperi; dimostrano flessibilità nel pensiero e considerano i problemi da vari punti di vista.
- l) Studiano attentamente le nuove idee.
- m) Mostrano un atteggiamento sociale maturo e abilità comunicative molto sviluppate con gli adulti.
- n) Si lasciano emozionare ed appassionare dalle sfide intellettuali; mostrano un sottile senso dell'umorismo. (Delisle, Galbraith, 2002, p. 6)

Winebrenner (2001) invece ha indagato il riconoscimento della plusdotazione in classe e ha proposto una serie di caratteristiche che gli insegnanti possono usare per una prima individuazione, qualora adottino un approccio medico, basato sulla conoscenza dell'etichetta prima di operare. Il bambino con plusdotazione in classe:

- impara nuovi contenuti velocemente, e in un'età precoce rispetto i pari;
- ricorda per sempre quello che impara;
- è abile a trattare concetti che sono molto complessi e astratti per l'età di riferimento;
- manifesta un interesse appassionato in uno o più argomenti e vorrebbe trascorrere tutto il tempo che dedica allo studio/compiti per il suo interesse;
- non ha bisogno di guardare l'insegnante per capire cosa stia dicendo, riesce operare simultaneamente facendo più cose contemporaneamente (per es. disegna mentre ascolta la lezione). (Winebrenner, 2001, pp. 9-10).

## 6.1 I profili

Gli studenti *gifted*, secondo l'accezione americana, necessiterebbero di un programma differente che provveda a fornire loro attività aggiuntive, grazie alle quali avrebbero la possibilità di essere maggiormente consapevoli dei propri talenti e di spenderli per la società. In questa visione, la plusdotazione è associata prevalentemente alla presenza di un alto quoziente intellettuale, fattore in realtà che dovrebbe essere visto costituire solo *un* aspetto del profilo di una persona, considerata nella sua globalità. Pensiamo, infatti, che lo studio della plusdotazione dovrebbe comportare una visione ecologica, favorendo il successo scolastico e il benessere dell'individuo inserito nella società.

Adottando uno sguardo globale, le emozioni giocherebbero un ruolo importante nello sviluppo armonico di un bambino con plusdotazione. Un primo contributo in tal senso è fornito dalla ricerca di Roeper (1982) che introduce la dimensione emotiva per capire meglio gli atteggiamenti dei soggetti

*gifted*. La studiosa suddivide i bambini con elevato quoziente intellettivo in cinque sottogruppi, esclusivamente sulla base delle loro strategie per gestire le emozioni ed esprimere sentimenti, sostenendo che gli aspetti emotivi non possono essere disgiunti da quelli psicologici e cognitivi. I cinque sottogruppi vengono denominati nel modo seguente: il perfezionista, il bambino/adulto, il vincitore di competizioni, l'autocritico e il "ben-integrato". Sulla base di questi studi, troppo sbilanciati sull'unico aspetto della dimensione emotiva nello sviluppo infantile, Betts e Neihart (1988; Neihart, Betts, 2010) propongono sei profili di soggetti con plusdotazione (riportati nella tabella n. 3) prendendo in considerazione più fattori quali: il comportamento, i sentimenti e i bisogni dei bambini e dei ragazzi considerati; tale suddivisione avrebbe il fine di orientare gli approcci educativi di insegnanti e genitori e non la creazione di un modello diagnostico.

<b>Profilo</b>	<b>Comportamento</b>	<b>Bisogni</b>	<b>Supporto a scuola</b>
<b>Di successo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-raggiungimento di risultati</li> <li>-cerca l'approvazione dell'insegnante</li> <li>-evita i rischi</li> <li>-non va oltre la consegna</li> <li>-accetta e si adatta</li> <li>-ottiene buoni risultati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-di essere sfidato</li> <li>-di vedere le proprie carenze</li> <li>-di rischiare</li> <li>-sviluppare abilità assertive</li> <li>-sviluppare la creatività</li> <li>-avere una visione incrementale dell'intelligenza</li> <li>-di imparare in autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-accelerazione nelle materie</li> <li>-tempo per sviluppare una programmazione personalizzata</li> <li>-sviluppo di indipendenza</li> <li>-approfondimenti</li> <li>-trascorrere del tempo con i pari dello stesso livello</li> </ul>
<b>Creativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-esprime gli impulsi</li> <li>-sfida l'insegnante</li> <li>-mette in discussione le regole</li> <li>-è onesto e diretto</li> <li>-fragile emotivamente</li> <li>-potrebbe avere uno scarso controllo di sé</li> <li>-espressioni creative</li> <li>-persiste nelle sue passioni</li> <li>-difende le sue convinzioni</li> <li>-potrebbe entrare in conflitto con i pari</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-di essere connesso con gli altri</li> <li>-di imparare a essere flessibile, l'autoconsapevolezza e l'auto-controllo</li> <li>-di essere supportato nelle sue idee creative</li> <li>-sistemi contrattuali</li> <li>-meno pressioni per adattarsi</li> <li>-abilità interpersonali per affermare gli altri</li> <li>-strategie per fronteggiare chi è in difficoltà</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-tolleranza</li> <li>-riconoscimenti per le nuove idee</li> <li>-collocazione con insegnanti adeguate</li> <li>-comunicazione diretta e chiara</li> <li>-consentire l'emergere di sentimenti</li> <li>-sviluppare il dominio specifico</li> <li>-permettere la non conformità</li> <li>-indicazioni dirette per sviluppare abilità interpersonali</li> </ul>
<b>Sotterraneo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Svaluta, dà per scontato o nega il talento</li> <li>-Abbandona i corsi di potenziamento e corsi avanzati</li> <li>-Respinge le sfide</li> <li>-Si sposta da un gruppo di pari a quello successivo</li> <li>-Non connesso all'insegnante o alla classe</li> <li>-insicuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Libertà di fare delle scelte</li> <li>-Conflitti da rendere espliciti</li> <li>-Impara a cambiare codice linguistico</li> <li>-Rete di gruppo di altri bambini con plusdotazione</li> <li>-Supporto per le abilità</li> <li>-Modelli che incrocino culture</li> <li>-comprensione e accettazione di sé</li> <li>-Un pubblico che sappia ascoltare quello che hanno da dire (essere ascoltato)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inquadrare i concetti come fenomeni sociali</li> <li>- ambienti di apprendimento accoglienti</li> <li>-Fornire modelli di ruolo</li> <li>-Aiutare a sviluppare gruppi di supporto</li> <li>-Discussioni aperte su classe, razzismo, sessismo</li> <li>-Intermediazione culturale</li> <li>-Istruzione diretta di abilità sociali</li> <li>-Insegnamento il curriculum nascosto</li> <li>-Fornire le programmazioni</li> <li>-Discutere dei costi del successo</li> </ul>

<b>A rischio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Crea crisi e provoca interruzioni</li> <li>-alla ricerca di emozioni</li> <li>-Lavorerà per la relazione</li> <li>-partecipazione intermittente</li> <li>-Persegue interessi esterni</li> <li>-Scarsi risultati scolastici</li> <li>-Potrebbe auto-escludersi</li> <li>-Spesso creativo</li> <li>-Critica se stesso e gli altri</li> <li>-Produce un lavoro incoerente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sicurezza e di una struttura</li> <li>-Un ambiente "alternativo"</li> <li>-Un programma individualizzato</li> <li>-Confronto e responsabilità</li> <li>-attività alternative</li> <li>-Counselling professionale</li> <li>-Direzione e obiettivi a breve termine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Non abbassare le aspettative</li> <li>-Test diagnostici</li> <li>-Capacità di studio non tradizionali</li> <li>-Studi approfonditi</li> <li>-Coaching a scuola</li> <li>-tutoraggio a domicilio</li> <li>-Promuovere la resilienza</li> <li>-Discutere le opzioni secondarie</li> <li>-contenimento</li> </ul>
<b>Doppiamente eccezionale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-fa facilmente le connessioni</li> <li>-Dimostra incoerenza nel lavoro</li> <li>-Sembra nella media o sotto rendimento</li> <li>-Più simile agli studenti più giovani in alcuni aspetti del funzionamento sociale / emotivo</li> <li>-Può essere distruttivo o non funzionale</li> <li>-Sono buoni risolutori di problemi</li> <li>-Problemi di comportamento</li> <li>-Pensa concettualmente</li> <li>-ama la novità e la complessità</li> <li>-È disorganizzato</li> <li>-Lento nell'elaborazione delle informazioni</li> <li>-Potrebbe non essere in grado di far fronte a un gruppo di pari con plusdotazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enfasi sui punti di forza</li> <li>-Strategie di coping</li> <li>-Sviluppo delle abilità</li> <li>-Monitoraggio per ulteriori disturbi, in particolare l'ADHD</li> <li>-imparare a perseverare</li> <li>-Ambiente che sviluppa punti di forza</li> <li>-imparare a auto-difendersi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La sfida nella zona di forza è la prima priorità</li> <li>-Accelerazione nell'area dei punti di forza</li> <li>- strategie per disturbi di apprendimento</li> <li>-Chiedersi: "Cosa ci vorrà perché questo bambino abbia successo qui?"</li> <li>-indicazioni dirette di strategie di autoregolamentazione</li> <li>-Dare tempo per stare con i pari con plusdotazione</li> <li>-Insegnare auto-difesa</li> </ul>
<b>Studente autonomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Appropriate abilità sociali</li> <li>-lavora in modo indipendente</li> <li>-Cerca una sfida</li> <li>-Fortemente auto-diretto</li> <li>-Segue forti aree di passione</li> <li>-Buona autoregolazione</li> <li>-Si distingue per le convinzioni</li> <li>-Resiliente</li> <li>-Un produttore di conoscenza</li> <li>-Possiede comprensione e accettazione di sé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Più supporto e non meno</li> <li>-sostegno per nuove direzioni e una crescente indipendenza</li> <li>-Feedback su punti di forza e possibilità</li> <li>-Facilitazione della crescita continua</li> <li>-Supporto per l'assunzione di rischi</li> <li>-Relazioni continuative e facilitanti</li> <li>-Diventa più abile nel gestire se stessi</li> <li>-Una squadra di supporto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Consentire lo sviluppo di un piano di studio integrato a lungo termine</li> <li>-Rimuovere le restrizioni di tempo e spazio</li> <li>-Sviluppare più studi di approfondimento correlati, inclusi tutoraggi</li> <li>-Ampia varietà di opzioni accelerate</li> <li>-Mentori e mediatori culturali</li> <li>-Aiutali ad affrontare i costi psicologici del successo</li> </ul>

Tabella 3: informazioni tratte da Neihart e Betts (2010); le traduzioni sono state riportate in Novello, Brazzolotto (2018).

Conoscere i profili dei bambini con plusdotazione può essere utile per ampliare il concetto di plusdotazione, troppo spesso riferito solo all'intelligenza. Consapevoli del principio pedagogico dell'unicità dell'individuo, i profili delineati nella tabella n. 3 ci aiutano a riflettere sulle differenze

che ci possono essere tra i diversi profili. Essi inoltre promuoverebbero una consapevolezza circa i bisogni educativi specifici, mettendo in evidenza cosa gli insegnanti potrebbero tenere in considerazione quando programmano interventi didattici mirati.

## 6.2 *Twice- exceptional*: plusdotazione e disturbi specifici di apprendimento

Nella tabella n. 3 appare il profilo “*doppiamente-eccezionale*” descritto da Neihart e Betts (2010) come proprio di chi possiede due etichette contemporaneamente, come per esempio plusdotazione e dislessia. Il possedere una plusdotazione e un disturbo o una disabilità sembra quasi un paradosso, utile però a coniugare quel *continuum* che esiste tra talento e deficit. Quando la plusdotazione è in comorbidità con un disturbo specifico di apprendimento o una disabilità si parla di doppiamente-eccezionale (*twice- exceptional*), termine che compare per la prima volta nel lavoro di Whitmore (1980) e Maker (Udall, Maker, 1983; Whitmore, Maker, 1985), per riferirsi, appunto, a quelle persone che presentano contemporaneamente una plusdotazione e qualche tipologia di *learning disability*. Negli ultimi 40 anni sta aumentando l’attenzione verso i bambini doppiamente eccezionali (Al-Hroub, 2011), proprio perché essi costituirebbero una maggiore sfida per la pedagogia speciale e per la didattica inclusiva.

Secondo Baum (1989) e Brody, Mills (1997) gli studenti doppiamente eccezionali sarebbero poco (ri)conosciuti nel panorama internazionale; secondo gli autori si possono capire meglio le loro caratteristiche ipotizzando tre diversi sottogruppi:

1. studenti con una *learning disability nascosta*, cioè coloro che vengono identificati come *gifted* ma che hanno delle difficoltà a scuola, Baum (1989) li chiama “studenti con *learning disability* sottili” p. 1). Nonostante essi siano facilmente identificati come *gifted*, essi manifestano delle lacune in quanto la loro *performance* spesso è bassa (Fetzer, 2000);
2. studenti con *plusdotazione nascosta e con una importante-grave learning disability*: in questo gruppo le elevate abilità non vengono riconosciute e valorizzate. Quello che emerge nell’immediato è ciò che *non* sanno fare, piuttosto che il talento che dimostrano (Brody, Mills, 1997; Little, 2001);
3. studenti con una *plusdotazione nascosta e una learning disability*: è “forse il più grande gruppo di studenti non-aiutati e non identificati” (Brody, Mills, 1997, p.2); essi possiedono elevate abilità ma sono mascherate dalle difficoltà/deficit (Baum, 1989; Brody, Mills, 1997); solitamente vengono considerati come studenti con abilità nella media.

Le definizioni sia di plusdotazione sia di *learning disability* non sono ancora del tutto chiare e definite, quindi, come abbiamo già detto, non c’è consenso sull’identificazione dei bambini doppiamente eccezionali. Nel contesto statunitense, essi sembrano essere ancor di più sottovalutati, in quanto essi non avrebbero i requisiti necessari né per rientrare nei programmi per i *gifted* né per usufruire di una



didattica che tenga conto della loro *learning disability*. Il sistema statunitense, in questi termini sembra essere molto selettivo: gli alunni vengono etichettati con l'obiettivo di essere collocati in diversi contesti speciali; la finalità italiana, invece, sembra essere più orientata alla comprensione delle caratteristiche per coinvolgere maggiormente *tutti* gli alunni nel medesimo contesto educativo. Solitamente, negli Stati Uniti, i bambini che vengono individuati come *gifted*, per poi essere inseriti in programmi specifici, non manifestano nessuna difficoltà di apprendimento (Minner, 1990). Spesso gli studenti con *learning disability* con una plusdotazione raramente mostrano il loro potenziale nelle attività scolastiche, proprio perché non vengono considerati per il loro potenziale (Baum, 1989; Beckley, 1998; Brody, Mills, 1997; Ruban, Reis, 2005). Sembra un paradosso, ma addirittura chi risulta avere una plusdotazione in matematica potrebbe avere dei deficit in altre aree (Krutetskii, 1976). Ricordiamo che Leonardo Da Vinci (artista, architetto, ingegnere e matematico) era dislessico, infatti utilizzava una scrittura a specchio, come si può vedere nei suoi quaderni esposti al *British Museum* a Londra (Aaron, Joshi, Ocker, 2004).

I segni della doppia eccezionalità sono riconducibili a un mix di: elevate abilità intellettuali, ampio vocabolario, comprensione eccezionale di concetti e idee astratti, immaginazione produttiva, sottile senso dell'umorismo, interessi multipli e sofisticati, scrupoloso senso dell'osservazione; tuttavia, potrebbero apparire: difficoltà nell'ortografia, nella lettura, scrittura e una bassa consapevolezza fonetica.

Brody e Mills (1997) descrivono tre criteri che sono rilevanti nell'identificazione degli studenti *gifted* con *learning disabilities*: 1. la prova di un eccezionale talento o una spiccata abilità; 2 un'evidente discrepanza tra il risultato atteso e quello reso; 3. l'evidenza di un deficit. Ricordiamo però che non esisterebbero criteri diagnostici né nel DSM-IV-TR né nell'ICD-10 per la valutazione: nel DSM-IV troviamo solo un accenno ai *gifted* e al contesto classe poco motivante.

Nella letteratura è risaputo che spesso le *learning disabilities* sono in comorbidità con l'ADHD (disturbo dell'attenzione/iperattività) (Fletcher et al., 2007), quindi spesso la plusdotazione viene "mascherata" da tratti di altri disturbi (Kalbfleisch, 2013). In alcuni casi, sembra avvenire una sorta di compensazione tra difficoltà e potenzialità. Questo fenomeno viene paragonato a una "spada a doppio taglio" (Silverman, 2000) che terrebbe gli studenti in una "*floating line*": essi non sono tenuti in considerazione né per il loro disturbo né per la plusdotazione, in quanto essi tenderebbero a compensare talenti e difficoltà; per questa ragione gli studenti doppiamente eccezionali non sarebbero neppure riconosciuti come tali (Baum, Owen, Dixon, 1991). Sembra dunque esserci una scissione tra interventi orientati solo alla plusdotazione (intesa come dimostrazione di elevate abilità) e interventi tesi al recupero di abilità poco sviluppate. Si fatica invece a individuare il talento negli alunni con difficoltà di apprendimento e, viceversa, le difficoltà che incontrano i bambini con plusdotazione.

Lyon (1989) ha dimostrato che il punteggio del Q.I. è irrilevante nella definizione delle *learning disabilities* se si segue il modello della discrepanza (Klassen, Neufeld, Munro, 2005). Secondo Baum, Owen, Dixon (1991) la discrepanza si verifica tra le alte abilità intellettive e il risultato scolastico nelle aree di matematica e lettura; in altre parole, tra le abilità che sono implicate nella costruzione di concetti, nell'operare con le astrazioni e la non-abilità di esprimerli in modo formale. Questi studenti mostrano un alto livello intellettuale o spiccate abilità creative, ma hanno delle difficoltà a livello cognitivo che li portano ad ottenere risultati sotto la media (Baum, Cooper, Neu, 2001).

Secondo alcuni studiosi (Senf, 1983; Newman Sternberg, 2004; Krochak, Ryan, 2007; Silverman, 2009) il riconoscimento dei bambini *gifted con learning disabilities* continua a essere una tematica critica nel settore della pedagogia speciale, forse perché mancano ricerche in questo settore.

Riassumendo, possiamo dire che nella doppia eccezionalità rientrano gli "studenti con abilità intellettive superiori che mostrano una discrepanza significativa nei loro livelli di *performance* in una particolare area scolastica come lettura, matematica, scrittura" (McCoach et al. 2001, p. 405); essi nello specifico presentano: alto livello verbale espressivo; buona comprensione concettuale; significativo sottorendimento; frustrazione; mancanza di motivazione (Crawford & Snart 1994). Molti di loro sono smemorati/distratti, disordinati; possiedono scarse abilità organizzative, scarse relazioni con i pari; bassa autostima; spesso odiano la scuola; possiedono un eccellente vocabolario; eccellenti abilità di comprensione analitica; mostrano uno straordinario interesse o talento in un'area; usano delle abilità sofisticate di *problem solving* (Robinson, 1999). Spesso questi studenti manifestano i loro "problemi" solo nel contesto scolastico, essendo molto attivi e motivati a perseguire i loro *hobby* a casa (Silverman, 1989). Generalmente essi sono brillanti e sensibili, ma appaiono estremamente consapevoli delle loro difficoltà. Essi tendono a generalizzare i loro sentimenti di fallimento che provano a scuola, manifestando forti sentimenti di inadeguatezza (Baum, 1990). Spesso vengono giudicati dagli insegnanti come gli studenti che "più disturbano" a scuola; essi sono spesso fuori dal compito; sognano ad occhi aperti; spesso si lamentano di mal di testa o mal di stomaco; spesso sono frustrati e potrebbero usare le loro abilità creative per evitare i compiti (Baum, Owen, 2004). Queste caratteristiche conducono gli psicologi a effettuare delle diagnosi di difficoltà emotive e attentive (Webb et al., 2005), senza considerare l'alta abilità cognitiva presente. La doppia eccezionalità sottolinea ancora di più l'urgenza di approfondire nel contesto scolastico, privilegiando un approccio pedagogico di tipo bio-psico sociale, i segnali del potenziale umano, con lo scopo di individuare le migliori prassi che promuovano lo sviluppo del talento. È importante essere consapevoli che non tutte le strategie caldamente suggerite, nel panorama internazionale, per insegnare agli studenti doppiamente eccezionali funzionano. Winebrenner (2003) propone molti

suggerimenti per gli insegnanti, ma il tutto si dovrebbe basare sulla consapevolezza che è possibile valorizzare i loro punti di forza e compensare i punti di debolezza. Gli insegnanti potrebbero:

- comprendere il modo in cui apprendono gli alunni per promuovere il successo; riconoscere la necessità di insegnare gli stessi concetti in molti modi diversi;
- apprezzare le differenze individuali per sviluppare una didattica differenziata;
- concentrarsi prima sui concetti generali e poi sui dettagli;
- collegare l'apprendimento passato a nuovi contenuti;
- far apprendere le tecniche organizzative attraverso l'esempio e la pratica;
- aiutare lo studente a impostare obiettivi realistici e celebrare gli obiettivi raggiunti.

Come suggerisce Baum (1990) ci sarebbero alcune strategie specifiche di insegnamento che favorirebbero il successo dello studente doppiamente eccezionale:

- privilegiare la ricerca attraverso discussioni e sperimentazioni;
- fornire sfide aperte che richiedono l'utilizzo di un pensiero divergente, grazie il lavoro di gruppo;
- tenere conto degli stili, degli interessi e dei punti di forza preferiti dagli studenti;
- realizzare compiti autentici, basati sulla soluzione di problemi reali;
- fornire il tempo sufficiente per lavorare senza interruzioni;
- utilizzare le tecnologie per organizzare appunti e scrivere (Margolis, McCabe, 2006);
- utilizzare il metodo dell'accelerazione nelle aree di forza;
- insegnare il pensiero creativo utilizzando anche la drammatizzazione (Starko, 2004);
- fornire agli studenti rubriche dettagliate per una autovalutazione;
- esplicitare le prestazioni attese (per ridurre la frustrazione);
- incoraggiare gli studenti ad assumersi la propria responsabilità, offrendo loro la possibilità di scelta;
- migliorare la motivazione pianificando compiti di diverse difficoltà;
- valutare i livelli presenti delle prestazioni degli alunni, per fornire incarichi adeguatamente impegnativi (Margolis, McCabe, 2006);
- non fornire troppe scelte (esse potrebbero interferire con la decisione degli studenti);
- utilizzare una serie di regole per stabilire il comportamento desiderato.

Riteniamo che per operare con tutti i profili di bambini con plusdotazione sia necessario prima di tutto conoscere i principi della pedagogia speciale e della didattica inclusiva (vedi paragrafo 7.1): l'insegnante dovrebbe inanzitutto credere che ogni alunno sia unico, irripetibile e che possieda, in qualche modo e in qualche misura, delle potenzialità che dovrebbero essere valorizzate e condivise con il gruppo classe (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

## 7. Dalla Didattica Speciale alla Didattica dei Talenti

Le caratteristiche e i profili illustrati nel capitolo precedente ci pongono l'evidenza della costante presenza di un'etichetta che rimane quella di "plusdotazione", nonostante le diverse sfumature evidenziate dai profili di Neihart e Betts (2010). In questo capitolo ci interroghiamo, con una modalità critica e costruttiva, se gli alunni con plusdotazione possano essere tra i destinatari della pedagogia speciale oppure se sia opportuno considerare una didattica orientata allo sviluppo dei talenti di ciascuno, offrendo così un cambio di prospettiva. La sfida che pone la questione della plusdotazione riguarda che in essa sono presenti talvolta contemporaneamente sia delle elevate abilità (pensiamo al Q.I. o alla creatività) sia delle difficoltà (consideriamo la gestione delle emozioni). Ma cosa privilegiare? Da cosa partire? In questo senso, come Giano bifronte pensiamo che sia necessario guardare sia al passato sia al futuro, al fine di capire i nuovi scenari pedagogici ed educativi che si stanno aprendo grazie al "nuovo" fenomeno della plusdotazione nel contesto scolastico.

### 7.1 Pedagogia Speciale e Didattica Inclusiva

La Pedagogia Speciale è una disciplina pedagogica che si interroga sulle modalità educative e formative per inserire, integrare e includere<sup>20</sup> gli alunni che dimostrano qualche difficoltà o qualche problema.

La pedagogia speciale, la scienza pedagogica che si occupa delle persone che hanno necessità particolari, complesse e appunto "speciali" ha concorso in modo inconfondibile, fin dall'inizio della sua nascita, a sollecitare il contesto sociale, dove esercitava la sua azione, a prendere coscienza di un dato di fatto: è necessario occuparci delle persone con problemi, anzi è doveroso prendersi pedagogicamente a cuore la vita di uomini e donne che non posseggono abilità e potenzialità per entrare nel mondo e a vivere dignitosamente senza aiuti educativi e didattici mirati, tempestivi, competenti, fondati scientificamente. (d'Alonzo, 2015, p.5)

L'aggettivo "speciale" è utilizzato proprio per mettere in risalto un "intervento speciale di azione volta a promuovere e implementare l'apprendimento di un allievo con problemi, di un soggetto con disabilità, di un ragazzo con disturbi più o meno gravi, più o meno "certificati"." (d'Alonzo, 2015, p.

---

<sup>20</sup> In sintesi, il termine "inserimento" si riferisce alla possibilità di offrire alle persone con disabilità un posto nel sistema scolastico e nella società, attraverso un approccio di tipo assistenziale. Il riferimento giuridico è legge n. 118/1971. L'integrazione, invece, permette al soggetto con disabilità di usufruire di alcuni cambiamenti nel contesto scolastico, come, infatti, è stato introdotto a partire dalla legge quadro n. 104 del 1992, tra i quali ricordiamo: la programmazione individualizzata, l'arricchimento dell'offerta formativa e l'ampliamento del tempo scolastico (Fiorin, 2007). Se nel modello dell'integrazione riecheggia l'eco del modello medico, ossia il prevalere dell'idea che gli interventi nel contesto si basino sulla disabilità, l'inclusione intende aprirsi a tutti gli alunni, promuovendo così il successo di ogni studente, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e sociali (Pavone, 2014).

21). Le modalità operative promosse dalla pedagogia speciale si basano prevalentemente, se non esclusivamente, su risposte mirate, a soggetti che presentano “problemi”; il focus pertanto sembra essere sbilanciato sull’etichetta, sulle disabilità e su tutto ciò che sembra essere “negativo”. Tuttavia, anche uno studente privo di deficit può beneficiare di una didattica speciale, purché abbia delle difficoltà di adattamento nel contesto scolastico.

Condividiamo con Bocci la riflessione che “la locuzione speciale [...] in questa accezione continua ad avere senso e significato in quanto posta a confronto con qualcosa che si continua a ritenere come punto di riferimento ideale, ossia come norma/ale” (Bocci, 2015, p. 89). In questi termini il concetto di “speciale” sembra contrapporsi con quello di “normale”: la pedagogia e la didattica speciale studiano quelle strategie atte a favorire l’apprendimento dei soggetti che, per qualsiasi motivo, “escono” da una norma di riferimento. In questi termini, se osserviamo gli alunni con plusdotazione per le loro difficoltà, allora potrebbero usufruire dell’attenzione della didattica speciale, come d’altronde sostengono Pinnelli (2019) e De Angelis (2019); tuttavia sembra che il focus non sia rivolto alle potenzialità e allo sviluppo dei talenti.

La didattica inclusiva, nonostante si basi sulla pratica intenzionale circa l’accoglienza, come la didattica speciale, sarebbe maggiormente attenta alla valorizzazione delle differenze individuali di tutti; di conseguenza la pratica che viene definita più inclusiva è la differenziazione didattica, per tutti gli alunni (Ianes, 2015). Inclusione non significa includere “un caso”, verso una tensione alla normalizzazione, bensì rendere inclusivi i contesti scolastici. Se nella didattica speciale il punto di partenza è il soggetto con i singoli bisogni, che spesso riguardano delle mancanze, e il traguardo la modificazione del contesto; nella didattica inclusiva il processo sembra capovolto: si inizia a modificare il contesto con l’obiettivo di permettere la partecipazione di ogni alunno. La differenza sostanziale riguarda i destinatari: nella didattica speciale sono solo “gli speciali”, mentre nella didattica inclusiva sono tutti. Ricordiamo che “i capisaldi della didattica inclusiva sono: a) la valorizzazione delle differenze; b) la differenziazione delle attività; c) l’attitudine epistemologica dell’insegnante legata al suo sistema di aspettative” (Bocci, 2015, p. 97). Secondo Bocci, tali pilastri sarebbero in contrapposizione con la scuola attuale (intesa come “tradizionale”), in quanto punterebbe a sviluppare l’apprendimento sulla selezione, la competitività e merito. In linea con questo ragionamento, ci sembra che valorizzare le differenze non significhi promuovere il merito; anche la didattica inclusiva continuerebbe, come la didattica speciale, a considerare le “differenze” con un’accezione negativa. Ma come può il merito essere in opposizione con la valorizzazione delle differenze? Dunque, un’inclinazione, una potenzialità o un talento non è una differenza? Come discuteremo nel paragrafo dedicato nello specifico alla Didattica per lo sviluppo dei Talenti, chi pensa

che il talento sia una prerogativa di pochi aderisce a un modello medico, arrivando così a ipotizzare che la meritocrazia sia in antinomia con la democrazia.

Se da un lato “la pedagogia speciale deve, infatti, occuparsi dell’educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, ha escluso, ha segregato” (d’Alonzo, 2018, p. 9), un filone della didattica inclusiva propone di eliminare il termine “speciale”, in quanto, secondo l’appoggio proposto dall’*Index per l’inclusione*, la sostituzione di alcune espressioni può aiutare a promuovere l’inclusione a scuola (Dovigo, 2014). Innanzitutto, abbinare la parola “bisogno” a “speciale” alimenterebbe l’adesione a valori *non* inclusivi, ciò significherebbe: a) etichettare un soggetto sulla base di ciò che manca (Booth T., 2003); b) basare la didattica e l’intervento educativo sulla base di una normalità (speciale vs normale) (D’Alessio S., 2011). Se la normalità riguarda un “dentro” rispetto a “un fuori” nella partecipazione o nel coinvolgimento, allora si dovrebbe abbandonare il termine “specialità” (Ianes, 2006; Canevaro, 2007). Sarebbe l’utilizzo del termine “speciale” a ostacolare la piena inclusione, oltre a stigmatizzare l’alunno stesso e interferire sulle relazioni tra i pari. “L’alunno “speciale” è tale perché ritenuto inadeguato, meno capace rispetto ai suoi coetanei “normali”, e il termine alza una barriera che finisce per diventare insormontabile.” (Dovigo, 2014, p. 18). L’affermazione dunque che l’essere “speciale” non significa essere migliore o peggiore degli altri (Armstrong F., L. Barton, 2001), sembra insostenibile poiché il tutto si appoggia su una norma di riferimento.

Come sostiene Dovigo (2014), parlare di “speciale normalità” è stato indispensabile nel passaggio dall’inserimento all’integrazione, ma oggi sembra essere inutile, in quanto ostacolerebbe la realizzazione di percorsi realmente inclusivi. “L’obiettivo dell’inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora invece di costruire programmi “speciali” è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti.” (Dovigo, 2014, p. 22).

Il fenomeno della plusdotazione è intrigante perché nello stesso soggetto sono evidenti, spesso, ma non sempre contemporaneamente, sia difficoltà sia talenti. Se vogliamo tenere in considerazione anche i bambini con plusdotazione sono d’obbligo alcune riflessioni sulla diversità, la quale non può più essere intesa sempre e solo come una devianza. In particolare, se pensiamo ad abilità eccezionali è ancor più vero (e forse anche giusto) evitare di attuare dei percorsi di normalizzazione basati su procedure psicomediche. Il fiorire dei talenti nell’essere umano non può dipendere né da una diagnosi (del QI) né dalla mera considerazione delle difficoltà che possono derivare dal coltivare alcuni interessi particolari (come un bambino di terza classe della scuola primaria che abbiamo conosciuto qualche anno fa che aveva una spiccata passione per realizzare borsette d’alta moda, che ideava e produceva in autonomia, per poi regalarle alle maestre).

L'inclusione viene concepita dall'*Index per l'inclusione* come un processo continuo che coinvolge tutta la comunità educante, non sulla base di etichette diagnostiche, ma a tutela dei diritti umani di ciascuno, promuovendo così una giustizia sociale (Terzi, 2005). La scuola inclusiva si basa proprio sull'accettazione della diversità, una diversità che non può più riguardare solo gli aspetti "negativi" ma anche i talenti, le potenzialità e le inclinazioni; altri principi sono: il rispetto di sé e degli altri, la condivisione di conoscenze ma anche dei valori stessi che permettono di promuovere l'apprendimento attraverso le relazioni autentiche.

Se il termine "speciale" è opposto a "normale", la parola "inclusione" mette in evidenza la priorità di evitare l'esclusione, ossia la repulsione e l'isolamento e promuovere la partecipazione in modo da sviluppare le condizioni educative per rispondere alla diversità e valorizzare le potenzialità di ciascuno (Dovigo, 2014).

La didattica inclusiva fonderebbe le sue radici su un quadro di valori che secondo gli ideatori dell'*Index per l'inclusione* sarebbero: uguaglianza, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità. Diffondere l'uguaglianza significa attribuire a ciascuno un valore, in questo senso non avviene una didattica inclusiva quando si calibrano gli interventi didattici sulla base di gerarchie implicite dei bisogni educativi ritenuti "speciali". Promuovere la partecipazione a scuola significa permettere agli alunni di sentirsi coinvolti e accettati, attraverso il dialogo con gli altri sulla base del principio di uguaglianza. Un altro pilastro della didattica inclusiva è il rispetto per la diversità, ciò significa riconoscere il contributo che ciascuno può offrire alla comunità. La diversità riguarda le differenze di tutti, senza riferimento a una norma. "Un approccio inclusivo alla diversità comporta la necessità di comprendere e opporsi ai pericoli profondamente distruttivi che sono insiti nell'associare ciò che è differente o strano con l'inferiorità." (Dovigo, 2014, p. 53). Il valore di essere e di sentirsi parte di una comunità incoraggia la collaborazione nel condividere, appunto, valori ma anche saperi. La comunità permette di affidare a ogni membro una responsabilità, in quanto ciascuno contribuisce al benessere e al miglioramento della comunità stessa. Partecipare con le proprie azioni può promuovere il benessere comune solo se c'è: a) uguaglianza, intesa come un "dare il medesimo valore a tutti"; b) un riconoscimento del singolo come risorsa (e non come peso) per l'intera comunità. La sostenibilità rimarca il rispetto per la natura; operare in modo inclusivo significa aver cura anche degli ambienti, cercando di promuovere un agire sostenibile. Il cambiamento della didattica secondo il modello dell'*Index per l'inclusione* avverrebbe attraverso un dialogo costruttivo circa i valori fondanti che ognuno di noi possiede sulla scuola ideale.

Riassumendo, se il termine "speciale" racchiude significati di negatività o inferiorità non è possibile far rientrare nella pedagogia speciale i bisogni degli alunni con plusdotazione, in quanto non manifestano sempre e solo "sofferenza", ma anche potenzialità e talenti. Concordi che cambiando il

linguaggio sia possibile migliorare i processi di inclusione proponiamo il termine “specifico” anziché speciale. La specificità di ciascuno riguarda l’unicità, intesa sia come limite sia come risorsa e talenti che possiede ciascuno di noi. Nonostante la didattica inclusiva intenda occuparsi di tutti, indipendentemente dall’etichetta, crediamo che la prospettiva sia accentuata ancora troppo sulla diversità intesa come un’accezione negativa. La plusdotazione e lo sviluppo dei talenti sarebbero propri dunque di un’altra disciplina: la Didattica dei Talenti (Baldacci, 2002) che darebbe luce a una Scuola dei Talenti (Margiotta, 2018).

## 7.2 I bisogni educativi speciali (BES)

Il termine “speciale” nel contesto scolastico è ancora molto in voga, e molto usato a dimostrazione del fatto che gli insegnanti privilegiano, come gran parte dei genitori, un approccio medico; tesi che andremmo a supportare con dati empirici, indagando le percezioni degli insegnanti, dei genitori e dei dirigenti.

Il Ministero dell’istruzione italiano ha emanato il 27 dicembre 2012 la prima direttiva recante *Strumenti operativi d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione*, con lo scopo di estendere la possibilità di ricevere una personalizzazione didattica anche alle categorie considerate “deboli”, nonostante senza certificazione. Il “Bisogno Educativo Speciale” comprende tre aree: disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Nonostante gli alunni con plusdotazione non rientrerebbero in nessuna delle categorie, il 3 aprile 2019 il MIUR ha emanato la nota n. 362 affinché anche loro potessero usufruire di modalità di personalizzazione didattica. L’interpretazione ministeriale verso gli alunni con plusdotazione conferma: a) il prevalere di un approccio medico nella didattica; b) il considerare “svantaggiati” anche coloro che dimostrano delle elevate potenzialità; c) di alimentare “il mercato” delle diagnosi e di interventi clinici nelle scuole; d) il dominio della psicologia sulla didattica.

Secondo il modello dell’*Index per l’inclusione* tra gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione ci sarebbe l’utilizzo dell’etichetta “soggetti con bisogni educativi speciali”, in quanto si accentuerebbe la componente individuale delle difficoltà, senza concentrarsi invece sul contesto; sarebbe come dire “alunno con ostacoli” (Dovigo, 2014, p. 77). L’etichetta “bisogni educativi speciali” porterebbe a vedere negli alunni ciò che manca, nascondendo così tutto quello che riguarda le potenzialità e il talento. Inoltre, ridurre un alunno a un acronimo (BES) significa mancargli di rispetto.

Se la proposta di molte scuole è di sostituire il termine “bisogni educativi speciali” con “bisogni educativi individuali” (Dovigo, 2014), noi invece proponiamo l’utilizzo di “bisogni educativi



specifici”. Utilizzare il termine “individuali” rientrerebbe sempre in un modello medico, mentre “specifici” è un aggettivo utilizzato sia per il soggetto sia per il contesto. L’aggettivo “specifico” è definito come contrario di “speciale”. Infatti, solo alcuni alunni sono “speciali” mentre tutti possono essere “specifici” per qualche aspetto, che può dipendere da loro o dal contesto. I bisogni possono mutare sulla base del contesto: è impensabile dunque adattare la didattica sulla base di bisogni valutati e misurati in uno studio medico, utilizzando test standardizzati. La specificità riguarderebbe ogni alunno, indipendentemente dall’etichetta che si porta addosso. Un’altra proposta che ritroviamo nell’*Index per l’inclusione* è di sostituire l’espressione “bisogni educativi speciali” con “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione” (Dovigo, 2014, p. 77), in quanto il focus verrebbe spostato dall’individuo al contesto. Per quanto ci riguarda però rimane la questione dell’enfasi sulla mancanza (mantenendo sempre un’accezione negativa). Per questo crediamo che il termine “bisogno specifico” sia più neutro, nel senso che potrebbe riflettere anche una particolarità positiva. “Specifico” è in contrapposizione a “speciale” che a sua volta è contrario di “normale”.

Secondo De Angelis (2019), la plusdotazione rientra nei BES con l’obiettivo di adottare “un approccio adeguato all’educazione inclusiva degli studenti plusdotati attraverso programmi individualizzati che permettano la valorizzazione del loro potenziale.” (p.34). Nonostante l’intento sembra essere nobile, in quanto si mette in evidenza il potenziale, sembra prevalere sempre un approccio medico, basato sull’etichetta e anche sulla questione amletica “essere o non essere *gifted?*”. Se il termine “bisogno educativo specifico” riflette l’individualità del singolo, crediamo che sia necessario fare un passo successivo, se vogliono adottare la prospettiva del talento. Quali bisogni manifesta il soggetto per trasformare il potenziale, inteso come inclinazione o attitudine, in talento? La Didattica dei Talenti ci impone un cambio di prospettiva e dunque ci interroghiamo su una possibile eliminazione dell’utilizzo del termine “bisogno”, in quanto è strettamente connesso all’individuo in sé. Il talento riguarda una questione culturale e contestuale *in primis* e poi individuale, come affermato già da Bruner (1986 ed. it. 2009).

### 7.3 Approccio bio-medico individuale vs approccio bio-psico-sociale

Una delle derive pedagogiche, secondo d’Alonzo (2015), è “la psicologizzazione dei suoi attori” (p. 32); con questa espressione si intende enfatizzare il dilagare dell’approccio medico nelle scuole italiane; Sternberg usa il termine “testismo” per ribadire il dominio dell’utilizzo di test e delle etichette nella didattica (Sternberg, Spear- Swerling 1996 ed. it. 1997) (vedi paragrafo 2.4). Gli insegnanti sembrano iniziare e valutare la programmazione adottando una didattica “clinica”, dove il punto di partenza e il traguardo coincidono con il replicare e, alcune volte, amplificare l’etichetta stabilita da

chi utilizza test standardizzati, come gli psicologi, psicoterapeuti, neuropsichiatri, logopedisti. Le discipline mediche sembrano avere il sopravvento su quelle pedagogiche: l'insegnante "pretende" una diagnosi prima di modificare la propria didattica; dopo ottenuta l'attestazione clinica l'insegnante si attiva con lo scopo di "esaudire" aspettative mediche. Nella nostra tesi abbiamo indagato anche l'impatto della valutazione di plusdotazione tra gli insegnanti per capire le loro percezioni e le loro reazioni (vedi paragrafo 11.4.2). Se i dati confermano un prevalere di un "dominio" clinico, essi mettono in evidenza anche alcune riflessioni pedagogiche che gli insegnanti condividono tra loro.

L'approccio medico sembra avvalorato dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*: è la diagnosi di uno specialista (con competenze in ambito psicologico/ neuropsicologico) che, come sostiene D'Alonzo (2015) impone alcune modalità didattiche agli insegnanti. Pensiamo ad esempio alle misure compensative e dispensative sollecitate dall' Art. 5 della legge in oggetto. Se da un lato, i suggerimenti possono essere utili, come per esempio far utilizzare la tavola pitagorica a un alunno con discalculia evolutiva, è anche vero che un insegnante professionista (e non esecutore) dovrebbe contestualizzare le indicazioni "standardizzate" sulla base dei bisogni specifici (e non speciali) di ogni alunno, considerando, perché no?, anche le potenzialità e i talenti, ma soprattutto permettere a ogni alunno di sviluppare le proprie inclinazioni e i propri sogni, indipendentemente dai vincoli che pone, inevitabilmente l'etichetta.

La normativa scolastica vigente in materia di BES e DSA favorirebbe una progettualità differenziata solo su base individuale (d'Alonzo, 2015), addestrando gli insegnanti a "prevenire" a tutti i costi eventuali disturbi che si manifesterebbero nel singolo alunno; consideriamo in tal senso il progetto che in tutti gli istituti comprensivi si attua tra la prima e la seconda classe della scuola primaria, dove si chiede agli insegnanti di somministrare dei test di logopedia al fine di individuare le difficoltà. Gli insegnanti, così, risultano essere molto preparati e informati su come individuare, e poi gestire, le difficoltà. Cosa si fa invece per scoprire le potenzialità e i talenti degli alunni? Il fenomeno della plusdotazione ci "costringe" a riflettere sulle potenzialità e sullo sviluppo dei talenti in età evolutiva e, dunque, a cambiare prospettiva nella didattica. Non più una didattica speciale, esclusiva per gli alunni con qualche difficoltà, ma una didattica dei talenti, dove l'inizio e il traguardo dell'agire professionale dell'insegnante è rispettivamente il riconoscimento e poi lo sviluppo dei talenti di *tutti* gli alunni. La didattica dei talenti prosegue l'obiettivo di valorizzare non solo gli alunni, ma anche gli insegnanti e i contesti, premiandoli, se non altro con riconoscimenti scritti, e dove possibile con vari premi (anche economici).

L'analisi della normativa in oggetto ci permette di affermare che la natura delle difficoltà sarebbe solo nell'allievo e non nell'organizzazione scolastica. Gli interventi di tipo "medico" avvengono sul

soggetto, dopo aver conosciuto la diagnosi. Così, un disturbo nell'apprendimento può essere paragonato alla febbre: si interviene con strumenti compensativi sul singolo solo dopo aver ricevuto la diagnosi, così come viene dato l'antipiretico solo dopo aver misurato la temperatura corporea. Non si agisce invece sulla gestione della classe o sulla creazione di un clima positivo, adattamenti che sono propri di un modello pedagogico con un approccio bio-psico-sociale. In accordo con Bocci (2015), "benchè si utilizzi il termine inclusione, l'epistemologia di fondo resti ancora quella bio-medico individuale così come il modello di riferimento sia quello assimilazionista, già da noi sperimentato nel sistema scuola dell'integrazione" (p. 93). Attualmente il concetto di inclusione continuerebbe a ricalcare quello di integrazione, in quanto sarebbe fortemente ancorato alla presenza di "soggetti speciali" (Dovigo, 2014, p. 13) nel contesto scolastico. Se "le parole fanno cose" come sosteneva Austin, significa che "cambiando le parole possiamo modificare le cose". Finora l'evoluzione dei termini -inserimento-integrazione-inclusione non sembra aver raggiunto l'obiettivo di incardinare un approccio pedagogico, maggiormente focalizzato sulla relazione tra individui e sul clima di classe positivo, forse perché la prospettiva rimane quella delle difficoltà e dello svantaggio. La proposta è di introdurre la parola "talenti" nelle scuole, mantenendo nella prima fase un approccio medico, utilizzando il fenomeno della plusdotazione per introdurre nelle scuole una didattica dei talenti per ciascuno. Proporre l'argomento del talento umano così, di punto in bianco, sarebbe troppo difficile, in quanto il talento è un concetto molto difficile e astratto da capire. Per questo pensiamo che iniziare dagli alunni con plusdotazione, utilizzando i saperi della pedagogia speciale, sia un modo per avvicinare gli insegnanti alle sfumature di talento. La pedagogia speciale è un ponte indispensabile, in quanto parliamo di bambini che possiedono un'etichetta e che spesso sono riconosciuti come individui con difficoltà, come sostiene Pinnelli (2019). Il passaggio graduale dalla didattica speciale alla didattica dei talenti avverrà introducendo concetti quali: intelligenze multiple, potenzialità, inclinazioni, sviluppo dei talenti, talenti umani, nella pedagogia. Sfociando così in una didattica dei talenti, per tutti.

Nella storia della pedagogia speciale, Maria Montessori è una pioniera, insieme a Itard e Seguin. Essi iniziarono a interrogarsi, nonostante i loro saperi medici, come poter "educare" bambini con disabilità o difficoltà, attraverso strumenti e metodi che non erano più oggetto della medicina. Maria Montessori, a differenza dei colleghi, si interroga sui due approcci, come si evince dalle sue stesse parole.

A differenza dei miei colleghi ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica anziché medica; e mentre molti parlavano nei congressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione dei fanciulli frenastenici, io ne feci argomento di educazione morale. (Montessori, 1970, p. 26)

Secondo Montessori, l'educazione delle persone con disabilità non avviene più sulla base di nozioni mediche, ma su valori condivisi.

In un altro passaggio, del medesimo libro *La mente del bambino*, scritto da Montessori, troviamo un passaggio fondamentale dove l'autrice mette in evidenza altre considerazioni sui diversi approcci utilizzati: medico e pedagogico, dimostrando una propensione per quest'ultimo.

La stampa cominciò a parlare di questa “spontanea acquisizione della cultura”, gli psicologi affermarono che doveva trattarsi di bambini dotati di speciale talento. Anch'io per qualche tempo condivisi questa loro convinzione, ma da esperimenti ancora più estesi risultò ben presto che tutti i bambini possedevano queste capacità. (Montessori, 1943, ed. it. 1970, p. 18)

Maria Montessori, già nella sua epoca, si era accorta dei bambini *gifted* e che erano stati oggetto di studio soprattutto da parte degli psicologi. Dalle sue parole, sopra riportate, si nota il passaggio da un approccio clinico, basato sull'etichetta, a un approccio pedagogico, dimostrato dall'estensione della visione del talento a *tutti* i bambini.

Il compito della pedagogia speciale secondo Montuschi (1997) “sembra proprio quello di individuare le aree problematiche e le questioni che richiedono una interpretazione per mettere in atto un intervento speciale intendendo con questo termine un intervento non comune in attesa di diventare comune, ricorrente e condiviso” (p. 170). La pedagogia speciale dunque, nonostante “pedagogia” si baserebbe su un approccio medico-individuale, in quanto l'enfasi è posta sul singolo soggetto e sulle sue “problematiche”. In tal senso, la diversità stessa è intesa come un *minus* dei soggetti difficili (d'Allonzo, 2018). “La pedagogia speciale nasce quando un educatore nota prima di tutto quest'umanità singolare [...] quando un insegnante scorge nel comportamento anomalo di un suo ragazzo un problema, quando emerge una sofferenza nascosta” (d'Alonzo, 2018, p. 28). Il fenomeno della plusdotazione ci pone una nuova sfida: bambini che contemporaneamente possiedono delle elevate abilità, ma anche delle fragilità. Se inseriamo gli alunni con plusdotazione nei BES e quindi riteniamo che siano oggetto di studio della pedagogia speciale significa osservare solo una parte della loro “etichetta”. La plusdotazione se interpretata come etichetta di alcuni alunni “speciali” rientra nella pedagogia speciale, ma se studiata ponendo l'enfasi sullo sviluppo dei talenti di ciascuno, allora il focus è sulla pedagogia dei talenti. La riflessione è sul talento, sul contesto, sulla relazione e sul clima di classe, componenti indispensabili per indagare lo sviluppo del talento nell'età evolutiva. Se “il modello medico (o individuale) considera gli ostacoli che queste persone affrontano come una diretta conseguenza della loro condizione; il modello sociale vede la disabilità in quanto prodotto dell'interazione tra il corpo di determinate persone e il contesto fisico e personale” (Dovigo, 2014, p.

78). L'approccio bio-psico-sociale è proprio dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), un sistema di classificazione emanato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001. Il suo scopo è quello di descrivere la condizione salute di tutte le persone, indipendentemente dalle categorie, solitamente in uso dalla medicina. Il focus è su ciò che possiede, sulle abilità del soggetto, in relazione ai diversi ambienti in cui vive. I termini cambiano: *handicap* viene sostituito da *partecipazione sociale*, e *disabilità* con *attività*. In questo senso, le disfunzioni passano in secondo piano. Nonostante il passaggio sembra epocale, dalle difficoltà alle abilità, crediamo che sia necessario andare oltre: dalle difficoltà ai talenti. Siamo consapevoli che nonostante l'ICF sia citato da molti pedagogisti speciali, il messaggio sembra che non sia accettato in toto, in quanto si continua a parlare di "pedagogia speciale", con tutte le conseguenze che abbiamo discusso nel presente paragrafo. Nell'ICF si parla di *fattori ambientale* e *fattori contestuali* per enfatizzare l'importanza del contesto e della relazione umana che assumono nel raggiungimento del benessere di ogni individuo.

### 7.3.1 L'etichettamento

Il continuo prevalere dell'approccio medico pone in luce la questione pedagogica dell'etichettamento, come stigma tatuato sulla vita degli alunni, talvolta fin dalla tenera età.

Ci sembra ora interessante analizzare questa citazione, in quanto, nell'*Index per l'inclusione* si fa riferimento, nello specifico, agli alunni con plusdotazione.

Classificare gli alunni con l'etichetta "bisogni educativi speciali" può portare a un abbassamento delle aspettative nei loro confronti. Quando poi questa definizione viene usata insieme a quella di "alunni dotati o superdotati" può determinare la creazione di una gerarchia di valori in cui gli studenti vengono visti rispettivamente come "meno che normali", "normali", "più che normali" dal punto di vista dell'apprendimento. Qualche alunno viene così categorizzato in pratica sia come "con bisogni educativi speciali" che come "superdotato". (Dovigo, 2014, p. 76)

Gli autori dell'*Index per l'inclusione*, Booth e Ainscow, mettono in evidenza quanto le etichette siano dannose per tutti, in quanto esse poi influenzerebbero sulle aspettative degli insegnanti. L'etichetta inoltre, porterebbe inevitabilmente a creare una gerarchia tra i cosiddetti "bisogni educativi speciali", per esempio: una disabilità è tenuta in considerazione e tutelata molto di più rispetto a un deficit di attenzione, rimarcando così un modello medico, dove il soggetto viene trattato sulla base della

diagnosi e non dei bisogni o delle potenzialità che dimostra in un contesto specifico (nel nostro caso, scolastico)<sup>21</sup>.

La produzione inarrestabile di etichette dipenderebbe dall'adesione al modello bio-medico di tutta la comunità educante. In una gerarchia epistemica, la psicomètria avrebbe la meglio rispetto alla pedagogia e alla didattica. Tutto parte e dipende dall'etichetta che viene affidata. Molti sono gli insegnanti che prima di attuare un PDP vogliono aspettare la "sentenza" clinica, mettendo in secondo piano i bisogni educativi e le potenzialità che emergono durante l'osservazione in classe. Secondo Dovigo (2014), l'etichetta sarebbe molto dannosa per varie ragioni: *in primis* stigmatizza l'alunno, inoltre "il focus della rappresentazione viene diretto verso quello che non c'è." (p. 14). Un'altra conseguenza dell'eticchetamento è la perdita di valore del ruolo del docente, che risulta essere un esecutore di quello che viene suggerito dal tecnico (spesso psicologo o psicoterapeuta o neuropsichiatra, ecc.). Ciò ne deriva spesso l'adozione di una "didattica della fotocopia" dove il docente attua una didattica speciale (nel vero senso della parola) per un determinato alunno, mettendo al centro "il disturbo" o il deficit. Pensiamo a tutti i manuali scritti dagli psicologi sulla didattica per la discalculia: si pensa che consegnare la fotocopia X del manuale Y, sia una buona prassi educativa. La didattica, indipendentemente che sia più speciale o più inclusiva, non può ridursi alla scelta di fotocopie. Come sostiene Dovigo, fare una didattica inclusiva significa calibrare la progettazione e poi l'attuazione didattica sull'osservazione, utilizzando strumenti propri della pedagogia (Dovigo, 2014b).

In questo senso l'elemento primario di un'esperienza educativa efficace non è certo l'impiego di una tecnica "oggettiva", ma la capacità di usare al meglio quelle caratteristiche di soggettività fondamentali per promuovere la crescita degli altri soggetti, soprattutto quando essi incontrano degli ostacoli nel loro percorso di apprendimento. (Dovigo, 2014, p. 16)

#### 7.4 Individualizzazione e personalizzazione

Se la pedagogia speciale ha adottato un approccio più medico che sociale, sembra che ci sia un'apertura verso le potenzialità, sempre però del singolo. Il concetto di personalizzazione, ideato da uno studioso che non si occupa di pedagogia speciale<sup>22</sup>, pone enfasi sulla scoperta e valorizzazione delle potenzialità degli alunni. Iniziamo a discutere l'individualizzazione per poi avvicinarci alla personalizzazione.

---

<sup>21</sup> La presente affermazione è già stata condivisa nel testo da me prodotto "La didattica per lo sviluppo dei talenti" (2019).

<sup>22</sup> Il riferimento va a Massimo Baldacci.

Individualizzare significa progettare la didattica basandosi sulle caratteristiche dei singoli allievi, al fine di far raggiungere degli obiettivi minimi prefissati (Gaspari, Sandri, 2010).

Secondo Baldacci (2018) personalizzare significa “permettere a ognuno di sviluppare le proprie specifiche potenzialità e inclinazioni, in vista delle proprie scelte professionali” (p.120), questo significa differenziare gli obiettivi. Il principio di “personalizzazione” viene per la prima volta ufficializzato nei “piani di studio personalizzati” decretati dalla Legge n. 53/2003. Si prevede di rispondere all’esigenza di percorsi di apprendimento e di crescita degli allievi che rispettino le differenze individuali in rapporto a interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento.

Si tratta, detto in altre parole, di accomodare la pratica didattica alle peculiari esigenze di ciascun allievo. Questa impostazione ha per scopo di:

- fornire a tutti uguali opportunità di apprendimento;
- evitare il rischio di insuccesso scolastico;
- sviluppare l’autonomia gestionale;
- elevare gli standard di apprendimento;
- consentire un primo approccio con il mondo del lavoro (Chiosso, 2008).

Secondo Victor Farci Hoz (1981), il termine *personalizzazione* afferisce all’essere umano come persona, di conseguenza *educare* significa rendere il soggetto cosciente delle sue possibilità e dei suoi limiti. Si notano già alcune differenze: se inizialmente Hoz introduce i termini “possibilità” e “limiti”, in seguito Baldacci inizia a usare “talenti”, per spronare gli insegnanti a personalizzare, o come lui scrive, a utilizzare una “didattica dei talenti” (Baldacci, 2002, p. 168).

Riflettiamo sul termine *persona*, da cui deriva la personalizzazione. L’uomo è una *persona* che possiede intelligenza e volontà che esercita nella società, anche se è, prima di tutto, uomo e poi cittadino, individuo libero dotato di ragione, come sostiene Maritan. In questo senso l’insegnamento è un processo che tende al potenziamento per giungere alla perfezione dell’intelligenza e della volontà cognitiva fino alla morte.

Traendo spunto da alcune tesi di Frankl (1951) la *persona* è:

- indivisibile: non può essere suddivisa in quanto è un’unica unità;
- insommabile: è una totalità, dunque non è classificabile;
- esistenziale: non è reale ma in armonia con le possibilità che può incontrare e dunque accettare o meno, secondo Jaspers uomo è inteso come “essere che decide”;
- totalità psico-fisico-spirituale: l’uomo è un punto di intersezione dei tre livelli di esistenza: fisico, psichico e spirituale, che sono inseparabili (Jaspers; Hartmann).

La persona, inoltre, è in relazione dialogica attraverso meccanismi empatici, come sostiene Husserl.

Sorge spontanea una domanda: cosa significa personalizzare la didattica? Dalla definizione più ampiamente condivisa dalla normativa vigente (L. 170/2010; Direttiva Ministeriale 27/12/2012; C.M. 8/03/2013), la personalizzazione sembra essere indirizzata al soggetto. Cosa significa soggetto- educazione?

L'uomo si distingue per la sua capacità di dare senso, grazie alla capacità di domandare e alla capacità di trasformare. Se il senso è radicato nell'io, stiamo parlando di soggetto (Morin), se invece il senso è radicato nella relazione con l'altro, ci riferiamo alla persona (Mounier). Se dunque parliamo di *personalizzazione* come valorizzazione dei talenti di ciascuno, in ottica intraindividuale, come sostiene Baldacci (2002) nel suo testo "Una scuola a misura di alunno", significa che privilegiamo il soggetto come singolo individuo, quindi risalendo al significato proposto dagli autori sopracitati bisognerebbe parlare di "soggettivazione". Se infatti ci riferiamo alla personalizzazione, riferendoci alle potenzialità del singolo individuo, che dimostra prima di tutto a sé stesso, e dei talenti che gli appartengono in un qualche aspetto della sua persona, il termine personalizzazione perde il suo significato originale, in quanto non c'è nessun riferimento all'altro.

Se poi aggiungiamo che la persona non è la nostra individualità e neppure la coscienza che abbiamo di essa, ma il "volume totale dell'uomo" (Nosari, 2013), capiamo che l'accezione ampiamente condivisa entra in collisione con il lessico pedagogico.

Husserl distingue tra soggettività e mondo-della-vita dove il primo termine significa dare senso agli oggetti che stanno in rapporto al soggetto, anche se non si riferisce al singolo individuo, ma al funzionamento della coscienza. Se, dunque, intendiamo funzionamento della coscienza come le azioni che ognuno di noi mette in atto, l'analisi si sposta sui processi che si attuano tra la coscienza e il fare; non riguarda dunque il singolo, l'alunno, ma quello che lui o lei vuole essere in base le sue caratteristiche.

Con il secondo termine invece Husserl intende il prodotto tra soggetto intenzionale e il mondo esterno, significa dunque essere-nel-mondo-con-gli-altri. Nel mondo-della-vita rientrano i significati che attribuiamo e dotiamo di senso; l'io si configura dunque come un Noi. Secondo Husserl l'io, che non indica il singolo individuo, ma l'intenzionalità della coscienza, precede il Noi, cioè i significati condivisi e le credenze culturali. Secondo Heidegger invece il Noi precede l'io, l'attribuzione dei significati deriva prima dal contesto, con una relazione univoca: è il mondo-della-vita che porta alla soggettività. Secondo Caronia e Bertolini invece ci sarebbe una relazione biunivoca tra Mondo-della-vita e la Soggettività, un'evitabile interdipendenza e inter-scambio tra l'attribuzione di significato e l'intenzionalità della coscienza. Ipotizziamo dunque che la personalizzazione dovrebbe integrare al concetto di persona anche i significati che l'alunno attribuisce alle cose, e perché no anche alle proprie potenzialità.



La personalizzazione didattica sembra che sia una scelta intenzionale scontata, in quanto l'insegnante per assolvere il suo dovere e rispettare i canoni della personalizzazione dovrebbe riuscire a "far emergere" le potenzialità del singolo alunno. Qualora scegliesse questa prassi è perché c'è una condivisione di tale pratica e un riconoscimento come un modo per garantire l'equità in una scuola democratica e meritocratica (insieme). Se analizziamo la personalizzazione didattica mettendo al centro l'alunno, inteso come persona che elabora dei significati in base al suo contesto di riferimento, ci chiediamo se egli sia d'accordo nel far emergere i propri talenti, se quello che lui ritiene un talento lo sia anche per l'insegnante e infine se lui sia disponibile a condividere i propri talenti con i compagni e l'insegnante. A queste domande sembra aver già risposto Umberto Margiotta, attraverso le riflessioni di Sen. La scuola dei talenti è una scuola capacitante che permette a ogni alunno di raggiungere il massimo delle sue potenzialità, permettendo la scelta (Margiotta, 2018).

La personalizzazione didattica sembra attualmente essere calata dall'alto come un'imposizione sugli alunni, senza tenere in considerazione le loro idee su questo, forse perché se ci dovessimo preoccupare anche di questo si complicherebbe ulteriormente l'insegnamento, anche se molto probabilmente ci sarebbe un arricchimento di punti di vista differenti, che aiuterebbe a delineare la diversità, non più intesa come un lato negativo della persona, ma come modi differenti di interpretare le cose, di reagire e di manifestare i propri talenti. Diversità come ricchezza e non come "lacune" che l'individuo manifesta. La personalizzazione didattica infatti viene consigliata per includere gli alunni che manifestano difficoltà di apprendimento o di adattamento, come se dentro il concetto di persona sia implicito la difficoltà. Certo l'uomo possiede dei limiti, che forse neppure la scuola può eliminare definitivamente, sorge però il dubbio se sia veramente "personalizzante" partire proprio dai limiti, da ciò che ostacola l'apprendimento, per programmare il proprio intervento didattico. La stessa questione può essere sollevata in merito ai talenti, in quanto sembra che in entrambi i casi ci si riferisca alla soggettività e non all'interpretazione che gli alunni attribuiscono al limite e al talento.

Un'altra definizione di *persona* proviene da Paul Ricoeur (1998) come riconoscimento degli altri come tali, grazie a un rapporto di mutualità. Personalizzazione dunque come aiuto e riconoscimento reciproco nel contesto classe. Il riconoscimento riguarda le diverse attribuzioni di senso che possiamo affinare quotidianamente attraverso il contesto in cui viviamo e le esperienze che viviamo. Il medesimo concetto viene ribadito anche da Bubber che distingue il rapporto Io- Esso e Io-Tu, il primo significa essere umano come individuo che si distingue dalle altre individualità, in una dimensione umana riduttiva e insufficiente, mentre l'Io nell'Io-Tu ha il significato di persona che entra in contatto con altre persone in una umanizzante reciprocità.

In questi termini, la personalizzazione didattica dovrebbe proporre delle strategie affinché si ampli il concetto di differenza, articolato in base al contesto e al bagaglio culturale che ognuno di noi possiede

e forse, inconsapevolmente, tende a condividere con gli altri. Il metodo quindi non sarà più quello della “semplificazione”, dove in base alle caratteristiche del soggetto si riducono gli obiettivi, o quello dell’ “amplificazione”, ma della complessità dove il soggetto sarà concepito come multidimensionale mai disgiunto dal suo contesto ed integrato nella spiegazione del fenomeno (Morin).

In accordo con Demo (2015), le normative scolastiche (come la Legge quadro 104/1992, le note e le circolari sui BES del 2012-2013 e poi la legge 170 del 2010) favoriscono una individualizzazione e una personalizzazione elitaria, ossia esclusivamente per coloro che rientrano nella categoria dei BES. La riflessione pedagogica-didattica invece sostiene che tali costrutti siano adottati per tutti gli alunni; la normativa vigente, invece, farebbe vivere l’individualizzazione e la personalizzazione come un fatto personale. Come sostiene Baldacci (2008) il talento è un’eccezione in un determinato dominio (linguistico, matematico, spaziale, ecc.) e può essere coltivato attraverso una personalizzazione didattica, rispettosa delle potenzialità di ciascuno.

#### 7.5 La didattica differenziata

Dalla didattica speciale, calibrata sugli svantaggi del singolo alunno, si passa a una didattica differenziata, che tiene in considerazione prevalentemente le difficoltà, anche se di tutti gli alunni. Secondo d’Alonzo e Maggiolini (2015), sarebbe il bisogno di gestire gli alunni sempre più difficili a ideare una didattica differenziata. Gli alunni sarebbero sempre più difficili perché:

- esibiscono comportamenti irrispettosi verso gli insegnanti e gli adulti in generale;
- hanno una scarsa tenuta sul lavoro;
- sono più fragili emotivamente;
- sono demotivati all’apprendimento;
- sono disincantati e mancano di interesse per qualunque argomento;
- sono più irrequieti e disattenti;
- tendono facilmente ad annoiarsi;
- esibiscono comportamenti irrispettosi verso le regole.

Differenziare la didattica, secondo Carol Tomlinson (2014), una delle massime esponenti del settore, significa progettare pensando ai molteplici bisogni presenti in classe. La differenziazione si basa sulla cura dell’ambiente fisico di apprendimento (inteso come lo spazio classe), coltivare un clima di classe sereno e accogliente, condividere dei valori già stabiliti nella comunità educante, basati sulla convinzione che tutti gli allievi possiedono delle potenzialità.

Gli elementi che caratterizzano la differenziazione in classe riguardano, *in primis* il conoscere gli allievi le loro caratteristiche, e poi focalizzare l’insegnamento sui bisogni formativi, facendo leva

sugli interessi degli alunni, utilizzando una pluralità di strategie didattiche, coinvolgendo tutti gli alunni attraverso l'interazione e la collaborazione fra docenti e fra alunni e docenti (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015).

La differenziazione coinvolge *tutti* gli alunni, in quanto risulta essere rispettosa delle loro esigenze; la partecipazione aumenta anche per gli alunni che terminano velocemente e con successo le attività; infine, andrebbe a supporto della motivazione intrinseca degli alunni (D'Alonzo, 2015).

La didattica differenziata include quella che Ianes (2007) chiamava "Didattica plurale" (p. 73), proprio perché considera le pluralità degli alunni e promuove differenti tipi di linguaggi e vari modi di interpretare la realtà. Secondo Gaspari (2010), la didattica "al plurale" (p. 57) riguarda la complementarità esistente tra individualizzazione e personalizzazione, permettendo a ciascun alunno di raggiungere le competenze stabilite dalla programmazione e favorendo lo sviluppo dei talenti.

#### 7.5.1 Approccio metacognitivo e cooperativo

La differenziazione didattica si baserebbe principalmente su due approcci: metacognitivo e cooperativo.

La didattica cooperativa e metacognitiva è stata considerata efficace sia dallo studio di Hattie - (Hattie, 2009) sia dagli studi di Calvani (2012).

L'apprendimento cooperativo trova le sue fondamenta in alcuni studiosi di educazione e formazione, tra i quali Dewey, Vygotskij e Bruner. Tutti loro sostengono che l'apprendimento sia migliore in gruppo, piuttosto che singolarmente. Dewey enfatizza maggiormente la scoperta, Vygotskij la presenza di una zona di sviluppo prossimale, raggiungibile grazie a un esperto; Bruner sottolinea la negoziazione di significati in gruppo.

Codoglio e Cardoso (1996) definiscono il *Cooperative Learning* come un "insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti" (p. 24).

La caratteristica che contraddistingue l'approccio cooperativo al lavoro di gruppo è l'interdipendenza positiva, concetto ideato da Deutsch alla fine degli anni Quaranta sulla scia della teoria dell'interdipendenza, che rimarca il ruolo della cooperazione e dell'interdipendenza positiva tra i membri, nel terminare un compito con successo. L'interdipendenza è positiva quando i membri di un gruppo condividono uno scopo; ogni membro assume un ruolo specifico; ogni membro svolge una parte del compito per raggiungere l'obiettivo condiviso. I docenti per promuovere l'interdipendenza positiva dovrebbero curare il contesto, preoccupandosi dell'allestimento dell'aula, come per esempio

la predisposizione dei banchi a isole. I docenti inoltre dovrebbero incoraggiare gli studenti a raggiungere il compito e poi lodare i gruppi meritevoli. Infine, essi dovrebbero fornire feedback anche grazie a forme di valutazione, promuovendo la responsabilità individuale e di gruppo.

L'apprendimento cooperativo spinge la riflessione sullo sviluppo delle abilità sociali, esse devono essere insegnate agli alunni. Comoglio (1996) sostiene che per insegnare le abilità sociali si possa ricorrere a strategie di *Modeling*, *Role Play* e Carte a T. Attraverso l'osservazione di una persona che rappresenta un modello da imitare (*modelling*) si simula il ruolo da parte dell'osservatore (*role playing*) per poi utilizzare una tabella dove viene riportata la comunicazione e gli aspetti non verbali durante lo sviluppo di una particolare abilità sociale (Carta a T).

L'apprendimento cooperativo si basa, appunto, sul lavoro in gruppo e dunque alcuni studiosi, come per esempio i fratelli Johnson, distinguono tre tipologie di gruppi: gruppi formali per l'apprendimento di contenuti; gruppi informali, i quali possono trasformarsi in gruppi di interesse per approfondire alcuni argomenti; infine i gruppi base, gruppi stabili nei quali i membri si aiutano e si stimolano a vicenda. L'eterogeneità all'interno dei gruppi è dovuta al livello di competenza di ciascuno; la tipologia delle abilità possedute e il livello di socialità.

Secondo Comoglio, l'apprendimento di gruppo porterebbe a dei vantaggi sia per gli alunni sia per i docenti. L'interazione andrebbe a incidere sulla motivazione, facendo diminuire i livelli di ansia; esso migliora il clima di classe rendendolo più disteso; gli alunni dedicherebbero le loro attenzioni ed energie per portare a termine un compito in modo attivo. Gli insegnanti, invece, avrebbero la possibilità di cimentarsi in lavori interdisciplinari e dunque aumentare la condivisione con i colleghi di team. L'apprendimento cooperativo permetterebbe agli insegnanti di vedere tutti gli alunni all'opera e dunque riconoscere le diverse capacità.

Nella Didattica Metacognitiva

l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o metodi "nuovi" per "insegnare come fare a", quanto al formare quelle abilità mentali superiori di autoregolazione [...] sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni (D. Ianes, V. Macchia, 2008, p. 207).

Secondo la definizione di Flavell, introdotta agli inizi degli anni Settanta, la metacognizione sarebbe una modalità di elaborare l'informazione che riguarda le aspettative personali circa le proprie capacità; le caratteristiche del compito e le strategie ipotizzate per affrontarlo (Flavell, Wellman, Metamemory, 1977). Secondo A. Brown (1987), la metacognizione riguarda il controllo dei processi: a partire dalla consapevolezza di un problema, avverrebbe una previsione circa la propria prestazione per poi pianificare e guidare l'attività cognitiva. Secondo Cornoldi (1995), la metacognizione raggrupparebbe sia le percezioni sul funzionamento mentale, sia i comportamenti. In questo senso, la

metacognizione sarebbe composta dalla conoscenza cognitiva di base e i processi cognitivi di controllo. Se la prima riguarda la capacità dell'individuo di operare riflessioni sulla propria attività cognitiva; i processi cognitivi di controllo si attivano quando il soggetto è chiamato a scegliere le strategie ritenute più idonee allo svolgimento del compito.

In merito alla Didattica Metacognitiva, secondo Ianes (1991), gli insegnanti dovrebbero operare su quattro livelli. Come primo step, l'insegnante dovrebbe dedicare parte del suo tempo in classe a parlare del funzionamento della mente, al meno per quanto riguarda la memoria, la percezione, l'attenzione, il ragionamento e le emozioni sull'apprendimento. Il secondo livello riguarda l'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo; l'alunno dovrebbe essere sollecitato dall'insegnante a interrogarsi sulle sue modalità di apprendimento, sui fattori che influenzano l'apprendimento e sugli ostacoli. Il terzo livello si riferisce all'uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva: dopo aver riconosciuto le strategie di apprendimento, l'alunno è pronto a regolarle sulla base del compito e dell'attività proposta in classe. Il quarto livello riguarda principalmente la componente emotiva e affettiva, come la motivazione, l'autostima, l'autoefficacia e il locus of control.

La Didattica metacognitiva presenta alcuni vantaggi: si promuove la meta-riflessione di strategie di apprendimento, ma anche di risoluzione di problemi; l'allievo impara a gestire in modo flessibile le proprie strategie sulla base del compito, sviluppando così anche un pensiero critico; lo sviluppo dell'autoregolazione e dell'autoconsapevolezza promuove l'autonomia, indispensabile per raggiungere obiettivi in modo individuale o in gruppo. Infine, viene promossa l'interazione e il dialogo, così da sviluppare i rapporti interpersonali e consolidare il lavoro di gruppo.

### *7.5.2 Il clima di classe*

La differenziazione didattica prevede che l'insegnante sappia coltivare un clima di classe positivo, attraverso una buona gestione della classe.

Secondo d'Alonzo (2015), una corretta gestione della classe avviene quando l'insegnante è pienamente partecipe durante le esperienze di apprendimento degli alunni; il docente, in questo senso, crea e promuove un clima di classe inclusivo, attraverso la sua presenza efficace, accogliendo i bisogni di apprendimento di *tutti* gli alunni. Il docente inoltre dovrebbe adottare una comunicazione chiara e precisa, al fine di promuovere sia la comprensione di contenuti sia di regole di convivenza. La comunicazione è efficace quando il docente si mette totalmente in gioco, utilizzando i canali non verbali come lo sguardo, il portamento e la prossemica. La voce infine non dovrebbe essere mai monòtona, ma il docente dovrebbe modularla sulla base dell'attività; è attraverso di essa che il

docente trasmette un entusiasmo contagioso verso attività e modalità di apprendimento, favorendo così un clima di classe positivo e inclusivo per *tutti* gli alunni.

Una modalità molto importante per contribuire a gestire in modo corretto la classe è la valorizzazione delle potenzialità degli allievi; come sostiene d'Alonzo (2015), l'insegnante tende a mettere in evidenza gli errori piuttosto che le inclinazioni degli alunni, è necessario invece scoprire e valorizzare le potenzialità attraverso incoraggiamenti ed elogi. Le modalità di apprendimento attuali, riflettenti una società sempre più complessa, impongono un cambiamento nella gestione della classe: è impensabile affidare a tutti gli allievi la stessa attività per un determinato tempo. È invece caldamente consigliato offrire più modalità per apprendere, proprio per coinvolgere tutti gli alunni; la proposta didattica dunque si differenzia sulla base degli stili di apprendimento, sui bisogni e sulle potenzialità di ciascuno.

Il modello universale di approccio alla progettazione per tutti (*Universal Design for Learning*) promuove, con modalità operative inclusive, una gestione della classe efficace, sulla base della consapevolezza che tutti gli alunni hanno abilità e stili di apprendimento differenti. Tale modello si basa sul principio che è indispensabile fornire molteplici modi di coinvolgimento sulla base delle specificità di ciascuno (Rapp, 2014), intese sempre come disabilità o difficoltà. Il modello universale infatti include delle linee guida (CAST, 2011) tenendo in considerazione tutti i possibili bisogni educativi speciali (disabilità fisica, disturbo di apprendimento, svantaggio linguistico, ecc.). Tuttavia, non sottovaluta la parte relativa al coinvolgimento di tutti gli alunni, come riportano alcune linee guida, in particolare la n. 7, che prescrive di fornire opzioni per incrementare gli interessi; la linea guida n. 8: fornire opzioni per sostenere sforzi e persistenze; e infine, la linea guida n. 9: fornire opzioni per l'autoregolazione.

Un clima di classe è positivo quando si eliminano i pregiudizi che sembrano essere tipici di una scuola tradizionale, come quello che riguarda il ruolo statico di docente, come colui che insegna, e di alunno, come colui che impara o ancora peggio considerare gli alunni incapaci.

La differenziazione didattica è una strategia didattica opportuna per gestire in modo efficace la classe eterogenea, e qualora si privilegino i talenti, anziché le difficoltà, potrebbe costituire un ponte tra la didattica inclusiva e la didattica dei talenti. Il passaggio verso la didattica dei talenti richiede alla comunità educante una riflessione profonda su quella che Calvani (2014) chiama "attitudine epistemologica", intesa come "l'idea degli insegnanti di come viene acquisita o costruita la conoscenza o le loro teorie implicite sull'intelligenza" (p. 35).

## 7.6 La didattica dei talenti

Secondo Margiotta (2018) il talento non è innato e non coinciderebbe neppure con il potenziale di apprendimento.

Il talento si configura piuttosto come il risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità. (Margiotta, 2018, p. 20)

Nella letteratura pedagogica alcune riflessioni sulla relazione tra la formazione dei talenti, la plusdotazione e la democrazia sono state avviate da Umberto Margiotta e grazie al suo contributo è stata abbozzata la didattica dei talenti. La questione dei talenti molto probabilmente è stata volutamente poco considerata nell'ambito pedagogico, in quanto è stata abbinata alla meritocrazia. Se da un lato Bocci (2015) sostiene che siano in contrapposizione i valori dell'inclusione con quelli della meritocrazia, secondo J.J. Rousseau ne *il Discorso sulle origini dell'uguaglianza tra gli uomini* la formazione dei talenti sarebbe alla base della democrazia. Come sostiene Dewey la democrazia si basa sulla fiducia nelle capacità di ciascuno, per raggiungere il bene comune. In quest'ottica, non ha senso contrapporre la democrazia con la meritocrazia. Dunque, parlare di talenti non equivale più a bestemmiare, come abbiamo avuto l'impressione durante tutti gli anni del dottorato nel contesto accademico.

La plusdotazione è un'altra categoria che negli ultimi anni si sta aggiungendo alle tante presenti (come per esempio: disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o funzionamento intellettivo limite (FIL)). La valutazione di plusdotazione però si basa prevalentemente sulla misurazione del quoziente intellettivo, che viene misurato con un test (WISC V) che indaga prevalentemente l'intelligenza logica o analitica, come anche il FIL. Quale relazione tra la plusdotazione e il talento? Innanzitutto, se la plusdotazione è frutto di un'etichetta, il talento deriva da un lungo e complicato processo e il suo riconoscimento o mancato riconoscimento dipende dai valori di una società; dunque lo studio dello sviluppo del talento è un argomento che andrebbe studiato dalla pedagogia. Inoltre, se la plusdotazione è definita sulla base di alcune prestazioni fotografate in un determinato momento della vita di un soggetto, d'altra parte "il talento genera valore, ed il valore di ciascuna persona non è riducibile alle sue prestazioni" (Margiotta, 2018, p. 37). In merito alla plusdotazione sembra che non ci sia uno sviluppo, ossia o sei *gifted* o non lo sei, infatti come sostiene Dai (2018) il paradigma essenzialista è quello che domina nella scuola e nella società (vedi paragrafo 1.3). In questi termini, la plusdotazione è qualcosa di statico e immutabile, confermata utilizzando test psicometrici. Nel modello di Gagné (2001) viene ulteriormente utilizzata questa prospettiva: i *gifts* iniziali sarebbero un dono naturale, senza sviluppo, nel senso che i doni farebbero parte in modo intrinseco del soggetto. Il talento invece viene sviluppato, ma come? Secondo Gagné (2001) esso si fonda sulle inclinazioni

naturali e si sviluppa sulla base di alcuni catalizzatori come quelli personali e sulla base delle opportunità e sul contesto. Margiotta (2018) nel suo testo *La formazione dei talenti* riprende il concetto di “esperienza cristallizzante” introdotto da Feldman (1980), per spiegare come si accende il talento in un individuo. L’esperienza cristallizzante “è la reazione manifesta di un individuo ad una certa qualità o caratteristica di un dominio: tale reazione produce un cambiamento immediato, ma anche a lungo termine, della concezione che l’individuo ha di quel dominio, della sua performance in esso, e della sua visione di se stesso.” (p. 93). La miccia verrebbe accesa attraverso una relazione con un dominio della conoscenza, o parte di esso. Il soggetto sperimentando interesse e soddisfazione verso un determinato settore della conoscenza muterebbe anche la concezione di sé. In quest’ottica, lo sviluppo del talento è strettamente connesso con lo sviluppo dell’identità. L’insegnante, ma anche i genitori, gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo dei talenti, in quanto se ostacola tale processo, inevitabilmente impedisce al soggetto di maturare la sua identità. È noto come il riconoscimento, ma anche l’accettazione, di un talento sia fortemente connesso con i valori di una società. Pensiamo, per esempio, a una bambina che vuole sviluppare una sua inclinazione per il disegno, e l’arte in generale, e viene ostacolata dai genitori in quanto il dominio risulta essere poco idoneo per una donna. Assumendo il vecchio pregiudizio che le donne-artiste conducono una vita modana, con tutto quello che ne deriva.

Se la plusdotazione riguarda un’abilità cognitiva quantificata, “i talenti rappresentano dunque non più solo il polo della *performance*, ma il modo con cui ognuno di noi accompagna e “colora”, insomma dà senso e direzione all’esito o al risultato finale del processo di sviluppo del talento.”(Margiotta, 2018, pp. 110-111). I talenti di ciascuno rappresentano un modo personale e unico di interpretare e reagire al mondo; scoprirli dà la possibilità all’educatore e al formatore di accogliere il soggetto nella sua totalità, oltre che favorire lo sviluppo armonico dell’identità. A differenza della plusdotazione, è importante riflettere su “come il talento non sia codificabile come una qualità solo della mente: è piuttosto un prodotto della relazione tra le strutture mentali e gli strumenti dell’intelletto forniti dalla cultura” (Margiotta, 2018, p. 139).

La relazione tra talenti, plusdotazione e meritocrazia sembra complesso, ma proviamo ad analizzarlo, continuando a riportare il prezioso bagaglio culturale lasciato da Umberto Margiotta. L’approccio neo-liberista si basa sull’enfasi del QI; se il successo si basa sul QI non esistono le pari opportunità. Le disuguaglianze, in questo senso, emergono privilegiando il QI. Tuttavia, un altro filone vede le disuguaglianze nello status sociale di provenienza che poi andrebbe a influire sul successo. Inizialmente infatti si somministrava il test di intelligenza per cercare di strappare dal destino quelle persone seppur intelligenti, ma provenienti da situazioni svantaggiate culturalmente o economicamente. Il talento però non si baserebbe sulla dotazione individuale ma su abilità



eccezionali, grazie all'incontro con il dominio di interesse. Se si offrisse a tutti la possibilità di ricevere molti stimoli (democrazia), indipendentemente dall'etichetta (come per esempio di plusdotazione), si darebbe maggior valore al merito, raggiunto tramite l'impegno (meritocrazia). La proposta è di creare "la scuola dei talenti" che utilizzi una didattica dei talenti per tutti. Intesa non come una struttura fisica, ma come una modalità didattica orientata allo sviluppo dei talenti, piuttosto che alla prevenzione dei disturbi o una didattica improntata su specifiche disabilità o svantaggi.

Una scuola dei talenti aderisce alla proposta di Amartya Sen di tenere in considerazione sia i funzionamenti, intesi come l'insieme degli stili di vita, sia le capacitazioni intese come la libertà di scegliere ciò che si vuole essere. Una scuola dei talenti è una scuola capacitante che "supera il modello del capitale umano, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti, per assumere quello dello sviluppo umano, teso all'espansione delle libertà personali" (Margiotta, 2018, p. 152). Ricordiamo che le "capacitazioni è dunque una sorte di libertà: la libertà sostanziale di realizzare combinazioni di funzionamenti alternativi (o, detto meno formalmente, la libertà di realizzare diversi stili di vita" (Sen, 1999, p. 75).

La scuola, pertanto, produce e sviluppa i talenti dell'allievo se punta a costruire padronanze offrendo loro la possibilità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e adattamento, di rigenerare strategie di scoperta e di ricostruzione degli equilibri bio-sociali, di controllare l'esercizio delle abilità apprese in situazioni a crescente complessità, di dominare l'estensione e l'applicazione delle proprie competenze. (Margiotta, 2018, p. 158-159)

La scuola dei talenti ipotizzata da Margiotta (2018) si basa su tre elementi:

- “-il concetto di profilo formativo (cioè il sistema dei talenti e delle padronanze che esprime la personalità in sviluppo) di ciascun allievo e non più il concetto di singole abilità o conoscenze. La scuola sviluppa talenti e sistemi di padronanza.
- Una cultura offerta attraverso modelli esperti di conoscenza e "programmi di ricerca".
- Un metodo, non inteso come scuola di metodo, ma come sistema di immagini mentali che presiede alla critica e alla crescita delle conoscenze." (p. 170)

Se utilizzassimo l'ottica della pedagogia speciale, potremmo affermare che le caratteristiche dei bambini con plusdotazione mettono in luce alcuni loro bisogni educativi che ogni insegnante dovrebbe tenere in considerazione quando programma delle attività didattiche inclusive e orientate allo sviluppo delle potenzialità. In veste di una didattica dei talenti, invece, come suggerisce Baldacci (2002), è necessario sviluppare una "scuola a misura d'alunno", ovvero una scuola in cui ogni bambino, possa essere valorizzato anche e soprattutto grazie alla propria "eccezionalità", intesa come una risorsa per la classe. Egli afferma infatti "l'esigenza di pensare la formazione tenendo conto della realtà psicobiologica e socioculturale dell'alunno [...] ed in particolare delle molteplici differenze

che caratterizzano i diversi studenti” (Baldacci, 2002, p.182). In ottica inclusiva, potremmo sostenere che è necessario pensare alla plusdotazione come un fenomeno presente in ogni classe: l’insegnante dovrebbe dunque guardare contemporaneamente sia alle difficoltà sia ai talenti. Sembra essere molto difficile per un insegnante individuare tratti di plusdotazione soprattutto nei bambini con bisogni educativi speciali, come per esempio nei bambini neoarrivati in Italia. Come si evince da un piccolo studio di Brazzolotto (2018 b) alcuni insegnanti tenderebbero a non valorizzare alcuni tratti di plusdotazione, enfatizzando le lacune linguistiche piuttosto che riconoscere le potenzialità matematiche in un bambino rifugiato.

In accordo con D’Alonzo (2016), la migliore metodologia didattica inclusiva che favorirebbe la partecipazione di tutti gli alunni sarebbe la differenziazione. Tomlinson (1999), in particolare si è occupata di studiare delle modalità di differenziazione didattica orientate allo sviluppo dei talenti, nello specifico la studiosa suggerisce di:

- focalizzarsi sull’essenziale;
- valorizzare le differenze individuali;
- valutare ed insegnare in modo distinto;
- rispettare i ritmi degli studenti;
- impegnare gli studenti in un lavoro rispettoso;
- facilitare l’apprendimento degli studenti;
- centrare la classe sugli studenti;
- incoraggiare ogni studente a dare il meglio di sé;
- attuare un metodo di lavoro flessibile in classe (Tomlinson, 1999, pp. 9-13).

Tali suggerimenti potrebbero rappresentare un utile orientamento per i docenti che intendono iniziare a includere nel loro intervento didattico anche gli alunni con plusdotazione; il processo dovrebbe quindi essere fondato sull’osservazione, il riconoscimento e la valorizzazione. Significherebbe, quindi, dare a tutti gli studenti l’opportunità di esprimersi ed emergere, ognuno con il proprio particolare “talento”.

Nella letteratura di riferimento vengono suggerite due diverse modalità di pedagogia speciale per coinvolgere i bambini con plusdotazione a scuola: l’accelerazione e l’arricchimento. La prima è un avanzamento attraverso un programma educativo a ritmi molto veloci e riguarda la programmazione di attività previste per classi più avanzate rispetto a quella in cui è inserito il bambino *gifted* (Mormando, 2011; Zanetti, 2017). Essa si basa sul principio del rispetto del ritmo di apprendimento prevedendo, eventualmente, il salto di classe, la frequenza di classi più avanzate solo in alcune discipline, le attività per gruppi di livello o a classi aperte. Tuttavia, pensiamo che questa modalità non rientri nella differenziazione didattica, la quale, invece, prevede l’adattamento di materiali, contenuti e ritmo per gli alunni della medesima classe. Crediamo dunque che alcune pratiche di

accelerazione, come per esempio il salto di classe, non rientri nella metodologia inclusiva, in quanto non avviene un adattamento del contesto, ma è il soggetto che deve adattarsi a una nuova classe.

L'*arricchimento*, invece, permette all'allievo di usufruire di un ampliamento delle informazioni: si aumenta la quantità e le modalità di insegnamento per permettere al bambino con plusdotazione di soddisfare la sua curiosità (Mormando, 2011). Pensiamo, invece, che l'*arricchimento* sia molto utile per includere i bambini con plusdotazione nel contesto classe, fornendo loro varie opportunità per apprendere.

Un'altra strategia è l'*approfondimento*, come suggerisce il nome, essa comporta la scoperta e lo studio di informazioni che vanno oltre il programma curricolare, in particolare negli ambiti di eccellenza che il bambino manifesta, tramite attività e obiettivi sfidanti.

Le strategie finora suggerite possono essere proposte a tutti gli alunni, in quanto il docente può graduare il livello di accelerazione o arricchimento in base ai bisogni e ai livelli degli alunni, optando così per uno sviluppo dei talenti di ciascuno. In particolari casi, qualora il bambino con plusdotazione manifesti delle difficoltà sarebbe necessario adottare strategie di didattica individualizzata e personalizzata. Nel primo caso si pone il problema di garantire a tutti gli alunni le competenze fondamentali, partendo dal presupposto che ognuno ha caratteristiche cognitive e vissuti propri, differenti l'uno dall'altro. Affinché essa possa attuarsi nella maniera migliore è necessario che si basi sulla flessibilità e che trasmetta tale modalità cognitiva anche ai soggetti in formazione. Risulta essere interessante la prospettiva di Baldacci (2002) che suggerisce di “superare l'identificazione dell'intelligenza con la meta-abilità del medium verbale” (Baldacci 2002 p.115), nella programmazione, riconoscendo invece “piena dignità scolastica e pedagogica anche ad altre forme di intelligenza, aprendo la scuola all'intera trama delle poliedriche forme dei talenti umani. [...] Una ragionevole dose di approcci didattici affidati ad altri media, tenderà a garantire la flessibilità cognitiva dell'alunno”. Secondo Baldacci (2002) la “didattica dei talenti” (p. 168) sarebbe una particolare forma di didattica personalizzata che punta, appunto, a promuovere le strategie che possano permettere a ciascun studente di sviluppare il proprio talento. “Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali. [...] Tale obiettivo risponde infatti sia alle esigenze della società [...] sia alle esigenze della persona” (Baldacci, 2002, p.160). L'autore afferma poi che il talento, per essere coltivato, dovrebbe essere precocemente individuato e riconosciuto dagli insegnanti, aiutando così il bambino a capire meglio le proprie inclinazioni. I principi pedagogici-didattici cardine, ripresi da Claparède (1920) (vedi paragrafo 2.2), che sottostanno a tali pratiche sono:

- il *principio delle opzioni*: l'alunno, primo protagonista del suo apprendimento, può scegliere liberamente all'interno di una pluralità di percorsi, offerti dalla scuola, una disciplina a cui dedicare la maggior parte delle ore, in maniera tale da potenziare il proprio talento;
- il *principio dell'auto-orientamento*: l'insegnante supporta l'alunno a capire le proprie capacità e i propri limiti, incoraggiando l'assunzione di responsabilità nella scelta di un determinato percorso;
- il *principio della valutazione critico-proattiva*: l'alunno impara gradualmente a sviluppare un giudizio critico rispetto alle proprie prestazioni, favorendo così la presa di coscienza dei propri punti di forza e dei propri punti deboli; attuando così autovalutazioni utili a una valutazione formativa;
- il *principio dell'apprendistato*: l'insegnante può usufruire delle competenze sue o di un alunno ritenuto esperto per guidare il percorso dell'allievo rispetto ad un particolare settore.

Lo stesso autore definisce anche alcune strategie didattiche per la personalizzazione, ovvero:

- il *progetto didattico*, che si basa su una didattica attiva e attraverso compiti specifici dà la possibilità a ciascuno di sviluppare il proprio talento, grazie alla risoluzione di un problema ritenuto dall'alunno significativo;
- i *laboratori opzionali*, che si rifanno sostanzialmente al principio delle opzioni e garantiscono allo studente di dedicarsi attivamente ad un certo tipo di attività attraverso una scelta autonoma;
- i *crediti didattici*, cioè pacchetti di ore formative aggiuntive e facoltative, attività previste in un orario extrascolastico.

La Didattica per lo Sviluppo dei Talenti dovrebbe dunque favorire e permettere lo sviluppo dei talenti di ciascuno, indipendentemente dalla presenza o meno della plusdotazione, certificata con una documentazione clinica. La formazione riguarderebbe più le personalità, perché come sostiene Cairo (2013) “piuttosto che di educazione dell'intelligenza si dovrebbe parlare di formazione di personalità intelligenti” (p.335). Analizziamo di seguito alcuni modelli di didattica per la plusdotazione esistenti nella letteratura di riferimento, con l'obiettivo di capire meglio la didattica che adottano gli insegnanti intervistati.

### 7.6.1 L'arricchimento

Nel modello dell'arricchimento presentato da Renzulli (2005) all'interno del suo *School Wide Enrichment Model* (SEM), l'insegnante è colui che dovrebbe curare sia le competenze relazionali sia la conoscenza di pratiche di programmazione che sviluppino i diversi talenti.

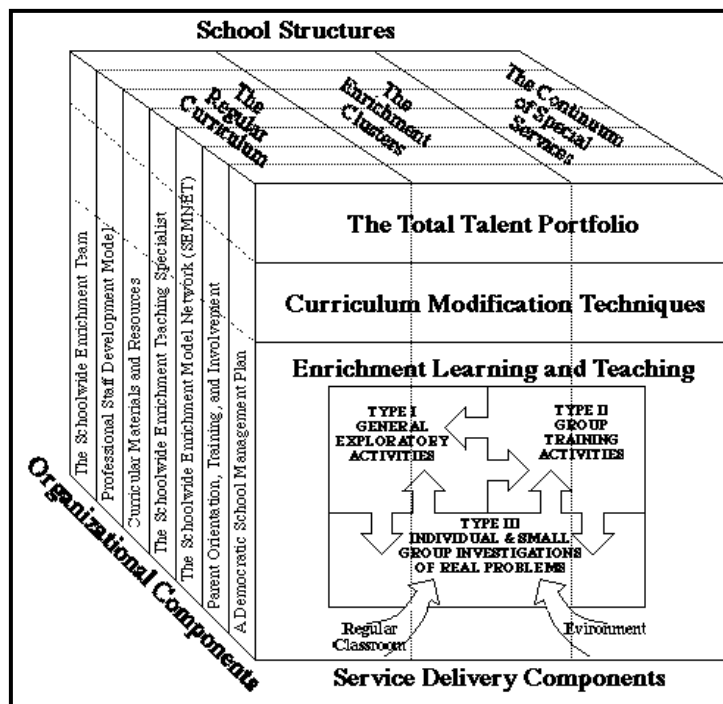


Figura 5: School Wide Enrichment Model (tratto da Renzulli, Reis 1997).

In questo modello si nota quanto sia importante l'apprendimento e l'insegnamento arricchito, proprio per provvedere alle sfide dei *gifted* e sviluppare i talenti di tutti gli studenti, permettendo loro di raggiungere un apprendimento significativo e favorendo lo sviluppo di abilità di *problem solving* (Friedman, 2008). Particolare importanza assume il contesto: nelle attività di terzo tipo, infatti, l'autore ha previsto il coinvolgimento di genitori e di esperti locali. Il modello, infatti, è costituito da tre tipologie di arricchimento.

Il primo tipo riguarda la programmazione di attività che sconfinino da quelle previste dalla programmazione didattica "standard". Per esempio: la realizzazione di uno spettacolo teatrale; dimostrazioni; interventi di esperti; minicorsi tematici, ecc. In questa tipologia si raccomanda che gli studenti siano raggruppati per l'interesse affine. Si suggerisce inoltre di coinvolgere i genitori come esperti di qualche particolare settore. Gli studenti saranno maggiormente coinvolti se nella fase iniziale dell'attività si organizzano delle discussioni guidate o si introduce l'argomento con letture mirate.

Il secondo tipo di arricchimento è prettamente focalizzato sull'imparare ad apprendere. Quindi in questo secondo momento è opportuno che l'alunno:

- impari ad usare un archivio digitale;
- sviluppi esercizi per favorire il pensiero creativo e critico;

- impari a come si conduce una intervista;
- impari varie metodologie di ricerca;
- sviluppi abilità sociali.

Infine, nel terzo tipo, lo studente diventa produttore della propria conoscenza, sviluppando autonomamente gli interessi che ha scoperto di avere durante le attività del primo tipo. Alcuni esempi sono: condurre un esperimento scientifico per rispondere ad alcune domande di ricerca o verificare delle ipotesi; utilizzare la scrittura creativa; inventare un set per un gioco; creare materiali di apprendimento per gli altri studenti; risolvere un problema che riguardi l'intera comunità.

Le attività di arricchimento sembrano, dunque, riflettere da un lato le metodologie suggerite dalla didattica inclusiva, come quella metacognitiva (imparare e imparare), l'apprendimento cooperativo, il tutoring e riflessione centrate sulle differenze e sugli interessi di ciascuno (Miato, Miato, 2003; Morganti, Bocci, 2017); dall'altro sembrano essere in linea con la didattica dei talenti, perché l'obiettivo è lo sviluppo dei talenti attraverso i diversi stimoli che si offrono a ciascuno.

In conclusione, se la pedagogia speciale privilegia solo le difficoltà di un soggetto già etichettato e la didattica inclusiva invece è orientata al coinvolgimento di tutti, nonostante i disturbi, le difficoltà e le disabilità siano il punto di partenza, crediamo che se da un lato la plusdotazione pone una sfida sia alla pedagogia speciale, in quanto è necessario promuovere la partecipazione degli alunni *gifted*, in particolare con difficoltà, essa promuove il sorgere una didattica dei talenti, orientata e rivolta a tutti (disabili compresi) ma con un accento particolare allo sviluppo dei talenti di ciascuno.

## 8. Le percezioni dei genitori dei bambini con plusdotazione

Nel nostro lavoro di tesi abbiamo indagato anche le percezioni dei genitori dei bambini con plusdotazione, proprio perché, questi ultimi, sarebbero dei testimoni privilegiati per capire come viene interpretata la plusdotazione, quali sono le caratteristiche dei figli che emergono a casa, gli stili educativi, deducendo il tipo di approccio che adottano (medico o pedagogico) per poi confrontare questi dati con quelli emersi dagli attori del mondo della scuola.

Nel presente paragrafo riporteremo alcune ricerche che hanno indagato le percezioni dei genitori di bambini *gifted*, esponendo le informazioni che ci provengono dalla letteratura su quello che riguarda il contesto domestico. Quale fotografia del bambino gifted in famiglia? Quali sono le buone pratiche educative suggerite dalla nostra cultura occidentale? Quali sono i vissuti dei genitori?

### 8.1 I bisogni dei bambini con plusdotazione in famiglia

Le percezioni dei genitori sui bisogni di apprendimento andrebbero a influenzare il rendimento scolastico e il benessere del bambino in classe (Hertzog e Bennett, 2004). In questo senso, secondo noi, è interessante capire quali sarebbero i bisogni di apprendimento del figlio con plusdotazione, secondo i genitori. Secondo Borg e Gall (1996), un bisogno può essere definito come una discrepanza tra uno stato attuale e uno desiderato, sulla base di: ideali, norme, desideri e aspettative. Secondo Callahan e Tomlinson (1997) i bisogni di apprendimento degli studenti con plusdotazione sarebbero inerenti ai tratti cognitivi, ai bisogni di svolgere degli approfondimenti e alle possibili risposte degli insegnanti. Le famiglie mettono in evidenza i diversi bisogni di apprendimento dei figli attraverso lenti personali, che riflettono i loro valori. Secondo i genitori, nel contesto scolastico gli insegnanti sarebbero più propensi a individuare i bisogni degli studenti con difficoltà, piuttosto degli alunni che dimostrano delle potenzialità e dei talenti (Hertzog e Bennett, 2004); le loro percezioni confermerebbero il prevalere di una pedagogia speciale e di un approccio bio-medico in classe. Le ricercatrici statunitensi dichiarano che l'87.2% dei genitori sostiene che il proprio figlio necessita di maggiori sfide e stimoli a scuola; il 76.5% dei genitori esplicita che i bisogni riguarderebbero il ricevere maggiori opportunità di esprimere la creatività; il 60% ribadisce il bisogno di esplorare i contenuti; infine, negli ultimi posti della classifica, troviamo il bisogno di un ambiente speciale (20%), inteso come un contesto scolastico *ad hoc* per assecondare esclusivamente i bisogni degli alunni con plusdotazione (Hertzog e Bennett, 2004). Se la maggior parte dei genitori sostiene che i bisogni del figlio con plusdotazione riguardino la sfera conitiva, come appunto il bisogno di

conoscere, potremmo dedurre che la plusdotazione sia intesa prevalentemente come una “qualità della mente”, e peraltro “positiva”, da riconoscere e valorizzare in classe.

Sembra che le percezioni dei genitori riflettano la letteratura di riferimento, infatti, secondo Berger (1991), i bambini con plusdotazione avrebbero bisogno di una didattica differenziata per indirizzare le loro caratteristiche individuali, le loro elevate abilità, sulla base dei loro interessi. Secondo Radaszewski-Byrne (2001), le strategie per assecondare i bisogni degli alunni con plusdotazione sarebbero: il salto di classe, l’accelerazione in una materia scolastica; le modifiche nei contenuti (compattazione, ritmo flessibile, concetti avanzati, astrazioni); cambiamenti nei processi in cui si svolge l’attività (maggiori sfide, opportunità di scoperta); modifiche nel contesto classe (come l’utilizzo del *mentorship*); infine, attività di arricchimento (vedi paragrafo 7.1). I bambini con plusdotazione, dunque, avrebbero la necessità di avere maggiori risorse nella classe eterogenea, offrendo loro la possibilità di partecipare ad attività che vadano oltre la programmazione tradizionale, focalizzandosi sulle abilità e sugli interessi del bambino (Radaszewski-Byrne, 2001).

Alcuni genitori turchi dichiarano che, nel loro paese, mancherebbero delle iniziative a favore dei bambini con plusdotazione, come emerge dai dati delle ricerche di Eris, Seyfi e Hanoz (2008). Secondo questi genitori, i bambini con plusdotazione necessiterebbero di una istruzione specifica per loro, in quanto i loro figli avrebbero delle grandi potenzialità, le quali, se scoperte e coltivate, andranno a beneficio di tutta la comunità. Secondo i genitori turchi, la scuola pubblica non terrebbe in considerazione le caratteristiche dei bambini con plusdotazione e la scuola privata sarebbe troppo costosa. Il contesto, dunque, favorirebbe un impoverimento della sfera cognitiva (*brain drain*); infatti, vengono giustificate così le poche invenzioni e scoperte tecnologiche: la mancanza di una didattica per la plusdotazione favorirebbe la regressione del Paese. I genitori, dunque, pensano che mandare all’estero i propri figli sia la soluzione migliore. Nella medesima ricerca emerge che i genitori sono consapevoli che la scuola offre molte più possibilità agli alunni con disabilità rispetto ai *gifted*, come già era emerso nelle ricerche statunitensi; secondo i genitori, gli insegnanti penserebbero che offrire delle attività alternative ai loro figli con plusdotazione significhi violare l’uguaglianza. Gli alunni con plusdotazione sarebbero percepiti come fortunati dagli insegnanti, e quindi non meritevoli di attenzioni. Secondo i genitori turchi, inoltre, gli insegnanti negherebbero l’esistenza della plusdotazione nei bambini e quindi non differenzierebbero la didattica sulla base delle potenzialità. I genitori temono, dunque, che il potenziale dei figli resterà inespresso. Sembra che i genitori siano insoddisfatti del livello di preparazione degli insegnanti nella plusdotazione. Le ricercatrici turche mettono in evidenza come le reazioni dei vicini di casa, o della comunità in generale, portino i genitori a nascondere la plusdotazione del figlio: si pensa che egli sia un “nerd”, uno psicopatico, un Rain Men, un iperattivo. I genitori percepiscono che, solitamente, la gente manifesta delle alte aspettative



quando vengono a conoscenza della plusdotazione, tendono a fare delle pressioni. In alcuni casi, i genitori degli altri bambini mettono alla prova il bambino con plusdotazione, per accertarsi delle effettive abilità. Dalle medesime ricerche, i genitori dichiarano di sentirsi inadeguati, in particolare dopo aver ricevuto la valutazione; inoltre, temono che il figlio possa regredire a causa loro.

Burney (2008) e Swiatek (2007) ritengono che i bambini che presentano tratti di plusdotazione necessitino di un ampio *range* di opportunità di apprendimento, anche al di fuori dell'istruzione formale.

Secondo le ricerche di Young e Balli (2014), i genitori sostengono che i loro figli hanno delle abilità sopra la media, in qualche materia scolastica; nonostante, alcuni autori (Webb et al. 2016) ritengono che i genitori credano che il test del Q.I. non dia informazioni utili alla scuola, privilegiando così i risultati scolastici.

I bisogni dei figli sarebbero quelli di sentirsi valorizzati nelle abilità che spiccano, oltre che approfondire le conoscenze. Secondo i genitori, invece, in classe non ci sarebbe una didattica differenziata (come mettono in evidenza le ricercatrici dall'Università de La Sierra, Stati Uniti). I genitori, inoltre, dichiarano il bisogno di raggiungere un obiettivo (*task commitment*), che non dovrebbe essere inteso come una pressione dei genitori, ma come una volontà propria dei figli. I genitori si sentono accusati di iperstimolare e bombardare il figlio di informazioni o corsi extrascolastici, quando, in alcuni casi, sono i figli a desiderare fortemente di poter assecondare una loro fortissima passione in un settore. Inoltre, i figli avrebbero necessità di essere valorizzati nella parte creativa.

Kadioglu Ates (2018) ha indagato le percezioni dei genitori attraverso l'uso della metafora: i genitori avrebbero utilizzato 76 metafore diverse per definire i propri figli. La studiosa turca ha raggruppato tutte le metafore in 10 temi: oggetti, sport, esseri viventi e non-viventi, metalli preziosi, film, mezzi di trasporto, giochi, cibo, animali, scienze. Le metafore esprimono generalmente una visione "positiva", come il sostenere che il figlio con plusdotazione sia come una macchina perché il suo cervello continua a generare idee. Dalle metafore emerge che i genitori sono consapevoli del ruolo educativo e formativo, in quanto dipende dal contesto se le potenzialità del figlio potranno diventare dei talenti; per esempio viene utilizzata la metafora del terriccio, qualora venga modellato potrebbe diventare una scultura, altrimenti resterà fango. Quest'ultima metafora dimostra un approccio bio-psico sociale da parte dei genitori: il contesto è prioritario. I genitori hanno messo anche in evidenza l'imprevedibilità dei loro figli: il figlio è come un pacchetto regalo, non si sa quando, dove e come si aprirà e cosa ne riserva.

Le ricerche riportate mettono in evidenza le percezioni dei genitori circa i bisogni dei figli, che si concentrerebbero prevalentemente sulla sfera cognitiva e sulla valorizzazione delle potenzialità (Eris,

Seyfi, Hanoz, 2008; Young e Balli, 2014; Kadioglu Ates, 2018); non emergendo nessun riferimento ai bisogni individuali, possiamo ipotizzare che prevalga il paradigma del *gifted child*, orientato sul versante cognitivo e il paradigma dello *sviluppo del talento*, teso a individuare i talenti e le potenzialità. Inoltre, le qualità positive del bambino con plusdotazione che dichiarano i genitori sembrano orientarci in una visione di armonia, in quanto non vengono messe in evidenza le possibili difficoltà, considerando i bisogni dei bambini con plusdotazione.

## 8.2 Il bambino con plusdotazione a casa

Ma cosa vivono i genitori a casa? Presentiamo alcune caratteristiche dei bambini con plusdotazione che i genitori si trovano a gestire a casa; crediamo, appunto, che approfondire anche il contesto domestico possa aiutarci a capire meglio sia le percezioni dei genitori sia il bambino con plusdotazione nella sua globalità sia l'insorgere di eventuali talenti. Interessante anche conoscere cosa i genitori leggono quando iniziano a documentarsi sulle buone pratiche educative da adottare con i bambini *gifted*.

I genitori dei bambini con plusdotazione sembrano vivere maggiori frustrazioni, in quanto devono superare alcuni ostacoli e sfide tipici. Gli insegnanti, dunque, dovrebbero conoscere ed essere sensibili alle problematiche che i genitori dei bambini con plusdotazione spesso cercano di affrontare. Per esempio, contrariamente dalle credenze popolari, tutti i genitori non pensano che i loro figli con plusdotazione abbiano dei talenti. Alcuni genitori tendono addirittura a rifiutare le abilità "speciali" del figlio, in quanto preferirebbero avere un figlio "nella norma". Altri genitori invece sembrano enfatizzare le abilità del figlio: essi tenderebbero a fare molta pressione al figlio, in quanto egli dovrebbe ottenere ottimi risultati, in tutte le materie scolastiche e in tutte le attività che svolge. Quando i genitori hanno elevate aspettative verso il figlio, essi avrebbero delle assunzioni implicite: a) gli altri bambini sono necessariamente "inferiori" e b) facendo delle inferenze, i genitori dei bambini con plusdotazione si potrebbero sentire "superiori" (Davis et al., 2014).

Sembra che entrambe le reazioni opposte che i genitori dimostrano verso la plusdotazione, rifiuto o esaltazione, possano causare alcune difficoltà ai figli. Per contribuire a uno sviluppo armonico del bambino con plusdotazione sarebbe importante per i genitori evitare gli estremi. Avere delle aspettative positive sul figlio può portare a una relazione stabile (DeVries, 2005). Se il successo a scuola e un buon comportamento vengono rinforzati dai genitori, i bambini non dovrebbero avere grosse difficoltà a casa. Rimm et al. (1999) proposero un questionario ad alcune donne che avevano avuto successo nella vita professionale e la maggior parte rispose che i genitori avevano dimostrato

alte aspettative verso di loro; avere alte aspettative sui figli può promuovere il successo, ma non sarebbe sufficiente.

Una tecnica efficace per promuovere il benessere dei bambini con plusdotazione in famiglia sembra essere una comunicazione chiara e concisa; meglio se essa viene adottata da entrambi i genitori che dovrebbero condividere tra loro gli stessi stili educativi e comunicativi. Bloom (1985) studiò lo sviluppo del talento di pianisti, scultori, matematici e neurologi e scoprì, che tutti loro, durante l'infanzia, avevano ricevuto indicazioni chiare dai genitori.

Alcuni educatori e insegnanti potrebbero considerare la comunicazione orientata ad alte aspettative come qualcosa di “negativo” per la formazione dell'individuo; invece, le ricerche dimostrano che il messaggio può essere interpretato come un atto di fiducia verso lo sviluppo delle potenzialità (Rimm et al., 1999); quest'ultima interpretazione avviene se il bambino percepisce che quello che gli viene detto ha il fine di favorire la sua maturazione; al contrario, se il bambino viene continuamente giudicato dai genitori, molto probabilmente si manifesteranno delle difficoltà nella relazione con l'adulto.

Csikszentmihalyi studiò 210 studenti che erano particolarmente brillanti in matematica, scienze, musica, sport o arte e scoprì che uno dei più motivati proveniva proprio da una famiglia che alternava disciplina e divertimento, sottoforma di un “dare e avere” (Adler, 1991). Egli comparò questi studenti con altri provenienti da famiglie molto esigenti, ma che non offrivano supporto (solo avere), con quelle che offrivano molte attività e aiuti, senza esigere nulla (solo dare) e con quelle che non erano né esigenti né offrivano supporto (indifferenti). Gli studenti provenienti da famiglie che equilibravano il loro supporto con richieste di impegno al figlio erano quelli più intrinsecamente motivati nell'apprendimento e più attenti nello studio.

In uno studio di 394 studenti *gifted* della scuola secondaria di primo grado si evince quanto le passioni e gli interessi dei genitori possano influenzare le scelte dei figli (Olszewski- Kubilius, Yasumoto, 1994). La qualità del supporto dei genitori, dunque, risulta essere un importante fattore di predizione del rendimento scolastico nella scuola secondaria di secondo grado; una relazione che sembra essere molto più potente rispetto a quella tra i pari (Cole et al., 1994).

Quello che sembra favorire un'atmosfera positiva in famiglia, in particolare, quando è presente un figlio o figlia con plusdotazione riguarda: conferire importanza allo studio e alla scuola; trasmettere dei valori tesi al rispetto per l'unicità di ciascuno e, infine, riconoscere il bisogno del bambino di vivere momenti di svago (purtroppo non è scontato). Quando il bambino assume un comportamento positivo a casa e a scuola, si può dedurre che i suoi genitori gli stiano fornendo degli stili educativi orientati sia all'accettazione del talento sia alla trasmissione di alcuni valori, rispettando così il suo sviluppo. Nonostante siamo consapevoli che non esista un'unica e corretta modalità per educare i

figli, pensiamo che i genitori dovrebbero essere consapevoli delle modalità educative che adottano, in modo tale da capire meglio il comportamento del figlio, senza delegare ogni responsabilità alla scuola (come vedremo nel capitolo 11). Così, se i bambini appaiono stressati, non raggiungono gli obiettivi prefissati dalla scuola, manifestano seri problemi nella socializzazione con i pari e/o instaurano relazioni negative con i genitori, questi potrebbero essere dei segnali che rimandano a stili educativi inadeguati (Bloom, 1985; Rimm, Lowe, 1988; Walberg, William, Zeiser, 2003).

I bambini che dimostrano un pensiero astratto molto sviluppato appaiono agli occhi dei genitori essere molto più saggi e maturi rispetto ai pari d'età. Questa caratteristica potrebbe condurre i genitori a credere che i loro figli siano in grado di prendere alcune decisioni, trascurando molti bisogni tipici di ogni bambino. Qualche volta accade che i genitori più affiatati provino a creare un clima ideale per i loro figli con plusdotazione, cadendo nella trappola di credere che essi, possedendo un vocabolario esteso e una grande capacità logica, siano capaci molto precocemente di definire in autonomia i loro obiettivi e di prendere delle decisioni, che spetterebbero agli adulti (Albert, 1980; Bloom, 1985; Goertzel, Goertzel, 1962).

Bromfield (1994) ricorda ai genitori che quando il bambino con plusdotazione possiede un linguaggio quasi da adulto non significa che egli *sia* un adulto. L'autore ritiene, infatti, che lo sviluppo del linguaggio potrebbe non essere in linea con lo sviluppo emotivo. Il possedere un buon eloquio, inoltre, potrebbe incentivare i genitori a trattare il figlio come un pari, confidando i loro stessi problemi e di conseguenza aspettarsi da lui/lei che si comporti in modo adattato; essi pensano che così sia possibile favorire la consapevolezza del bambino verso i suoi comportamenti.

Non è facile tenere un giusto equilibrio tra ciò di cui ha bisogno il bambino in quanto *gifted* e ciò di cui necessita in quanto *bambino*: i genitori, come gli insegnanti, non dovrebbero mai dimenticare il ruolo di guida che hanno nella relazione educativa, indipendentemente dal fatto che possa esserci una plusdotazione. La stessa Hollingworth (1942) esplicitò quanto è difficile raggiungere un punto di equilibrio tra il divieto e la negoziazione, concludendo che tale traguardo aiuterebbe il bambino ad accettare le richieste degli adulti, piuttosto che mantenere l'indipendenza (Sebring, 1983).

Ginsberg e Harrison (1977) proposero la medesima raccomandazione: “offrire disciplina al bambino *gifted* quando necessita disciplina. Correggerlo quando necessita di correzioni. Offrire direzioni quando necessita di direzioni. Non si dovrebbe dare speciali privilegi e non dovrebbe essere tollerato un comportamento inaccettabile solo perché è *gifted*” (p. 7).<sup>23</sup>

Coinvolgere i bambini nelle decisioni che spetterebbero agli adulti non permetterebbe di sviluppare la saggezza e l'autonomia; inoltre, la delega potrebbe condurre a continui conflitti tra il bambino

---

<sup>23</sup> Per chi, come la scrivente, opera tra le famiglie, sa che questa affermazione non è né banale né da dare per scontata.

*gifted* e i loro genitori, in quanto, appunto, i genitori tenderebbero a coinvolgere fin dalla tenera età i figli nelle decisioni e poi farebbero dei tentativi per riconquistarsi l'autorità, quando ormai è troppo tardi (spesso durante l'adolescenza). Così i genitori accusano i figli di essere ribelli, non rispettando i valori su cui si fonda la nostra società, quando è stato concesso loro di prendere posizione fin dalla tenera età; è sempre molto difficile, quindi, creare un clima positivo nelle famiglie dove presente un bambino con plusdotazione (Rimm, 2008).

Baldwin (1988) utilizzò l'espressione "Bambini Abbondanza" per indicare coloro che ricevono molto di più di quello che si offre normalmente. Egli dimostrò che assecondare in tutto i bambini li porta a provare un senso di potere fuori misura. Nonostante le ragioni che portano i genitori a "dare senza ricevere" siano le più svariate, questo atteggiamento porterebbe a favorire una forma di controllo dei bambini sui genitori e la credenza che fare tutto ciò che si vuole, sia concesso (convinzioni che poi si dimostrano anche nel contesto classe). Offrire molto ai figli senza aver nessuna pretesa sembra essere un fenomeno in aumento nelle società occidentali.

### 8.3 Competizione e pressioni

La competizione sembra essere ricorrente anche in classe; essa incoraggia e motiva i bambini *gifted* a fare del loro meglio e il riconoscimento che ricevono per i loro successi, fornisce la motivazione per perseguire le attività in modo competitivo.

Karnes e Riley (2005) affermano che intraprendere delle competizioni può favorire alcune abilità dei *gifted*, come per esempio: il pensiero critico, scritto e orale, le dinamiche di gruppo e la *leadership*. Essi ricordano che le abilità organizzative e le abilità sociali vengono sviluppate attraverso i limiti, le regole e l'uso equilibrato di incoraggiamenti e richiami.

Tuttavia, la competizione può trasformarsi in un'esperienza negativa. Il bambino troppo competitivo potrebbe essere sempre sotto pressione e manifestare sintomi come: mordersi le unghie, fare la pipì a letto, essere vendicativo verso i fratelli, perdere l'appetito, bullismo, irritabilità, mal di stomaco, mal di testa o incubi notturni; i genitori dovrebbero essere informati del significato di tali sintomi, in quanto, potrebbero inficiare pesantemente sulla qualità di vita del bambino con plusdotazione. Certamente, ogni bambino può manifestare tali sintomi occasionalmente, quando persistono però potrebbero essere indicatori di un forte stress connesso alla competizione; essi potrebbero manifestarsi come una reazione fisica alla frustrazione e all'ansia.

Genitori e insegnanti dovrebbero provare ad aiutare il bambino identificando i fattori di stress e poi ridefinire compiti e obiettivi per ridurre lo stato di agitazione.

Un leggero stress causato da competizione può essere vissuto anche nel *gifted* adulto quando si focalizza sull'essere perfetto, essere il migliore e il più intelligente; questo potrebbe causare una ragionevole pressione. Gli adulti non intendono creare pressioni ai bambini, come emerge dai loro commenti, ma spesso nella pratica avviene con atteggiamenti inconsapevoli (Davis et al., 2014). Tuttavia, se i bambini ricevono troppa attenzione basata sull'essere il primo, essa porta a vivere momenti stressanti: il bambino farebbe di tutto per esaudire le aspettative dei genitori. Un orgoglio talvolta esagerato che si evince quando si usano termini quali: brillante, genio, il più intelligente, il più creativo o quello con più talento, anche se con molti *gifted* è difficile non usare queste parole. Sicuramente, lodare occasionalmente non dovrebbe danneggiare e i commenti da parte degli adulti che indirizzano lo sforzo, il miglioramento, la perseveranza, il pensiero creativo, il *problem solving*, la gentilezza, la sensibilità il talento e l'intelligenza – senza enfatizzare che essere il migliore o il primo incoraggerà la motivazione – senza, però, aumentare la pressione.

Cornell e Grossberg (1989) scoprirono che tutte le 83 famiglie dei bambini inseriti nei programmi per *gifted* pensavano che i loro figli fossero *gifted*. Non è emersa nessuna differenza in termini di prestazioni del bambino sulla base delle diverse modalità di nominare il proprio figlio. Tuttavia, tra il 25% dei bambini che erano ritenuti *gifted* dai genitori nella parte verbale, emergevano quelli che avevano difficoltà nella disciplina, uno scarso auto-controllo, maggiore ansietà e sensi di colpa. Gli autori suggeriscono che un utilizzo del termine “*gifted*” causa una maggiore pressione sul bambino. Non ci sarebbero delle conseguenze negative, invece, quando i genitori dimostrano orgoglio verso il loro figlio.

In alcuni casi, anche i bambini che non manifestano alcuna sofferenza potrebbero provare stress. La tensione potrebbe essere causata più dai sensi di inadeguatezza e dal lavoro non svolto, piuttosto che dalla fatica nel raggiungere gli obiettivi. Rimm (2008) dichiara che i bambini provano maggiore tensione quando pensano al loro lavoro, piuttosto quando sono direttamente coinvolti.

Qualora i genitori o gli insegnanti non riescano identificare la fonte di stress, potrebbe essere richiesto un aiuto a qualche esperto. Ricordiamo che è più facile identificare e trattare un problema di stress precocemente, piuttosto quando il bambino adotta strategie di *coping* inadeguate.

Un modo utile per capire la relazione tra lo stress e la *performance* efficiente è il principio Yerkes-Dodson (Hebb, 1972). Esso mette in evidenza che quando c'è poco stress le persone agiscono in modo inefficace; quando il livello di stress aumenta, anche l'efficienza del soggetto si alza. Se lo stress continua ad aumentare, l'efficienza diminuisce finché si raggiunge un livello di tensione estremo e la *performance* appare disorganizzata.

I bambini competitivi (ricordiamo che molti bambini *gifted* lo sono) sono più soggetti allo stress rispetto ai bambini non competitivi. Genitori e insegnanti non possono far evitare lo stress ai bambini,

ma essi possono insegnare strategie per diminuirlo. Il coinvolgimento in molte attività competitive potrebbe aiutare i bambini a imparare come fronteggiare la competizione introducendo delle routine. Si potrebbe suggerire di concentrarsi sull'attività stessa invece che sulla velocità e premiare i loro progressi. Crediamo però che bisognerebbe privilegiare la cooperazione piuttosto che la competizione: la cooperazione infatti promuove una co-evoluzione (Canevaro, 2008), in linea con i principi della didattica inclusiva.

Altre modalità per fronteggiare lo stress potrebbero consistere nel favorire l'attività fisica, attività ricreative e soprattutto la possibilità di frequentare ambienti nei quali i bambini possano parlare apertamente delle loro pressioni e ansie.

Webb, Meckstroth e Tolan (1982) raccomandano di utilizzare l'umor per aiutare a ridurre lo stress. Un'altra strategia potrebbe essere di insegnare ai bambini a pensare ad alta voce, ponendo domande come: cos'è la peggiore cosa che potrebbe accadere in questa situazione? Oppure quanto grande potrebbe essere una catastrofe?

Possiamo affermare dunque che genitori e insegnanti potrebbero aiutare i bambini a ridurre lo stress causato dalla competizione: 1. identificando la sorgente di stress e poi aiutando lo studente a ridefinire le priorità; 2. riconoscendo che una moderata e gestibile quantità di stress è necessaria per raggiungere il massimo livello di *performance*; 3. fornendo degli sfoghi attraverso attività fisiche o ricreative e 4. ascoltare e comprendere in modo empatico e umoristico.

La competizione nonostante in alcune situazioni possa essere sana e istruttiva, crediamo che bisognerebbe privilegiare un lavoro cooperativo (vedi paragrafo 7.5.1) dove il bambino possa essere un'utile risorsa per tutto il gruppo (se si trova a scuola) o per la sua famiglia. Per questo motivo pensiamo che valorizzare le eccellenze attraverso le olimpiadi, come prevede la normativa italiana sulla valorizzazione delle eccellenze (vedi paragrafo 5.1.2) possa promuovere solo la competizione, mettendo in secondo piano la condivisione delle potenzialità con un gruppo.

#### 8.4 I fratelli

La rivalità tra fratelli sembra essere un altro fattore che altera l'equilibrio familiare, in particolare quando presente un bambino con plusdotazione. La causa della rivalità tra fratelli, spesso, è dovuta all'attenzione dei genitori sulla competizione e qualche volta sulle capacità; spesso, dunque, i genitori si trovano a gestire situazioni delicate.

In primo luogo, è importante riconoscere che tutti i bambini necessitano di cure e attenzioni: ogni bambino dovrebbe avere delle opportunità in famiglia per sviluppare intelligenza e creatività. Le possibilità di partecipare ad alcune attività non dovrebbero essere indirizzate solo al figlio con

plusdotazione, si consiglia di privilegiare gli interessi piuttosto che l'etichetta. Per esempio, se un bambino con plusdotazione desidera fortemente frequentare un campus per imparare il cinese o un corso settimanale di informatica, si dovrebbe offrire la stessa opportunità anche al fratello, tenendo in considerazione i diversi interessi, altrimenti c'è il rischio che si senta inferiore. Tuttavia, trattare i fratelli esattamente nello stesso modo aumenta la competizione, talvolta i bambini gareggiano per vedere riconosciuta la loro individualità (Davis et al., 2014).

Una sottile fonte di rivalità tra fratelli potrebbe essere causata da un trattamento preferenziale di un bambino rispetto agli altri fratelli da parte di un adulto significativo, come nonni, zie, zii o vicini di casa. Certamente, i genitori dovrebbero chiedere a questi adulti di essere cauti e attenti con tutti i fratelli. Qualche volta questo non funziona e i genitori dovrebbero assumersi la responsabilità di monitorare la relazione. I nonni sono adulti importanti che potrebbero continuare a fornire ai bambini alcune opportunità rispettando l'età, gli interessi e le abilità, senza però privilegiare nessuno dei nipoti.

Il bambino *gifted* con un alto livello di intelligenza o con un eccezionale talento offre una sfida tale che sembra talvolta impossibile da raggiungere per gli altri bambini, in particolare nelle attività che riguardano la sua area di eccellenza. L'allenamento di una particolare abilità spesso richiede un investimento sia di tempo e sia di risorse per sviluppare il talento, favorendo così i bisogni non convenzionali del bambino. Nel processo, il bambino *gifted* naturalmente riceve una grande quantità di attenzioni e riconoscimenti. I suoi fratelli e/o sorelle necessitano di imparare a rispettare la diversità del fratello *gifted*, ma anche riconoscere che un simile livello di abilità probabilmente non è raggiungibile da loro. Essi non dovrebbero valutare loro stessi sulla base delle capacità del fratello, altrimenti rischiano di notare solo i fallimenti.

Spesso le famiglie si interrogano, perché necessitano di capire cosa rende un figlio *gifted* e l'altro no, inoltre quando ciò avviene solitamente il bambino non etichettato vive maggiori difficoltà. In uno studio i genitori hanno messo in evidenza un effetto negativo e distruttivo sui fratelli non etichettati, a tal punto da alterare il clima in famiglia (Fisher, 1981). Cornell (1983) scoprì che i fratelli "non-*gifted*" dei *gifted* erano meno adattati rispetto ai fratelli senza plusdotazione. In un altro studio condotto da Cornell e Grossberg (1986) i bambini che erano stati classificati come "meno *gifted*" rispetto ai loro fratelli avevano un più alto livello di ansia e una più bassa autostima, a differenza delle loro sorelle e fratelli collocati nei programmi per *gifted*. Grenier (1985) riportò un livello di autostima più alto per i bambini dichiarati "*gifted*" comparati con i loro fratelli. Inoltre, c'era un forte dislivello quando la differenza di età tra i fratelli era meno di 3 anni. Pfouts (1980) allo stesso modo scoprì che più i fratelli erano vicini di età, più c'erano relazioni negative in famiglia e i fratelli più giovani



performavano negativamente a scuola. Ballering e Koch (1984) misero in evidenza che i bambini con plusdotazione percepivano le relazioni tra fratelli in modo più negativo rispetto ai fratelli non *gifted*. Sebbene gli studi sopracitati riguardino i bambini *gifted* e i loro fratelli non *gifted*, lo studio di Pfouts (1980) si basò sui fratelli a tutti i livelli di intelligenza, suggerendo che i risultati della comparazione tra *gifted*/ non-*gifted* potevano essere meno collegati all'etichetta e più alla rivalità tra fratelli in generale. Inoltre, Colangelo e Brower (1987) conclusero che non c'era nessun effetto a lungo termine (per oltre 5 anni) causato dal differente modo di etichettare i figli all'interno della famiglia.

Uno studio condotto da Chamrad, Robinson e Janos (1995) fa riferimento alla relazione negativa tra fratelli che si instaura quando uno o più figli sono *gifted*. Essi esaminano la relazione tra fratelli di 366 triadi di mamme con figli in un'età compresa tra i 7 e i 14 anni dove almeno un figlio era *gifted*. Essi, attraverso un questionario, hanno misurato il rendimento scolastico, l'abilità mentale, l'adattamento e le relazioni tra fratelli. Contrariamente agli studi già menzionati, essi scoprirono che la plusdotazione può essere associata a più risposte positive da parte delle madri e dei fratelli. Gli autori suggerirono che i loro inusuali risultati potrebbero essere attribuiti all'uso di un questionario piuttosto che a un'intervista, mettendo in evidenza come durante un'intervista le famiglie potrebbero essere più portate a lamentarsi sui problemi.

Non sono così infrequenti le famiglie dove ci sono tutti i figli con plusdotazione; questo potrebbe essere dovuto a fattori genetici, a un ambiente favorevole, a positive aspettative da parte di genitori e insegnanti. È importante riconoscere che ogni bambino in famiglia si sentirà sotto costante pressione qualora debba soddisfare le aspettative che derivano dagli altri fratelli (Davis et al., 2014). Proviamo pensare, per esempio, cosa si aspetterà un insegnante quando sa che il fratello di un bambino è *gifted*. Questo primo riconoscimento potrebbe produrre privilegi e fiducia; d'altra parte, un bambino meno sicuro, potrebbe interpretare l'identificazione precoce dell'insegnante come una minaccia, e da quel momento il bambino potrebbe preoccuparsi della sua *performance* e potrebbe deludere l'insegnante. Un insegnante sensibile sarà veloce a imparare a riconoscere le differenze tra i fratelli; tuttavia, i genitori potrebbero aver bisogno di spiegare a loro figlio che l'insegnante avrà bisogno di tempo per capire le sue differenti qualità.

Forse molto più importante, i genitori di alcuni *gifted* potrebbero avere bisogno di uno specifico sforzo di diminuire la quantità di pressione sui figli più giovani. I genitori dovrebbero essere consapevoli che loro non capiscono le pressioni che vivono i bambini quando avviene inevitabilmente il confronto tra fratelli. Il messaggio che dovrebbero far passare i genitori è che ogni bambino dovrebbe fare del proprio meglio e che la *performance* del bambino sarà valutata individualmente e non comparando i risultati del fratello (o sorella) più vecchio.

I genitori dei bambini con plusdotazione avrebbero delle aspettative diverse rispetto agli altri genitori (Davis et al. 2014). Studiando le percezioni dei genitori degli alunni con plusdotazione non abbiamo avuto modo di confrontare le aspettative tra genitori di *gifted* e non *gifted*, ma abbiamo considerato le differenze che emergono tra insegnanti (che operano con un gruppo classe e dunque con diversi profili) e genitori, alcuni dei quali esprimono opinioni e idee sulla base dell'esperienza con il singolo figlio con plusdotazione.

I genitori dei bambini con plusdotazione sembra privilegiare un approccio bio medico, adottando il paradigma del *gifted child*; tuttavia, a differenza degli insegnanti, l'attenzione è rivolta alle potenzialità e ai talenti.

## 9. Le percezioni degli insegnanti

Renati (2014) ha analizzato in un report i pregiudizi più comuni dei docenti italiani rispetto agli studenti plusdotati. È emerso che, in virtù dei loro talenti, gli studenti con plusdotazione sarebbero facilmente riconoscibili nel contesto classe; inoltre, lo studente *gifted* è visto come esemplare nelle *performance* scolastiche e nei comportamenti, nonché ben adattato rispetto alla percezione di sé. Da tale studio spicca una concezione tradizionale di plusdotazione, in cui gli insegnanti sono portati a vedere i bambini *gifted* secondo una “lente” positiva, anche rispetto all’area emotivo-relazionale. Il bambino plusdotato viene, dunque, percepito come: diligente, motivato, curioso, attento e capace di ottenere ottime prestazioni attraverso metodi di studio adeguati. Zanetti e Pessa (2014) sottolineano che il pregiudizio più dannoso sia la credenza che il bambino con plusdotazione, grazie alla sua dotazione intellettuale, possa sviluppare le sue capacità da solo e crescere in modo equilibrato. Tale idea rischia di sottovalutare o ignorare quei bambini che, pur essendo “etichettati” come plusdotati, per svariati motivi, raggiungono bassi risultati a livello scolastico o sviluppano disturbi della condotta, senza contare i *gifted* “doppiamente-eccezionali” (vedi paragrafo 6.2), nei quali, la plusdotazione sarebbe in comorbidità con la disabilità o alcuni disturbi specifici di apprendimento. Sempre nell’ambito dello stesso studio, realizzato dall’Università di Pavia e dal Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento per lo sviluppo del Potenziale del Talento e della Plusdotazione (2014), è emerso che i docenti intervistati ritengano le famiglie di questi alunni generalmente orientate al successo scolastico e alla iperstimolazione fin dai primi anni di vita. Risulta inoltre che la maggior parte di loro dia per scontato che, in genere, questi studenti non appartengano ad una minoranza culturale.

Uno studio recente, svolto da De Angelis (2017) ha indagato le percezioni di alcuni insegnanti italiani sulla plusdotazione. L’80% dichiara di non saper nulla sulla plusdotazione e quindi di non adattare la didattica per i ragazzi con plusdotazione. Il medesimo studio ha messo in luce le rappresentazioni più diffuse sulla plusdotazione: gli insegnanti tendono ad associare la plusdotazione con l’iperattività; identificano l’alunno con plusdotazione come un’eccellenza in una particolare disciplina, nonostante l’evidente disinteressamento verso le attività didattiche; la plusdotazione sarebbe una particolare attitudine in un particolare ambito; plusdotazione come un ottimo rendimento, ma anche come una condizione di isolamento.

Le immagini stereotipate degli insegnanti, quali: l’apprendimento veloce, la buona memoria, la curiosità, il buon senso dell’umorismo, l’elaborazione di domande inconsuete, e alcune connotazioni negative come la precocità e gli atteggiamenti superiori o polemicici (Macintyre, 2008), potrebbero favorire delle percezioni sugli alunni con plusdotazione che potrebbero rispondere all’ipotesi di armonia, quando prevalgono aspetti “positivi” della plusdotazione, oppure all’ipotesi di disarmonia,

quando l'alunno con plusdotazione è percepito come più bisognoso di supporto, a causa delle sue fragilità (Baudson e Preckel, 2013).

Sembra che gli insegnanti rimangano fortemente disorientati sull'approccio da intraprendere con gli alunni con plusdotazione (Gagné, 1983; Eyre, Geake, 2002; Chessman, 2010), proprio perché non esisterebbe un unico profilo di alunno con plusdotazione e, dunque, sarebbe ancora più necessario articolare la didattica sulla base dell'eterogeneità, e orientata ai talenti di ciascuno.

### 9.1 La formazione degli insegnanti sulle tematiche della plusdotazione

La formazione degli insegnanti giocherebbe un ruolo fondamentale, anche se spesso sono le credenze a guidare l'intervento didattico (Vannini, 2012). Quale impatto ha la formazione sugli insegnanti, in merito alle tematiche della plusdotazione? Perché la formazione non è sempre sufficiente? E cosa si potrebbe fare?

Diverse ricerche (Davison, 1996; Blumen, Pardo, 2002) hanno dimostrato gli effetti positivi di un'adeguata formazione degli insegnanti in materia di *giftedness*. Secondo l'indagine condotta da Davison (1996), gli insegnanti con una formazione adeguata manifestano maggiore entusiasmo ed interesse nella sperimentazione di programmi per *gifted children*: si impegnano a progettare dei percorsi differenziati, utilizzano strategie mirate per motivare gli studenti, garantiscono a questi alunni la possibilità di dedicarsi ai propri interessi personali e incoraggiano l'apprendimento extrascolastico. Al contrario, risulta che docenti scarsamente formati dimostrino indifferenza o, addirittura, ostilità verso gli alunni plusdotati. Dai dati emerge che essi considerino la *giftedness* come un aspetto che emerge solo negli alti gradi scolastici. Nonostante, comprendano gli interessi dei *gifted*, risulta che generalmente non cerchino di incoraggiarne lo studio e l'approfondimento, ma ritengono che possano dedicarsi, in quanto *gifted*, con successo, e in modo autonomo, allo studio di tutte le materie.

Van Tassel-Baska e Johnsen (2007) hanno sintetizzato in un articolo gli “*standards*” a cui si dovrebbero uniformare gli insegnanti rispetto alla *gifted education*, per permettere agli studenti con plusdotazione un'adeguato riconoscimento e il necessario supporto in ambito formativo. Le scuole dovrebbero essere riorganizzate come comunità collaborative in grado di capire i bisogni dei propri alunni per aiutarli a sviluppare al massimo il proprio potenziale e diventare in futuro dei cittadini attivi. Gli “*standards*” presentati, attraverso una sistematica implementazione di programmi, intendono non escludere alcuno studente e permettere a ognuno di sviluppare un proprio percorso in base alle proprie inclinazioni e ai propri interessi. La formazione dei docenti in materia di *giftedness* dovrebbe riguardare:

- la conoscenza della plusdotazione in relazione alle diverse ricerche e ai differenti studi, con un'attenzione particolare alle differenze interindividuali e al contesto socioeconomico che può influenzare lo sviluppo del talento;
- la necessità di usare strategie metacognitive, competenze multidisciplinari e implementare attività che motivino i bambini plusdotati verso le proprie aree di interesse. Risulta essere fondamentale conoscere varie strategie quali: l'approfondimento, l'arricchimento, lo studio autonomo, l'accelerazione, i gruppi di livello, l'apprendimento basato sui problemi, l'uso di specifici programmi curriculari o il coinvolgimento in attività extracurricolari. I *gifted*, stimolati alla partecipazione attraverso attività sfidanti, sarebbero maggiormente motivati e, in tal modo, si ridurrebbe il rischio di insuccesso (*underachievement*);
- riflessioni sulla classe come un ambiente in cui anche gli studenti *gifted* possano imparare e convivere nel rispetto delle norme sociali e dei differenti linguaggi, evitando gli stereotipi che possano ostacolare il loro sviluppo e compromettere il loro entusiasmo e gli eventuali progressi in ambito scolastico. Questo dovrebbe condurre a pensare in termini di personalizzazione didattica, dimostrando di cogliere anche i bisogni emotivi, oltre a quelli intellettivi;
- la comprensione del ruolo della comunicazione nell'insegnamento, promuovendo lo sviluppo verbale tramite la differenziazione del curriculum, la conversazione, il ragionamento analogico, il discorso in pubblico, la scrittura e lo studio delle lingue. Particolare cura dovrebbe essere posta alla comunicazione con la famiglia, la quale dovrebbe basarsi su alleanze e collaborazioni;
- la programmazione specifica per i bambini con plusdotazione: attraverso l'osservazione è possibile individuare gli interessi e le inclinazioni, pianificando così percorsi per lo sviluppo di alte competenze a livello cognitivo, tramite strategie specifiche, quali ad esempio i *learning menu*, l'utilizzo di materiale supplementare, gli obiettivi diversificati e l'apprendimento basato sui problemi;
- le conoscenze sulle diverse modalità di valutare attraverso metodologie diversificate e alternative, poiché i differenti talenti manifestati dai bambini con plusdotazione necessitano di criteri multipli di valutazione, sia per quanto riguarda l'individuazione che la documentazione dei progressi accademici. Nel primo caso sono stati elaborati specifici strumenti valutativi che permettono di misurare la creatività, le competenze in ambito artistico o in altre aree specifiche e l'intelligenza in generale; nel secondo caso la valutazione può essere effettuata in base all'acquisizione delle competenze chiave, il portfolio o le verifiche qualitative;

- una consapevolezza circa l'etica professionale che rispetti il codice deontologico. La formazione dunque dovrebbe prevedere una conoscenza approfondita della *giftedness*, dei criteri di identificazione, delle politiche in atto e dei diritti degli alunni plusdotati;
- le competenze necessarie per lavorare in un team multidisciplinare per sviluppare programmi specifici e valutare in maniera cooperativa i bisogni e le risposte adeguate.

Tali indicazioni sono strettamente in linea con quelle elaborate nel 2013 dalla *National Association for Gifted Children* (NAGC), associazione statunitense sorta negli anni Cinquanta, per supportare l'alto potenziale. Ci sarebbero alcune indicazioni che dovrebbero essere tenute in considerazione quando si programma un corso di formazione sulla *gifted education*:

1. la conoscenza professionale rispetto alle differenze nell'apprendimento che caratterizzano i *gifted children*, con un'attenzione particolare alla lingua, alla cultura, alle condizioni economiche e familiari e all'eventuale incidenza che la disabilità può comportare sulle loro *performance*.
2. L'importanza di creare ambienti multipli di apprendimento per *gifted*, che soddisfino la loro creatività e siano, inoltre, inclusivamente e culturalmente pensati. Essi dovrebbero prevedere un *continuum* di servizi mirati alla valorizzazione del talento individuale e delle differenze culturali di ognuno.
3. La conoscenza e l'implementazione professionale di percorsi di apprendimento e di valutazione, sia per l'identificazione dei bambini con plusdotazione, sia per differenziare e accelerare il loro percorso formativo, tramite la selezione e la pianificazione di strategie per l'avanzamento del talento individuale.
4. La conoscenza approfondita degli standard e delle indicazioni in ambito di *gifted education*, riconoscendo la necessità di investire in pratiche educative, nella formazione permanente e nell'aggiornamento professionale.
5. La costante collaborazione tra docenti, famiglie e altre professionalità coinvolte nel settore.

Sembra che alcuni insegnanti, nonostante abbiano partecipato a corsi di formazione, necessitino di un supporto di un esperto esterno (non necessariamente con competenze esclusivamente psicologiche o cliniche), in quanto vivrebbero dei fortissimi sensi di colpa: secondo loro dedicare attenzione ai bambini con plusdotazione significherebbe togliere tempo prezioso ai bambini con difficoltà di apprendimento<sup>24</sup>.

È evidente la dicotomia tra talento e disturbo, forse a causa di scarse riflessioni pedagogiche e indicazioni didattiche. Come abbiamo esplicitato nel paragrafo 6.2, sembra esserci un pregiudizio

---

<sup>24</sup> Come è emerso da un piccolo studio, vedi Brazzolotto 2018b.

verso gli alunni con plusdotazione: essi non avrebbero bisogno di alcun supporto a scuola; allo stesso modo, si crede che le potenzialità siano proprie degli alunni con plusdotazione, escludendo gli alunni con disturbi di apprendimento o disabilità. Pensiamo che considerare il potenziale umano, le inclinazioni e i talenti di tutti, indipendentemente dall'etichetta, potrebbe ampliare gli studi sulla gestione della classe, oltre che fondare una didattica dei talenti (vedi paragrafo 7.6).

## 9.2 Chi è *gifted*? Esiste la plusdotazione? Cosa fare a scuola?

Nel settore della *gifted education*, nonostante le numerose teorie e definizioni, sembra che esista un'unica immagine condivisa di plusdotazione (Laine, 2016); quest'ultima sarebbe generalmente percepita come un'abilità innata e permanente, che si manifesta attraverso tutti i domini dello sviluppo intellettuale, riconoscibile attraverso i risultati del test del Q.I. (Robinson, Ziegler e Gallagher, 2000). Le percezioni, dunque, sarebbero delle teorie implicite ossia: costruzioni private e informali che esistono nella mente degli individui (Sternberg et al., 2010; Sternberg, Zhang, 1995; Zhang, Sternberg, 1998); le definizioni degli esperti, basate su dati empirici, invece, apparterebbero alle teorie esplicite. Sembra che entrambe le tipologie di teorie siano necessarie all'insegnante, ma sarebbero le teorie implicite a influenzare maggiormente l'agire professionale del docente, in modo particolare quando esso opera con studenti con plusdotazione (Sternberg, Zhang, 1995).

Nella letteratura scientifica sulla Didattica spesso vengono utilizzati diversi termini per riferirsi al medesimo costrutto: concetti, teorie implicite, credenze, concezioni, teorie, attribuzioni di significato, opinioni, percezioni e prospettive; il significato dunque potrebbe essere confuso (Pajares, 1992). Nella Didattica per la plusdotazione spesso si utilizzano le parole: credenze (De Wet, Gubbins, 2011; Megay- Nespoli, 2001), concezioni (Lee, 1999; Moon, Brighton, 2008; Olthouse, 2014; Schroth, Helfer, 2008) e percezioni (Copenhaver, McIntyre, 1992; Speirs Neumeister et al., 2007).

In questa tesi abbiamo scelto l'espressione "percezioni" per riferirci alle teorie implicite dei singoli docenti in merito alle tematiche sulla plusdotazione, ma utilizzeremo anche alcuni sinonimi come "concezioni" o "credenze".

Tutte le idee e i pensieri che sorgono implicitamente sono fortemente collegate al contesto culturale (come già detto nel capitolo 1): le abilità di un individuo sono considerate dei talenti solo se c'è un riconoscimento da parte di un adulto o di un pari e ciò avviene sulla base di valori e pensieri condivisi culturalmente (Taylor, Kokot, 2000), in un determinato periodo storico. Il riconoscimento, in ambito didattico, di un alunno con plusdotazione, quindi, si basa prevalentemente sulle concezioni avvalorate dal contesto di appartenenza (Freeman, 2005).

Le concezioni degli insegnanti avrebbero un ruolo principale nel riconoscimento e nell'adattamento della didattica per garantire il successo formativo dei bambini con plusdotazione (Copenhaver, McIntyre, 1992; Lee, 1999; Siegle et al., 2010; Baudson, Preckel, 2013) e per promuovere l'inclusione degli stessi nella classe eterogenea (Moon, Brighton, 2008; Persson, 1998).

Le percezioni degli insegnanti variano sia sulla base dell'etichetta "*gifted*" (Hany, 1997), sia in corrispondenza dei criteri che vengono utilizzati per individuare i tratti di plusdotazione (Sternberg, Zhang, 1998). Un'altra variabile riguarda il contesto scolastico dove si lavora: le percezioni dipendono anche dalla sensibilità che gli insegnanti dello stesso istituto comprensivo dimostrano verso i bisogni educativi dei bambini con plusdotazione (Moon, Brighton, 2008; Megay- Nespoli, 2001; De Wet, Gubbins, 2011).

Le concezioni degli insegnanti sulla plusdotazione e sulle caratteristiche dei *gifted students* hanno interessato molti ricercatori (ricordiamo Copenhaver, McIntyre, 1992; Lee, 1999; Moon, Brighton, 2008; Persson, 1998; Siegle, Moore, Mann, Wilson, 2010; Speirs Neumeister et al. 2007), data l'importanza che esse svolgono per orientare l'intervento didattico. Negli studi citati sono stati utilizzati sia metodi qualitativi sia quantitativi per indagare tali percezioni, di seguito riportiamo alcuni dati per poi compararli con i nostri risultati.

Lee (1999) condusse delle interviste con un piccolo gruppo di insegnanti (n=16) e scoprì che le percezioni sulla plusdotazione riguardarono questi aspetti: eccellenza, potenziale, rarità, abilità nota, abilità innata, motivazione e sviluppo asincrono. Endepohls-Ulpe e Ruf (2005) usarono sia domande aperte sia una lista di caratteristiche sui *gifted* e scoprirono che la maggior parte degli insegnanti (su un campione di 392) individuò la plusdotazione nelle abilità intellettive. Essi capirono che gli insegnanti associano anche caratteristiche personali, come per esempio la motivazione, anche se avrebbero un ruolo minore. Questi risultati indicano che c'è una pericolosa indifferenza verso i ragazzi con sottorendimento (vedi paragrafo 6.2), proprio perché viene considerato prevalentemente il prodotto a discapito del processo. Speirs Neumeister et al. (2007) somministrarono questionari con domande aperte e scoprirono che alcuni insegnanti (n=27) giudicano gli studenti *gifted* come: auto-motivati e indipendenti, apprendenti veloci, creativi e con una comprensione sopra la media. Tuttavia, i risultati dimostrarono anche che gli insegnanti non conoscono le caratteristiche degli alunni con plusdotazione; ne è una dimostrazione la fatica nel riconoscere tratti di plusdotazione nelle minoranze o negli studenti economicamente svantaggiati (Speirs Neumeister et al., 2007). Sembrano interessanti le ricerche di Persson (1998) in quanto, grazie a un gruppo numeroso di insegnanti svedesi (n=232), scoprì l'immaginario sociale dell'alunno con plusdotazione: esso rappresenterebbe un "modello di virtù", una visione che viene anche detta "ipotesi di armonia", confermata anche più recentemente da Baudson e Preckel (2013); l'elevata intelligenza seguirebbe uno sviluppo armonico con l'intelligenza



emotiva. Dunque, sembra che ai fattori cognitivi si affianchino anche le caratteristiche personali: la precocità, i fattori sociali e il comportamento in classe. Il medesimo studio mette in luce come il bambino con plusdotazione sia percepito come una risorsa per l'insegnamento (Persson, 1998). Tuttavia, nello studio di Baudson e Preckel (2013), emerse che gli insegnanti (n=321) hanno delle teorie personali implicite circa i *gifted*, diversamente dagli studi precedenti, maggiormente in linea con "l'ipotesi di disarmonia": il *gifted* corrisponde a un'immagine di bambino introverso, meno stabile dal punto di vista emotivo e meno disponibile. Siegle et al. (2010) sottoposero all'attenzione degli insegnanti (n=385) undici profili di studenti con plusdotazione, chiedendo loro di riferire chi avrebbero indirizzato nei programmi specifici per alunni con plusdotazione. Essi scoprirono che gli insegnanti erano influenzati dagli interessi degli studenti, dal livello socioeconomico e dalle aree di eccellenza.

Secondo Dweck (2000; 2006; 2009), autore della teoria della mente, le persone che appoggiano una teoria incrementale della mente credono che le qualità e le abilità di base siano malleabili e si possano cambiare e migliorare nel tempo, grazie alle giuste opportunità di apprendimento (Mathews, Folson, 2009). Al contrario, le persone che sostengono una teoria fissa della mente pensano che le qualità e le abilità siano statiche e, dunque, non possano essere cambiate (Dweck, 2000, 2006, 2009). Le percezioni degli insegnanti mettono in evidenza come alcuni studenti vengano categorizzati intelligenti per natura, mentre altri no (Mathews, Folson, 2009). Gli insegnanti, in questo senso, avrebbero un ruolo cruciale nell'orientare gli studenti attraverso l'idea che le loro abilità possano aumentare grazie all'impegno (Dweck, 2009). Una visione incrementale della mente è considerata utile per promuovere il successo di tutti gli studenti, così come si pensa che una mentalità fissa lasci gli studenti vulnerabili a *feedback* negativi, conducendo a un evitamento delle opportunità di apprendimento (Dweck, 2000). Considerare la mente in espansione aiuta gli studenti a prendere il rischio e a vedere i possibili fallimenti come opportunità di apprendimento (Dweck, 2000). Come sostiene Dweck "i migliori insegnanti credono nella crescita dell'intelletto e del talento ed essi sono affascinati circa i processi di apprendimento" (2009, p. 188). La maggior parte dei primi studi condotti sulle concezioni della mente si sono concentrati sugli studenti (Dweck, 2000). Tuttavia, in alcuni studi, basati sulla teoria della rappresentazione sociale dell'intelligenza, le visioni degli insegnanti dimostrano credenze sulla malleabilità delle competenze scolastiche (Kärkkäinen & Rätty, 2010). I risultati indicano che gli insegnanti e i genitori finlandesi abbinano la maturazione dell'intelligenza con le competenze possedute: i bambini, ritenuti brillanti, sono considerati come coloro che possiedono competenze più stabili e fisse; invece, si pensa che bambini con difficoltà di apprendimento possano migliorare (Kärkkäinen & Rätty, 2010). Questi risultati indicano che le

percezioni degli insegnanti potrebbero essere fisse, specialmente quando si riferiscono a bambini con plusdotazione.

Nonostante l'interesse moderato sulle percezioni degli insegnanti verso la plusdotazione e sui bambini con plusdotazione, mancano ancora molte informazioni (Moon et al. 2008) sulle modalità ritenute valide per includere gli alunni con plusdotazione a scuola. Infatti, la maggior parte delle ricerche si è concentrata soprattutto sulle caratteristiche dei bambini con plusdotazione, trascurando la didattica.

A partire da una ricerca condotta in Finlandia sulle percezioni degli insegnanti (Laine 2016), è emerso che la plusdotazione è un fenomeno multidimensionale, questo significa che secondo gli insegnanti intervistati la plusdotazione può verificarsi in diverse aree, con riferimento ai domini-specifici, rispetto a un dominio- generale. Molti insegnanti interpretano la plusdotazione come “una differenza” di un alunno rispetto agli altri; possiamo affermare, dunque, che ci sia un paragone “tra-individui”, piuttosto che il considerare le potenzialità del singolo (come auspica la didattica dei talenti). Gli insegnanti spesso definiscono la plusdotazione utilizzando le caratteristiche dell'essere *gifted*, riferendosi specialmente ai tratti cognitivi e affiancando gli aspetti creativi e motivazionali. Per quanto riguarda le idee sulla natura della plusdotazione sembra essere intesa dagli insegnanti come innata, piuttosto che in via di sviluppo; nonostante ciò, si tende a sostenere che per alcuni alunni con plusdotazione siano necessari dei servizi “speciali”, calibrati sui loro bisogni. Gli insegnanti sarebbero consapevoli che le scuole non supportano adeguatamente gli studenti con plusdotazione, talvolta ostacolando il loro sviluppo.

Cosa fare a scuola? Quali sono le influenze degli insegnanti sulla didattica? O meglio di quale didattica parliamo?

In accordo con il Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento di Gagné (2003) (vedi paragrafo 3.2), il motore della *gifted education* sarebbe rappresentato dagli insegnanti, i quali, come membri attivi del contesto educativo, esercitano un'influenza significativa sullo sviluppo degli studenti offrendo loro un ambiente di apprendimento che dovrebbe essere rispettoso di ogni diversità (Lassig, 2003; Clark, 2008; Braggett, 1994). Clendening e Davies (1983) affermano che:

[...] è l'insegnante [...] che attribuisce significati alle parole; colui che forma pensieri negli individui; colui che infonde spirito di sfida e avventura nel quotidiano fluire dell'apprendimento. È l'insegnante che capisce i momenti migliori per insegnare, suscita interesse, cambia ritmo di insegnamento ed enfatizza per andare incontro ai bisogni dell'individuo, del gruppo e della classe, e oltre tutto, porta un'emozione speciale all'apprendimento che riflette la vera arte dell'insegnamento creativo. (p. 27)<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Traduzione a cura della scrivente.

In aggiunta allo sviluppo di queste qualità, l'insegnante provvede a creare un ambiente di apprendimento responsabile. Quest'ultimo, in accordo con Clark (2008), consiste in:

una struttura flessibile e in una organizzazione complessa di apprendimento per gli studenti. Questo ambiente viene costruito sull'abilità di incontrare tutti gli studenti, e i loro attuali livelli cognitivi, emotivi, sociali, fisici e lo sviluppo intuitivo, aiutandoli a raggiungere gli obiettivi. In questo ambiente di apprendimento, gli studenti con plusdotazione possono perseguire gli interessi in profondità con poche limitazioni di tempo. Essi non possono selezionare, ma possono creare gruppi flessibili con altri studenti che richiedono bisogni di apprendimento specifici, o possono lavorare individualmente qualora sia ritenuto più appropriato. L'apprendente con plusdotazione può assumere il ruolo di docente, essere uno studente sfidato, un ricercatore, un apprendente, un esperto o un costruttore di apprendimento" (p. 379).

La ricerca suggerisce che molti fattori possono determinare il successo degli insegnanti nell'incontrare i bisogni degli studenti *gifted*, come, per esempio, capire le caratteristiche degli studenti *gifted* e le modalità più appropriate per la loro educazione (Silverman, 2000).

Le percezioni degli insegnanti sull'idea di elitismo non sembrano essere ben chiare, anche se è evidente una posizione inclusiva verso i bambini con plusdotazione: dalle ricerche emerge che la segregazione è ritenuta un modo per aumentare l'effetto negativo dell'etichetta (Laine, 2016).

L'elitismo è stato anche messo in discussione da Freeman (1985), confermando i benefici futuri che potrebbero offrire i soggetti con plusdotazione alla società; mentre, altri autori, come per esempio Delisle (2002), supportano fortemente l'elitismo e i bisogni dei bambini con plusdotazione. Delisle (2002), in particolare, critica l'egualitarismo, in quanto non tutti i bambini avrebbero un elevato livello di intelligenza, scartando in questo senso le indicazioni didattiche specifiche. Daltra parte, noi pensiamo che adottare un approccio pedagogico- inclusivo significhi credere che ogni alunno abbia delle potenzialità, come sostenuto dalla Montessori (vedi paragrafo 2.2).

La stereotipizzazione è definita da Carman (2011) come

l'applicazione della conoscenza conscia o inconscia di un gruppo che giudica un membro di un gruppo [...] Gli stereotipi sono utilizzati per l'efficienza cognitiva [...] informando le persone dei tratti tipici [...] [e] influenzando come le informazioni vengono processate [...] [inoltre] le decisioni fatte dagli individui sulla base di questi pensieri. (p. 792)

Le immagini stereotipate potrebbero essere positive o negative, promuovendo diverse azioni didattiche per i bambini con plusdotazione. Esse potrebbero riguardare: l'apprendimento veloce, una buona memoria, la curiosità, un buon senso dell'umorismo, l'elaborazione di domande inconsuete; mentre alcune connotazioni negative sono rappresentate dalla precocità, dagli atteggiamenti superiori o polemici (Macintyre, 2008).

I risultati di ricerca connessi con gli atteggiamenti dell'insegnante hanno dimostrato risultati misti. Nonostante gli insegnanti si siano dimostrati consapevoli dei bisogni di partecipazione degli studenti con plusdotazione, rimangono fortemente disorientati sull'approccio da intraprendere con loro (Gagné, 1983; Eyre, Geake, 2002; Chessman, 2010).

Secondo gli insegnanti, la migliore metodologia didattica per includere gli studenti con plusdotazione sarebbe quella basata sulla differenziazione, proprio per accogliere i bisogni di ciascuno. Tuttavia, gli insegnanti credono che la *gifted education* sia molto sfidante nella pratica e che le classi, sempre più numerose, e i tempi ristretti siano delle variabili che si ripercuotono sulla qualità dell'offerta formativa. La tecnica dell'accelerazione (vedi paragrafo 7.6), secondo alcuni insegnanti, non risulta essere efficace per soddisfare i bisogni degli studenti con plusdotazione nella classe eterogenea; i docenti quindi non sarebbero propensi ad accelerare i contenuti, in tal senso essi vengono suddivisi in 4 profili: gli oppositori, i sostenitori, gli antagonisti alla differenziazione e i neutrali. Gli oppositori credono che l'elitismo sia molto dannoso nella *gifted education* e tendono a evitare le pratiche didattiche specifiche per i ragazzi con plusdotazione, nonostante essi riconoscano la categoria dei "gifted". I sostenitori, invece, non attribuiscono un pericolo all'elitismo, per cui non esprimono ragioni per evitarlo; nonostante ciò, essi hanno anche un atteggiamento positivo verso la differenziazione. Gli antagonisti alla differenziazione, pur aderendo alla *gifted education*, in generale, avrebbero un comportamento negativo verso la differenziazione. I neutrali, infine, non si dimostrerebbero entusiasti a supportare la *gifted education*, ma neppure si oppongono. La maggior parte degli insegnanti usa la differenziazione didattica per coinvolgere gli studenti con plusdotazione, mediante la stratificazione dei compiti (ossia suddividendo i compiti in base alla complessità) e la molteplicità dei materiali.

Il secondo metodo descritto dagli insegnanti per promuovere la partecipazione in classe degli studenti con plusdotazione è quello che promuove l'indipendenza nell'apprendimento. Gli insegnanti permetterebbero agli alunni con plusdotazione di lavorare in progetti "indipendenti" e di fare delle scelte nella selezione dei loro compiti. Nonostante ciò, gli insegnanti non accennano ad altre forme di differenziazione, come per esempio la creazione di gruppi flessibili o l'adeguamento del ritmo di apprendimento. Essi, invece, affermano di offrire dei compiti aggiuntivi: preferiscono, infatti, aumentare la quantità dei contenuti, piuttosto che proporre attività qualitativamente diverse. Alcuni insegnanti affermano di coinvolgere i ragazzi con plusdotazione come "assistenti": verrebbero quindi coinvolti nelle lezioni chiedendo loro di aiutare i compagni in difficoltà o in alcuni momenti per sostituire l'insegnante. Infine, gli insegnanti cercano anche di incoraggiare gli alunni *gifted* offrendo loro maggiori opportunità di performare e aiutandoli nel riconoscimento dei loro punti di forza.

Nella letteratura prevale l'importanza delle *attitudini* degli insegnanti che sono frutto di percezioni e giudizi che a loro volta potrebbero sfociare in atteggiamenti negativi dell'insegnante, i quali, a loro volta, potrebbero causare negli alunni la perdita di motivazione e l'insuccesso scolastico (Copenhaver & McIntyre, 1992; Hansen & Feldhusen, 1994; Curtis, 2005; Geake & Gross, 2008). In contrasto, gli insegnanti con un atteggiamento positivo tendono a essere più supportivi nella didattica per gli studenti con plusdotazione e molto più attivi nell'identificazione e nell'individuazione dei loro bisogni (Whitmore, 1986).

A partire da un'analisi della letteratura sembra ci siano varie definizioni di *atteggiamento* proposte da differenti autori in differenti tempi.

La classificazione fornita da Eagly e Chaiken (1993) sulle definizioni di atteggiamento sembra essere quella più chiara e spendibile nella pratica. Essi suggeriscono che l'attitudine potrebbe essere vista attraverso la prospettiva di due tipi di modelli. Il primo tipo definisce l'atteggiamento come un modello tri-dimensionale e suggerisce che l'atteggiamento sia una combinazione di reazioni affettive, comportamentali e cognitive a un evento. Il secondo tipo definisce l'atteggiamento come un modello uni-dimensionale ed esso consisterebbe di concetti affettivi.

In accordo con il modello tridimensionale, i ricercatori avrebbero definito l'atteggiamento come una combinazione di credenze, percezioni, concetti e opinioni di un individuo verso un oggetto comportamentale o un evento (Hewstone & Stroebe, 2001; Hewstone, Stroebe, & Jonas, 2012; Papatheodorou, 1995). Il secondo componente è un componente affettivo che contiene emozioni o sentimenti (positivo o negativo) unito all'oggetto comportamento. In questo contesto, Klausmeier (1985) sostiene che: "il componente affettivo di un atteggiamento si riferisce a delle emozioni ognuna associata a un oggetto, una persona, un evento o un'idea. Cioè qualcosa è approvato o disapprovato; è piaciuto o non piaciuto" (p. 376). Il terzo componente comportamentale di atteggiamento include la tendenza dell'azione o la predisposizione di un comportamento o un fenomeno (Hewstone & Stroebe, 2001; Hewstone et al., 2012).

Lo sviluppo professionale dell'insegnante è fortemente influenzato dalle percezioni. Geake e Gross (2008), ritengono che gli atteggiamenti negativi potrebbero essere ridotti significativamente attraverso formazioni specifiche; mentre McCoach e Siegle (2007) sostengono che non sempre la formazione modifica gli atteggiamenti degli insegnanti verso i ragazzi con plusdotazione, anche se sembrano subire qualche modifica le percezioni dopo la formazione. In contrasto Bégin e Gagné (1994) individuano un 60% di relazioni positive tra chi frequenta un corso di formazione e chi dimostra atteggiamenti positivi verso una didattica per i *gifted*. Tuttavia, McCoach e Siegle (2007) dimostrano che gli insegnanti che operano con alunni con plusdotazione tendono a essere più proattivi verso i *gifted*, adottando diversi programmi di arricchimento. Sembra che oltre il contatto con la

plusdotazione, anche lo status socioeconomico sia un predittore di atteggiamenti positivi degli insegnanti (Gagné, Nadeau, 1985; Paule, 2003; Winstanley, 2004). Questa suddivisione di predittori rifletterebbe l'effetto vicinato (*Neighbourhood Effect*) discusso da Cox, Reynolds e Rokkan (1974) dove le persone che adottano i medesimi stili di insegnamento tenderebbero ad aggregarsi.

Koshy et al. (2010) riportano che l'età e gli anni di esperienza di insegnamento non sono predittori di atteggiamenti positivi dell'insegnante; tuttavia, le donne laureate e formate sulla plusdotazione adotterebbero una didattica più appropriata per gli studenti con plusdotazione.

Le attitudini dell'insegnante identificate da Koshy et al. (2010) dimostrano una significativa riduzione nella resistenza a etichettare i bambini come *gifted*: dall'86% nel 1996 sono diminuiti raggiungendo il 62% nel 2009, parzialmente spiegato da un uso preferito dell'etichetta "più abile" (*high ability*) invece di "*gifted*". Tuttavia, questi ultimi dati di ricerca dovrebbero essere visti con cautela, evitando le generalizzazioni.

Secondo alcuni autori (Humphrey et al., 2006; MacBeath et al. 2006), gli insegnanti si sentirebbero inadeguati a gestire classi sempre più eterogenee e numerose, talvolta percependosi impotenti. "L'aumento della quantità di bisogni e di abilità nelle classi eterogenee senza nessun supporto nel curriculum e nella valutazione ha avuto un maggior impatto nel lavoro degli insegnanti" (Mac Beath et al. 2006, p. 3).

A conclusione di questa prima sezione, possiamo affermare che la plusdotazione, fin dai primi anni del Novecento è stata indagata prevalentemente dagli psicologi e nel contesto statunitense. La plusdotazione è interpretata soprattutto come un elevato quoziente intellettuale che per alcuni studiosi sfocia nel successo scolastico (vedi Terman) altri in un forte disagio emotivo-relazionale (Vedi Hollingworth) (capitolo 1). I pedagogisti, invece, iniziano a individuare le potenzialità e i talenti adottando non più una visione *essenzialista*, basata sulla fissità innata del Q.I., ma calibrata sullo sviluppo dei talenti di ciascuno (vedi Montessori, capitolo 2). Tuttavia, il contesto scolastico sembra privilegiare il paradigma del *gifted child*, dove spicca un approccio bio-medico: il punto di partenza e il punto di arrivo è l'etichetta. Se, però, le percezioni degli insegnanti tendono a sottolineare la specialità dei bambini con plusdotazione, progettando così attività *ad hoc* per loro, con particolare enfasi alle difficoltà; i genitori, nonostante aderiscano anche loro al paradigma del *gifted child*, sembrano più orientati a valorizzare i talenti dei figli.

## **SEZIONE 2: LA RICERCA**

## 10. La metodologia

Secondo Baldacci e Frabboni (2013), la pedagogia nel corso della storia si è basata prevalentemente sul senso comune: educatori e insegnanti hanno privilegiato alcune prassi rispetto ad altre, sulla base delle loro credenze implicite. Non mancano però nella storia della pedagogia alcune “sperimentazioni” che hanno permesso di sviluppare metodi educativi e formativi, ancorando sempre di più la pedagogia alla ricerca empirica (si potrebbero citare, a titolo esemplificativo, gli studi di Pestalozzi, Fröebel e Comenio).

Nel capitolo che segue abbiamo scelto di descrivere alcuni aspetti della ricerca in educazione, privilegiando la metodologia che abbiamo utilizzato nella ricerca di dottorato. Iniziamo con il presentare i paradigmi, in quanto essi ci forniscono delle particolari lenti, strumenti che supportano la riflessione sulla natura epistemologica del sapere educativo.

### 10.1 I paradigmi della ricerca educativa

Il termine “paradigma”, fin dall’antichità, è stato connotato di diversi significati. Secondo Platone esso equivale a un “modello”, mentre secondo Aristotele è un “esempio” (Corbetta, 2015). Negli anni Sessanta il concetto viene rivisitato e indagato ulteriormente dai filosofi e dai sociologi della scienza. Sono noti i contributi di Kuhn (1962) che riassumiamo brevemente, al fine di discutere e poi scegliere il paradigma che ci ha orientato nello scegliere un disegno di ricerca.

Secondo Kuhn, la scienza non sarebbe una collezione di informazioni, quest’ultime derivate da un pensiero lineare di causa ed effetto. Il processo di scoperte scientifiche, invece, vivrebbe dei momenti “rivoluzionari” nei quali ci sarebbe un’interruzione con il passato, a discapito di nuove “lenti” per interpretare la realtà. Il modo di concettualizzare il mondo è ciò che Kuhn chiama “paradigma”; esso costituisce una prospettiva teorica riconosciuta e condivisa dalla comunità di studiosi di uno stesso settore e si fonda su acquisizioni precedenti, orientando la ricerca sia in merito all’individuazione del problema, sia nella fase di ideazione delle ipotesi, sia nella scelta delle tecniche per indagare i fatti selezionati e infine nell’interpretazione dei dati. Il paradigma, dunque, è antecedente alla teoria: grazie a esso il ricercatore prende posizione riguardo alla “strada” che intende percorrere, per indagare il mondo, per poi delimitare la teoria di indagine sulla base dell’orientamento individuato. La scelta di un paradigma rispetto a un altro dipenderebbe, in ultima analisi, da giustificazioni di tipo filosofico (Hughes, 1980; trad. it. 1982). La scelta del ricercatore, circa le procedure o gli strumenti di ricerca, è strettamente connessa con le sue particolari interpretazioni del mondo e i suoi valori di riferimento.



I quadri di riferimento che hanno guidato la ricerca sociale e la ricerca in educazione sono riducibili a due: il positivismo e l'interpretativismo (Corbetta, 2015). Essi costituiscono due visioni opposte di indagare la realtà dalle quali scaturiscono differenti tecniche di ricerca. I paradigmi rispondono a tre domande fondamentali: qual è l'essenza della realtà? Quale conoscenza? Con quale metodo? Dunque, in diverse modalità, il ricercatore riflette sulla questione ontologica: ci sono relazioni tra i fatti educativi e le rispettive interpretazioni? In generale la questione riguarda l'esistenza dei fatti educativi e del mondo esterno. La seconda domanda riguarda: è possibile conoscere la relazione educativa? Quale relazione tra il ricercatore e il contesto educativo? La questione epistemologica si pone l'interrogativo dell'intersoggettività del ricercatore. Infine, la questione metodologica: come indagare i contesti educativi? Per esempio, se lo studioso crede che la realtà educativa sia inevitabilmente influenzabile dal processo di ricerca, allora la metodologia sarà basata sull'interazione. I tre filtri che si applicano prima di intraprendere una ricerca sono fortemente intrecciati tra di loro: selezionare le credenze e i valori per indagare e interpretare i contesti educativi significa scegliere un paradigma di riferimento.

Presentiamo di seguito i principali paradigmi di ricerca.

Il positivismo fonda le sue radici sul realismo: i fatti sociali corrispondono a "cose" (Durkheim, 1895; trad. it. 1969) e dunque si prediligono gli stessi metodi delle scienze naturali (procedere induttivo, adozione di formule matematiche, realizzazione di esperimenti). I fenomeni, dunque, vengono indagati con strumenti matematici. Il mondo sociale sarebbe regolato dalle stesse leggi fisiche e per questo sono studiabili oggettivamente. In tale paradigma la scienza è assunta come unica e immutabile.

Tra il positivismo e l'interpretativismo si colloca il neopositivismo, movimento che si sviluppa tra gli anni Trenta e gli anni Sessanta del '900. Dal realismo ingenuo del positivismo si passa a un realismo critico, ossia si assume che la realtà sia conoscibile solo in maniera imperfetta e probabilistica, crolla quindi quella certezza che prima connotava la scienza. Un altro elemento di novità riguarda l'introduzione della categoria di "falsificabilità": una tesi è attendibile quando i dati non contraddicono l'ipotesi; ogni ipotesi, dunque, potrebbe essere falsificata. Come sostiene Popper (1934) la conoscenza non è più certa; le scoperte rimangono comunque delle ipotesi e non costituiscono conoscenze certe. In questo senso la percezione della realtà non sarebbe una "fotografia" oggettiva, ma dipendente da fattori personali del ricercatore e da condizionamenti culturali e sociali di una determinata epoca. In quest'ultimo paradigma, nonostante si continui a privilegiare le tecniche quantitative, c'è un'apertura alle modalità qualitative.

Secondo l'interpretativismo per conoscere non è sufficiente osservare la realtà, essa va interpretata. Secondo Dilthey (1984) le scienze della natura e le "scienze dello spirito" sono diverse proprio per il

rapporto tra ricercatore e realtà indagata: nelle prime esiste una realtà esterna al ricercatore ed essa viene indagata per essere spiegata, mentre le seconde non presumono il distacco tra ricercatore e fenomeno, quindi la conoscenza avviene tramite la comprensione. Secondo Weber, però, le scienze sociali dovrebbero essere svincolate dal giudizio di valore del ricercatore, anche se egli è consapevole che le credenze giocano un ruolo importante nella fase di scelta del problema da studiare. Un'altra differenza che evidenzia Weber tra scienze naturali e scienze sociali è la generabilità: le seconde essendo orientate all'individualità presumono la comprensione dell'oggetto di studio attraverso l'interpretazione razionale e dunque si tenderebbe a generalizzare i risultati come nelle scienze naturali. Nelle scienze sociali nasce la concezione del tipo ideale, come se esistesse una conoscenza "oggettiva". Weber (1922; trad. it. 1958) sostiene che il "tipo ideale" consiste in un insieme di comportamenti tipici che si ricavano dalla rilevazione empirica, grazie ai quali sorgono dei modelli teorici che supportano il ricercatore nell'interpretazione della realtà (Schutz, 1967). In questi termini, nelle scienze sociali non ci sarebbero delle leggi, ma degli "enunciati di possibilità", grazie ai quali è possibile tracciare le condizioni che rendono possibile un determinato comportamento (Boudon, 1984; trad. it. 1985). Il movimento dell'interpretativismo, sorto negli anni Sessanta negli Stati Uniti, sviluppa la prospettiva weberiana sulla base delle interpretazioni degli individui, le quali sorgono attraverso l'interazione; si iniziò dunque a studiare il mondo della vita nella sua quotidianità. Da una impostazione "oggettiva", basata su un linguaggio matematico e statistico tipico del positivismo, si passa a una impostazione soggettivista, attribuendo nuovo valore alle componenti intenzionali e soggettive; a partire da queste convinzioni verrà sviluppata la ricerca qualitativa.

Il soggetto opera in modo intenzionale, di conseguenza, per studiare fenomeni inerenti alle scienze umane, è imprescindibile il contesto e la cultura di appartenenza. Lo studioso stesso si serve di interpretazioni e visioni del sé e del mondo per capire alcuni eventi (Caronia, 2002). Nelle scienze umane si pensa, dunque, che la realtà sia osservabile e descrivibile, proprio sulla base delle rappresentazioni che formano la realtà.

Se si sceglie di adottare il paradigma del "costruttivismo" si abbraccia l'idea che la realtà possa essere compresa attraverso costruzioni mentali, socialmente fondate. La sua natura metodologica è stata definita "ermeneutica/dialettica" in quanto si crede che le costruzioni di senso possano essere indagate attraverso il dialogo e l'interazione (Varisco, 2007).

La costruzione della conoscenza è imprescindibile dal contesto; come sostiene Gregory Bateson la creazione di significati avverrebbe sulla base di un contesto ed è frutto di processi relazionali operanti su rappresentazioni (Bateson, 1979). Sulla base di queste considerazioni, non è possibile generalizzare i dati empirici in educazione, in quanto essi cambierebbero sulla base del contesto;

come sostiene anche Duccio Demetrio (1994), la conoscenza non è dunque una riproduzione fedele della realtà, ma dipenderebbe da come essa viene costruita dai soggetti interagenti. Il metodo conoscitivo fondamentale risulta essere l'abduzione: esso permette di descrivere un fenomeno per cercare altri fenomeni contenenti: relazioni, regole o leggi. L'atto conoscitivo equivale a un processo di compensione per analogia.

Il paradigma costruttivista ci permetterebbe di capire i fenomeni in educazione tenendo in considerazione il contesto e la cultura di appartenenza e la loro relazione, per cogliere, così, la complessità e ampliare i diversi punti di vista.

## 10.2 Ricerca quantitativa, qualitativa e metodi misti

Il disegno di ricerca prende avvio dalle scelte paradigmatiche che il ricercatore effettua prima di avviare il percorso esplorativo, sulla base delle diverse concezioni della realtà e delle differenti strategie da adottare per rilevare, analizzare e interpretare i dati. Il risultato delle scelte sfocia in una ricerca quantitativa, in una ricerca qualitativa, o nell'integrazione delle due forme adottando i metodi misti.

Storicamente le due diverse forme di ricerca sono state contrapposte dagli studiosi, accendendo diversi dibattiti in merito all'adozione di metodi quantitativi o qualitativi, se privilegiare il dato numerico o le parole dei soggetti. Oggi nella ricerca educativa si tende a un uso integrato delle due forme (Coggi, Ricchiardi, 2005) per cercare di studiare il fenomeno in modo globale. Il combinare i metodi di ricerca sembra essere una modalità vincente per rispondere alle domande di ricerca (Picci, 2012). Per alcuni studiosi, Lumbelli (1984), Calvani (1998), Campelli (1996), Mantovani (1998) e Pellerey (2011) ci sarebbe una falsa dicotomia tra quantitativo e qualitativo: entrambi sarebbero necessari per studiare un fenomeno e offrire una versione più simile possibile alla realtà. All'opposto, c'è chi sostiene che i due metodi siano inconciliabili (Brady, O'Regan, 2009), in quanto ci sarebbero due diversi obiettivi: quantificare o capire. A partire dal primo articolo che contiene l'espressione *mixed methods* (Parkhurst et al., 1972) c'è una vasta letteratura che sostiene l'efficacia dell'integrazione dei due metodi per: dimostrare un legame teorico tra aspetti diversi di un medesimo fenomeno e spiegarne la natura (Teddlie, Tasakkori, 2009); per migliorare le inferenze, incrementare la validità dei dati e approfondire la comprensione utilizzando, appunto, entrambi i modi per esplorare la realtà (Johnson, Onwuegbuzie, 2004). I metodi si possono integrare in tutte le fasi della ricerca (*disegno integrato*) o si possono alternare, per esempio il *disegno sequenziale esplicativo* prevede una prima fase quantitativa e poi un approfondimento attraverso l'analisi qualitativa; al contrario si parla di *disegno sequenziale esplorativo* quando si inizia la ricerca adottando un metodo qualitativo

esplorativo e si approfondisce il fenomeno costruendo strumenti di indagine di tipo quantitativo sulla base dei dati raccolti durante la prima fase esplorativa.

Per capire meglio i metodi misti, cercheremo di mettere in luce alcuni aspetti della ricerca quantitativa, distinguendoli da quelli propri della ricerca qualitativa.

La *ricerca quantitativa* ha come scopo quello di spiegare o descrivere o prevedere eventi osservabili, studiando le relazioni tra i fattori. La realtà empirica viene studiata attraverso l'individuazione e la misurazione di alcune variabili, previa la formulazione di ipotesi che il ricercatore formula sulla base di teorie e ricerche precedenti. Le ipotesi, nella ricerca quantitativa, sono le fondamenta di tutto lo studio, in quanto l'obiettivo è verificare la veridicità attraverso l'analisi dei dati empirici (vedi paragrafo 10.5).

La validità delle conclusioni, che porta a ritenere vere o false le ipotesi iniziali, è data dall'identificazione e dal controllo delle variabili attraverso un rigore metodologico (quest'ultimo è proprio anche della ricerca qualitativa) derivato dall'utilizzo di strumenti di rilevazione fortemente strutturati, attraverso la classificazione dei dati in categorie prefissate e la misurazione di frequenze o intensità di una o più variabili. Le suddette misurazioni sono tipiche della ricerca quantitativa, in quanto i risultati sono di tipo numerico e le analisi si avvalgono della logica (quest'ultima riguarda anche la ricerca qualitativa) e della statistica.

L'analisi di un determinato fenomeno avviene considerando una grande quantità di soggetti (diversamente dalla ricerca qualitativa) in quanto si crede che la realtà rispecchi una maggioranza, di conseguenza più è ampio un campione, più un fenomeno si ripete, maggiore è la probabilità che tale risposta sia generalizzabile e vera per tutti; per questo la ricerca quantitativa è anche detta nomotetica, perché mira a formulare teorie generali o modelli che si spingono oltre il campione utilizzato nello studio.

La *ricerca qualitativa*, invece, ha l'obiettivo di comprendere la realtà e approfondire alcune specificità mediante il coinvolgimento del ricercatore. In questo senso, si parla di approccio idiografico, in quanto, lo scopo è di studiare il particolare, il singolo, le ripetizioni di un fenomeno e non lo studio della legge generale, come avviene nella ricerca quantitativa.

La ricerca qualitativa procede in maniera induttiva: dall'osservazione dei particolari si avviano le interpretazioni, senza la pretesa di generalizzare.

Come sostengono Coggi e Ricchiardi (2005) ci sono due filoni di pensiero in merito alla formulazione delle ipotesi nella ricerca qualitativa: chi ritiene che la ricerca debba fondarsi su delle ipotesi, anche generiche, per poi confrontarle con i dati raccolti e riformularle sulla base delle osservazioni; c'è chi pensa, invece, che il ricercatore non debba formulare delle ipotesi in quanto esse devierebbero le modalità di raccolta dati e la loro interpretazione; inoltre, esse indurrebbero il ricercatore a

sottovalutare aspetti nascosti, proprio a causa dei pregiudizi che potrebbero sorgere dalle stesse ipotesi. La ricerca qualitativa, proprio per evitare che il ricercatore si faccia condizionare dalle proprie attese, fondate sulle ipotesi di partenza, evita tesi rigide e categorie predeterminate per l'analisi dei dati. Chi aderisce ai metodi qualitativi sceglie delle modalità di rilevazione flessibili, lasciando spazio al cambiamento che potrebbe verificarsi nel contesto.

La ricerca qualitativa in educazione si propone di studiare ciò che avviene nei contesti educativi e formativi, tenendo in considerazione forme di intersoggettività. Durante tutto il percorso di ricerca il contesto, inteso come storico- culturale e non solo "fisico", risulta essere un componente fondamentale, a differenza della ricerca quantitativa dove esso assume un peso inferiore, privilegiando così un approccio olistico. La ricerca qualitativa predilige lo studio degli esseri umani nel loro contesto naturale attraverso le interazioni.

Il ricercatore che sceglie di utilizzare approcci qualitativi tende a studiare piccoli gruppi di soggetti o un unico caso per approfondire alcuni fenomeni, tralasciando le frequenze, per riflettere sulle diverse sfumature che offre l'essere umano e, nel nostro caso, la relazione educativa. La selezione del campione *non* avviene sulla base di tecniche di generalizzazione dei risultati, come nella ricerca quantitativa, ma sulla base di gruppi di soggetti interessanti di per sé, come casi unici e irripetibili, per le loro peculiarità o per un particolare legame con una determinata realtà storico-sociale. La selezione del campione avviene sulla base della rappresentatività, che dunque per alcuni aspetti potrebbe essere una condizione necessaria anche se non sufficiente per la generalizzazione dei risultati. Quest'ultima, se da un lato, non avrebbe senso nella ricerca qualitativa, se si ritiene che sia impossibile tenere in considerazione tutte le differenze individuali e le variabili contestuali, ritenendo che i soggetti, seppur con dei tratti in comune, non sarebbero paragonabili l'un l'altro; dall'altro lato si crede che quando si raggiunge il livello di saturazione sia possibile generalizzare (vedi paragrafo 10.6). Infine, se da una parte si potrebbe mettere in discussione la generalizzazione, in quanto il tempo sarebbe un aspetto fondamentale nel mutamento delle interpretazioni di un medesimo individuo per lo stesso fenomeno, dall'altra parte ogni ricerca tende a "cristallizzare" il fenomeno e dunque il fattore tempo non verrebbe considerato.

La validità dei risultati, nella ricerca qualitativa, viene promossa attraverso la triangolazione degli osservatori e dei punti di vista, condividendo la banca dati con altri ricercatori che possono offrire diverse interpretazioni.

In educazione le principali forme di ricerca qualitativa sono: la ricerca etnografica, lo studio di caso, la ricerca-azione (Baldacci, Frabboni, 2013).

Qualora l'obiettivo di una ricerca sia comprendere o intervenire nei contesti educativi la forma qualitativa sembra in grado di rispondere meglio alla complessità, rispetto a quanto possa offrire la

ricerca quantitativa. La ricerca qualitativa, come già detto, si distingue per un disegno complesso, globale e flessibile. Secondo Janesick (1998, p. 91), infatti, quest'ultimo sarebbe anche:

[...] olistico, finalizzato a comprendere l'immagine complessa del contesto sociale che viene studiato [...] si centra sulle relazioni all'interno di un sistema o in una subcultura [...] si riferisce alle interazioni personali immediate dirette in un dato contesto [...] si focalizza sulla comprensione del contesto sociale piuttosto che sulla previsione e il controllo [...] richiede di dividere a metà il tempo tra il lavoro sul campo e l'analisi dei dati [...] incorpora una descrizione completa del ruolo del ricercatore; interpreta il ricercatore come strumento di ricerca; incorpora la documentazione del consenso informato ed è sensibile alle implicazioni etiche dello studio.

In ambito internazionale, molti sono gli autori che sostengono che si possano integrare i due approcci, come già anticipato, fino a giungere alla tesi dei "metodi misti" (Johnson, Onwuegbuzie, 2004; Mason, 2006; Greene, 2008), basandosi sul cosiddetto pragmatismo riscoperto da Murphy (1990) e da Cherryholmes (1992), ripercorrendo gli studi di Dewey, Peirce e James (Vannini, 2012). Sembra, infatti, che nella pratica della ricerca siano molti i ricercatori che combinano approcci quantitativi e qualitativi.

Tuttavia, è importante sottolineare le diverse finalità del paradigma fenomenologico-qualitativo e quantitativo-sperimentale: il primo risponderebbe alla necessità di studiare le pratiche educative affinché si possano cambiare le azioni di insegnanti ed educatori, mentre il secondo risponderebbe alla logica della politica scolastica, maggiormente orientata alle quantità di determinati fenomeni (Husen, 1993). Noi ci siamo orientati verso il primo.

Secondo Lumbelli (2001), l'approccio quantitativo è migliore quando si vogliono indagare alcune situazioni didattiche, in quanto, grazie alla scomposizione del fenomeno in variabili, si eviterebbe il coinvolgimento del ricercatore con il problema di ricerca, evitando dunque che la soggettività possa influenzare le diverse fasi di ricerca.

A partire dagli anni Ottanta, i metodi di ricerca qualitativi ed etnografici hanno dominato gli studi sulla didattica; la complessità dell'insegnamento, intesa come attività culturale, è stata indagata mettendo in evidenza come gli insegnanti, nonostante imparino le metodologie di insegnamento attraverso l'istruzione formale, essi però adottano tecniche didattiche che replicano sulla base dei loro vissuti passati, spingendo così i ricercatori a focalizzarsi sui livelli micro-etnografici (Dressman, Journell, Mann, 2012).

Come ritiene Dressman (2008) l'applicazione dei metodi qualitativi per studiare i fenomeni educativi sta aumentando. L'espansione sembra essere collegata a due fattori: la divisione all'interno delle scienze sociali tra la ricerca di narrazioni e il recupero di "leggi" del comportamento sociale, all'interno di contesti naturali e, in secondo luogo, la flessibilità dei ruoli tra ricercatore, l'attore

indagato (talvolta gli insegnanti) e i laureandi (spesso coinvolti nelle ricerche). Si pensa che i metodi qualitativi non possano mancare nella ricerca in educazione, in quanto forniscono dati utili per capire e approfondire un fenomeno attraverso le possibili spiegazioni e interpretazioni dei soggetti coinvolti. I metodi qualitativi privilegiano alcune tecniche di rilevazione dei dati, come: le note di campo, le interviste, le foto, le videoregistrazioni o documenti che sembrano essere alla portata di tutti. Il rischio però è quello di produrre report informali anziché ricerche qualitative rigorose (Dressman, Journell, Mann, 2012).

Secondo noi, è indispensabile che il ricercatore sia consapevole delle diverse modalità di ricerca, scegliendo quella più adatta per rispondere al problema educativo, che si è posto di studiare. Ci orientiamo, quindi, verso un approccio qualitativo, senza precluderci la possibilità di integrare con delle analisi quantitative, al fine di capire la frequenza di una determinata risposta all'interno del campione selezionato.

### 10.3 La formulazione del problema: le percezioni degli insegnanti

La forza della ricerca qualitativa è la sua capacità di andare oltre la superficie numerica, ossia l'esclusivo dato numerico, per comprendere le percezioni e le esperienze delle persone.

Ogni percorso di ricerca si pone degli interrogativi iniziali da cui partire con il fine di delineare, se aderiamo a un paradigma di ricerca qualitativo, delle possibili visioni di un determinato evento educativo. Il problema di ricerca spesso coincide con l'interesse di mettere a fuoco alcuni aspetti del sapere pedagogico; sarebbe dunque la curiosità a guidare il ricercatore nella prima fase di ricerca che riguarda, appunto, l'individuazione della problematica da indagare.

Definire un problema di ricerca significa, innanzitutto, restringere il campo (Lumbelli, 2006), capendo la tematica trattata. Nel caso della plusdotazione, per esempio, esso potrebbe essere trattato scegliendo come sfondo la fenomenologia dell'educazione, oppure la pedagogia speciale, indagando i bisogni educativi specifici degli alunni con plusdotazione, oppure la pedagogia sperimentale, studiando strumenti di valutazione didattica *ad hoc*. Nonostante non sia stato semplice restringere il campo, in quanto abbiamo notato dei punti in comune tra i diversi settori, abbiamo deciso di studiare la plusdotazione in classe, considerando, in modo particolare, la didattica che si usa con i bambini con plusdotazione, considerando inizialmente un approccio pedagogico- speciale- inclusivo per poi migrare verso una "pedagogia dei talenti" (Baldacci, 2002, p. 166).

Il restringimento del problema di ricerca avviene focalizzando delle domande che dovranno fare riferimento a studi e ricerche di chi ha già affrontato argomenti e problematiche simili, studiando la letteratura di riferimento (Viganò, 1996). Come è possibile constatare dal paragrafo 5.1, purtroppo in

Italia sono state condotte poche ricerche sulle percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione, quindi gran parte dell'analisi della letteratura è stata condotta riportando, in prevalenza, alcuni studi esteri. È importante sottolineare che il ricercatore affronta il processo iniziale di individuazione del problema e delle domande di ricerca rispondendo a criteri e condizionamenti interni (Lucisano, Salerni, 2007), che riguardano inevitabilmente attribuzioni di valori ed esperienze personali passate. È ormai risaputo e condiviso che, nell'ambito delle scienze umane, e in particolare nelle scienze dell'educazione, il ricercatore non può svincolarsi da giudizi di valore. Come abbiamo riportato nel paragrafo precedente, il ricercatore dovrebbe però esplicitare e giustificare le proprie scelte (vedi paragrafo 11.1).

Le ricerche sulle credenze degli insegnanti sorgono a partire dalla metà degli anni Settanta negli Stati Uniti e nel contesto anglosassone con l'obiettivo di studiare tutto ciò che avviene prima dell'azione didattica in classe (Richardson, 2002; Shavelson, Stern, 1981; Clark, Peterson, 1986; Borko, Niles, 1987). Nella professione docente sono molte le competenze da possedere per garantire l'efficacia didattica ed esse vengono adottate e sviluppate sulla base di schemi di pensiero, che permettono di scegliere un'azione rispetto a un'altra (Perrenoud, 2002). Le credenze, dunque, emergono durante le pratiche didattiche e si possono ricavare attraverso varie modalità, come, per esempio, il focus group o l'intervista. Dietro le azioni ci sono costrutti quali le motivazioni, gli atteggiamenti, le rappresentazioni e le convinzioni; i quali contribuiscono al cambiamento (Zeichner, Tabachnick, Densmore, 1987; Calderhead, Robson, 1991; Clift, Meng, Eggerding, 1994).

La connessione tra credenze degli insegnanti e pratiche didattiche è sostenuta dalle teorie costruttiviste: ogni individuo elabora i propri saperi, le convinzioni e nuove idee formulando rappresentazioni della realtà (Richardson, 2002). Le visioni della realtà costituiscono degli elementi per orientare e modificare le azioni didattiche. Talvolta il legame tra convinzioni e azioni sarebbe del tutto oscuro agli insegnanti stessi, che sarebbero inconsapevoli delle loro convinzioni (D'Amore, Fandiño Pinilla, 2009).

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, grazie agli studi cognitivisti, si sono ampliate le ricerche su tutto ciò che influenza l'azione didattica dei docenti. Come abbiamo detto, a condizionare l'agire professionale dei docenti concorre la conoscenza pregressa; quest'ultima sarà più o meno approfondita sulla base del valore che viene attribuito a una determinata problematica relativa all'apprendimento scolastico. Tuttavia, ci sono delle differenze tra conoscenza e credenza: la prima è considerata vera, in quanto condivisa da una comunità di esperti che utilizza un metodo scientifico per verificarne la veridicità; la seconda, invece, è formata da enunciati ritenuti veri nonostante non siano stati sottoposti a nessun vaglio scientifico (Cherubini, 2002). Un'altra distinzione importante è fra atteggiamento e convinzione: se il primo potrebbe essere più immediato nell'osservazione, la



convinzione andrebbe scoperta attraverso l'osservazione e altre tecniche di indagine, come, per esempio, l'intervista. Le convinzioni potrebbero essere desunte dalla conoscenza esplicita o tacita come anche gli atteggiamenti.

Come già scritto nel capitolo 9, la ricerca sulle percezioni degli insegnanti include la scoperta sia delle loro conoscenze, sia dei loro atteggiamenti e, infine, delle loro credenze e convinzioni. Nella ricerca didattica, indagare le credenze o le convinzioni significa considerare i predittori di un possibile cambiamento, in quanto, capendo quali esse siano, è possibile agire sui comportamenti e promuovere l'innovazione. Le ricerche in ambito psicologico, inoltre, mettono in evidenza come l'essere umano costruisca delle concettualizzazioni per dare senso alla realtà circostante (Hirschfeld, Gelman, 1994; Hirschfeld, 1996). Talvolta le credenze si trasformano in misconcezioni, quando si basano esclusivamente sull'esperienza quotidiana (Novak, Gowin, 1989). Interrogarsi sulle credenze e convinzioni degli insegnanti potrebbe, dunque, costituire un problema di ricerca qualora ci sia il duplice obiettivo di capire un particolare fenomeno culturale (nel nostro caso la plusdotazione in classe) e incoraggiare il cambiamento attraverso l'analisi consapevole delle percezioni dei docenti coinvolti. In questo senso, secondo Giovannini (2009) bisognerebbe introdurre nella formazione dei futuri insegnanti dei percorsi che aiutino a riflettere sulle proprie percezioni.

L'interrogativo che guida gli studi a livello internazionale sulle percezioni degli insegnanti riguarda le effettive opportunità di modificazione delle convinzioni, grazie a percorsi formativi (Charlier, 1998; Guskey, 2002). Attualmente, non ci sono evidenze empiriche sull'influenza diretta delle convinzioni sulle prassi didattiche (Vannini, 2012), anche perché ci sono principalmente due filoni di studi utilizzati per analizzare le convinzioni: chi predilige l'influenza di fattori individuali e chi i fattori organizzativi, in riferimento al contesto scolastico. Secondo Richardson e Placier (2002), bisognerebbe integrare entrambi gli approcci per indagare un oggetto di studio tanto complesso, come, appunto, le credenze degli insegnanti. Entrambi gli approcci, inoltre, aiuterebbero il ricercatore a indagare come le esperienze personali influenzino l'acquisizione delle conoscenze del docente, sia durante la formazione iniziale, sia in servizio.

Le ricerche italiane sulle percezioni degli insegnanti si sono avviate alla fine degli anni Sessanta; tali studi mettono in evidenza le questioni educative tipiche di quel periodo storico, in riferimento all'istruzione di massa. Gli interrogativi che guidano le ricerche riguardano le pari opportunità, la selezione scolastica e il ruolo degli insegnanti come coloro che riproducono le diseguaglianze sociali (Vannini, 2008). Il filo conduttore delle diverse ricerche italiane sulle percezioni degli insegnanti sembra essere dunque un interrogativo condiviso: cosa ostacola l'innovazione nella scuola? Perché gli insegnanti scindono il loro stile di insegnamento dai risultati di apprendimento degli alunni? Quali credenze sull'alunno e sul valore della scuola sono presenti?

Le recenti ricerche, a partire dall'anno 2000, condotte su larga scala, mettono in evidenza la percezione di inadeguatezza degli insegnanti, sia verso i contenuti, sia sugli stili educativi e sugli atteggiamenti di chiusura verso momenti di collegialità, oltre che una tendenza al "vittimismo" (Giovannini, 2000; Scurati, 2000). Parallelamente, altre ricerche confermano la scarsa propensione degli insegnanti a sperimentare nuove metodologie didattiche (Lumbelli, 2001; Biorcio, 2006). Nel 2008, un'altra ricerca, condotta su un ampio campione, pone delle visioni contraddittorie: alcune percezioni di orgoglio, circa la propria scelta professionale, si abbinerebbero al disappunto per il disinvestimento politico sulla scuola pubblica (Cavalli, Argentin, 2010), diminuendo così la motivazione degli insegnanti a innovare la didattica.

Gli aspetti di maggiore problematicità che provengono dalla ricerca empirica sulle convinzioni degli insegnanti risultano essere i legami tra le concezioni degli insegnanti e l'efficacia della formazione docente: ci sarebbe, dunque, bisogno di una formazione connessa alle pratiche di insegnamento (Balduzzi, Vannini, 2010).

Da un punto di vista metodologico, per garantire la validità interna della ricerca sulle percezioni è importante che il disegno di ricerca risponda agli obiettivi e alle ipotesi di ricerca, al fine di capire e descrivere le diverse credenze nei confronti di determinate problematiche di insegnamento-apprendimento.

#### 10.4 Le ipotesi

Lo scopo della ricerca qualitativa è di studiare il particolare, il singolo piuttosto che di formulare leggi (Coggi, Ricchiardi, 2005). In questo senso, nella ricerca qualitativa non è sempre indispensabile formulare delle ipotesi, in quanto l'obiettivo non è la verifica delle stesse, ma la raccolta di dati empirici volti a capire un determinato determinato aspetto della realtà, nel nostro caso le percezioni sulla plusdotazione in ambito scolastico.

Una delle differenze tra ricerca qualitativa e quantitativa è proprio riferita alla formulazione delle ipotesi. Gli studi qualitativi, infatti, sono caratterizzati da descrizioni, comprensioni ed esplorazioni del fenomeno attraverso l'utilizzo di diverse procedure; l'ideazione di ipotesi pertanto non è ritenuta sempre necessaria (Kumar, 2014). Inoltre, non sono contemplate, nella ricerca qualitativa, le modalità per testare un'ipotesi. Nelle scienze sociali la formulazione delle ipotesi dipende dal ricercatore e dalla disciplina trattata.

Sulla base dello studio della letteratura scientifica di riferimento, in parte riportata nella prima sezione del presente lavoro di tesi di dottorato, pensiamo che dalle percezioni degli insegnanti, dei genitori e dei dirigenti scolastici possa emergere che:

- nel contesto scolastico e familiare prevale un approccio bio-medico;
- la plusdotazione sia ritenuta prevalentemente come un'abilità cognitiva;
- l'etichetta di plusdotazione possa cambiare le aspettative degli insegnanti.

## 10.5 Il campionamento

La selezione del campione avviene in due modalità diverse, a seconda che si aderisca a un approccio qualitativo o quantitativo. Se nella ricerca quantitativa il campione viene individuato in modo tale che esso rappresenti la popolazione di riferimento, nella ricerca qualitativa, invece, esso è costituito da alcuni soggetti ritenuti dei testimoni privilegiati, i quali possono favorire la comprensione di un determinato fenomeno. Il campione viene costituito tenendo in considerazione: la facilità di accesso degli attori considerati; il giudizio del ricercatore circa il coinvolgimento di alcuni testimoni privilegiati; oppure, una specifica categoria di individui.

Lo scopo del campionamento nella ricerca qualitativa è far ottenere una conoscenza profonda su una situazione, o un episodio, o su differenti aspetti di un individuo, partendo dall'assunzione che l'individuo rispecchi un determinato gruppo e perciò egli possa contribuire a far emergere aspetti della realtà poco noti o non considerati.

Allo stesso modo, la determinazione della grandezza del campione cambia a seconda della tipologia di ricerca. Nell'approccio quantitativo il ricercatore è guidato da un'ampiezza del campione predeterminata, ossia basata su altre considerazioni oltre alle risorse disponibili. Tuttavia, nella ricerca qualitativa non c'è una misura determinata per il campione, ma durante la raccolta dei dati il ricercatore può raggiungere una quantità ritenuta sufficiente. Quando il ricercatore crede di aver ottenuto una quantità ideale di dati per condurre la ricerca può decidere di concludere la selezione del campione.

Nella ricerca quantitativa l'ampiezza del campione assume importanza sulla base del tipo di studi e del possibile utilizzo dei risultati; si crede che un campione vasto assicurerà l'inclusione delle persone con diversi *backgrounds*, così da rendere il campione rappresentativo dall'intera popolazione dello studio. La dimensione del campione nella ricerca qualitativa non gioca un ruolo significativo, poiché lo scopo è studiare solo uno o pochi casi per identificare il raggio della diversità e non la sua frequenza. In queste situazioni il campione viene definito durante la raccolta dei dati (Kumar, 2014). Nella ricerca qualitativa, il ricercatore volutamente seleziona ciò che fornisce risposte alle domande di ricerca; questa modalità sarebbe ritenuta scorretta nella ricerca quantitativa.

La maggior parte delle strategie di campionamento, come il campione non-probabilistico, può essere usata quando si intraprende uno studio quantitativo; invece, quando si conduce uno studio qualitativo può essere previsto solo un campione non-probabilistico.

Nella ricerca qualitativa si parla di punto di saturazione dei dati (*data saturation point*) per determinare la grandezza del campione (Kumar, 2014). È il ricercatore che raccoglie i dati e decide il limite del campione. Il tempo per raggiungere il punto di saturazione dipende dalla situazione o dal fenomeno studiato: più complesso è il fenomeno più grande sarà il numero di persone per capire le diverse sfumature. Quando le informazioni sono raccolte in una modalità collettiva, come nel nostro caso, attraverso il *focus group*, è necessario raccogliere il maggior numero di informazioni possibile. Il punto di saturazione viene raggiunto quando non emerge più nessuna informazione nuova.

Nella nostra ricerca abbiamo scelto di utilizzare il “campionamento a scelta ragionata” (Silverman, 2011, p. 305), selezionando un gruppo o una categoria sulla base della rilevanza per gli interrogativi della ricerca.

#### 10.6 Gli strumenti di rilevazione nella ricerca qualitativa

La ricerca in educazione diviene scientifica quando utilizza metodi appropriati e dimostra di essere rigorosa e critica nel trattare i dati. Il rischio di aneddotismo è presente, come in tutte le scienze sociali, se non si adotta un metodo critico. Come sostiene Popper (1934, trad. it. 1970), la falsificazione avviene sulla base della relazione tra l'ipotesi iniziale e i dati emersi dai fenomeni indagati. In questi termini, la conoscenza diventa “oggettiva” solo se la relazione tra idee e dati non può essere falsificata. Nella ricerca quantitativa, i ricercatori escludono le correlazioni spurie, evitando per quanto possibile la casualità. Nella ricerca qualitativa, invece, si ricorre a quello che viene definito da Hammersley (1992) come una “forma tenue di realismo” e ciò significa che il ricercatore qualitativo crede:

1. nella validità della conoscenza prodotta, ma non nella sua veridicità;
2. che la realtà sia indipendente dal ricercatore;
3. che le descrizioni rappresentino una parte della realtà, senza riprodurla.

Una ricerca è credibile se gli strumenti scelti ne garantiscono l'attendibilità e la validità.

Con il termine “attendibilità” si intende “il grado di coerenza con la quale i casi sono attribuiti ad una stessa categoria da differenti osservatori o dallo stesso osservatore in diverse occasioni” (Hammersley, 1992, p. 67). Una ricerca qualitativa è attendibile se rende trasparente il processo di ricerca, ovvero descrivendo la strategia, i metodi di analisi e rendendo esplicite le posizioni dalle quali sorgono le interpretazioni. Nello specifico, uno strumento è attendibile quando si riduce

l'influenza del ricercatore; per esempio, lavorare sulle trascrizioni risulterebbe più attendibile rispetto all'analisi delle osservazioni (Silverman, 2011). L'attendibilità dipende poi dalle categorie che si utilizzano: esse dovranno corrispondere al modello di ricerca prescelto.

Per "validità", invece, si intende "il grado con il quale una descrizione rappresenta accuratamente il fenomeno sociale cui fa riferimento" (Hammersley, 1990, p. 57). Nella ricerca qualitativa essa avviene attraverso la triangolazione, ossia "l'uso combinato di molteplici teorie, metodi, osservatori e materiale empirico per produrre una rappresentazione dell'oggetto di ricerca più accurata, esauriente e oggettiva" (Silverman, 2011, p. 290).

Tra gli strumenti di rilevazione, nella ricerca qualitativa, ricordiamo il questionario, l'intervista, le note di campo, le video o audio registrazioni, le griglie di osservazione.

### 10.6.1 Il focus group

Tra i metodi qualitativi abbiamo privilegiato il *focus group*, oggetto di approfondimento in questo paragrafo.

Il *focus group* fu usato per la prima volta negli anni Venti nella ricerca di mercato e, successivamente, adottato come un metodo di ricerca accademica negli anni Cinquanta dal sociologo Robert Merton, che sviluppò l'intervista focalizzata (*focussed interview*) (Merton et al., 1990). La parola "focus" rimanda alla direzione della discussione verso un particolare argomento (Kitzinger, 1994). Krueger e Casey (2000, p. 10) hanno identificato cinque caratteristiche del *focus group*: 1. le persone che 2. possiedono certe caratteristiche e 3. forniscono dati qualitativi 4. in una discussione focalizzata 5. per capire l'argomento di interesse, **senza dare troppa enfasi allo studio della conversazione in sé**<sup>26</sup>.

Morgan (1998) descrive il *focus group* come un modo di ascoltare le persone e imparare da loro. Diversamente dalle interviste individuali, i *focus group* sono pensati per promuovere e facilitare l'interazione tra partecipanti, capendo in modo particolare la costruzione del pensiero (Kitzinger, 1994). Diversamente dalle interviste individuali che dislocano le persone dal loro contesto sociale, la discussione del *focus group* crea un importante spazio sociale per far interagire gli individui gli uni con gli altri e generare dati e intuizioni che non sarebbero accessibili al ricercatore in altro modo (Duggleby, 2005; Morgan, 2010; Robinson, 2012). Jarrett (1993) descrive come tenendo un approccio empatico e riflessivo i ricercatori possano rompere quelle barriere che potrebbero sorgere tra l'intervistatore e l'oggetto di indagine.

---

<sup>26</sup> I focus group sono stati analizzati e trascritti senza usare la metodologia dell'analisi della conversazione, seguendo le indicazioni di Krueger e Casey (2000).

Il ruolo del ricercatore è ridotto (Madriz, 2000), anche se aumenta quando il gruppo tende ad allontanarsi dalla direzione della discussione (Wilkinson, Kitzinger, 2000). Talvolta l'interazione tra partecipanti può favorire lo scambio di idee anche contrapposte, rivelando quei comportamenti più privati, intimi e portando a galla elementi importanti per approfondire l'argomento scelto (Hyde et al., 2005; Robinson, 2009). Se i vantaggi sono multipli, così ci sono anche degli svantaggi come la perdita di controllo del ricercatore e la possibilità che il gruppo potrebbe colludere con gli altri membri del gruppo e/o con il ricercatore stesso, e/o non esprimere le proprie idee durante il colloquio (Smithson, 2000).

Ci sarebbe un'assunzione comune che i *focus group* siano modalità inappropriate per approfondire un argomento; infatti, le persone farebbero fatica a prendere l'iniziativa e qualora avvenisse esse si esprimerebbero in termini generali e questo è diverso dal fornire una nuova idea sull'argomento proposto dal ricercatore (Farquar, Das, 1999).

Il moderatore, altrimenti detto facilitatore, è responsabile dell'andamento del gruppo e dell'interazione che avviene. Questo significa saper porgere la domanda opportuna al momento opportuno, coinvolgendo il soggetto e lavorando con i partecipanti per allestire un contesto sociale dove la tematica può essere discussa (Litoselliti, 2003). Stabilire un rapporto con i partecipanti può essere sfidante, in quanto spesso non c'è la possibilità di incontrarli prima del *focus group* e quindi è necessario stabilire fin da subito una buona relazione di fiducia. Come in tutta la ricerca qualitativa, moderare un *focus group* significa molto di più che raccogliere dati; il moderatore dovrebbe anche usare il giudizio dei partecipanti per togliere argomenti, includere nuove idee, seguire chi conduce, riconoscere un vicolo cieco e non chiudere mai una discussione quando il gruppo genera nuove riflessioni. Se il moderatore ha una visione forte, supportata da un'identità professionale, è possibile che potrebbe essere tentato di guidare le tematiche attorno a una ortodossia accettata. Questo non significa dire che alcune figure professionali non possano condurre un *focus group*, ma il loro coinvolgimento dovrebbe essere riflessivo, ponendo attenzione ai propri valori e alle credenze esplicite prima di raccogliere i dati del *focus group*. L'essere insegnante di scuola primaria e condurre un *focus group* con insegnanti di scuola primaria può aver inficiato sulla ricerca, dando per scontati alcuni atteggiamenti o convinzioni che per un *outsider* potrebbero essere nuovi, o viceversa riportare percezioni ritenute ovvie e scontate per un accademico.

Il numero ideale di partecipanti in un *focus group* è solitamente intorno a 6-8, si è generalmente d'accordo che il massimo è costituito da 12 persone. Se invece partecipano 4 o meno persone si parlerà di intervista di gruppo (Currie, Kelly, 2012). È impossibile, invece, condurre un *focus group* con numeri superiori a 13, in quanto i partecipanti non avrebbero lo spazio di esporre le proprie opinioni in profondità.

Nonostante non sia prevedibile quanto parleranno le persone, si pensa che 90 minuti sia un tempo ottimale per raccogliere dati (Robinson, 2012).

Compito del moderatore è di creare un clima di gruppo di fiducia e spontaneità, favorendo la partecipazione di tutti i membri, evitando di esprimere opinioni personali. Nel momento di apertura è importante che il moderatore espliciti le ragioni del *focus group* e il tema, oltre alle regole e alla durata.

### 10.6.2 L'intervista individuale

Nella nostra ricerca, abbiamo utilizzato anche le interviste individuali per capire meglio le percezioni dei dirigenti scolastici e dei genitori.

Le interviste sono presumibilmente lo strumento più utilizzato nella ricerca qualitativa (Briggs, 1986; Alvesson, 2002). Le ragioni sono molteplici: esse offrono maggiori opportunità di raccogliere diverse sfumature e l'inaspettato, diversamente dal questionario scritto, dove sono presenti domande predefinite e talvolta a scelta multipla. Attraverso le interviste è possibile avere l'opportunità di creare e catturare idee in profondità a un livello difficilmente raggiungibile con questionari o osservazioni. L'intervista viene utilizzata per accedere a informazioni che non potremmo raggiungere in altro modo, come sostengono Lucisano e Salerni (2007) "l'intervista si può definire come uno scambio verbale asimmetrico fra due o più persone, ossia intervistatore e intervistato, con ruoli e compiti diversi, al fine di raccogliere informazioni o opinioni su una data questione" (p. 199).

Per alcuni studiosi, l'intervista sarebbe una modalità inaffidabile: ricordi incompleti offrirebbero solo alcune percezioni soggettive di eventi (Walford, 2007). Secondo Walford, sarebbero utili se si abbinassero altre modalità di ricerca (vedi Becker, Geer 1957). Nonostante le diverse posizioni, crediamo che per indagare le percezioni sulla plusdotazione, l'intervista possa essere una modalità che ci permette di approfondire e capire meglio i punti di vista, quando non è stato possibile, per questioni logistiche, raggruppare i dirigenti scolastici e i genitori.

L'intervista sarebbe un incontro sociale nel quale viene costruita conoscenza, ossia molto più di una modalità di raccogliere dati (Holstein, Gubrium, 2003). Le interviste sono eventi sociali. Capire il fenomeno attraverso gli occhi dell'intervistato è fondamentale per formulare buone domande e poi interpretare le risposte.

Le interviste vengono classificate sulla base della struttura che può essere più o meno rigida. La scelta dipende dagli obiettivi della ricerca. Per esempio, se si vuole approfondire un argomento l'intervista poco o per nulla strutturata consentirà di raccogliere sfumature tacite. Quando si lascia al soggetto

intervistato maggiore libertà, d'altra parte, c'è il rischio che aumenti il tempo necessario per la raccolta dati e l'interpretazione dei risultati.

Le interviste semi-strutturate prevedono un canovaccio senza un ordine preciso, il quale varia a seconda dell'andamento dell'intervista (Forsey, 2012); come abbiamo scelto nella nostra ricerca.

L'intervista si fonda su un rapporto asimmetrico e dunque il ricercatore dovrebbe fare attenzione ad alcuni accorgimenti:

“1. Far conoscere gli obiettivi dell'intervista;

1. evitare di fare della maieutica;
2. ascoltare in modo attivo;
3. aspettare con pazienza la risposta dell'intervistato;
4. rendere l'atmosfera calma e rilassata;
5. impegnarsi a non divulgare i dati raccolti” (Lucisano, Salerni, 2007, pp. 206-207), ossia mantenere l'anonimato.

Riassumiamo con una tabella le diverse tipologie di interviste, i vantaggi e gli svantaggi.

Tipologie di intervista	Vantaggi	Svantaggi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervista individuale (<i>face-to-face</i>);</li> <li>• intervista telefonica;</li> <li>• focus group;</li> <li>• intervista via e-mail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utile quando i partecipanti non possono essere osservati direttamente nel contesto naturale<sup>27</sup>;</li> <li>• i partecipanti possono fornire informazioni relative alla propria storia;</li> <li>• permette il controllo del ricercatore attraverso le diverse domande.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornisce informazioni indirette, filtrate dal punto di vista dell'intervistato;</li> <li>• fornisce informazioni in un determinato luogo piuttosto che nel contesto “naturale”;</li> <li>• non tutte le persone sono equamente disponibili ad articolare la risposta.</li> </ul>

Tabella 4: Vantaggi e svantaggi intervista; informazioni tratte da Creswell J.W., Creswell J. D. (2018).

<sup>27</sup> Per esempio, se il focus della ricerca è capire come vengono svolti i compiti nel pomeriggio a casa e non posso, in qualità di ricercatore, osservare direttamente, allora l'intervista risulta utile, anche se non sostituisce l'osservazione.



## 10.7 Elaborazione e interpretazione dei dati empirici

La modalità di analisi dei dati negli studi qualitativi dipende da come si sceglie di comunicare i risultati. Ci sarebbero tre vie:

1. sviluppando una narrazione per descrivere una situazione, un episodio o un evento;
2. identificando i principali temi che emergono dalle note di campo o dalle trascrizioni delle interviste, inserendo le varie citazioni;
3. quantificando, dopo aver circoscritto i principali temi, indicando la frequenza di alcuni fenomeni, per riportare la prevalenza.

Un altro modo per assicurare la veridicità dei dati è trascrivere le interviste o le note durante le osservazioni e condividerle con i partecipanti della ricerca. La validazione delle informazioni da parte dei partecipanti è un importante aspetto per assicurare l'accuratezza dei dati raccolti mediante interviste non strutturate.

L'analisi dei contenuti avviene attraverso l'identificazione dei principali temi che emergono dalle risposte date dai partecipanti. Questo processo avviene in quattro step (Kumar, 2014):

1. *identificare i temi principali.* È necessario porre attenzione alle risposte descrittive date dai partecipanti per individuare il significato che loro vogliono comunicare. Dalle loro risposte si sviluppano ampi temi che riflettono i diversi significati. Si noterà che le persone usano differenti parole e varietà di linguaggio per esprimerli. È importante selezionare le diverse espressioni che si riferiscono a un medesimo tema. Una volta individuati i possibili temi, essi diventano la base per analizzare il testo delle interviste.
2. *Attribuire codici ai temi principali.* Si assegna un codice a ciascun tema quando si intende contare il numero delle volte che un tema si ripete in un'intervista o in un focus group. Il processo di codifica avviene utilizzando codici, numeri o parole chiave.
3. *Classificare le risposte sulla base dei temi principali.* Dopo aver identificato i temi, il passaggio successivo consiste nel leggere le trascrizioni di tutte le interviste e classificare le risposte o i contenuti sulla base dei diversi temi. Per effettuare questa operazione è possibile usare dei programmi come NVivo, ATLAS.ti o MAXQDA.
4. *Integrare i temi e le risposte nel testo del report.* Dopo aver identificato le risposte che rientrano nei diversi temi, il passo successivo consiste nell'integrarli nel testo del report. Alcuni ricercatori, nella discussione dei temi principali che emergono nella ricerca, inseriscono parti delle risposte fornite durante le interviste per coinvolgere emotivamente il lettore; altri mettono in evidenza le frequenze e inseriscono una parte di risposte. Tutto dipende da come si vogliono comunicare i dati al pubblico.

Dagli anni Sessanta, molti sono i ricercatori qualitativi che hanno utilizzato le registrazioni audio o video, e le rispettive trascrizioni, come dati. Le registrazioni consentono una maggiore attendibilità della ricerca; infatti, grazie a esse i dati possono essere riprodotti e controllati; diversamente dalle note di campo, le trascrizioni garantirebbero maggiore accuratezza e molti più dettagli su cui riflettere per l'individuazione di temi.

È sorta una grande letteratura sulla pratica della trascrizione, sebbene ci sia poca attenzione alla ricerca educativa (Hammersley, 2012). Un tema dominante nella letteratura di riferimento è che la trascrizione sia un processo di costruzione della conoscenza, piuttosto che un semplice lavoro di scrittura delle parole udite (Mishler, 1991). In parte, questo significa che il ricercatore è coinvolto in un'ampia varietà di decisioni, quindi non esiste una trascrizione corretta per ogni registrazione. Per questa ragione, nessun trascritto può essere trattato come una riproduzione fedele della conversazione.

Infatti, c'è una varietà di decisioni che vengono prese nel corso della trascrizione che dipendono dal tipo di trascrizione. Le decisioni da assumere riguardo alla trascrizione sono:

1. trascrivere ogni particolare e come trascriverlo. Gli analisti della conversazione, per esempio, trascrivono tutto quello che sentono; altri ricercatori qualitativi sono più selettivi e preferiscono trascrivere solo alcune delle parti che hanno registrato;
2. riportare l'intonazione, il tono e il ritmo della conversazione e come rappresentarli;
3. omettere gli elementi non verbali, riportare il respiro, la tosse o altri rumori che potrebbero essere significativi nell'analisi dei dati. Secondo Goffman (1959) gli elementi non verbali fornirebbero informazioni importanti quanto quelle che emergono dalle parole esplicite;
4. i silenzi e le pause vengono trascritte e misurate e come;
5. trascrivere la conversazione seguendo l'ordine dei partecipanti o riportando la trascrizione in blocchi suddivisa per partecipanti;
6. (come) etichettare i partecipanti: se scrivere un numero per ogni risposta o inserire un nome per capire le risposte che fornisce una medesima persona; se lasciare il nome con il genere o no.

Nella nostra ricerca abbiamo trascritto interamente le registrazioni audio dei *focus group* e delle interviste, riportando dunque ogni singola parola; non abbiamo riportato invece gli elementi non verbali, perché eravamo più interessati a estrarre dalla conversazione alcune percezioni, senza soffermarci sui minimi dettagli. Riteniamo, infatti, che, poiché sia i *focus group* sia le interviste avvengano in un luogo definito e diverso da quello naturale, il linguaggio non verbale influisca minimamente nell'espressione di idee e opinioni.

## 10.8 La ricerca comparata

Durante la nostra ricerca abbiamo condotto dei *focus group* nei Paesi Bassi; i dettagli saranno riportati nel capitolo 12. Lo scopo era di studiare le percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione nei Paesi Bassi cercando di capire quali altre sfumature si potessero ricavare, nonostante un diverso contesto. Affinché la comparazione segua un rigore metodologico, abbiamo pensato di approfondire come avviene la ricerca comparata in educazione.

Secondo Gandolfi (in Bray, Adamson, Mason, 2009):

È proprio l'educazione comparata che favorisce lo scambio, l'apertura, la reciprocità, il dialogo, il riconoscimento dei valori, delle culture, delle rappresentazioni simboliche, dei modi di vita ai quali si riferiscono tutte le persone nelle loro relazioni con gli altri, nel riconoscimento della loro identità e delle interazioni che intervengono sia all'interno della stessa cultura che fra culture differenti (ibidem, p. 9).

Secondo Bereday (1964), l'educazione comparata sarebbe arrivata alla sua terza fase. Nella prima si sono definite le migliori pratiche con l'intenzione di esportarle; nella seconda si è posto l'accento sulla natura sociale dell'educazione, in ottica di previsione; infine, nella terza, si parla di analisi approfondita delle pratiche educative nazionali.

A partire dagli anni Cinquanta, l'educazione comparata ha posto le basi per divenire una disciplina autorevole, cercando di rispondere alle tematiche inerenti alla sua natura, al suo scopo e valore (Schwartz, 1986). Negli anni Sessanta alcuni studi (ricordiamo King, 1964 e Bristow, Holmes, 1968) portarono un importante contributo al dibattito sulla metodologia nel campo dell'educazione comparata, in particolare su: i modelli, la lingua, la dimensione del tempo, il contesto culturale. Per questo assunse sempre più importanza il lavoro di Bray e Murray (1995) che si focalizzò sulle analisi multi-livello. Il loro contributo portò alla realizzazione di un frame teorico rappresentato sotto forma di cubo; secondo gli studiosi era fondamentale considerare più livelli dell'educazione comparata per avere risultati soddisfacenti. Uno studio comparato risulta attendibile se sono presenti le tre dimensioni: geografica-locale; demografica non locale e infine gli aspetti inerenti all'istruzione e alla società. Una struttura multi-livello favorirebbe una comprensione più completa ed equilibrata; il considerare le tematiche da differenti angolazioni faciliterebbe una presentazione più ampia e più accurata del fenomeno considerato. Noi, infatti, ci focalizzeremo su: individui, altri gruppi (*gifted students*) e metodi didattici.

Nel modello di Bray e Murray (1995) per individui si intendono: direttori, insegnanti, genitori, allievi, ecc.

Al fine di fondare correttamente l'interpretazione dei risultati è fondamentale che le somiglianze e le differenze tra le unità comparate siano analizzate nel contesto di riferimento. La comparazione sarà significativa se le unità di analisi mostreranno punti in comune per legittimare le differenze. Ci sarebbe la necessità di affiancare agli studi dei livelli inferiori (individuo, classe, scuola) il contesto dei livelli superiori (sistema, stato, ecc.), per delineare un quadro significativo e comprensibile delle relazioni tra i macro e i micro livelli. Come sostiene Sadler (1900, ristampato nel 1964), gli elementi esterni alla scuola spesso dirigono quelli interni e determinano i fenomeni educativi.

Le ricerche comparative cross-culturali possono offrire ulteriori elementi per comprendere un determinato fenomeno localizzato in un altro spazio, individuando le rispettive relazioni significative (McNess, 2004).

## 11. La plusdotazione a scuola: le percezioni degli insegnanti

Le percezioni orientano gli insegnanti nelle scelte quotidiane; esse, dunque guidano gli insegnanti durante tutto il loro operato (Vannini, 2012) (vedi paragrafo 7.2).

Le credenze degli insegnanti, inoltre, avrebbero un ruolo principale per garantire il successo formativo dei bambini con plusdotazione (Copenhaver, McIntyre, 1992; Lee, 1999; Siegle et al., 2010; Baudson, Preckel, 2013) e per promuovere l'inclusione degli stessi, nella classe eterogenea (Moon, Brighton, 2008; Persson, 1998) (vedi introduzione cap. 9).

Crediamo che lo studio delle percezioni degli insegnanti sia il punto di partenza per studiare la plusdotazione a scuola (nel nostro caso) e per offrire degli spunti nuovi di riflessioni durante attività di formazione: come sostiene Giovannini (2009) bisognerebbe introdurre nelle formazioni destinate ai docenti degli input che aiutino a riflettere sulle proprie percezioni (vedi paragrafo 10.3), passo fondamentale per aumentare la consapevolezza e favorire il cambiamento.

Diversamente dalle ricerche condotte da Zanetti e Pessa (2014) e da De Angelis (2017) (vedi capitolo 9), noi abbiamo condotto uno studio esplorativo con l'utilizzo di *focus group* e interviste semi-strutturate per indagare alcune tematiche che riguardano la didattica per la plusdotazione, in particolare: definizioni, etichette, metodologie, relazioni tra pari e rapporto con la famiglia.

### 11.1 Le domande iniziali

L'individuazione del problema e le possibili domande che guidano il ricercatore sono inevitabilmente ancorate ai giudizi di valore e ai condizionamenti interni del ricercatore stesso (Lucisano, Salerno, 2002); in questo senso, risulta importante esplicitare e giustificare le proprie scelte (vedi paragrafo 10.4).

La scelta del tema, la plusdotazione in classe, è dovuta a una profonda curiosità nel capire meglio il talento umano, il suo sviluppo e l'impatto che esso ha nel contesto scolastico. All'apice, ciò che spinge a continuare ad approfondire queste tematiche, ci sono valori democratici e meritocratici insieme (vedi paragrafo 7.6): perché talvolta l'emergere del talento porta a un'esclusione sociale? Perché la meritocrazia è in contrasto con la democrazia? Nonostante che per rispondere a queste domande siano necessari ancora molti anni di ricerche, pensiamo che esse ci possano ispirare per selezionare domande più "umili".

In linea con il filo conduttore delle ricerche italiane sulle percezioni degli insegnanti, ossia tematiche inerenti alle credenze sull'alunno, sulla formazione e sui cambiamenti (Vannini, 2008) (vedi paragrafo 10.4), abbiamo pensato di rispondere alle seguenti domande: quali credenze sull'alunno

con plusdotazione? Quali credenze sul valore della formazione nella classe eterogenea, quando presente un alunno con plusdotazione? Gli insegnanti modificano la didattica quando presente un alunno con plusdotazione? Se sì, come? Quali sono gli atteggiamenti e comportamenti dei compagni verso l'alunno con plusdotazione? Com'è il rapporto tra gli insegnanti e i genitori con plusdotazione? Le risposte (vedi paragrafo successivo) ci hanno permesso di capire meglio la plusdotazione in classe e riflettere sui talenti di ciascuno.

## 11.2 Strumenti di indagine

Per esplorare le percezioni degli insegnanti, dei dirigenti e dei genitori abbiamo privilegiato l'utilizzo di strumenti di indagine di tipo qualitativo, per cercare una comprensione profonda del punto di vista dei partecipanti (Mantovani, 1995) (vedi paragrafo 10.2).

La tecnica di indagine privilegiata è stata il *focus group*, in quanto abbiamo voluto raccogliere le percezioni raggruppando gli insegnanti in piccolo gruppo, affinché la discussione fosse alimentata anche dalle risposte o dai diversi punti di vista (vedi paragrafo 10.6.1).

I primi cinque *focus group* sono stati condotti da aprile a maggio 2018 e il sesto a gennaio 2019. I sei *focus group* si sono svolti in Veneto, nelle province di: Padova, Venezia, Rovigo, Treviso e Verona.

Il nostro ruolo durante la conduzione del *focus group* è stato di:

- promuovere la partecipazione al focus (Wilkinson, Kitzinger, 2000);
- mediare durante l'emergere di idee contrapposte (Smithson, 2000);
- instaurare una relazione empatica con i partecipanti (Litoselliti, 2003);
- favorire l'emergere delle diverse prospettive, evitando di esprimere giudizi (Caronia, 1997; Mortari, 2007);
- controllare il tempo, affinché i partecipanti potessero rispondere a tutte le domande nei tempi stabiliti.

Il numero dei partecipanti è stato tra i 4 e i 10 insegnanti per gruppo, come suggerito dalla letteratura sulla metodologia di ricerca (Lucisano, Salerni, 2002; Currie, Kelly, 2012).

Il tempo massimo dedicato a ciascun *focus group* è stato di 75 minuti, un tempo ritenuto ottimale per raccogliere le opinioni (Robinson, 2012).

## 11.3 Il campione

Il campione è stato selezionato tenendo in considerazione i principi che regolano la ricerca qualitativa: esso è stato selezionato con lo scopo di ottenere una conoscenza profonda su un determinato

fenomeno. Nella nostra ricerca, abbiamo scelto di utilizzare il “campionamento a scelta ragionata” (Silverman, 2011, p. 305), ciò significa selezionare un gruppo o una categoria sulla base della rilevanza per gli interrogativi della ricerca. Ricordiamo che il numero dei partecipanti è ritenuto sufficiente quando viene raggiunta una quantità ideale di dati; in questi termini, la dimensione del campione non gioca un ruolo fondamentale; diversamente, sembra essere prioritario studiare solo uno o pochi casi per identificare il raggio della diversità e non la sua frequenza (Kumar, 2014). Il campione, dunque, è stato definito durante la raccolta dei dati.

Inizialmente, sono stati convocati, tramite posta elettronica, tutti i Dirigenti Scolastici (D.S.) delle scuole che avevano partecipato al progetto “*Education to Talent*”, dati reperibili nella mappatura presente nelle ultime pagine delle Linee guida (vedi paragrafo 5.1.1). Purtroppo, diversamente da quanto ci aspettavamo, nessuna scuola ha aderito alla nostra ricerca. Successivamente, abbiamo inviato una mail a tutti gli Istituti Comprensivi (I.C.) del Veneto (in tot. 400); di questi hanno risposto in 44 (l’11%); solo il 2,5% delle scuole ha accettato di collaborare.

Per partecipare alla ricerca era necessario operare con almeno un alunno con plusdotazione certificata da un professionista. Sono stati, quindi, individuati gli insegnanti di 18 alunni con plusdotazione con un’età media di 9 anni, 2 femmine e 16 maschi. Gli insegnanti, che hanno aderito alla ricerca, sono 37 (1 maschio e 36 femmine).

Riassumiamo la composizione dei *focus group* nel dettaglio, per provincia e genere.

Provincia	N. Membri	Genere
<b>Padova</b>	5	femmine
<b>Venezia</b>	7 <sup>28</sup>	6 femmine e 1 maschio
<b>Rovigo</b>	4	femmine
<b>Padova</b>	10	femmine
<b>Treviso</b>	5	femmine
<b>Verona</b>	6	femmine

Tabella 5: Composizione focus group

#### 11.4 Analisi dati

L’analisi dei dati è avvenuta seguendo tutte e tre le vie: selezione di alcune parti di trascrizione; identificazione dei principali temi (*nodes*) che emergono dalle trascrizioni per descrivere la

<sup>28</sup> Un’insegnante si è unita a questo gruppo, ma operava in una scuola nella provincia di Treviso.

plusdotazione in classe; quantificazione della frequenza per riportare la prevalenza (vedi paragrafo 10.7).

Per assicurare la veridicità dei dati abbiamo trascritto i *focus group* e poi abbiamo condiviso i dati con alcuni insegnanti durante alcuni incontri di formazione.

L'analisi dei contenuti è avvenuta attraverso l'identificazione dei principali temi che emergono dalle risposte date dai partecipanti. Per far ciò abbiamo seguito i quattro step proposti da Kumar (2014):

1. *identificare i temi principali*. I temi sono stati individuati dopo aver letto varie volte le trascrizioni. Alcuni temi sono stati accorpati durante l'analisi, in quanto appartenevano alla medesima percezione; questo è stato possibile grazie al software NVivo.
2. *Attribuire codici ai temi principali*. I codici sono stati assegnati in automatico dal software NVivo, utilizzato per analizzare tutte le trascrizioni.
3. *Classificare le risposte sulla base dei temi principali*. Questo passaggio è stato svolto mano mano che rileggeamo la trascrizione: ogni risposta significativa è stata accorpata sulla base del tema di appartenenza.
4. *Integrare i temi e le risposte nel testo del report*. Nel report (che segue) abbiamo deciso di riportare sia dati grezzi, per coinvolgere emotivamente il lettore, sia le frequenze utilizzando grafici, carte gerarchiche e cluster analysis. Abbiamo deciso anche di utilizzare delle mappe concettuali per riassumere e chiarire i temi principali che concorrono a visualizzare le diverse risposte dei partecipanti.

Ricordiamo che la trascrizione è un processo di costruzione della conoscenza piuttosto che un semplice lavoro di scrittura delle parole udite (Mishler, 1991). Questo significa che non esiste una trascrizione corretta per ogni registrazione e dunque nessun trascritto può essere considerato come una riproduzione fedele della conversazione. Le trascrizioni riportano tutte le parole udite, anche quel "em" o "um" che inizialmente pensavamo che fosse un dato utile, per esempio, per capire l'incertezza. Sono stati omessi l'intonazione, il tono, il ritmo, tutti gli elementi non verbali, i silenzi e le pause, proprio perché l'analisi si è basata esclusivamente sull'individuazione dei temi; non abbiamo utilizzato le regole dell'analisi della conversazione.

I temi più ricorrenti e dibattuti sono stati considerati tali confrontando i diversi *focus group*, nonostante le trascrizioni e le analisi siano state svolte tenendo in considerazione un gruppo alla volta. È stato interessante, infatti, osservare e discutere maggiormente quei temi ricorrenti tra tutti i *focus group*. Parallelamente, abbiamo riportato anche quei punti di vista poco condivisi e non ricorrenti tra i gruppi, proprio per approfondire e capire meglio le diverse percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione. Ogni estratto viene etichettato con: una parola chiave (che riguarda il tema di appartenenza), il codice del *focus group* (ogni gruppo ha un codice diverso) e il numero dell'enunciato.



### 11.4.1 Che cos'è la plusdotazione

Le percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione spesso si riferiscono agli atteggiamenti e comportamenti che essi notano in classe. Infatti, alla domanda “secondo voi, cos'è la plusdotazione?” il gruppo di insegnanti italiani sembra essere disorientato, diversamente dal gruppo di insegnanti olandesi (vedi paragrafo 11.5). Le risposte non riguardano riflessioni sul concetto di plusdotazione in sé, nessun insegnante, per esempio, nomina autori o modelli di riferimento (vedi capitolo 3); le loro testimonianze riportano, per lo più, i comportamenti che gli alunni con plusdotazione mostrano durante le lezioni. Abbiamo comunque cercato di distinguere, per quanto possibile, le loro idee, che emergevano dopo la prima domanda da quelle che esplicitavano per riflettere sugli atteggiamenti degli alunni.

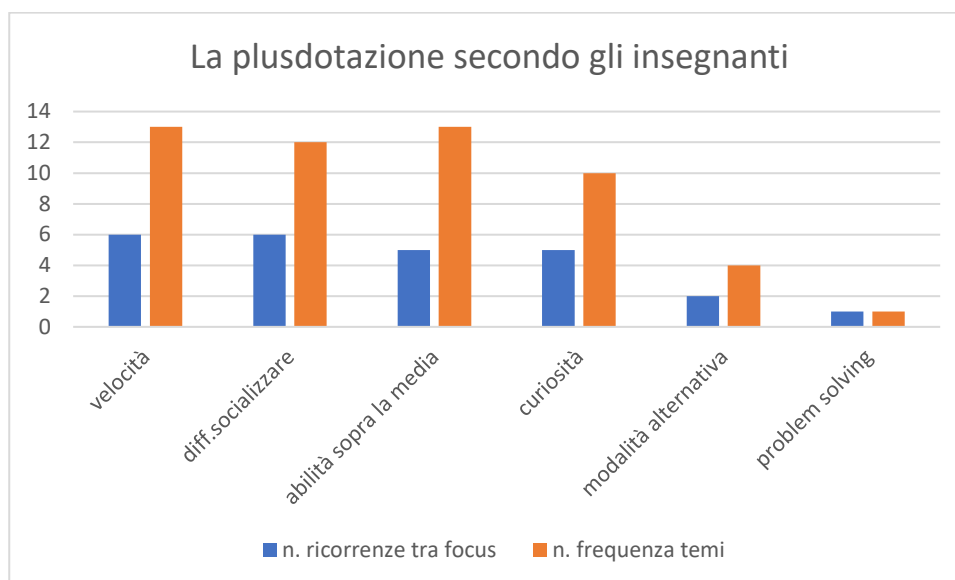


Figura 6: La plusdotazione secondo gli insegnanti: le frequenze.

In tutti i *focus group* (vedi figura n. 6) gli insegnanti hanno messo in evidenza che la plusdotazione consiste in una grande immediatezza nell'apprendimento, come dimostrano gli estratti sotto riportati.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Velocità	F-119-3	“è un treno proprio”
	F-119-4	“emerge subito che è più veloce”
	F-117-1	“secondo me la loro mente viaggia a una velocità tale che a volte non riescono neanche loro a controllare”

Tabella 6: Velocità

La plusdotazione non è intesa come “una marcia in più” da tutti gli insegnanti, anzi, secondo alcuni essa comporta delle difficoltà di socializzazione (tema che ricorre in tutti i *focus group*): “a volte la plusdotazione non sempre è una facilitazione per i bambini plusdotati a volte è quasi un impaccio perché il loro pensare diversamente, il loro pensare più avanti crea anche distanza dagli altri bambini” (Socializzazione-F-117-1).

Sembra, dunque, esserci una correlazione tra: 1. Plusdotazione, 2. difficoltà nelle relazioni e 3. Un vissuto di sofferenza, come testimonia l’estratto che segue:

la prima cosa che mi viene da pensare è quando tu hai parlato di plusdotazione mi è venuto in mente sofferenza em perché sono bambini comunque em non è per esempio io ne ho tre in classe e non tutti e sono ognuno con caratteristiche diverse uno in particolare mi fa venire in mente questa parola perché è quello diciamo invisibile cioè è un bambino che in realtà sembra più un bambino con un disagio più che con una plusdotazione em e sono bambini che comunque sicuramente appunto anche noi ci siamo accorte perché eccelle in alcuni ambiti però poi il carico di sofferenza che portano con loro la difficoltà di relazione (Sofferenza-F-118-1).

Secondo gli insegnanti coinvolti, “plusdotazione” significa possedere delle abilità sopra la media per alcuni intese come “elevato q.i”, per altri come potenzialità artistiche, ma anche percettive, riflettendo le definizioni di alcuni noti studiosi, quali: Renzulli (1978), Gagné (1985), Mönks e Mason (1993) (vedi capitolo 3).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Abilità sopra la media	F-119-1	“un alunno che emerge rispetto alla classe dimostrando delle competenze nettamente più alte della media”
	F-112-3	“ha delle doti delle caratteristiche in più che gli consentono di poter avere una marcia in più diciamo rispetto agli altri delle doti maggiori che lui riesce ad usufruire per fare dei passi in più”
	F-117-1	“secondo me sono capacità che cognitive percettive artistiche che un bambino ha un po’ più sviluppate di altre”
	F-120-1	“allora per me plusdotazione è un concetto riferito ai bambini ad alto potenziale cognitivo quindi con un quoziente intellettivo elevato”

Tabella 7: Abilità sopra la media

Associare le abilità superiori alla plusdotazione è un tema molto ricorrente tra i *focus group*: esso appare in 5 gruppi su 6. Alcuni insegnanti però sostengono che la plusdotazione non sia altro che una modalità alternativa di comportarsi: “invece secondo me è questo che ha detto Marta e anche è una modalità di pensare veramente alternativa e a volte anche di comportarsi in un modo diverso”.

(modalità alternativa di comportarsi-F-117-1). La modalità “alternativa” sembra includere tre elementi: la capacità di astrazione, le intuizioni, la genialità e la creatività.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Capacità di astrazione	F-118-1	“capacità di astrazione pazzesca sia dal punto di vista logico razionale ma anche per esempio non lo so nella costruzione di qualcosa lui prevedeva già cosa poteva andare o non andare bene tanto che ha fatto fare anche una figuraccia alla collega di arte con un biglietto”
Intuizioni	F-115-1	“delle intuizioni delle capacità di arrivare a risolvere o a capire una situazione in modo diverso tra l’altro in modo non standard e particolare soggettivo”.
Idee geniali	F-117-1	“io vedo talvolta degli sprazzi di genialità ancora abbozzata perché sono bambini però intravedo questa genialità nelle risposte che vengono date una logica con una marcia in più rispetto agli altri bambini”.
Creatività	F-115-1	“ma anche la soluzione di determinati di problemi in maniera critica e originale e creativa di determinati problemi appunto”.

Tabella 8: Modalità alternativa di comportarsi

Ci sembra interessante notare come alcuni tratti di plusdotazione, secondo gli insegnanti, rientrino in una modalità alternativa di agire, a dimostrazione di una sensibilità italiana (ma anche olandese) a rilevare nella plusdotazione dei tratti del potenziale umano, mettendo in secondo piano l’etichetta. In “capacità di astrazione-F-118-1” l’insegnante sottolinea con il termine “pazzesca” quanto elevata, ma anche inusuale, possa essere l’abilità di astrarre. Lo stesso ragionamento vale per “Intuizioni-F-115-1”, dove l’insegnante con il termine “non standard” e “soggettivo” sottolinea la modalità unica di intuire. Dalle intuizioni che il bambino esplicita in classe, alcuni insegnanti ritengono che esse siano “geniali”, rimarcando quanto questa possa essere “una marcia in più (vedi Idee geniali-F-117-1). La diversità si nota anche dalla creatività, intesa, dagli insegnanti come una modalità originale di risolvere i problemi (vedi Creatività-F-115-1).

Secondo alcuni insegnanti, la plusdotazione si identifica come la capacità spiccata di risolvere alcuni problemi; un insegnante afferma: “a me viene in mente l’idea di una capacità spiccata in un campo in una disciplina em appunto come capacità che ne so io, di problem solving” (Capacità di problem solving-F-115-1).

Alla parola “plusdotazione” gli insegnanti associano anche “curiosità”, è interessante riportare la seguente riflessione di un insegnante che sostiene che la curiosità, in alcuni casi, potrebbe causare un isolamento del bambino con plusdotazione, dal gruppo dei pari.

l'elevatissima curiosità che citavo pensando sempre all'alunno che ho conosciuto è come se ci fossero delle finestre che ad un certo punto si aprono perché lui ha bisogno di cercare delle risposte che sono molto più ampie di quella che può essere la risposta diretta la risposta che troviamo nel libro la risposta che si condivide anche con i bambini e questa cosa da una parte è semplice è bella è molto arricchente per la classe e talvolta invece questo allontana moltissimo dal em non solo dal compito ma dall'argomento stesso (Curiosità-F-120-3).

Sembra che la curiosità dei bambini con plusdotazione derivi dal loro forte desiderio di imparare: “desiderio di imparare proprio una sete insaziabile di sapere tutto” (Desiderio di imparare-F-118-1).

Gli insegnanti associano diversi tratti comportamentali alla parola plusdotazione, per una panoramica vedi la figura n.7.

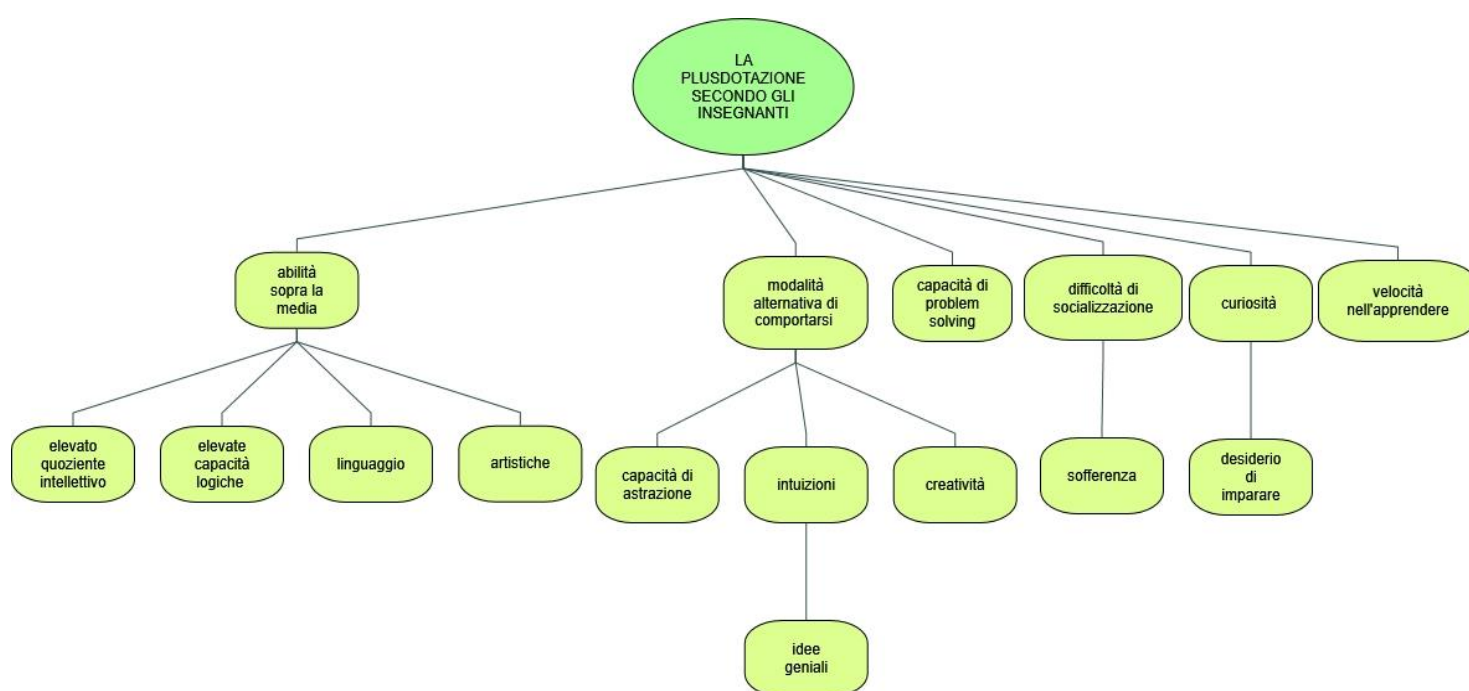


Figura 7: Mappa: La plusdotazione secondo gli insegnanti

Riassumendo, possiamo affermare che secondo alcuni insegnanti, la plusdotazione riguarda più la parte intellettuale, mentre secondo altri essa è una modalità alternativa di comportarsi che talvolta potrebbe costituire un ostacolo nella socializzazione. Le percezioni mettono in evidenza come gli insegnanti interpretano la plusdotazione assumendo tutti e tre i paradigmi ipotizzati da Dai e Chen (2013): “*gifted child*” (chi si orienta prevalentemente sul q.i.), “sviluppo del talento” (chi nota delle spiccate abilità) e il paradigma della “differenziazione” (chi associa la plusdotazione a una modalità altra di agire) (per i paradigmi, vedi paragrafo 3.5).

#### 11.4.2 Interpretazioni della valutazione di “plusdotazione”

Tutti gli insegnanti intervistati hanno insegnato a un alunno/a (o più) con plusdotazione per almeno sette mesi; la plusdotazione è stata confermata tramite una valutazione redatta da psicologi e consegnata dalla famiglia alla scuola. Dopo il primo *focus group*, ci siamo accorti, grazie alle risposte degli insegnanti, che spesso si nominava la valutazione, così abbiamo voluto capire meglio come loro interpretavano questo particolare documento clinico (vedi paragrafo 4.4) e l'etichetta in sé (vedi paragrafo 7.3.1), nonostante ciò non rientrasse tra le nostre iniziali domande di ricerca.

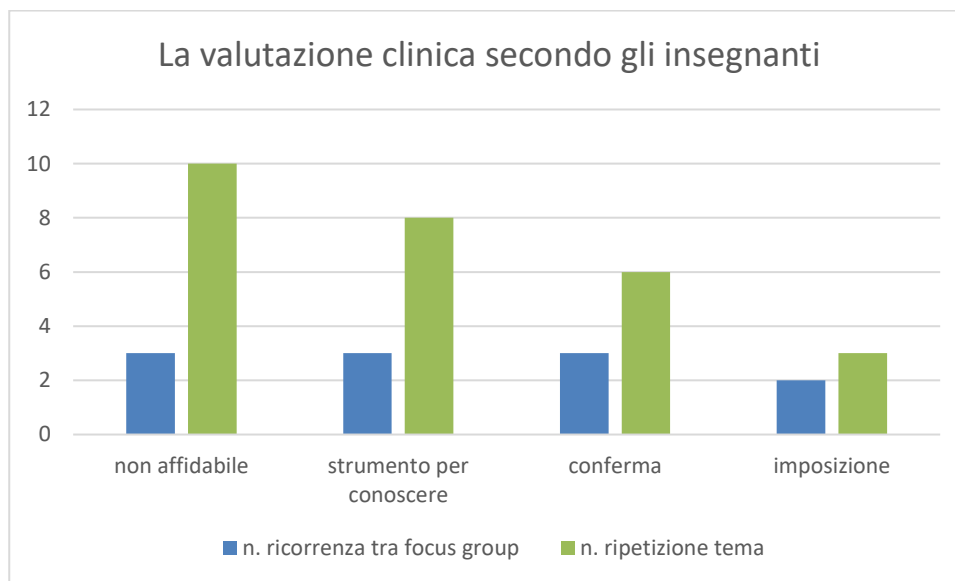


Figura 8: La valutazione secondo gli insegnanti

Dai *focus group* emergono varie interpretazioni sulla valutazione, innanzitutto c'è chi mette in dubbio l'esito della valutazione stessa, ritenendola "non vera" e dunque non affidabile (tema che ricorre in 3 *focus group* su 6, vedi figura n. 8). Alcuni insegnanti sostengono che in classe non hanno mai notato delle spiccate abilità proprio in quell'alunno valutato come "plusdotato"; essi confermano l'idea che i *gifted* sono tali solo se manifestano delle elevate prestazioni nel contesto scolastico, come già dimostrato da Carmen (2013) e Worrell (2009); questa associazione tra: 1. Plusdotazione e 2. ottimi risultati scolastici è stata confermata anche dai dati riportati nel precedente paragrafo (11.4.1).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Perplexità (Valutazione non affidabile)	F-112-1	"se parliamo del bambino nello specifico, io mi chiedo è veramente plusdotato? Mi faccio queste domande"
	F-115-1	"però questo talento particolare non è stato mai riscontrato per lo meno nelle mie discipline anche attraverso il confronto con le colleghe eh sì al contrario abbiamo notato che il rendimento scolastico probabilmente non è proprio adeguato rispetto a quello che ci viene detto o sì appunto ci viene riferito attraverso la valutazione attraverso anche la famiglia ecco questo"

	F-115-5	“abbiamo questa valutazione ci hanno messo un po’ con le spalle al muro nel senso che cosa possiamo dire em per quanto noi poi abbiamo espresso le nostre perplessità dopo aver letto appunto le indicazioni e nella difficoltà di capire come compilare il pdp”
	F-120-1	“ma io ho presente che quando sono ritornata dal corso di Padova le colleghe il team hanno chiesto ma è una diagnosi che esiste davvero?”

Tabella 9: Perplessità sulla valutazione, ritenuta non affidabile.

Alcuni insegnanti hanno interpretato la valutazione come un’imposizione ad applicare una didattica che non veniva condivisa. L’elenco delle caratteristiche “standard” di plusdotazione, riportate nella valutazione, come per esempio la noia, sono state percepite come imposizioni generiche, che non corrispondevano alle osservazioni degli insegnanti sul singolo soggetto.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come imposizione	F-118-1	“però quando ho letto la relazione io praticamente ho letto questa relazione la diagnosi diciamo così mi ha dato molto fastidio ma proprio tanto fastidio perché mi è sembrata più che altro una serie di em di io l’ho vissuta così dei dictat che venivano fatti all’insegnante tu insegnante devi fare così così e così e sinceramente non si accennava minimamente alle problematiche di socializzazione che avevo già visto un pochino in questo mio alunno e mi sembravano comunque importanti tutto il discorso di includere un bambino comunque di sviluppare in lui anche le capacità di tipo sociale”
	F-120-1	“quando ho visto la valutazione sì mi ha un po’ sì chiaramente conoscevo queste capacità del bambino mi sorprende un po’ il fatto che avesse quei livelli di apprendimento differenti nelle varie discipline dato che come ho già detto prima in italiano per esempio aveva delle carenze e soprattutto io non ho notato mai da parte sua noia però certamente una notevole pigrizia”

Tabella 10: Valutazione come imposizione.

La valutazione è stata intesa come una “tutela dei diritti”, in quanto, secondo un insegnante, essa costituirebbe un importante documento per garantire il successo scolastico: “se non hanno uno straccio di carta di certificazione praticamente l’insuccesso scolastico è assicurato” (Valutazione come tutela dei diritti F-118-1).

Per altri insegnanti la valutazione è stata accolta come uno strumento per conoscere meglio l'alunno con plusdotazione; per ampliare le visioni su quel particolare bambino (vedi tabella n. 11).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come strumento per conoscere meglio	F-117-2	“invece la valutazione completa con i numeri e i vari dati ecco alcune cose alcuni aspetti sono stati confermati perché erano salienti anche in classe insomma il linguaggio em altri invece non li avevo notati em magari anche punti di debolezza perché ci sono alcuni aspetti dove il bambino è molto dotato altri che invece si poteva lavorare e aiutare quindi il fatto di avere una visione completa vedi anche dove puoi lavorare”
	F-117-3	“la valutazione che abbiamo letto che non è il nostro alunno è quello in cui mancano gli insegnanti adesso che abbiamo letto tutte è tre è stato molto interessante perché nessuno avrebbe mai capito che quell'alunno li avesse quel QI li perché ha anche una difficoltà”
	F-118-3	“solo una fotografia dell'alunna ed è stato un momento anche importante penso perché da parte mia ho sentito un po' il bisogno di conoscere di aprirmi verso questa nuova realtà”
	F-120-1	“perché dal mio punto di vista erano troppo pesanti invece gli aspetti diciamo deficitari ecco e quindi questo mi è servito comunque per guardare in ogni caso con occhi diversi invece gli altri bambini ecco perché questo punto è scattato un dubbio nel confronto di altri due bambini della classe”

Tabella 11: Valutazione come strumento per conoscere meglio

Un'altra interpretazione che è stata data dagli insegnanti riguarda il ritenere la valutazione “una conferma” e per alcuni quasi una “soddisfazione” a essere riusciti a “indovinare” l'esatta categoria di appartenenza di un determinato alunno.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
	F-117-1	“quando però tu leggi una valutazione di questo tipo e avevi avuto delle sensazioni poi dici beh vedi ecco! Qualcosa c'è quindi ti dici ma non sono così sbagliate le mie sensazioni perché qualcosa una sensazione c'era potrebbe essere in positivo e in negativo perché questi bambini ti fanno dire che c'è qualcosa di fuori dal normale che sia positivo o negativo poi è la valutazione che ce lo dice”

Valutazione come conferma	F-117-2	“ma un po’ quello che ha detto Claudia cioè quando magari sei abituato a lavorare con i bambini cercando di capire come sono anche appunto non soltanto quello che fanno ma anche come funziona il loro approccio all’apprendimento e quindi la loro mente mi ha fascinato moltissimo questo aspetto è un po’ una soddisfazione quando hai dei dubbi e magari dopo vengono em diciamo confermati eh anche se è vero che molto la valutazione non è il punto di arrivo ma è un punto di partenza”
	F-118-1	“ecco diciamo che è una conferma di quello che comunque io avevo già notato ecco sicuramente em c’era poi la difficoltà cioè comunque aveva molte cose ovvio che nel momento in cui io già mi ero attivata in un certo modo però nel momento in cui tu sai con certezza che c’è questa cosa come dire devi intraprendere percorsi ovviamente differenziati in modo forse più specifico in accordo poi con i genitori”
	F-120-1	“quando mi è stata data la valutazione sono stata molto contenta intanto per me stessa perché tutte le cose che avevo visto c’erano”

Tabella 12: Valutazione come conferma.

Infine, interessante riportare come un insegnante ha concluso, dopo una conversazione sul punteggio del Q.I., che per lei la valutazione è stata utile per sapere il punteggio del Q.I, e che dunque in questo modo, aveva soddisfatto una sua personale curiosità. Essa afferma:

ma più per avere una fotografia completa dell’alunno forse è una cosa che più servirebbe a me che non poi magari dopo la didattica ognuno la modalità non andrebbe a modificarsi però forse curiosità mia (Conoscere il q.i. per curiosità-F-117-1).

Riassumiamo con la mappa sottostante (vedi figura n. 9) tutte le diverse percezioni (reazioni) espresse dagli insegnanti in merito alle considerazioni sulla valutazione di plusdotazione.



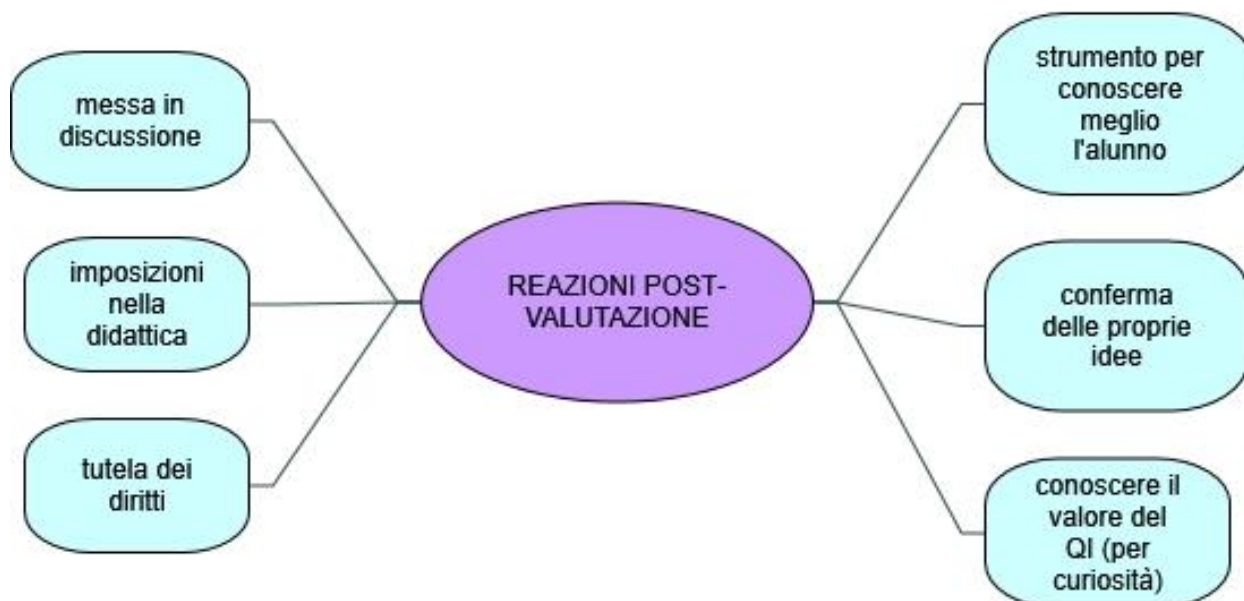


Figura 9: Mappa, reazioni degli insegnanti dopo aver letto la valutazione.

Quando una famiglia condivide la valutazione con gli insegnanti, dunque, sembra che possa aspettarsi diverse reazioni: o la messa in dubbio della stessa, o che possa essere vissuta come un'imposizione di un profilo non riconosciuto in classe, o potrebbe essere molto gradita, in quanto ritenuta uno strumento per conoscere meglio l'alunno, o, infine, una conferma di alcune ipotesi di plusdotazione in un alunno/a. Le diverse percezioni potrebbero essere utili anche agli insegnanti stessi, riflettendo sulle diverse modalità che può reagire un collega dopo aver letto la valutazione di plusdotazione.

#### 11.4.3 Atteggiamenti e comportamenti degli alunni con plusdotazione in classe

Gli alunni con plusdotazione in classe dimostrano atteggiamenti e comportamenti molto diversi e talvolta opposti. Per esempio, anche se la maggioranza degli insegnanti sostiene che essi siano "goffi" nei movimenti, più precisamente: "non capace di mettersi le scarpe a tavola un disastro in palestra di, una, proprio fa pena, fa pena a livello motorio" (Goffaggine-F-118-1); c'è stata un'insegnante che ha sostenuto esattamente il contrario: "poi è anche un bambino che ha ottime capacità motorie che si distingue anche in palestra per cui anche nelle lezioni di attività motoria ha avuto degli incarichi speciali è stato gratificato ecco perché riusciva bene" (Ottime capacità motorie-F-120-1).

La gamma dei comportamenti emersi dagli insegnanti è veramente vasta, quindi abbiamo deciso di analizzare solo quelli che si ripetono in almeno due *focus group*.

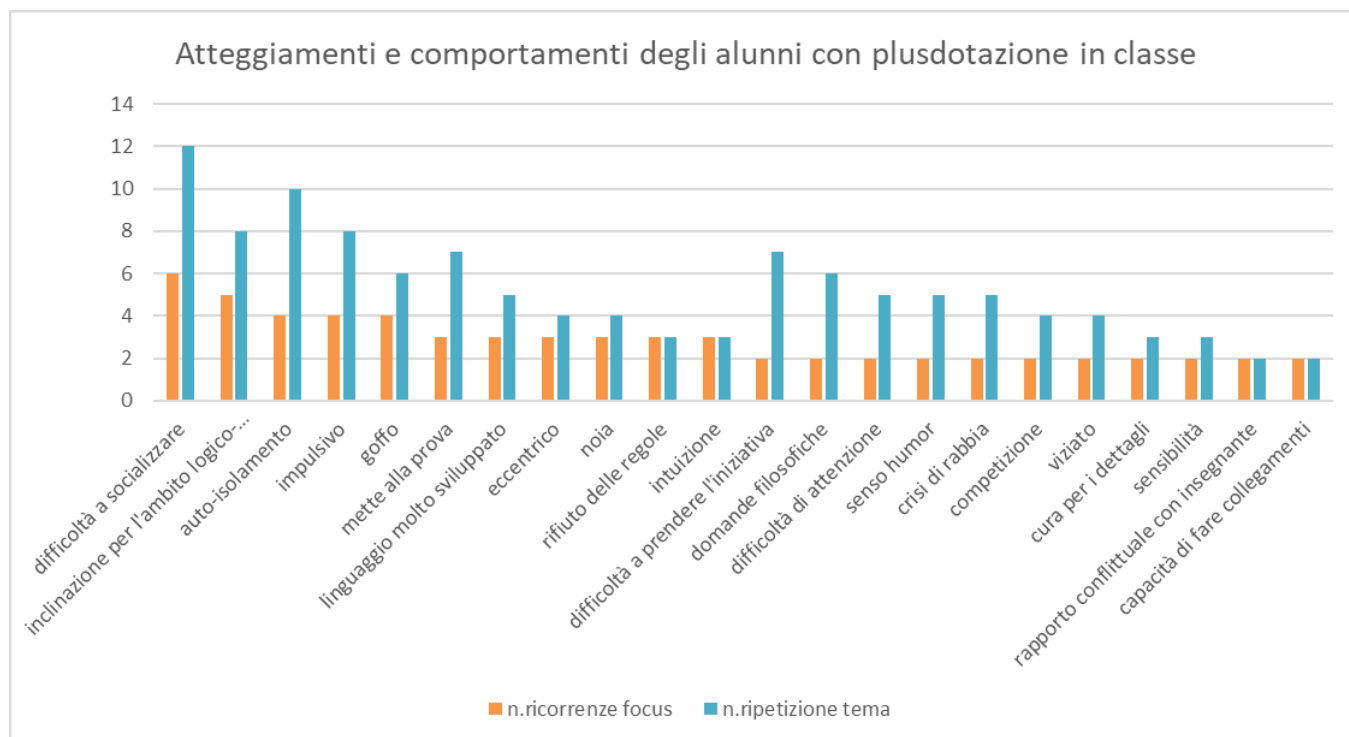


Figura 10: Gli atteggiamenti e i comportamenti degli alunni con plusdotazione in classe.

La caratteristica che ricorre in tutti i *focus group* e che viene maggiormente esplicitata è la difficoltà a socializzare (vedi figura n. 10). Secondo gli insegnanti, gli alunni con plusdotazione si sentirebbero diversi rispetto ai pari e quindi avrebbero maggiori difficoltà a relazionarsi. Per altri, la difficoltà è dovuta a un atteggiamento di prevaricazione nei confronti dei pari; infine, altri sostengono, che la socializzazione sia carente, in quanto i bambini non avrebbero la possibilità di coltivare amicizie in contesti extrascolastici (vedi tabella n. 13).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Difficoltà a socializzare	F-118-2	“è più prevalente la fragilità e la sofferenza proprio dal punto di vista emotivo perché si sentono dei diversi rispetto al resto del gruppo si sentono un po' trascurati e non hanno la sensazione di essere fra pari quindi hanno una forte difficoltà nella relazione nello stringere amicizie nel sentirsi accettati e non criticati per come sono e fanno fatica a portare i loro vissuti nel contesto dove vivono”
	F-120-3	“a questo bambino perché ha difficoltà a relazionarsi a cooperare tende a prevaricare”
	F-115-1	“sì non sono un po' quelli che si siedono e stanno un po' con tutti così c'è magari più questa difficoltà anche

		dell'invitare a casa di andare a casa di qualcuno quindi questo forse è un aspetto"
--	--	---

Tabella 13: Difficoltà a socializzare

La propensione per l'ambito logico-matematico viene riferita dagli insegnanti in 5 *focus group* su 6 (vedi figura n. 10). Essa potrebbe riguardare numeri grandissimi, il calcolo orale, oppure il livello intellettuale: possedere un elevato Q.I. significherebbe automaticamente possedere delle abilità logiche (vedi estratto "propensione per l'ambito logico-matematico-F-117-1"). Ci sembra interessante la riflessione di un insegnante (vedi tabella n. 14) che sostiene che gli atteggiamenti che si credono propri dei bambini con plusdotazione riguardino l'attitudine all'ambito logico-matematico, proprio perché è un messaggio che solitamente viene trasmesso dai film o romanzi (come mette in evidenza Dai, 2018).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Propensione per l'ambito logico-matematico	F-119-1	"ha una propensione verso i numeri grandissimi e quindi parliamo del milione ma anche dei miliardi"
	F-112-2	"però lui per esempio con il calcolo orale va via veloce non ha problemi"
	F-115-1	"magari subito mi viene in mente quella logico matematica ma perché magari ci hanno appunto fatto più film o scritto romanzi"
	F-117-1	"quelle che avevo letto dei miei alunni dell'anno scorso erano lineari allora come dice Marta sapevi che c'era il QI alto ok corrispondeva capacità logico molto spiccate"

Tabella 14: Propensione per l'ambito logico-matematico

Secondo gli insegnanti, alcuni bambini con plusdotazione tenderebbero a isolarsi, come aveva già dimostrato Hollingworth (1930) e confermato De Angelis (2017). L'auto-isolarsi sarebbe una modalità che utilizzerebbero per calmarsi, dopo alcune crisi di rabbia, oppure perché si sentirebbero incompresi e non accolti. Interessante notare come un insegnante sostenga che nel momento in cui si isolano non "danno fastidio", come se fosse una reazione tutto sommato "comoda", anche se dispiace che non partecipino alle attività di classe (vedi tabella n. 15).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti

Auto-isolamento	F-119-5	“o facendo un disegno aveva il momento in cui aveva necessità di isolarsi di stare da solo quindi riprendere il controllo di sé stesso poi quando lui si calmava ritornava ritornava in classe si sedeva”
	F-115-1	“oppure si isola nel senso non dà fastidio però non partecipa al gruppetto o al discorso generale della classe”
	F-117-1	“perché ha queste crisi di pianti e ti chiede lasciami un pochino da solo sì sì te lo dice”
	F-118-1	“em sicuramente isolamento perché questa bambina ne abbiamo parlato tantissimo anche a fine anno essendo una quinta sulle sensazioni emozioni lei è proprio esplosa dicendo che non la capisce nessuno che si sente incompresa da tutti”

Tabella 15: Auto-isolamento

Alcuni atteggiamenti come il mettere alla prova l'insegnante, il forte senso di giustizia, il rifiuto delle regole e la fragilità emotiva (vedi tabella n. 16) provocherebbero un rapporto conflittuale con l'insegnante.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Contrasto con insegnante	F-112-1	“Io invece all’inizio ho avuto un contrasto con lui perché io non sono cattiva però dico subito l’ho sempre fatto in ogni classe nelle scuole dove sono andata che io ho dei paletti cioè per me l’educazione e certi comportamenti non li accetto assolutamente”
	F-118-1	“con uno ribadisco il fatto che spicca sempre il senso di giustizia ed è lì che entriamo in conflitto entravamo spesso in conflitto con uno ma non direttamente perché lui magari si intrometteva in situazioni in cui non doveva farlo e quindi e perché doveva far valere il suo la giustizia”
Mette alla prova	F-119-3	“sa me quando mettono in crisi sai che fanno quelle domande particolari io cioè google rispondo subito perché poi ti fanno di certe domande maestra ma la faglia la faglia più grande del mondo eh ragazzi non è che possa sapere lo scibile umano fortuna che ti dico google ce l’ho li sotto”
Forte senso di giustizia	F-118-2	“due in particolare un grande senso di giustizia quindi quando si faceva qualcosa che non andava bene molto polemico ecco em non accettavano diciamo le imposizioni così semplicemente volevano la spiegazione perché secondo loro non entrano nei canoni di giustizia insomma grandi discussioni”

Rifiuto regole	F-117-1	“aveva proprio una modalità quasi di rifiuto delle regole della scuola”
	F-118-1	“em poi incapace di stare seduto su una sedia em va beh lì ci abbiamo lavorato un po' alla fine scriveva in piedi ricordo questa cosa però in giro per la classe e basta em in educazione motoria cioè nell'ambito sportivo zero proprio ecco”
Fragilità emotiva	F-112-2	“sì insomma la sua immaturità insomma, lui ha la velocità dell'apprendimento, e vorremmo che anche la sua capacità e la sua maturità fossero al livello, invece non è così no, lui ha bisogno di buttarsi per terra insieme agli altri”

Tabella 16: Conflittualità con docente

Altri atteggiamenti degli alunni con plusdotazione che gli insegnanti hanno notato sono (vedi tabella 17): dimostrare di essere eccentrici, un particolare senso dell'umorismo, forti interessi per alcuni argomenti, sensibilità, il porre domande di tipo filosofico, essere intuitivi, saper fare collegamenti, difficoltà di attenzione (distrazione), noia, osservazione dei dettagli, competizione, difficoltà a prendere l'iniziativa.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Eccentrico	F-117-2	“lui è un po' eccentrico egocentrico e quindi insomma tante volte appunto fa un po' il prepotente”
	F-120-1	“però è emerso sempre di più così la voglia il desiderio di questo bambino di essere continuamente al centro dell'attenzione e questo insomma non è andato sempre bene è stato necessario qualche volta contenerlo per dare spazio anche ai compagni”
Umorismo	F-119-3	“sì molto ironico lui si diverte anche argomenti di attualità lui li capisce bene le battute dei grandi sì sì ed è proprio splendido”
	F-118-1	“quindi pur essendo anche mi ricordo era molto anche lui faceva le sue battute molto allegro però sempre in modo molto adulto”
	F-118-2	“anche una grande ironia questa capacità di fare delle battute sottili che gli altri non le capivano e ovviamente noi insegnanti ci facevamo delle grandi risate tutte e tre grande capacità di ironia che non scontata non banale ovviamente a tutti e tre questa la riconosco”
	F-119-1	“una fissazione su alcuni argomenti fissazione”

Forte interessi per alcuni argomenti	F-119-2	“sulla astronomia i pianeti le stelle in terza questo e aveva fatto un’uscita al planetario”
	F-115-2	“è un po’ fissato sulla guerra”
	F-118-4	“poi una grande delle grandi passioni per determinati argomenti sui quali lui sa assolutamente tutto dalla terminologia ai funzionamenti eccetera argomenti che poi nelle varie materie se hanno a che fare con appunto tecnologico comunque meccanico queste cose qua lo appassionano in maniera esagerata come anche la selettività della cose che tutto ciò che non gli interessa diventa zero”
Sensibilità	F-118-1	“la sensibilità molto profonda”
Domande filosofiche	F-119-1	“in seconda faceva anche delle domande cioè tipo tra virgolette tipo spirituali mi chiedeva ma è vero che dio esiste? oppure filosofiche cioè domande proprio legate all’esistenza ecco e ogni tanto viene fuori questa cosa cioè non su dio ma magari su altre cose”
	F-115-3	“sì che lui non capisce perché deve perché è venuto al mondo se deve provocare tanto dolore questa mi è rimasta impressa”
Intuitivo	F-120-1	“era chiaro rispetto i suoi compagni che era molto intuitivo”
Saper fare collegamenti	F-118-1	“un bambino plusdotato è un bambino che ha una forte capacità anche di trovare i vari nessi fra le richieste che vengono fatte che riesce a trovare anche quel qualcosa in più”
Difficoltà di attenzione	F-120-1	“perché c’è questa incapacità a mantenere l’attenzione sulla lezione sull’argomento sul compito non è proprio una mancanza di volontà è proprio una difficoltà e i suoi occhi partono”
Si distrae	F-115-1	“si distrae insegue i suoi pensieri o disegni o fa altro si perde ecco di tanto in tanto magari fa un intervento che trascende un po’ l’argomento”
Noia	F-117-2	“però è in prima elementare si vede che ha una marcia in più lei è una bambina che si annoia molto se non lavora tanto che ha degli atteggiamenti anche un po’ sbagliati e devo tenerla occupata”
Osservazione dettagli	F-119-1	“osservazione dei dettagli per esempio di un fiore piuttosto che di un animale piuttosto che di un particolare del quadro che magari non osservi su altri alunni ecco”
Competizione	F-112-1	“per esempio anche quando andiamo giù in fila lui deve essere primo DEVE essere primo, perché se non è primo è una tragedia, se facciamo un gioco, non sempre facciamo giochi a squadre a volte li divido perché magari i materiali è per 6/7 quindi devo fare 3 turni, però lui vede sempre la gara e se succede che la sua fila non arriva prima, io

		continuo a dire non è una gara, perché l'importante è come fate il percorso non quanto tempo ci mettete, si mette a piangere perché la sua squadra non è arrivata prima”
	F-118-2	“em sì avevamo questa conflittualità di competizione un po”
Difficoltà a prendere l'iniziativa-	F-115-2	“a livello di partecipazione all'interno della classe non è un bambino appunto che si espone tanto anch'io nelle mie materie scienze e geografia ho cercato come ha detto la collega prima ho coinvolto la classe e tutta la classe dicendo ai bambini chi ha voglia sceglie un argomento lo presenta alla classe può fare le ricerche lo può approfondire nella forma in cui insomma ritiene di farlo e lui si è tirato subito indietro”
	F-117-1	“anche forse la poca voglia di mettersi in gioco”

Tabella 17: Atteggiamenti degli alunni con plusdotazione meno ricorrenti.

La varietà degli atteggiamenti messi in evidenza degli insegnanti ci orienta a ipotizzare quanto essi siano fortemente contestualizzati (Sawyer, 2012): indipendentemente dalla plusdotazione, l'alunno potrebbe reagire, sulla base del contesto, in modi totalmente opposti. Per esempio, ci sono alcuni di loro fortemente competitivi, ma altri che, invece, evitano di esporsi e di mettersi in gioco. Riassumiamo l'ampio ventaglio di atteggiamenti con una mappa, dove abbiamo inserito quelli più ricorrenti fra i *focus group*.

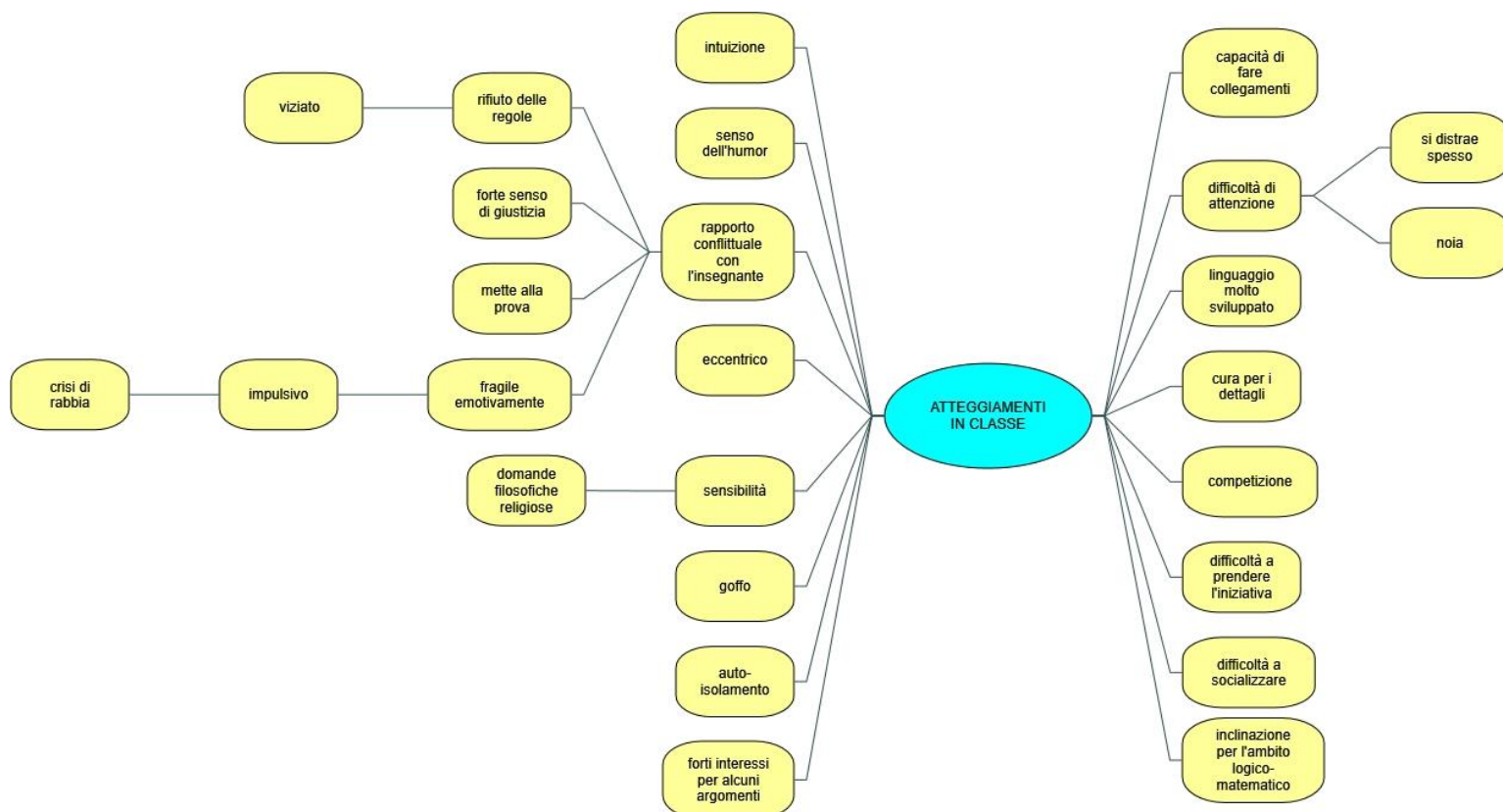


Figura 11: Mappa, atteggiamenti in classe.

#### 11.4.4 I compagni di classe

Le percezioni degli insegnanti circa l'atteggiamento e il comportamento dei compagni di classe verso l'alunno/a con plusdotazione ci aiutano a capire meglio la plusdotazione in classe e i processi inclusivi. Secondo gli insegnanti, i compagni di classe tendono a: escludere, tollerare, valorizzare, essere spaventati, accoglienti, dimostrare invidie verso gli alunni con plusdotazione. Il tema che ricorre di più tra i *focus group*, ed è stato maggiormente citato, è l'esclusione; tema che appare in 3 gruppi su 6 (vedi figura n. 12).

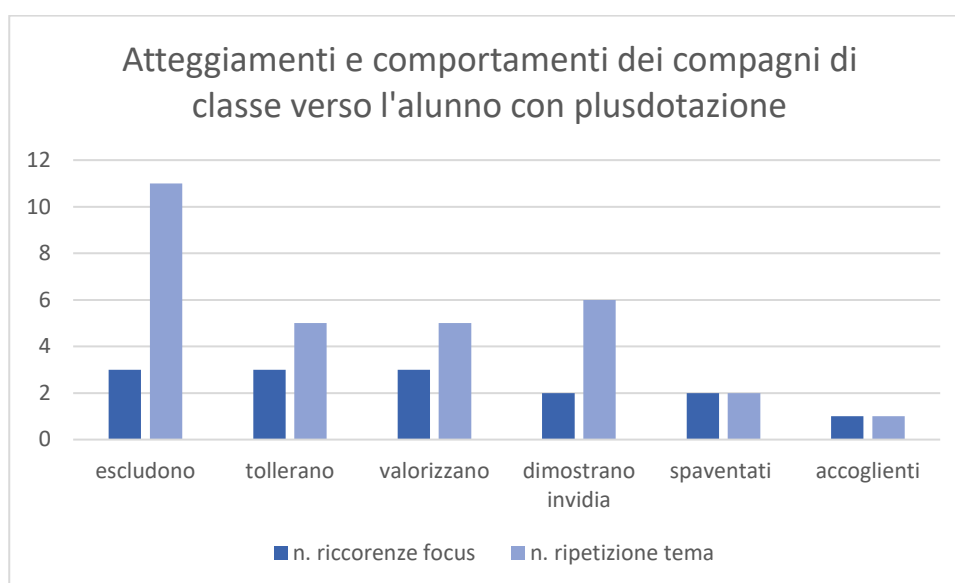


Figura 12: Atteggiamenti dei compagni di classe

L'esclusione sembra essere dovuta a una consapevolezza di non essere integrati nel gruppo dei pari oppure è causata dall'atteggiamento "esplosivo" che alcune volte manifestano gli alunni con plusdotazione.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Esclusione da parte dei pari	F-118-3	“è emerso un po' di conflittualità perché appunto questa bambina sentiva un po' di essere esclusa dal gruppo e di essere un po' vittima diciamo di azioni di emarginazione quindi lei aveva questo sentire così un po' di essere esclusa em che la faceva soffrire abbastanza ed è emerso proprio sul finire dell'anno”
	F-118-4	“i compagni em diciamo tendevano un po' ad emarginarli tutti e tre”
	F-117-1	“stavo dicendo che la sua questo suo voler appunto esplodere l'aveva allontanato tanto dai compagni”

Tabella 18: Esclusione da parte dei pari.



Il tema della tolleranza è ricorrente come quello dell'esclusione, entrambi appaiono in 3 *focus group*, anche se il primo è meno citato, forse perché è più scontato o forse perché preoccupa meno gli insegnanti. La tolleranza, secondo gli insegnanti, avviene sia quando un bambino con plusdotazione ha manifestato una crisi di rabbia, sia quando si è dilungato troppo a parlare dei suoi interessi, anche quando non sono condivisi da nessun compagno (vedi tabella n. 19).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Compagni che tollerano	F-119-1	“tolleravano Martina in realtà vorrei dire odio in classe tendevano a tollerarlo lo guardavano non reagivano”
	F-115-1	“ci sono state soprattutto l'anno scorso delle situazioni io me lo ricordo lui partiva a parlare della guerra non si rendeva conto che poi intorno tutti [risata] non ne potevano più però nessuno gli ha mai detto basta come fanno magari con qualcun altro gli dicevano va beh dai adesso però facciamo qualcos'altro”

Tabella 19: Compagni che tollerano.

Secondo altri insegnanti, ci sarebbero compagni di classe che valorizzano le potenzialità del bambino con plusdotazione, come, per esempio, il saper risolvere velocemente calcoli particolarmente complessi, riconoscendo in lui o lei quel “qualcosa in più”.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Compagni che valorizzano	F-119-1	“siccome lui è velocissimo anche nei risultati dei calcoli eh allora se magari c'è una situazione di calcolo particolarmente sfidante si girano e gli dicono Daniel eh sai già il risultato e lui gli dà la risposta [risata] allora qualcuno dice ma come fa io non riesco a capire come fai e sei molto intelligente gli dicono”
	F-118-1	“uno in particolare è entrato nel gruppo classe perché è cambiato molto lui come atteggiamento quindi lui è stato anche riscoperto dai compagni e valorizzato e questo ovviamente ha avuto un effetto benefico anche proprio su tutta una serie di suoi atteggiamenti quindi ha avuto ricadute positive”
	F-112-1	“io non vedo l'allontanamento dei compagni sia perché colgono in lui un bambino superiore”

Tabella 20: Compagni che valorizzano.

I compagni, secondo gli insegnanti, sarebbero spaventati quando assistono ad alcune reazioni esagerate, come lanciare una sedia: “beh all'inizio soprattutto dopo che hanno ricevuto le sedie le

scarpe eh si sono spaventati” (Compagni spaventati F-119-1). Alcuni compagni sembrano, invece, essere “accoglienti” verso i bambini con plusdotazione: “beh secondo me sono accoglienti” (Compagni accoglienti-F-119-1).

Un'altra reazione che possono manifestare i compagni di classe dei bambini con plusdotazione è l'invidia, un'insegnante afferma che ci sarebbero “invidie sotterranee specialmente fra maschi” (Invidie-F-119-); l'invidia poi porterebbe a escludere e a deridere il compagno con plusdotazione, come emerge da questa affermazione: “c'è di base una profonda invidia una profonda invidia nei suoi confronti che si manifesta nelle battute, no sei un secchione, quando meno te lo aspetti” (Invidie-F-119-4).

Sembra esserci una forte relazione (in termini qualitativi) tra atteggiamento del bambino con plusdotazione (vedi figura n. 12) e le risposte dei pari (vedi figura n. 13), e viceversa. I compagni potrebbero scatenare delle forti emozioni a tal punto da ostacolare l'autocontrollo, come già sosteneva Binet (ed. it., 1976); ma anche i bambini con plusdotazione potrebbero alterare il clima di classe. I compagni, d'altra parte, sono dei “motori” importanti che possono favorire la partecipazione (Ferrière, ed. it. 1968).



Figura 13: Mappa, gli atteggiamenti e i comportamenti dei compagni di classe verso l'alunno con plusdotazione.

#### 11.4.5 Didattica per la plusdotazione

Alla domanda “cambiate la didattica in presenza di un alunno con plusdotazione? Se sì come e se no perché?” la risposta che ricorre in più *focus group* e che ha ottenuto maggiori citazioni, riguarda proprio una particolare cura del clima di classe; tuttavia (sempre in 5 gruppi su 6) gli insegnanti hanno risposto che non hanno modificato la didattica; interessante notare come in 4 *focus group* su 6 gli insegnanti, per giustificare la loro scelta, paragonano i bisogni dei bambini con plusdotazione a quelli dei bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali (vedi figura n. 14).

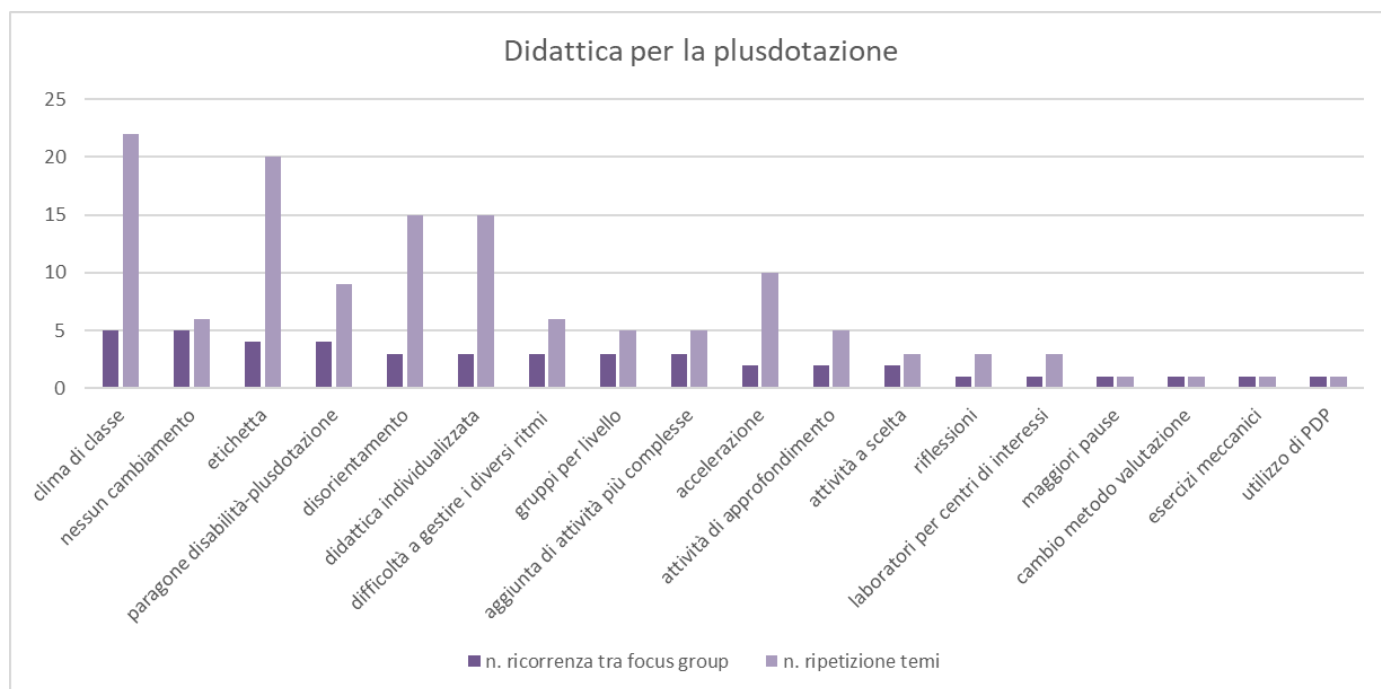


Figura 14: Didattica per la plusdotazione.

Il clima di classe comprende una particolare cura alla relazione tra insegnante e alunno e alcune riflessioni sulle ripercussioni della famiglia sul bambino e di conseguenza come verrebbe alterato il clima di classe.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Migliore relazione con insegnante	F-119-1	“a proposito di questo se non trova una persona che continuamente che lo stimoli lui comincia a girare a sedia salta sua sedia questo dalla seconda se cava e scarpe non scrive più lascia a casa i quaderni non porta i compiti ecco molto legato alla persona che trova di fronte se lui capisce che tu puoi dare uno stimolo alle sue domande che te ghe si de risposta comunque sei una persona comunque di cultura eh con te ha un buon rapporto se comprende perché succede con altre colleghe che assolutamente lui chiude per esempio con quella di religione per esempio”
	F-117-1	“sì allora dobbiamo dire che il nostro alunno ha un carattere veramente molto molto forte molto forte talvolta è prepotente impertinente però è anche un bambino molto affettuoso che si affeziona tantissimo em per il quale sono riuscita proprio a instaurare un bellissimo rapporto con lui per cui mi capisce da un’occhiata se sta esagerando o meno e nel momento in cui gli faccio capire che sta esagerando si riesce proprio a contenersi ma io ho scoperto per cui è anche un bambino che si fa anche ben volere”
	F-118-1	“i bambini comunque respirano inevitabilmente quello che il genitore vive quindi ricade ecco”

Clima di famiglia	F-118-2	“sì dicevo è vero che bisogna poi fare i conti appunto con queste aspettative dei genitori perché veramente alcuni genitori hanno in casa il genio quindi bisogna e non c'è freno neanche per e veramente a delle volte quando è giusto è giusto valorizzare ma quando diventa troppo si rischia poi non so secondo me di destabilizzare il bambino perché poi quando troppo è troppo cioè perché lui è proprio schizzato”
	F-118-3	“e tanta tensione e ansia di prestazione colpa della mamma fuori di testa scusate”
	F-118-5	“perché chiaramente ci sono da cambiare anche degli stili educativi la cosa si è poi riflessa nella scuola per cui lui ha cambiato atteggiamenti dal pranzo al bagno all'educazione ai modi di rapportarsi eccetera eccetera”

Tabella 21: Clima di classe.

Il mancato cambiamento della didattica è un tema ricorrente tra i *focus group* (5 su 6) come il clima di classe: un insegnante ammette che non considera molto l'alunno con plusdotazione e quindi non ha modificato la didattica; altri sostengono che l'alunno non manifestava la plusdotazione nella loro materia e dunque hanno mantenuto la medesima didattica. Si nota, in questo ultimo caso, come la credenza che la plusdotazione riguardi esclusivamente abilità superiori (come già sosteneva Pfeiffer, 2015), porti a non attuare dei cambiamenti in classe (vedi tabella n. 22).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
No cambiamento didattica	F-112-1	“se devo essere sincera no, io delle volte mi dimentico anche che, no che mi dimentico di lui sì, a volte mi ricordo di dargli magari qualcosina in più, perché so che in tre secondi lo fa e allora fai una frasetta, però a volte mi dimentico, cioè non è il primo dei miei pensieri purtroppo, ho altro lo dico sinceramente”
	F-115-1	“effettivamente io per esempio no! Sì ci penso ma alla fine dire sì questo è diverso da come avrei previsto, no!”
	F-118-1	“io insegnando italiano e vedendo che la bambina aveva tante difficoltà a livello di italiano perché la plusdotazione è risultata legata alla matematica em quindi io ho fatto sempre un lavoro tra virgolette normale di recupero ortografico perché lei la bambina ha difficoltà a sentire i suoni li scambia delle volte non è disgrafia anche a volte sbaglia a volte no quindi ho fatto un normale recupero”
	F-120-2	“quindi non posso dire che dopo la valutazione ho cambiato realmente perché è stato il contingente a bloccarmi”

Tabella 22: Nessun cambiamento della didattica.

Durante quattro *focus group* è emerso il paragone tra disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e plusdotazione, utilizzato dagli insegnanti per giustificare la propria attenzione per gli alunni con plusdotazione, come se rispondessero, inconsapevolmente, alla domanda: perché ti dovresti occupare anche dei *gifted*? Oppure: perché le colleghe non si occupano anche degli alunni con plusdotazione? Il richiamo alla categoria degli alunni "già tutelati" da una normativa mette in luce un valore di uguaglianza, da estendersi anche per quegli alunni che, nonostante un conclamato talento, dimostrano, per qualche verso, di essere fragili (vedi tabella n. 23). Far rientrare un bambino in una determinata categoria, sembra per alcuni insegnanti, poter offrirgli una sicurezza di protezione. Per un'insegnante, che si è particolarmente distinta dagli altri, in quanto è stata l'unica tra gli intervistati, a sostenere che "tutti siamo disabili e tutti siamo plusdotati"; essa esplicita quanto sarebbe importante enfatizzare le differenze individuali piuttosto che le etichette (facendo un richiamo teorico alla teoria delle intelligenze multiple).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Paragone disabilità-plusdotazione	F-112-1	"diciamo che per quanto riguarda il bambino in sé, io ho notato che lui ha, è un po' come il bambino diversamente abile, a volte noi abbiamo l'idea di un bambino diversamente abile che abbia delle mancanze, probabili rispetto agli altri su alcune cose, però magari ne ha di più su altre, su questo caso specifico mi rendo conto che è un bambino molto più dotato degli altri su alcune caratteristiche"
	F-112-3	"come a volte do delle prove semplificate in una certa maniera a un bambino che ha delle difficoltà ovviamente a uno che è plus dai delle cose più stimolanti però prima di farlo ho voluto vedere da dove partivo"
	F-118-1	"allora io trovo invece che sia giusto saperlo come sappiamo che un ragazzino è dsa così delle volte anche senza certificazioni però comunque così come abbiamo una serie di etichette diciamo così ormai la scuola è fatta di etichette bes dsa io lo trovo semplicemente come un modo per voler valorizzare il bambino e aiutarlo a superare le difficoltà così anche in questo caso"
	F-118-2	"tutti disabili tutti iperdotati"
	F-120-1	"siamo abituati a pensare ai bambini con deficit no? Per cui bisogna sempre tirar su i bambini però non pensiamo mai appunto a quelli plusdotati"

Tabella 23: Paragone disabilità-plusdotazione.

Il tema dell'etichetta è stato ampiamente dibattuto soprattutto in un gruppo di insegnanti della provincia di Padova; abbiamo individuato 20 estratti (vedi figura n. 14) che secondo noi riguardano il tema dell'etichetta nell'ambito della didattica per la plusdotazione.

Gli insegnanti si sono interrogati se alcuni comportamenti degli alunni con plusdotazione riguardino in generale l'infanzia o se appartengono nello specifico alla plusdotazione; in questo senso, per alcuni insegnanti, emerge quasi un "bisogno" di abbinare un'etichetta, con lo scopo di capire meglio gli alunni che vi rientrano.

il fatto che non si focalizzi su determinati argomenti a me sembra che anche altri bambini abbiano queste caratteristiche e allora è disinteresse o è plusdotazione? Cioè non sapendo poi andiamo anche male" (Etichetta- F-115-1).

perché ce l'ho avuto a casa mia per più di una occasione ospite a casa mia e quindi ha degli atteggiamenti che a volte vanno al di là dell'apc (Etichetta- F-117-1).

In alcuni casi gli insegnanti si interrogano se alcuni comportamenti limite, come scrivere bigliettini che esprimono il desiderio di morire, siano collegati alla plusdotazione e al malessere in classe (come sostengono i genitori) o al clima familiare (come sostengono gli insegnanti).

questa plusdotazione ok poi gli altri collegamenti che sono stati fatti cioè scrive questi biglietti perché sta male a scuola perché ha questa cosa io in questo collegamento non faccio fatica in questo senso a credere sì nel senso che per quello che sono state le esperienze per quello che ho osservato e per il confronto che abbiamo avuto forse sono stati fatti dei trattini riunione andiamo a capire perché ci scrivi questi messaggi la plusdotazione può essere un'altra cosa non so come spiegarlo (Etichetta-F-115-3).

Talvolta l'etichetta viene percepita dal bambino stesso e, come credono gli insegnanti, essa non verrebbe accettata in quanto spicca il desiderio di essere come gli altri bambini.

em secondo l'esperienza che ho avuto con la persona che avevo in classe em il rifiuto quasi rifiuto di questa capacità superiore che viene comunque percepita dal bambino però il rifiuto e un nascondimento di questo per poter essere come gli altri (Etichetta-F-118-1).

Un'insegnante si è distinta affermando quanto l'etichetta possa essere dannosa per i bambini stessi; secondo lei il ruolo della scuola dovrebbe essere quello di valorizzare tutti i bambini, evitando di categorizzare.

perché penso che ognuno abbia la sua specifica iperdotazione ogni bambino ogni bambina in vari campi dell'intelligenza sia emotiva sia sociale sia cognitiva sia artistica sia razionale logica sappiamo no quante sono le possibili forme em dell'intelligenza umana e dunque io temo sostanzialmente il percorso di certificazione che em sono dell'idea che la scuola da sempre abbia nel suo percorso anche storico abbia da sempre le insegnanti singole tutte abbiamo dato valore trovato modalità di valorizzare le varie intelligenze e secondo me non c'è necessità

burocratica non so come dire di certificazione perché temo il processo (Etichetta-F-118-3).

e anche come diceva prima Cristina questo atteggiamento di dire perché dobbiamo etichettare dei bambini come se appunto questo fatto di etichettarle poi li porta come em cioè porta i bambini stessi ad avere come dire rapporti diversi soprattutto noi come insegnanti o tutto il mondo esterno a viverli in maniera diversa meno non so meno naturale mi fermo qua (Etichetta-F-118-7).

Insegnante: il mio dubbio invece è veramente radicale perché ho la sensazione che lei stava meglio prima di ora non lo sapremo mai però la sentivo più integrata più amica più partecipante in seconda che non in quinta

Intervistatrice: cioè prima della valutazione?

Insegnante: esattamente (Etichetta-F-118-11).

Il sentirsi parte di una specifica categoria, quella della plusdotazione, potrebbe favorire e ampliare atteggiamenti di sfida verso l'insegnante stesso. Come se l'essere plusdotato autorizzasse il bambino a mettere in difficoltà l'insegnante.

invece è un po' diverso nel senso che quando lui ha cominciato a frequentare un particolare caso di questi tre bambini questi corsi di plusdotazione lui ha cominciato alle volte con atteggiamenti anche un po' come dire provocatori chiedeva delle cose voleva in qualche modo secondo me non era sola pura curiosità era proprio delle volte sì io la leggevo più come un voler mettere in difficoltà più che una vera propria curiosità (Etichetta-F-118-14).

Secondo alcuni insegnanti, potrebbe essere dannoso quando i compagni di classe "scoprono" che tra di loro c'è un bambino con plusdotazione, in quanto ciò potrebbe causare sofferenza e rivalità.

poi ho pensato em speriamo che i compagni non lo vengano a sapere perché questo creerebbe ulteriori bisogni em ulteriore sofferenza ulteriore rivalità (Etichetta-F-118-8).

Gli insegnanti hanno espresso affermazioni che riguardano forme di disorientamento: c'è chi afferma che è la prima volta che lavora con un "alunno del genere": "per me è la prima volta che mi capita in trentacinque anni di lavoro" (Disorientamento insegnanti-F-117-1). C'è chi sostiene che, nonostante il confronto con i colleghi e i vari corsi di formazione, non sia semplice capire come supportare gli alunni con plusdotazione.

guarda Martina ci abbiamo lavorato tanto su questo bambino sai le maestre per prime dopo anche confrontandoci sempre e poi anche il corso non sapevamo più che pesci pigliare (Disorientamento insegnanti-F-117-4).

L'interrogarsi sugli aspetti della plusdotazione, il cercare delle risposte e comunque il non cambiare la didattica, in quanto non si capisce come affrontare la questione, testimonia ancora il disorientamento degli insegnanti.

io pensando cosa mi era capitato ho detto io tra l'altro tornavo dalla maternità avevo finito la maternità questo era un bambino nuovo che entrava in classe e arrivava

proprio con me insomma quindi io trovavo in questa classe con questo nuovo bambino quando mi hanno comunicato guarda che questo bambino è plusdotato ho detto ah cos'è questa cosa? cioè ho fatto ho detto aiuto che cos'è? cosa vuol dire? cosa devo fare? proprio zero non avevo em nessuna conoscenza dell'argomento em niente di niente em non sapevo cosa fare in classe però poi sono tornata in classe e ho continuato a fare le mie normalissime lezioni perché non non sapevo cosa fare (Disorientamento insegnanti-F-118-2).

Alcuni insegnanti affermano di non essere pronti a insegnare agli alunni con plusdotazione, ammettendo di necessitare di formazione e di materiali specifici.

avverto fortemente il bisogno di capire di andare ancora un po' di più a fondo di essere più preparata per non far sfuggire delle occasioni preziose per essere più presente come educatrice per dare di più a questi bambini perché ho capito che sono più ferrata per altre problematiche ma non per queste sfumature per questo tipo di bambini quindi è una cosa è un imperativo professionale (Disorientamento insegnanti-F-120-2).

perché ovviamente questi bambini qua vanno oltre però è difficile per me durante l'anno costruire su tutto quindi mi sto preparando uso l'estate per prepararmi soffro nelle materie che non seguo più io tanto dobbiamo sì ci stiamo interrogando insomma su come fare (Disorientamento insegnanti-F-120-5).

Gli insegnanti cercano, nonostante le difficoltà che presenta l'etichetta stessa e il percepirsi disorientati, di "individualizzare la didattica", ossia trovare delle risposte specifiche per l'alunno con plusdotazione. In alcuni casi gli insegnanti propongono qualcosa in più, ma può capitare che l'alunno stesso non voglia svolgere quelle attività, che forse lo fanno sentire diverso. Gli insegnanti talvolta si trovano in difficoltà quando i genitori richiedono delle attività specifiche per il figlio con plusdotazione, ma poi egli non vuole partecipare per non rimarcare la diversità tra i compagni.

non ci sono riuscita nel senso che l'alunno quando si è accorto che io gli proponevo qualcosa di più rispetto al resto della classe em mi ha detto no [risatina] allora ho condiviso questa cosa qui con i genitori em chiedendo se facevo bene invece ad insistere a far fare qualcosa di più al loro bambino quando loro hanno sentito che il piccolo perché comunque l'anno scorso era in prima elementare si opponeva perché si vedeva diverso dal resto della classe perché proprio mi diceva maestra ma lo faccio solo io e io ho cercato anche di farlo passare velatamente in realtà sì lui si era accorto subito che era un qualcosa destinato solo a lui (Didattica individualizzata-F-117-1).

In altri casi, invece, l'attività extra è ben accolta "le ho preparato un'attività extra che lei gradisce moltissimo e quando finisce il suo lavoro si tira fuori l'attività e se la fa" (Didattica individualizzata-F-117-4).

A partire dalle esigenze degli alunni con plusdotazione, qualche insegnante, estende l'invito a usufruire di attività aggiuntive, come per esempio schede di logica, a tutti gli alunni.

sì volevo dire anche siccome io preparo delle cose in più per Samuele di logica o giochi i numeri così e comunque ne faccio anche sempre un po' in più em faccio è una scatola si chiama riempitempo e ci sono anche altri bambini che in classe magari



finiscono velocemente perché sono bravi e anche loro vanno ad attingere là (Didattica individualizzata-F-117-6).

Per coinvolgere gli alunni con plusdotazione alcuni insegnanti offrono la possibilità di esporre delle ricerche ai compagni (come avviene anche nei Paesi Bassi, vedi paragrafo 12.6).

spazi a entrambi per fare delle ricerche e spiegare il loro argomenti ecco insomma il programma di quarta andava bene o male alla pari con i loro interessi e trovavamo degli spazi e facevano proprio esponevano loro le loro ricerche ai bambini (Didattica individualizzata-F-118-1)

In questi termini, gli alunni con plusdotazione si ritrovano a dover sostituire l'insegnante; gesto consapevole che viene lanciato dagli insegnanti come sfida ma, in alcuni casi, viene interpretato dagli alunni come una punizione.

mi sono sentita di fare ad esempio è stato talvolta spiazzarlo spiazzarlo nel senso che ho chiesto a lui di sostituirmi e lui mi ha detto per le prime battute lui pensava non capiva bene se era un castigo una punizione una cosa del genere in realtà io ho detto scambiamoci i ruoli forse io non sono in grado di spiegarmi allora ho utilizzato la sua capacità lessicale la sua precisione la sua meticolosità in alcune situazioni proprio per spiegare le consegne ad esempio perché è un bambino che ha bisogno di sentirsi vivere e vuole essere riconosciuto come tale allora diciamo che se noi se io potevo regalargli questo tipo di ruolo in modo però ripeto sporadico (Didattica individualizzata-F-120-3).

Gli insegnanti hanno espresso le difficoltà che incontrano nella gestione della classe, proprio perché l'alunno con plusdotazione, avendo spesso un ritmo di apprendimento molto veloce, creerebbe dei disequilibri. I docenti si trovano a dover ricercare delle strategie per rispettare e coinvolgere i diversi ritmi, che presentano tutti gli alunni. Il desiderio dell'alunno con plusdotazione di voler accelerare il ritmo di apprendimento spesso è ritenuto "un problema" per gli insegnanti, perché si teme che questo possa creare confusione agli altri compagni. Infatti, secondo alcuni insegnanti, ciò che sarebbe più importante è che l'alunno con plusdotazione non disturbi i compagni, quando termina velocemente l'attività proposta. Il timore è che l'alunno vada troppo avanti rispetto ai pari e che ciò possa aumentare sempre di più il gap tra i diversi livelli di apprendimento. Sostanzialmente, c'è una tendenza da parte degli insegnanti a "spegnere l'effervescenza" degli alunni con plusdotazione, proprio perché, essendo molto eterogenee le classi, farebbero fatica a trovare delle strategie per rispondere ai diversi bisogni di apprendimento tutti (vedi tabella n. 24).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
	F-119-1	"esatto prima non l'abbiamo ancora trattato l'argomento quindi più avanti per me è un problema intanto con gli altri alunni perché poi fanno confusione andiamo un attimo per gradi e lui invece vuole andare avanti".

Difficoltà a gestire il diverso ritmo di apprendimento	F-119-2	“faccio un disegno si caro gestisciti a me basta che non mi rompi e non disturbi i tuoi compagni lui detto così si organizza”
	F-112-1	“in questo caso la classe è molto variegata per livelli, per cui veramente, se magari un livello fosse medio e fosse solo lui in più si potrebbe anche tentare ma essendo che ci sono bambini che già hanno difficoltà non vorrei che dopo si portasse troppo avanti lui em”
	F-118-1	“quindi difficoltà anche da parte nostra come insegnanti di trovare un equilibrio tra il valorizzare sempre questi bambini e un attimo em tenere spento o comunque tenere a bada questa continua effervescenza”

Tabella 24: Difficoltà a gestire il diverso ritmo di apprendimento.

Riassumendo, gli insegnanti potrebbero cambiare o non cambiare la didattica. Essi quando modificano la didattica pongono maggiore attenzione al clima di classe e alla relazione piuttosto che ai contenuti; oppure cercano di offrire una didattica individualizzata o delle attività di approfondimento per tutta la classe. Quando non modificano la didattica il motivo è perché si sentono



Figura 15: Mappa sulla didattica per la plusdotazione.

molto disorientati e pensano di necessitare di formazione e materiali *ad hoc* (vedi figura n. 15).

#### 11.4. 6 Rapporti scuola- famiglia

I genitori dei bambini con plusdotazione vivrebbero maggiori sfide (Davis et. al., 2014) (vedi capitolo 8), quindi abbiamo ipotizzato che il rapporto con la famiglia fosse più conflittuale. Alcuni genitori addirittura, secondo gli insegnanti, percepiscono il figlio con plusdotazione come un problema in più: “ma infatti il papà l’ha ammesso un po’ queste cose dicendo, la differenza, gli altri ci segnalano questa cosa, ma per me è un problema in più, loro credono ma invece è un problema in più da gestire, non è così facile” (Figlio come problema in più-F-112-2).

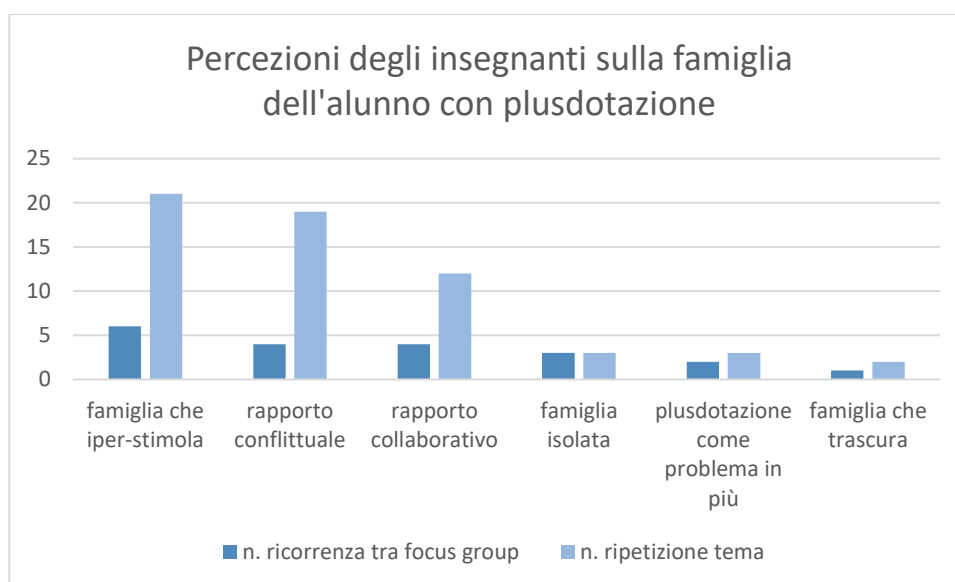


Figura 16: Percezioni degli insegnanti sulla famiglia dell'alunno con plusdotazione.

Gli insegnanti alla domanda “com’è il rapporto tra voi e i genitori dei bambini con plusdotazione?” hanno messo in evidenza le loro percezioni sulla famiglia dell’alunno con plusdotazione, ribadendo come il rapporto possa cambiare sulla base della relazione. I dati qualitativi che presentiamo ci mostrano che il rapporto può essere tanto conflittuale quanto collaborativo (entrambi appaiono in 4 focus group su 6); la nostra ipotesi iniziale quindi è stata contraddetta dai dati (vedi figura n. 16).

Il tema che ricorre in tutti i *focus group* riguarda l’iperstimolazione: secondo gli insegnanti, c’è una tendenza dei genitori dell’alunno con plusdotazione a iper-stimolare: “a livello familiare è molto stimolato” (Famiglia che stimola-F-119-1).

Il tipo di stimolazione che osservano gli insegnanti riguarderebbe le molte attività extra scolastiche che i genitori offrono ai loro figli:

la mamma ha offerto delle esperienze al bambino al di fuori della scuola per esempio annuale un mese di laboratorio che proprio aperti e anche durante il sabato così poi lo ha portato al gruppo delle pleiadi che se a Cadoneghe poi gli ha offerto le esperienze anche riguardante l'astronomia eccetera e a partite di scacchi piuttosto che sport magari di un certo tipo ecco (Famiglia che stimola-F-119-2).

Le attività che vengono proposte, per stimolare o supportare i bisogni del figlio, sarebbero esclusivamente a carattere culturale.

un altro bambino che conosco con le stesse caratteristiche dove i genitori si chiedevano addirittura non possiamo alla domenica più andare una volta saputa la cosa non possiamo più andare a fare il semplice pic pic alla domenica perché dobbiamo fare una proposta culturale assolutamente perché altrimenti io sono cioè io ho anche questo tipo di esperienza a livello di amicizie di persone che mi raccontano queste cose dove la domenica tutte le domeniche vanno in cerca di musei di mostre di qualcosa di altamente per loro per loro culturale perché altrimenti il bambino potrebbe (Famiglia che stimola-118-6).

Talvolta l'iperstimolazione della famiglia si trasforma in alcune pressioni sul figlio, che influenzerebbero le prestazioni scolastiche.

nel laboratorio delle emozioni quando stavano dovevano trovare qualcosa per esprimere o dire qualcosa rispetto la mamma visto che c'era la festa lui ha esordito dicendo mia mamma fa i confronti dalla mattina alla sera dice che devo prendere dieci che Giorgio prende dieci che coso prende dieci e io devo prendere dieci e che otto non va bene nove non va bene (Famiglia che stimola-F115-1).

Secondo alcuni insegnanti sarebbe l'eccessiva stimolazione che i bambini ricevono in famiglia a provocare la plusdotazione:

secondo me sono bambini che arrivano a certe conclusioni in modo anticipato cioè probabilmente hanno avuto stimolazioni magari o dalla famiglia o dall'ambiente (Famiglia che stimola-117-1).

questo continuo stimolarlo secondo me lo ha portato ad essere da un certo punto di vista più schizzato cioè quindi condivido in parte la tua osservazione (Famiglia che stimola-118-2)

L'iperstimolazione secondo gli insegnanti sarebbe dannosa, in quanto altererebbe l'equilibrio emotivo dell'alunno.

questo continuo stimolarlo secondo me lo ha portato ad essere da un certo punto di vista più schizzato cioè quindi condivido in parte la tua osservazione (Famiglia che stimola-F-118-2)

Nel processo di stimolazione verrebbero coinvolti inevitabilmente anche gli insegnanti: i genitori vorrebbero che anche gli insegnanti "stimolassero" di più i loro figli in classe, e quando ciò non avviene propongono vari corsi di formazione ai docenti.

è stata comunque forte la richiesta della famiglia di approfondire questo concetto di plusdotazione e siamo state invitate a partecipare anche a vari corsi em quindi la mamma ci tiene molto che siano proposte al bambino delle attività per valorizzarlo

al massimo em la famiglia stessa ha iscritto il bambino a dei corsi a dei laboratori a Padova perché per stimolarlo ecco (Famiglia che stimola-F-120-1).

Gli insegnanti ci hanno fatto notare, come già detto, che la stimolazione avviene in modo particolare per valorizzare ed enfatizzare le potenzialità del figlio; quando invece abbiamo un bambino con plusdotazione, ma anche con delle carenze, la famiglia tenderebbe, in alcuni casi, a trascurare le difficoltà del figlio, forti della consapevolezza che tanto egli è *gifted*.

il problema che è trascurato su alcuni ambiti eh per esempio lo studio l'italiano (Famiglia che trascura-F-119-1)

però trascura l'ambito della socializzazione che è fondamentale per un bambino (Famiglia che trascura-F-119-2)

Il conflitto che solitamente avviene tra insegnanti e genitori di bambini con plusdotazione è dovuto al coinvolgimento degli insegnanti nel processo di iperstimolazione.

noi abbiamo una situazione difficile anche di forte contrasto con la mamma perché la mamma pretenderebbe che noi facessimo un super lavoro in ambito matematico scientifico sulle altre materie anche se non lavorassimo sarebbe totalmente indifferente italiano viene completamente trascurato (Rapporto scuola famiglia contrasto-F119-1).

Un altro motivo che porterebbe al conflitto è l'accusa che talvolta i genitori fanno alla scuola di concorrere alla noia, alla depressione e al malessere del figlio, anche quando egli si dimostra di essere sereno agli occhi degli insegnanti.

la madre ecco ha detto siete fortunate perché ci sono bambini che sono molto irrequieti e danno fastidio lui non dà fastidio però lui scrive queste cose lui è depresso ci ha queste forme di depressione per cui la associa alla scuola comunque di fatto perché se non staremo parlando però non riesco a capire il mio limite em lui sta facendo il suo percorso naturalmente tranquillamente io non associo questa depressione alla scuola o alle sue incapacità (Divergenze tra opinioni insegnanti genitori-F-115-3)

Il conflitto può nascere quando gli insegnanti fanno sospettare ai genitori che non sanno come gestire il bambino con plusdotazione in classe.

anche a scuola sono stati un po' indisposti dal fatto che noi chiamavamo perché il bambino si metteva in un angolino non voleva più rientrare in classe, lanciava le cose verso gli altri, noi ci siamo trovati un po' cioè abbiamo chiamato un paio di volte i genitori perché non sapevamo neanche come fare perché era proprio la crisi di rabbia grave eh insomma poi loro hanno detto che questo problema dovevamo gestirlo noi perché la scuola è un servizio e non dovevamo più chiamare nel caso ci fossero ancora crisi di rabbia (Rapporto difficile con la famiglia-F-117-1)

Gli insegnanti, certe volte, sono infastiditi dall'invadenza di alcuni genitori (mamme, prevalentemente):

io ho pensato e adesso come teniamo a bada la mamma? che già per cinque anni abbiamo fatto una fatica tremenda a gestirla perché è molto invadente molto molto

invadente molto sopra le righe molto agitata molto tutto (Rapporto difficile con la famiglia-F-118-1).

Il rapporto può trasformarsi da conflittuale a collaborativo quando i genitori si sentono ascoltati e accolti dagli insegnanti. In questo esempio che proponiamo una mamma ha cambiato atteggiamento quando le insegnanti le hanno proposto un progetto dell'Università di Bologna che prevedeva lo studio della conversazione tra insegnanti e alunni con plusdotazione<sup>29</sup>.

abbiamo raggiunto l'apice quando le abbiamo detto signora pensavamo di seguire un progetto dell'Università per bambini plusdotati quindi si è illuminata e ci ha guardato come fossimo delle star di Hollywood nel senso oddio finalmente qualcuno mi ascolta e noi le abbiamo detto saremmo interessate allora noi gliel'abbiamo proposto poi abbiamo lavorato con un'altra nostra collega perché questa cosa arrivasse dalla mamma conosceva Martina e gli ho detto guarda che in classe loro hanno un plusdotato riconosciuto se magari le maestre sono interessate facciamo arrivare insomma (Fiducia tra insegnanti e genitori-F-119-2).

Il rapporto collaborativo, tanto presente tanto quello conflittuale, si svilupperebbe quando gli insegnanti cercherebbero il dialogo, evitando i pregiudizi:

con i genitori io personalmente ho sempre abbastanza bene ci siamo sempre confrontati e abbiamo tentato di raggiungere un accordo che fosse migliore per i loro figli insomma questo è anche il mio carattere ma alla fine io non ho mai avuto pregiudizi né per i bambini né per ma per tutta la classe (Rapporto collaborativo scuola famiglia-F-118-1).

La fiducia reciproca tra insegnanti e genitori sarebbe un altro ingrediente per alimentare un rapporto collaborativo con la famiglia.

e invece con la mamma ripeto siamo riusciti a costruire un dialogo si fida accetta consigli devo dire che spesso mi cerca non rifiuta l'aiuto perché credo che sia una mamma che abbia veramente tanto bisogno di aiuto perché comunque poi ho scoperto che lui in casa era un piccolo tiranno cioè lui a casa faceva assolutamente solo quello tutto ciò che voleva chiaramente (Rapporto collaborativo scuola famiglia-F-118-3).

Infine, il rapporto collaborativo si instaura quando i genitori si dimostrano grati della particolare cura che gli insegnanti dimostrano verso il loro figlio.

anche la gratitudine della famiglia e anche il fatto di aver instaurato questo bellissimo rapporto anche se c'erano delle diversità all'inizio quando è stato scoperto questo questo alto potenziale dopo alla fine però ci hanno ascoltato sì si sono affidati a noi (Genitori che gratificano-117-1).

Riassumiamo il rapporto scuola-famiglia con la mappa sottostante (vedi figura n. 17).

---

<sup>29</sup> Nel primo anno di dottorato la ricerca intendeva esplorare il fenomeno della plusdotazione attraverso l'analisi della conversazione; successivamente il progetto di ricerca si è focalizzato sulle percezioni degli insegnanti, genitori e dirigenti con un focus sulla didattica per gli alunni con plusdotazione.

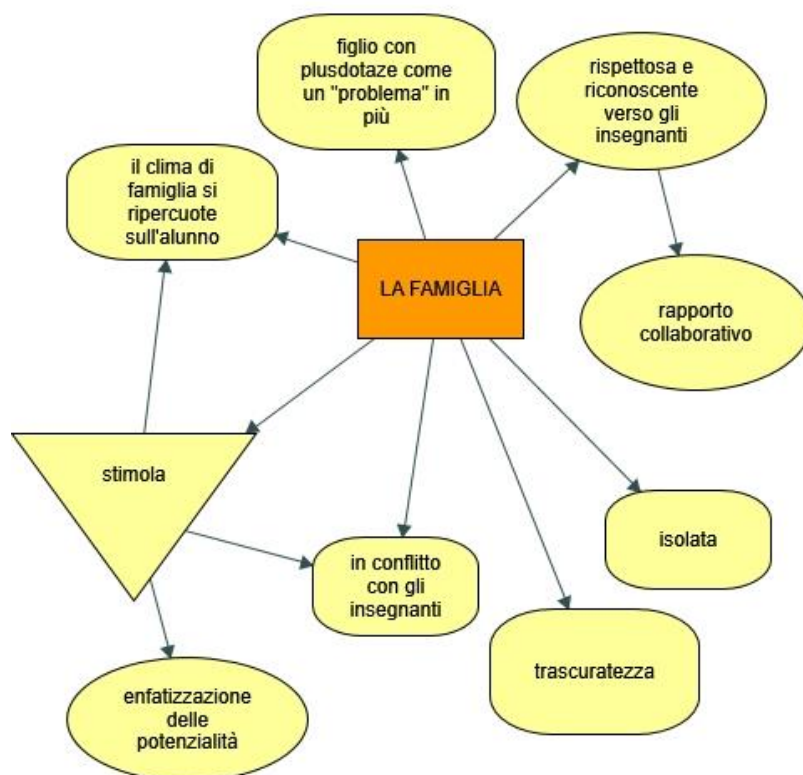


Figura 17: Percezioni degli insegnanti sulla famiglia.

#### 11.4.7 Cluster analysis

La *cluster analysis* (analisi dei gruppi) è una tecnica di analisi multivariata, attraverso la quale è possibile raggruppare le unità statistiche. La *cluster analysis* è stata effettuata con il software NVivo selezionando i dieci temi che sono stati più ricorrenti fra i *focus group* per analizzare la coesione interna e la separazione esterna. L'analisi è stata fatta sia utilizzando i codici (vedi figura n. 18) sia le parole (vedi figura n. 19). Essendo un'analisi statistica basata su numeri che il sistema associa ai codici o alle parole, crediamo che possa essere utilizzata *solo* per riflettere su alcune associazioni che potrebbero supportare i dati già rilevati e presentati nei paragrafi precedenti.

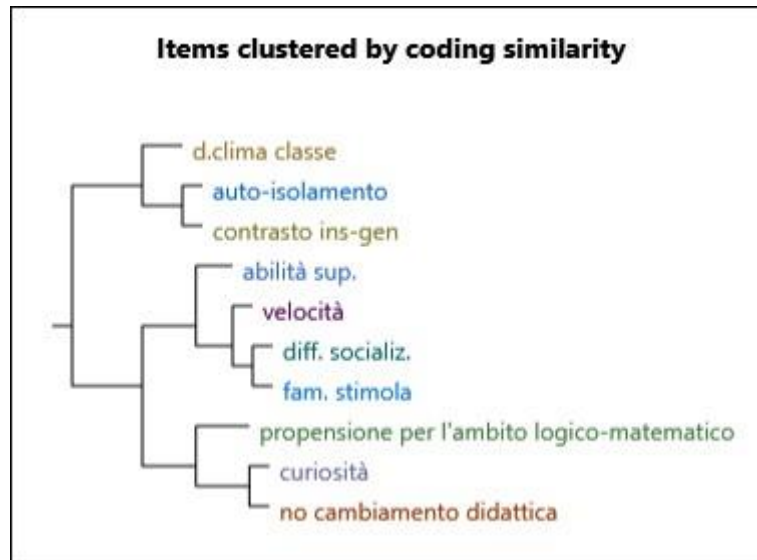


Figura 18: Cluster analysis per codice.

Il dendrogramma (vedi figura n. 18) ci mostra che potrebbe esserci una similarità tra alcuni temi: interessante notare l'associazione tra "la difficoltà a socializzare" e "una famiglia che iperstimola". L'iperstimolazione potrebbe allontanare i bambini con plusdotazione dai pari, in quanto essa promuoverebbe alcuni interessi non comuni durante l'infanzia. Altrettanto interessante risulta osservare come nel clima di classe influisca l'auto-isolamento e il rapporto di contrasto tra insegnante e genitori. Il benessere in classe potrebbe essere alterato quando un alunno tende ad auto-escludersi e quando egli percepisce delle divergenze valoriali tra l'insegnante e i genitori.

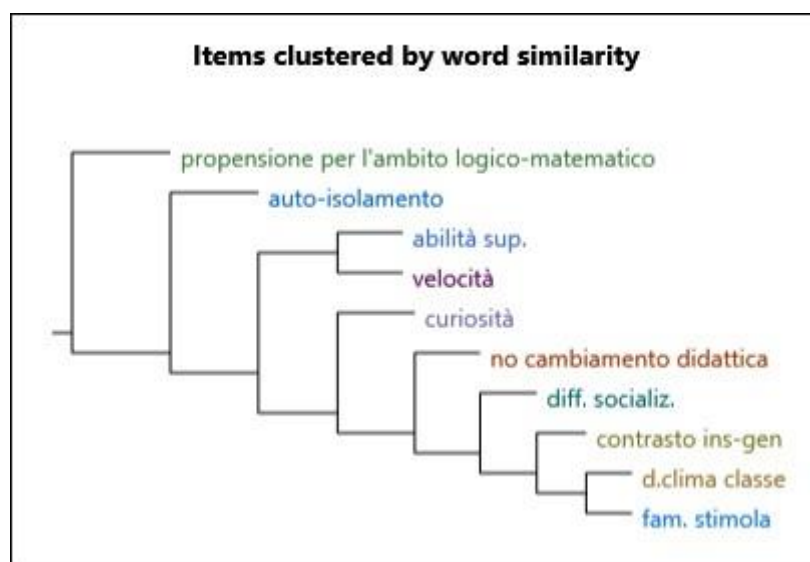


Figura 19: Cluster analysis per parole.

Il secondo dendrogramma (vedi figura n. 19) ci mostra come la propensione per l'ambito logico-matematico potrebbe essere connessa con un auto-isolamento e come quest'ultimo sia collegato con



il possedere abilità superiori, velocità e curiosità. Da notare come anche qui si potrebbe collegare la difficoltà di socializzazione con il conflitto che si crea tra insegnante e genitore, il clima di classe e la famiglia che iperstimola.

#### 11.4.8 Analisi frequenze

Nella *cluster analysis* abbiamo analizzato i temi maggiormente ricorrenti tra i sei *focus group*, ora invece analizziamo, in termini quantitativi, la ripetizione di uno stesso tema.

La carta gerarchica, effettuata con il software NVivo, ci permette di visualizzare la distribuzione delle frequenze dei dieci temi più ripetuti tra i *focus group* (vedi figura n. 20). Al primo posto troviamo il clima di classe, tema maggiormente dibattuto tra gli insegnanti. Nonostante la plusdotazione venga identificata prevalentemente come delle abilità superiori rispetto ai pari (vedi paragrafo 11.4.1), gli insegnanti si dimostrano molto attenti e sensibili a tutto ciò che possa migliorare o alterare il clima di classe.

La tematica, al secondo posto, che fa scaturire un dibattito, è la famiglia che iperstimola (vedi paragrafo 11.4.6), infine, al terzo posto troviamo il tema dell'etichetta (vedi paragrafo 11.4.5).

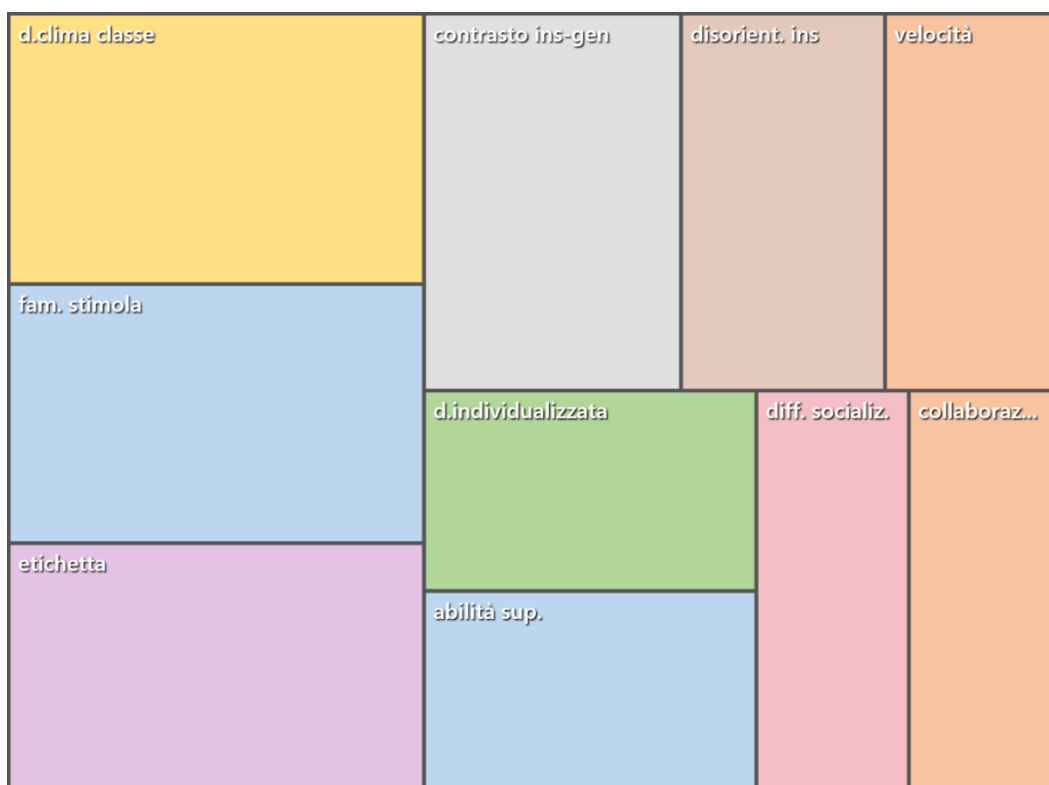


Figura 20: Carta gerarchica, la plusdotazione secondo gli insegnanti.

## 12. Le percezioni di alcuni insegnanti olandesi (*Radboud Teachers' Perspective Project*)

Da ottobre a dicembre 2018 ho trascorso il periodo all'esterno nei Paesi Bassi, dove sono stata accolta dalla Prof.ssa Lianne Hoogeveen (Radboud University). Durante i tre mesi ho voluto sfruttare l'occasione per capire meglio le percezioni degli insegnanti in relazione all'impatto della plusdotazione a scuola, replicando una parte della mia ricerca di dottorato, grazie al continuo supporto della Prof.ssa Hoogeveen.

Il sistema scolastico olandese sembra calibrare la maggior parte delle proposte educative per un gruppo "medio" di studenti, ponendo meno attenzione alle eccezionalità, intese sia come studenti con disabilità o disturbi, sia come alunni con plusdotazione (De Boer et al., 2013). Nonostante si affermi ciò, nei Paesi Bassi ci sono alcune offerte specifiche per bambini e ragazzi con plusdotazione: scuole speciali, classi speciali, gruppi di arricchimento (nella forma di *pull-out classes*) e attività di arricchimento. Ricordiamo che la scuola primaria inizia all'età di 4 anni e prevede un percorso di otto anni. I primi due anni i bambini imparano a stare insieme e le prime nozioni di pre-scrittura e pre-calcolo; l'apprendimento della scrittura e del calcolo avviene all'inizio del terzo gruppo (all'età di 6 anni). I bambini nella scuola primaria sono raggruppati in classi eterogenee, invece quando iniziano la scuola secondaria vengono suddivisi sulla base del livello di apprendimento, le classi in queste ultime realtà sono quindi abbastanza omogenee. Nei Paesi Bassi ci sono le scuole speciali per gli alunni con bisogni educativi speciali, le scuole "normali" infatti spesso non sono in grado di accogliere e formare alunni con disabilità, quindi le famiglie sono invitate a iscrivere i figli con disabilità in una scuola speciale.

All'età di 12 anni, gli studenti vengono indirizzati alla scuola secondaria: ci sono scuole specifiche per l'apprendimento di lavori artigianali, dove vengono sviluppate prevalentemente abilità manuali; esse vengono consigliate agli studenti con bisogni educativi speciali. Inoltre, ci sono tre tipologie di scuola secondaria: di medio livello, una di livello elevato e una scuola che prepara gli studenti all'università.

Nel 2000 sorse un centro nazionale presso il Ministero dell'Educazione, Cultura e Scienze con lo scopo di fornire al governo dei dati sulla didattica adottata per i bambini e ragazzi con plusdotazione. I dati misero in evidenza che gli insegnanti credevano che gli studenti con plusdotazione fossero in grado di affrontare tutto con le loro forze e che quindi non avessero necessità di particolari adattamenti alla didattica. Proprio per questo, una delle prime attività del centro fu quella di studiare i punti di forza e di debolezza dei bambini e ragazzi con plusdotazione della scuola primaria e secondaria (De Boer & Hulsbeek, 2001). Il centro inoltre organizzò convegni, finanziò ricerche e riunì associazioni di genitori per promuovere la conoscenza sulle tematiche della plusdotazione. L'obiettivo era

estendere il principio della “personalizzazione didattica” anche agli studenti con plusdotazione, includendo così tutti i profili di studenti. I dati empirici delle ricerche finanziate dal governo dimostrarono che gli studenti con plusdotazione, nonostante i loro evidenti bisogni specifici, non venivano coinvolti nelle attività, proprio per questo si iniziò a diffondere una didattica che tenesse maggiormente in considerazione anche loro.

Dal 2010, nei Paesi Bassi, esistono delle organizzazioni che si occupano di formare i docenti sulle base delle recenti scoperte scientifiche<sup>30</sup>. Dal 2004 al 2009 il Ministero di Educazione, Cultura e Scienza creò una rete di scuole secondarie specializzate nella formazione degli alunni con plusdotazione. Sotto la pressione dei genitori si cercò di attivare delle pratiche didattiche specifiche per gli alunni con plusdotazione. Il Dipartimento di Educazione volle però dare un taglio inclusivo, cercando di evitare la segregazione dei bambini con plusdotazione, anche se restano tollerate le esperienze di scuole speciali per bambini con plusdotazioni (chiamate *Leonardo School*) (De Boer & Hulsbeek, 2001).

### 12.1 La ricerca nei Paesi Bassi

Durante il periodo trascorso nei paesi Bassi, ho visitato e ho effettuato delle osservazioni partecipanti in 11 scuole primarie sparse per tutto il territorio nazionale (ho trascorso nelle scuole olandesi 55 ore). I bambini con plusdotazione che ho avuto modo di osservare sono stati in totale 230.

Gli insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* e che mi hanno accolto nelle loro scuole sono coloro che hanno aderito alla richiesta di collaborazione, inviata via e-mail direttamente dalla Prof.ssa Lianne Hoogeveen alla sua rete di insegnanti durante la prima settimana di ottobre 2018.

Ho condotto 5 *focus group* (interamente in lingua inglese), 4 nelle scuole primarie e uno per capire meglio la modalità di *Intermezzo class* (vedi paragrafo 12.6): ho scoltato 19 insegnanti, 1 coordinatore e 2 dirigenti. I *focus group* sono stati audio registrati, previo consenso firmato dei partecipanti, e poi trascritti con il software NVivo. Le domande che abbiamo posto agli insegnanti sono state le medesime di quelle poste agli insegnanti italiani:

- che cos'è la plusdotazione secondo voi?
- cosa ne pensate dell'etichetta di plusdotazione/ dell'essere considerato gifted?
- cosa pensate del “salto di classe”?<sup>31</sup>
- quale didattica/metodologie adottate con i bambini con plusdotazione?

---

<sup>30</sup> Gli insegnanti olandesi hanno molte possibilità di formarsi sulle tematiche della plusdotazione, tra cui i corsi ECHA (organizzati dall'European Council of High Ability) o i corsi RITHA (Radboud International Training High Ability) (vedi qui [www.ritha.world](http://www.ritha.world)) o i master organizzati dall'Università Radboud.

<sup>31</sup> Domanda posta solo agli insegnanti olandesi, in quanto è una pratica molto comune nei Paesi Bassi.

-com'è il rapporto tra voi, insegnanti, e i genitori degli alunni con plusdotazione?

Seguendo il modello di Bray e Murray (1995) (vedi paragrafo 10.8) abbiamo tentato di comparare i dati: come sostenuto da Bray, Adamson e Mason (2009) uno studio comparato in educazione risulta attendibile se sono presenti le tre dimensioni: locale, demografica e quella inerente all'istruzione e alla società. Pertanto, ci siamo focalizzati sugli insegnanti (livello 7 del cubo di Bray e Thomas (1995), sugli studenti con plusdotazione (gruppo demografico, non localionali) e sui metodi didattici (dimensione inerente all'istruzione e alla società). La comparazione, dunque, avverrà confrontando le unità di analisi che mostrano punti in comune per legittimare le differenze.

## 12.2 La plusdotazione: definizioni

Il dato che ci ha sorpreso maggiormente è che gli insegnanti molto spesso citavano la letteratura internazionale di riferimento, per rispondere alla domanda “che cos'è la plusdotazione?”.

I think what Renzulli talking about with the trees circles the ability and motivation. I think that's nuts. But there are also a lot of models to interpret how you see giftedness and so it's difficult there's not one definition (Giftedness Definition literature-F-23-1).

Gli insegnanti olandesi hanno esplicitato, durante tutti i *focus group*, che la plusdotazione non riguarda solo il Q.I. (“It's not only that IQ this is all about a student” (Not only IQ-F-24-1), anche perché, secondo loro, esso rappresenta solo un numero che misurerebbe solo alcune abilità fortemente ancorate al contesto di riferimento (“It's a cultural thing. Then again it does say something about what we find important” (IQ-Cultural-F-24-2). La plusdotazione sarebbe un processo dinamico che può crescere nell'individuo, in contrapposizione con il modello del *gifted child* (vedi paragrafo 1.3). Essa costituirebbe un diverso modo di pensare:

I think they also have that different thinking veterans something like that they have different ways to come to an answer than another child sometimes it's very complicated but it's different and they have four possibilities that others don't have (Giftedness-different thinking-F-26-1)

I think my my view on them is their are children with specific needs and they have a different path to develop them than other children (Giftedness-different thinking-F-24-1)

I think the children are also they think out the box and in a different way I think they look they can look situation like an helicoter an helipcter view and then choose the thing they want to do (Giftedness-different thinking-F-25-

La plusdotazione si pensa sia un “pensare fuori dagli schemi” (*think outside the box*) (“thinking outside of box” (Giftedness-outside the box- 25-1).

In un *focus group* è emersa una riflessione interessante sul termine “*gift*”, ossia dono: il suo utilizzo farebbe intendere che i bambini con plusdotazione non necessitano di supporto (“when you're calling them gifted it's like they have a gift. They can. They don't need special adaptation because they have a gift” (Gift reflection-F-24-1).

Nonostante tra gli insegnanti italiani emergono le stesse credenze, la maggioranza sembra essere orientata a pensare che la plusdotazione riguardi prevalentemente delle abilità superiori (vedi paragrafo 11.4.1). Sebbene il contesto scolastico olandese preveda forme che privilegino il livello del quoziente intellettivo e l’etichetta (se pensiamo alle scuole e classi speciali), gli insegnanti sembrano essere orientati verso una visione bio-psico sociale di plusdotazione (vedi paragrafo 7.3), ritenendo che essa riguardi più fattori e che rifletta una diversità, piuttosto che un numero.

Riassumiamo con una mappa tutte le percezioni degli insegnanti olandesi che sono emerse durante i *focus group*, quando essi hanno risposto alla domanda “cos’è la plusdotazione secondo voi?” (vedi figura n. 21).

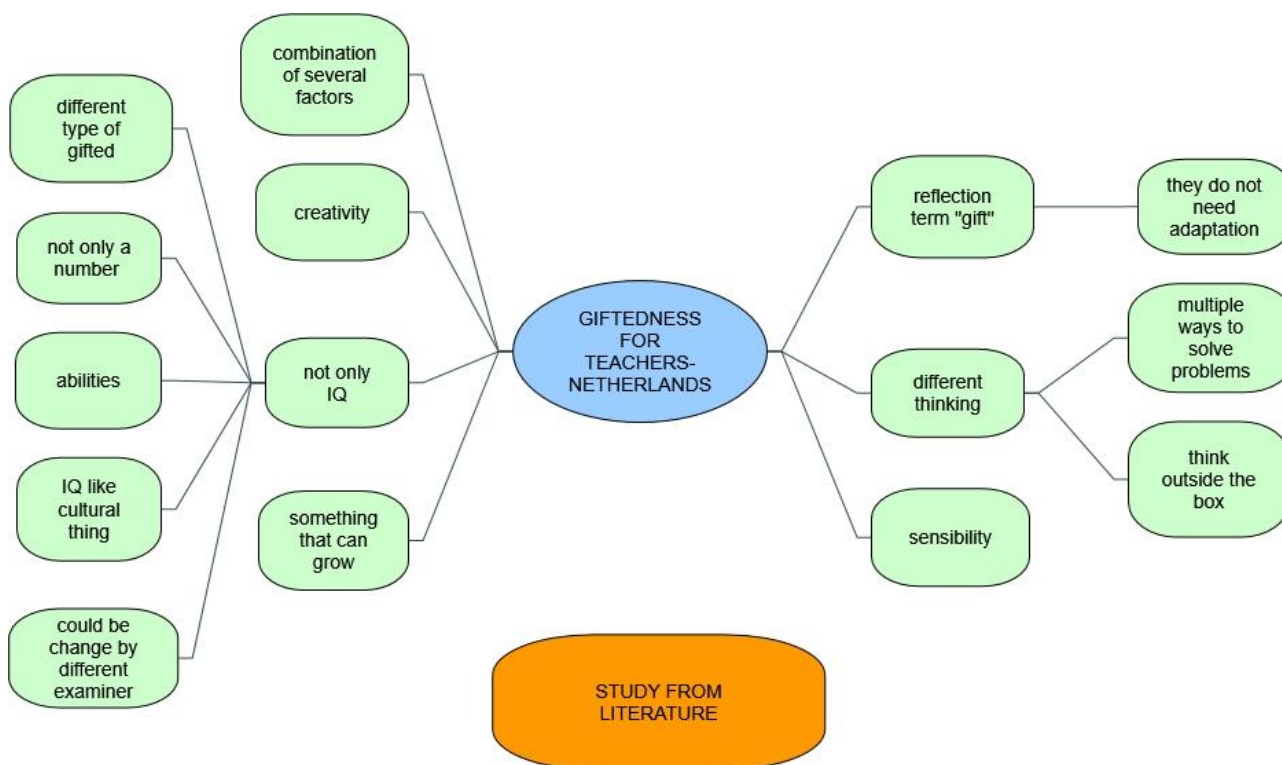


Figura 21: La plusdotazione secondo gli insegnanti olandesi.

### 12.3 L’etichetta: “essere *gifted*”

In tutti i *focus group* è emerso che l’etichetta, ossia il riconoscimento della plusdotazione a un alunno, possa essere utile sia per gli insegnanti, per capire meglio le potenzialità e i bisogni educativi, sia per il bambino stesso, in quanto può riconoscersi come “*gifted*”.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Useful label	F-26-2	It's the difference about labels in general are useful for teachers and for specialist to help the children better to see what their personal needs are.
	F-26-3	Children also feel that they recognize themselves sometimes with their label. They don't understand what's wrong with them and with their label they understand I'm gifted
	F-24-1	It can help if you don't know why someone is behaving the way you used to be. Or it can help you understand the background of why things are the way they are
	F-25-1	Tina is all time gifted education and she has girl in her class she has got in her class in group six and she was very sad and depressed and in the other school they thought she had autism and then she was test it and one hundred and forty-five plus and now she is going through process of accepting her giftedness and also she told her story from group one to six and hopefully she is going to recover to help to need so I think label is maybe, probably in her opinion actually label can safe life

Tabella 25: Useful label.

Secondo la voce degli insegnanti italiani, “essere identificato come *gifted*” potrebbe essere dannoso, in quanto potrebbe alterare la relazione tra l’insegnante e l’alunno, tra gli alunni stessi e influenzare gli stili educativi in famiglia; infine non sarebbe utile in quanto alcuni insegnanti italiani non saprebbero come adattare la didattica (vedi paragrafo 11.4.2). Nei Paesi Bassi alcuni insegnanti dicono al proprio alunno che è “*gifted*” per giustificare l’essere in una classe o in una scuola speciale per bambini con plusdotazione. Alcuni di loro dimostrano maggiore sensibilità: essi parlano all’alunno di plusdotazione, non in termini di intelligenza ma di potenzialità e bisogni.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Label-say gifted children	F-24-1	Yes. The reason why they are here in this group but they they know my group I must say I use it on the first day of school and then my parents came up to me and said why using that term and I'm sorry. Because because it's it's what they're here.
	F-24-2	I was like well your child is in special education so it's good for your child to know why they're here. I always say you tell your kid it's a girl or a boy.
	F-25-2	yes, I discuss things like we all things to learn and we know already but we things know yet the power of yet do you know that? so I discus things like that but I don't discuss things like intelligent specifically

Tabella 26: Cosa dicono ai bambini gifted

Gli insegnanti italiani, invece, sembrano voler evitare di parlare di plusdotazione in classe per evitare discriminazioni e perché forse alcune di loro non sono convinte dell’esistenza della stessa, neppure con una documentazione clinica che ne attesta la presenza. Altri insegnanti italiani, come alcuni

insegnanti olandesi, preferiscono esprimersi in termini di potenzialità, senza sbilanciarsi però, utilizzando il termine “talento”.

Secondo gli insegnanti olandesi, alcuni genitori credono che l’etichetta sia importante proprio per avere la consapevolezza che il proprio figlio è *gifted* (“I think most times it's needed for the parents to hear that they have label but only for parents I mean you need to get some things done” (Label-yes for parents-F-24-1). Altri genitori preferirebbero evitare che il proprio figlio fosse etichettato, anche se i docenti non capiscono la motivazione, in quanto questo atteggiamento sarebbe in contraddizione con la scelta di far frequentare una classe speciale (“And they were a bit like who but I never talk that way to my child because we don't want my child to be labeled. I was like well your child is in special education so it's good for your child to know why they're here. I always say you tell your kid it's a girl or a boy” (Label-no for parents-F-24-1).

Per alcuni insegnanti l’etichetta corrisponde a un particolare momento della vita (“I think a lot about this is it's just a moment” (Label-moment-F23-1), come una fotografia, nulla di definitivo.

Riassumiamo con la mappa (vedi figura n. 22) le percezioni degli insegnanti olandesi in merito al tema sull’etichetta.

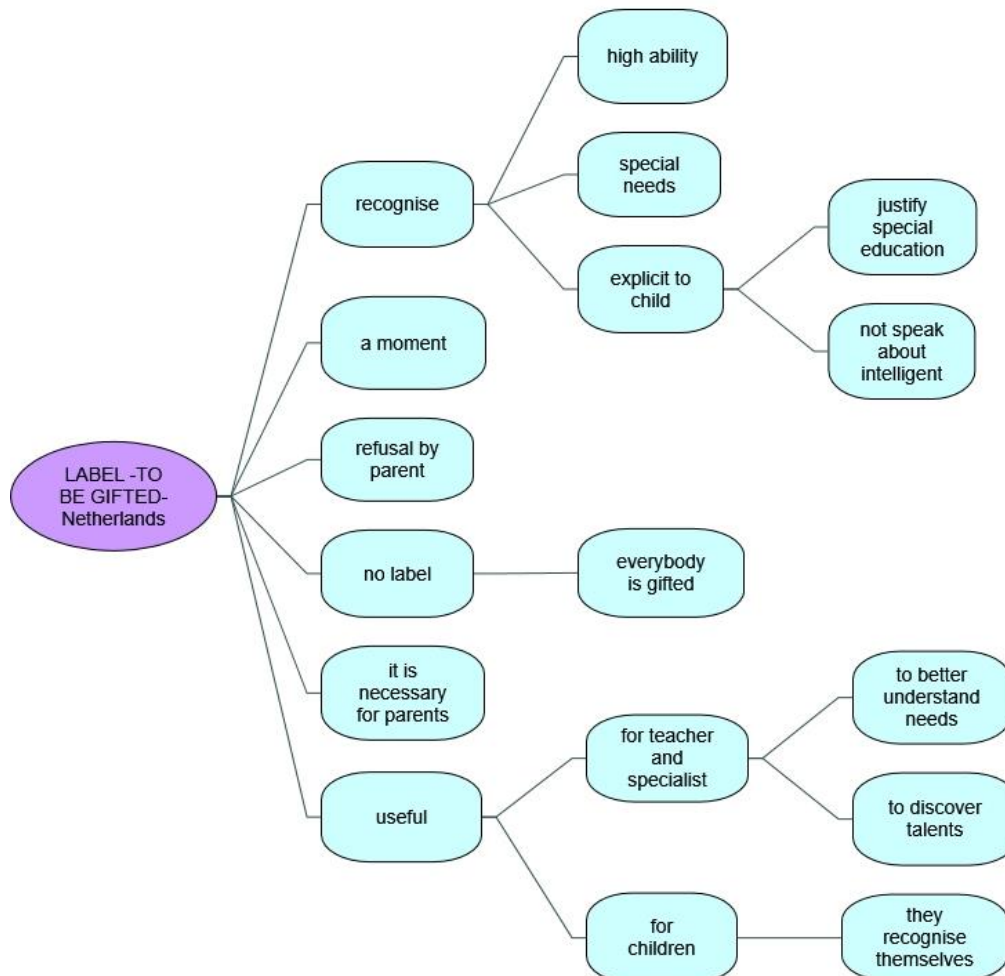


Figura 22: L’etichetta secondo gli insegnanti olandesi

#### 12.4 *Gifted education* nei Paesi Bassi

Gli insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* avevano vari profili: chi insegnava nelle classi eterogenee, chi era specializzato in *Gifted and Talented education* e insegnava nelle classi o scuole speciali e chi lavorava esclusivamente in gruppi di potenziamento, dedicati a bambini con plusdotazione, tenuti in orario scolastico nella scuola “tradizionale”.

Secondo gli insegnanti intervistati facenti parte di una scuola speciale, la modalità di riunire nella stessa struttura solo bambini appartenenti alla categoria “*gifted*” sarebbe la migliore, in quanto essi tenderebbero a fallire nella scuola regolare. Infatti, mi hanno più volte detto, durante i momenti di osservazione in classe, che i genitori dei bambini con plusdotazione iscrivevano i loro figli nella scuola speciale proprio perché nella scuola pubblica “regolare” avevano avuto delle difficoltà di adattamento.

Actually the lower classes are meant for children who were dropouts in the regular classes or threatened to drop out. And that's those children. They come here and if there is room if there's some space but do you accept every child who asked you I have some crater (Special Classroom-F-23-3).

Secondo un gruppo di insegnanti che opera nelle classi speciali sarebbe meglio riunire gli alunni tra di loro, poiché è la ricerca che ha dimostrato che ci sarebbero risultati migliori.

were researched that a lot of gifted people were best in a few groups with peers. And that's why we put them together. So they have peers around them. It's as simple as that (Special classroom-F-24-1).

Ci sarebbe la necessità, secondo gli insegnanti, che i bambini stiano tra i pari (*peers*), termine che utilizzano per identificare i bambini con lo stesso livello intellettuale. Entrando e vivendo nelle scuole olandesi ho avuto più volte modo di constatare che tendono a chiamare “*peer groups*” i gruppi di bambini con plusdotazione. Un'espressione che usano per evitare di stigmatizzare, ma anche per rispondere a dei bisogni specifici: i bambini con plusdotazione si sentirebbero più a proprio agio a condividere le diverse esperienze di apprendimento con altri bambini con plusdotazione.

It's very important for them just to feel comfortable and to be able to just to to express themselves again. Some of them just blocked in their old classroom or at the real school school or the school before they they are damaged and some of them are damage damage to their problems (Special classroom-F-24-4).

Gli insegnanti italiani che hanno da poco iniziato a sperimentare quello che loro hanno chiamato “gruppo di potenziamento”, riservato ai bambini con tratti di plusdotazione, lo hanno giustificato richiamando una questione di giustizia: come si offrono attività e compiti specifici ai bambini con disabilità e DSA, così dovrebbero essere previste delle offerte formative *ad hoc* per i bambini con



plusdotazione (vedi paragrafo 11.4.5).

Un'altra modalità didattica che gli insegnanti olandesi hanno condiviso durante il *focus group*, per rispondere a una delle mie domande, è proprio il "salto di classe" (*skipping grade*). Esso prevede che l'alunno possa passare a una classe successiva, senza aver frequentato un intero anno scolastico. Per alcuni insegnanti sarebbe una buona soluzione in quanto permetterebbe agli alunni di imparare nuove informazioni e si eviterebbe così di far partecipare a delle lezioni dove gli alunni conoscono già gli argomenti.

But often children who are really stuck in a grade because they know everything there is to know in that grade. They're unhappy already and they don't match with the children around them because they're on a whole different level. So I think too for some children not for all gifted children for some gifted children it would be beneficial to let them spend one year less in school because it's very hard for them going to school everyday and not learning very much because they already know what they have to learn. So for those children I think it would be a good solution (Skipping grade ok-F-26-1).

Se per alcuni insegnanti accelerare il percorso di studi può essere una opportunità per imparare, c'è chi sostiene che non sia necessario, in quanto si può offrire loro la possibilità di imparare offrendo materiali didattici della classe successiva, permettendo loro di continuare a frequentare i pari (d'età).

So for me my students in Group 4 when they're in need of more learning material they it's quite easy to get them even though they stay within the group they they work towards the material of group 5 already and we have so much material so it's not really necessary (Skipping grade-no necessary-F-24-1).

Per alcuni insegnanti il salto di classe non sarebbe una buona idea, in quanto i problemi potrebbero ripetersi in quanto il gap potrebbe verificarsi di nuovo, sia rispetto alle conoscenze (troppo elevate) sia rispetto alle relazioni sociali (povere).

For me no problem. For some gifted student, not only scape grade, but also match for special programs, otherwise, their problem might repeat. But after scaping, children still need guidance, because there might be a gap about knowledge, social skills (Skipping grade-no necessary-F-25-1).

Alcuni insegnanti italiani (pochi), che per la prima volta si sono approciati al salto di classe, pensano che esso andrebbe a influire negativamente sulle abilità sociali del bambino e ostacolerebbe lo sviluppo emotivo, come ritengono alcuni insegnanti olandesi (vedi paragrafo 11.4.5).

Gli insegnanti olandesi che operano con i bambini con plusdotazione hanno esplicitato che adottano delle strategie didattiche che secondo loro sono solitamente utilizzate nelle classi regolari: "We use some of the reporter with mathematics or language language as we use the methods they use in a

regular classroom” (T-top-down-F-23-1). Nello specifico utilizzano una didattica per livelli; ascoltano la voce dei bambini; forniscono regole (in quanto, secondo loro, i bambini sono sempre più in difficoltà a padroneggiare le abilità sociali e di convivenza).

But we do those for all children. We look at the journals and think What kind of instruction and how much is structured does this job need. And we put them in like different groups (T-group levels-F-26-1).

The plan is to listen to the children. The only thing that you can do what do they need. You saw that with this boy who was behind the computer. He tried to start a startup at certain point I can teach the whole class but the thing is I sit next to him (T-listen children-F-24-1).

1. Yeah. No. I don't know if it's difficult but it costs a lot of time. We have to talk about him about it with them. The whole class sometimes with a group or just two costs a lot of time.

2. Yeah but do you think it is important to stop this discussion. Does everything not because sometimes rules are rules (T-rules are rules-F-23-1).

Una didattica specifica per i bambini con plusdotazione sembra essere orientata a quella che un'insegnante ha chiamato “*psycho education*”, intesa come delle modalità metacognitive per far riflettere l'alunno sui suoi bisogni specifici, su come funziona la mente e come è possibile raggiungere il massimo risultato cambiando alcune strategie di apprendimento, riferendosi a quello che noi chiamiamo approccio metacognitivo (vedi paragrafo 7.5.1).

We do psycho education (Psycho education-F-24-1)

I think we learn how your brain works (Psycho education-F-24-1)

Altre strategie che utilizzano con i bambini con plusdotazione sono: alzare il livello di complessità; assicurarsi che gli alunni non sappiano già i contenuti della lezione, utilizzando dei pre-test; progetti interdisciplinari; modalità *top-down*, ossia ipotizzare che alcuni argomenti siano già stati appresi dagli alunni.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Teaching high level	F-25-1	In a high level of teaching, No regular class, no repetition, they can decide whether they want to follow your instruction, then they can work with more challenges
Teaching pre-test	F-24-1	No we do the testing before we start educating so we can see where which parts of the things to come they already know or can
	F-24-1	But we guide them in that final project and what they need how they accomplish that and how they

Teacher Project		put it into what they're doing and make an end at the end
	F-24-2	We use common methods what every school used an extra projects
	F-25-1	Give children a project, then let them find their self-select question, or they have to solve difficult problem, it is worth doing that
To-down teaching	F-26-1	But we teach it in a top down way. So that's different

Tabella 27: Gifted education per tutti.

Sembra che gli insegnanti olandesi, come quelli italiani, cerchino un equilibrio tra l'utilizzo di modalità specifiche per alunni con plusdotazione e modalità che solitamente vengono utilizzate per tutti gli alunni (vedi figura n. 23), anche se il senso di disorientamento degli insegnanti italiani è molto più sentito (vedi paragrafo 11.4.5).

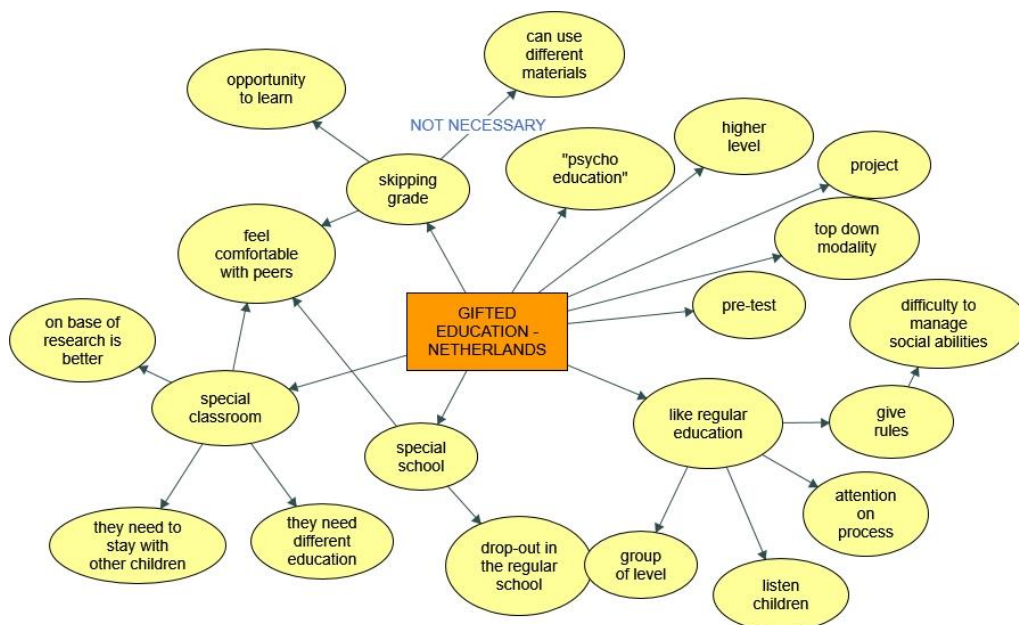


Figura 23: Gifted education in the Netherlands.

### 12.5 La famiglia e i rapporti tra insegnanti e genitori

Secondo gli insegnanti olandesi, i genitori si sentirebbero parte di una stessa squadra, in quanto ogni figura avrebbe il medesimo ruolo di ascoltare i bisogni del bambino.

I think parents understand that their children are accepted and that the teachers from the from the classes see the children and understand what they need. And I think that's very important. (Collaboration teacher-parent- F-26-1).

We all want the exact same thing and that is that your child's feeling okay is starting to develop in the way he needs to develop. We all have the same goal.

We're not the opposite of each other with the same team. (Collaboration teacher-parent- F-24-1).

Secondo altri insegnanti il rapporto sarebbe collaborativo quando i genitori dimostrano apprezzamento; sembrerebbe esserci una connessione tra comportamento “problematico” dell’alunno e una relazione tesa tra insegnante e genitori (come sembra esserci anche in Italia).

Some parents are very happy, their child are guided in group way. They appreciate you to do it. The more poor behavior with child, the relationship between teachers and parents is more tight. (Collaboration teacher-parent- F-25-1).

Il rapporto tenderebbe a incrinarsi quando i genitori degli “altri” bambini tenderebbero a lamentarsi con gli insegnanti, in quanto dovrebbero occuparsi più dei bambini con difficoltà e dedicare meno attenzioni ai bambini con plusdotazione.

Because this school is a little bit specialized on the giftedness. And we do a lot about it. So we also get comments from parents from all the parents and sometimes they think don't put that all that work into gifted children you have to put the work into children that were not gifted or have this disabilities or difficulties. So it's a little bit of a political discussion as well. (Other parents-F-26-1).

La questione degli altri genitori è emersa soprattutto quando abbiamo intervistato i genitori e i dirigenti italiani (vedi paragrafi 13.3.4 e 14.3.4).

Ad alcuni insegnanti olandesi sembra che alcuni genitori siano molto critici, in quanto accusano che sia “colpa” della scuola se il figlio manifesta alcune problematiche, situazione vissuta anche da alcuni insegnanti italiani (vedi paragrafo 11.4.6).

Last night you didn't want to go to school. Why is that. Do you see that in the classroom. Oh it's in the class. So of course he doesn't want to go to school. I mean no one wants. It's just I mean that's because it's a kid. It's nothing to do with the school system or whatever. (Parent fault of school-F-24-1).

happy depends on whether their child is doing well. Because when the result is not ok, they are very demanding, and they externalize, focus on what school is doing wrong. They don't look of their own behaviour or their child. (Parent fault of school-F-25-1).

Secondo alcuni insegnanti olandesi i genitori sarebbero critici nei loro confronti: “Well parents are a critic. A big big thing.” (Parents critic- F-23-1), in quanto si permetterebbero di dire loro cosa fare, dimostrando una mancanza di fiducia.

These are the parents that will stand up for their child. So if there's a small find or whatever they come to school and they just say this you have to do that and you'll have to get the child away and blah blah blah but they forget they're just kids send us half a point sometimes. (Parents critic- F- 24-1)

And in my opinion, the parents of highly gifted children are much more involved. They want to know everything, want to do everything they can. Sometimes they don't trust you, don't like professional person do their work. (Parents critic- F- 25-1)

Secondo alcuni insegnanti olandesi, i genitori dei bambini con plusdotazione sarebbero molto attenti agli aspetti cognitivi, mettendo in secondo piano il benessere globale del figlio.

Yeah very much but it's also because of because that are the things your children they are confronted with the abilities they don't have and the cognitive abilities they do have them. So they're most mostly always exceptions but that's not where the concern is about. Well well being concerned with parents and that's where a lot of conversation from parents every day. (Parents focus on cognitive- F- 23-2)

La stessa percezione sembra essere presente tra alcuni insegnanti italiani: alcuni genitori tenderebbero a considerare e valorizzare *solo* alcune potenzialità cognitive (vedi paragrafo 11.4.6).

Le richieste dei genitori agli insegnanti olandesi sembrano essere veremanete eccessive: “I think they ask much more of teacher” (Parents-question- F-25-1); essi porrebbero molte domande: “And so they're asking you a lot of questions when they comment in the morning and drop off their kids.” (Parents-question- F-24-1).

Gli insegnanti olandesi hanno percepito che i genitori necessiterebbero di molte attenzioni, in quanto chiedono spesso del tempo per parlare del comportamento del figlio.

sometimes they want more attention and more time to talk about their child. I noticed this last year, there are different children with a lot of strange, strange and different behaviour. They are also have lot of problems what you can see in the class. So parents always want to talk about these things. (Parents-question- F-25-2).

Le percezioni degli insegnanti in merito al rapporto con i genitori (vedi figura n. 24) sembrano essere le medesime che hanno espresso gli insegnanti italiani.

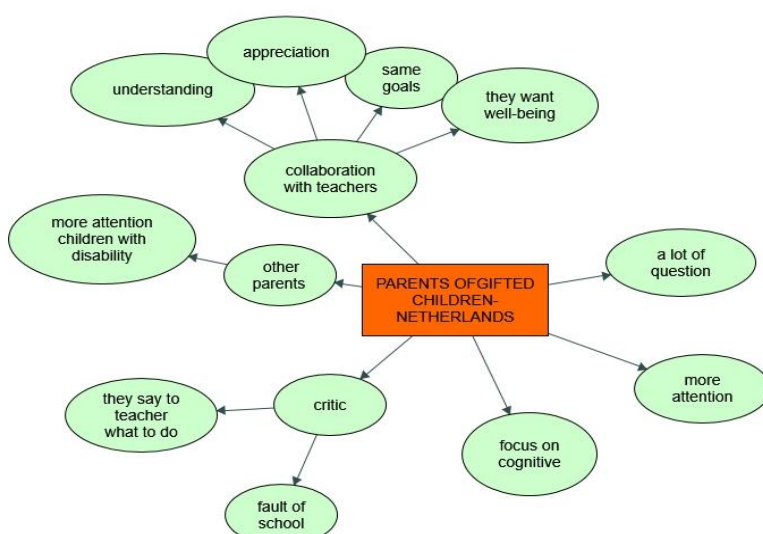


Figura 24: Le percezioni degli insegnanti sulle famiglie degli alunni con plusdotazione.

## 12.6 *Intermezzo class*: “scuola ponte” per alunni con plusdotazione

A partire dall’anno scolastico 2016-2017 sorse una nuova opportunità nei Paesi Bassi per gli studenti con plusdotazione. In un liceo classico di Nijmegen (città situata nella provincia della Gheldria, a pochi chilometri dalla Germania), Mar-Janne van Velthoven diede avvio a una “classe ponte”: si pensò che molti degli studenti con plusdotazione fossero molto intelligenti e avessero già acquisito tutte le competenze richieste dalla scuola primaria, però essi non fossero sufficientemente maturi per iniziare la scuola secondaria.

“Intermezzo” vuole offrire un ambiente di apprendimento protetto dove alcuni studenti possano prepararsi gradualmente a frequentare il primo anno di liceo classico; per loro sono previste lezioni di olandese, matematica, inglese, scienze, arte e lingue antiche. Essi, inoltre, hanno la possibilità di confrontarsi un’ora al giorno con un tutor, per ricevere consigli sul metodo di studio e sulle modalità per sviluppare le abilità sociali.

Sulla base di alcune domande di ricerca inerenti alle modalità didattiche adottate dai docenti di Intermezzo e alle risposte degli alunni con plusdotazione, il 26 ottobre 2018 abbiamo osservato due gruppi di bambini di un’età compresa tra i 10 e i 12 anni. Ci siamo chiesti in particolare: come si svolge una lezione nella classe Intermezzo? Tutti i partecipanti vengono coinvolti? Se sì, come? e se no, perché? Sulla base degli obiettivi di ricerca, orientati a capire un determinato fenomeno, ossia l’insegnamento e l’apprendimento nella classe Intermezzo, abbiamo svolto un’osservazione partecipante con “funzione euristica” (Lucisano, Salerno, 2007, p.176). Le ipotesi, generate dopo l’osservazione, sono state discusse durante un *focus group*, tramite il quale abbiamo rilevato le percezioni del team docenti di Intermezzo.

Il primo gruppo era formato da 17 alunni: 6 femmine e 11 maschi.

La lezione di scienze iniziò con una presentazione di una ricerca svolta a casa da parte di un’alunna. Come emerge dalle note di campo, riportate sotto, l’alunna sembrava essere emozionata di fronte a tutta la classe, questo potrebbe indicare l’elevata sensibilità dell’alunna, oppure forse essa non era abituata a parlare di fronte ai compagni e a qualche sconosciuto.

«L’alunna sembra emozionata, la voce trema un po’. Cerca di ripetere la ricerca senza guardare il foglio che tiene in mano. Ha portato anche una foto di una scimmia, animale che sta descrivendo, la quale viene proiettata in uno schermo. Finita la presentazione, i compagni fanno delle domande di approfondimento e chiarimento, alle quali risponde il professore.

Alla fine della presentazione un bel applauso, e la bimba torna con il sorriso al proprio posto».

Terminata la presentazione, il docente consegnò le verifiche e delle schede per l’autocorrezione: gli alunni a coppie dovevano discutere i propri errori e cercare di correggere le risposte, oltre che approfondire. Il docente concluse questa seconda fase di lezione con una correzione collettiva. Tutti

gli alunni erano coinvolti tranne uno, il quale non dimostrò interesse per la correzione; il docente ignorò questi atteggiamenti. Gli altri compagni, invece, seguirono imperterriti la correzione.

«Un bambino dondola su due sedie, contemporaneamente uno si mette il libro in testa e resta così per qualche minuto, interessante notare come il docente li ignora completamente.

Il bambino davanti a me continua a giocare con le sedie (sono degli sgabelli), ha lo zaino chiuso sopra il tavolo, la verifica davanti e spesso sta con la testa sopra lo zaino. Ad un certo punto fa una domanda al prof. ma poi, non riesce proprio a stare fermo un secondo, si dondola e si rimette disteso sopra lo zaino. Mangiucchia la bretella dello zaino. Il docente non fa nessun richiamo, continua a fare la correzione della verifica».

Al suono della campanella, ore 9:20, il docente cambiò aula: era necessario una lavagna più grande. Il docente, dopo aver consegnato un foglio bianco a ciascun alunno, spiegò come suddividere il foglio. La nuova proposta scaturì entusiasmo nel bambino che prima non dimostrava nessun interesse, ma sembrò essere noiosa per un altro alunno. I bambini dovevano inserire su un piano cartesiano le fasi lunari, espresse in gradi, che si sarebbero verificate in alcune date future. Il docente chiamò un alunno alla volta per indicare una data e chiedere la rispettiva fase lunare.

«Il bambino che prima non partecipava (X) ora è attivo, esegue tutte le consegne. Mentre ce n'è un altro (Y) che non partecipa. È accasciato sul banco e si succhia il pollice non in modo evidente ma tenendo la mano aperta appoggiata al viso e il pollice in bocca. Non ha l'astuccio sul banco, come il bambino X nell'aula precedente. Nonostante ciò, il prof continua a spiegare l'attività con un piano cartesiano e i gradi».

Nonostante l'attività molto sfidante e la modalità interattiva con cui è stata tenuta questa parte di lezione, sembra che non sia per niente scontato coinvolgere sempre *tutti* gli alunni con plusdotazione. Alle 10:30, finita la pausa, arrivò il secondo gruppo di "Intermezzo class": erano in 18, di cui 11 maschi e 7 femmine. Il docente replicò la medesima struttura della lezione precedente: correzione della verifica a coppie seguita da un *feedback* del docente e lezione interattiva sulle fasi lunari in un tempo futuro. In questo secondo gruppo fu lampante il desiderio di giocare: due alunne, in particolare, utilizzarono due pupazzetti per divertirsi a simulare qualche azione. Le altre bambine invece disegnarono abiti e colorarono per la maggior parte del tempo.

«La medesima alunna (F) dopo aver finito di giocare con i pupazzetti prende un foglietto con una modella pre-stampata per colorarla e disegnare i vestiti. Insieme a lei altre due bambine fanno lo stesso [...]. Sembra ci sia questa moda in classe: tutte le ragazze stanno disegnando mentre il prof parla e spiega il compito. Il prof non dice nulla alle bambine ma va avanti a spiegare».

Il desiderio di giocare e, forse, di sentirsi dei bambini sembrava emergere, soprattutto in questo secondo gruppo.

Dalle osservazioni abbiamo ricavato le seguenti ipotesi di ricerca:

1. le attività sfidanti offerte simultaneamente a un gruppo di studenti con plusdotazione non sempre coinvolgono tutti;
2. il bisogno di giocare viene ignorato dal docente, come la passività.

Sulla base di alcuni interrogativi sorti durante l'osservazione in classe, abbiamo condotto un *focus group*, interamente in lingua inglese, il 6 dicembre 2018, con 5 docenti di Intermezzo e il dirigente scolastico. In questa sede analizzeremo solo le risposte alle domande relative a Intermezzo. Abbiamo chiesto loro: che cos'è? Cosa ne pensate? Quali sono le competenze necessarie a un docente che insegna in Intermezzo? Cosa fate quando qualche alunno si annoia in classe? Cosa ne pensate del bisogno di giocare di un bambino/a con plusdotazione?

Sulla base della distinzione offerta da Dai (2018) sembra che i docenti di Intermezzo privilegino il paradigma della Differenziazione. Infatti, sembra che il servizio offerto si basi su bisogni emergenti fortemente dipendenti dal contesto.

[riga 221] because it provides a solution for children who have problem with system  
[...]

I bisogni educativi speciali degli alunni appartenenti a Intermezzo emergono anche nelle righe seguenti, quando il dirigente spiega che il docente dovrebbe possedere delle competenze specifiche per gestire le varie difficoltà e di conseguenza dovrebbe saper individualizzare. Ricordiamo che il paradigma della differenziazione assume l'individualizzazione come punto di partenza, intesa come risposta appropriata ai bisogni individuali manifestati a scuola.

[righe 229-231] I think you have to behaviour to cope with all kind of distruption  
and you could to respons and openness to see whats going on [...]

Dall'analisi dei dati emergono tre categorie: imparare a imparare, sicurezza e fiducia. Sembra che al centro del processo di insegnamento dunque ci sia una relazione di cura: i docenti rispondono a quel bisogno di ogni alunno di trovare qualcuno che ti aiuti a maturare attraverso un incontro autentico che trasforma l'essere (Mortari, 2007).

Nel contesto di Intermezzo ciò che sembra essere importante è "imparare a imparare", i contenuti passerebbero in secondo piano. Non ci sarebbero obiettivi prefissati per il raggiungimento di un determinato livello, come ha esplicitato il dirigente, sarebbe più importante lo sviluppo della persona, nella sua globalità.

[righe 234-237] the content is not important, important is they learn skills, learning skills and it's important they development as persons as you being and content is not important so there no fixed objectives and of the end of the year they should done that level it's not interesting [...]



L'apprendimento, secondo i docenti, inteso come imparare a imparare, non può avvenire in un contesto che non sia percepito sicuro dagli alunni stessi. La sicurezza, dunque, sarebbe strettamente connessa con la fiducia: gli alunni di Intermezzo necessiterebbero di porre fiducia, sia nei compagni sia nell'insegnante.

[righe 239-241] we discovered that they only start to learn and to development their skills and that moment they feel safe enough so they trust their fellow a children and they trust their teachers and they trust their environment [...]

Come sostiene uno dei docenti, Intermezzo offrirebbe quella sicurezza che spesso alla scuola primaria è negata: l'insegnante spesso vieta ai bambini di fare delle domande, in quanto questo causerebbe una frustrazione dovuta alla non conoscenza della risposta. In questo senso, l'alunno non avrebbe la possibilità di instaurare un rapporto di fiducia con il docente e di conseguenza verrebbe penalizzato l'apprendimento. L'alunno in Intermezzo class, dunque, avrebbe la possibilità di sentirsi maggiormente coinvolto.

[righe 248-249] there is one or two who are not aloud to ask question in the primary school classes because I think the question were to smart for teacher and techer couldn't to answer and they forbid to ask question [...]

Nel contesto olandese spesso i bambini e le bambine con plusdotazione “saltano” una o più classi. I docenti di Intermezzo si dimostrano consapevoli dell'importanza dell'amicizia durante l'infanzia e l'adolescenza: secondo loro, Intermezzo permetterebbe di evitare più salti di classe, mantenendo così i rapporti di amicizia che si creerebbero tra i compagni di classe.

[righe 242-245] and if they skip two grade they lost everyone and that's a good way to develop a kind of safe attachment that psychology, and you have to learn that this intermezzo with pears you are aloud to trust each other and not to being bullied and to feel safe in this environment [...]

La fiducia, inoltre, verrebbe conquistata dal docente se egli “ignora” gli atteggiamenti negativi e valorizza gli atteggiamenti positivi dell'alunno. È così che il docente di scienze giustifica la sua pratica educativa di fronte a qualche alunno che si dimostra passivo.

[righe 256-258] I try to, sometime, manytime kind of ignoring this disruption as you told some of these child are very disruption in a way ignoring disrupting side and make compliments when they show when you good enough [...]

Un'altra azione che porterebbe a conquistarsi la fiducia dell'alunno e a mantenere un ambiente sicuro sarebbe il creare un contatto, come per esempio attraverso lo sguardo.

[righe 259-261] when they always avoid your eyes but then something happening they suddenly look that you have one of that moment and this moment you can use for making the connection so always I try to first make connection [...]

Per quanto riguarda il gioco, il dirigente si dimostrò consapevole che i bambini di Intermezzo oltre a essere molto intelligenti sono anche molto giovani, per queste ragioni è ammesso il gioco.

[righe 291-293] we look in intermezzo their process they are very smart and in the same time they are very young so if they still have need to play here at school that's ok [...]

Anche il docente che abbiamo osservato sembrò essere consapevole del bisogno di giocare dei bambini e quindi ci ha riferito che spesso le sue attività sono ludiche.

[righe 296-297] I think my set are quite playful because the way I put in the subject in my program like scratch is really playful [...]

Riassumiamo con lo schema (vedi figura n. 25) i dati che sono emersi grazie all'osservazione e al *focus group*.

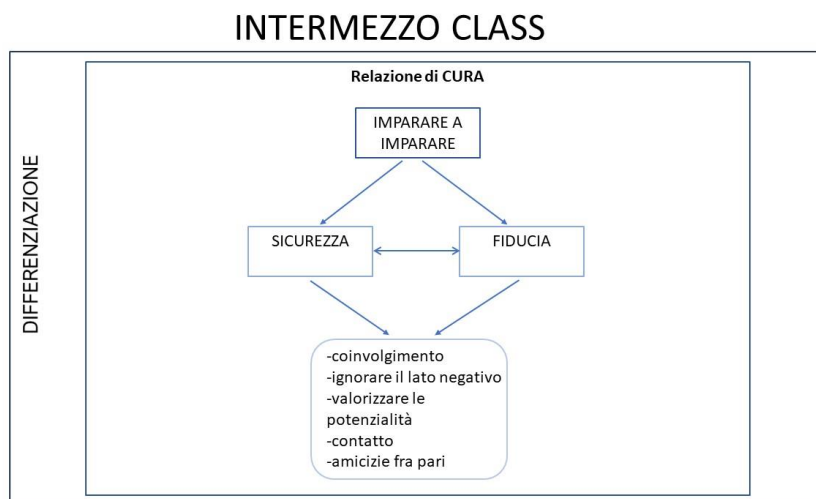


Figura 25: Intermezzo class.

In conclusione, Intermezzo sembra essere un luogo di apprendimento ispirato al paradigma della differenziazione (vedi paragrafo 3.5) dove i docenti privilegiano la relazione di cura: viene data priorità all'imparare delle abilità piuttosto che dei contenuti, mediante un rapporto empatico tra docenti e alunni.

Il sistema scolastico olandese sembra aver adottato un approccio inclusivo, aderendo ai principi della Raccomandazione europea n. 1248 del 1994. Innanzitutto, va chiarito che l'inclusione non è rivolta solo ad alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali (Both e Ainscow, 2002), ma a tutte le differenze. Se riflettiamo sui principi dell'inclusione (vedi paragrafo 7.1), possiamo dedurre alcuni punti di forza e alcune criticità di Intermezzo.

Se inclusione significa rimuovere le barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di ogni alunno (Chiappetta Cajola, 2013) e promuovere il successo scolastico di ciascun allievo (Canevaro, 2006), allora possiamo affermare che le pratiche sfidanti, e allo stesso tempo ludiche,

offerte nella classe Intermezzo siano inclusive. Un altro principio riguarda la valorizzazione delle diversità (Canevaro, 2008); se pensiamo che i bambini con plusdotazione siano tutti identici, allora riunirli insieme significherebbe fare “segregazione”. Se pensiamo che essi abbiano dei profili differenti e crediamo nell’unicità di ciascuno (Arendt, 1989) si pone il problema dell’etichetta. Come si considerano questi alunni rispetto agli altri? Riunire un gruppo di alunni appartenenti ad una stessa “categoria”, nonostante l’unicità, potrebbe impedire lo sviluppo di tolleranza e rispetto verso gli altri? Nonostante la complessità, che indubbiamente appartiene al processo stesso di inclusione, in accordo con Chiappetta Cajola (2010) pensiamo che in un’ottica di pluralità delle differenze la scuola dovrebbe valorizzare le potenzialità e le inclinazioni di ogni studente e considerare tutti come portatori di risorse.

### **13. La plusdotazione a scuola secondo i genitori**

In questo capitolo tratteremo le percezioni di alcuni genitori di bambini con plusdotazione, per esplorare, da una diversa prospettiva, la plusdotazione in classe. La visione dei genitori ha arricchito la nostra ricerca di nuove sfumature; essi, diversamente dagli insegnanti, tenderebbero a esplicitare maggiormente le doti e le potenzialità.

#### 13.1 Le domande iniziali

Nostante gli obiettivi della ricerca rimangono i medesimi, ossia esplorare le percezioni sulla plusdotazione a scuola, abbiamo coinvolto i genitori tramite un'intervista individuale semi-strutturata, in quanto, pensiamo che i genitori, non conoscendosi tra loro, avrebbero potuto provare imbarazzo a parlare liberamente del figlio insieme ad altri genitori sconosciuti. Inoltre, abbiamo privilegiato questa modalità per raccogliere i loro vissuti, in quanto non è stato possibile raggruppare i genitori provenienti dalle diverse province del Veneto, diversamente da quanto realizzato con gli insegnanti, i quali si conoscevano già ed erano abituati a lavorare insieme.

L'intervista individuale ci ha permesso di collezionare idee e percezioni a un livello difficilmente raggiungibile con questionari o osservazioni; infatti, ricordiamo che l'intervista viene utilizzata per scoprire informazioni che non potremmo raggiungere in altro modo (Lucisano, Salerno, 2007). Ogni intervista (per genitore) è durata da 20 a 30 minuti.

Le domande che abbiamo posto ai genitori sono:

- che cos'è la plusdotazione?
- quali sono le caratteristiche di tuo/a figlio/a?
- quali sono state le sue percezioni/reazioni quando ha saputo che suo /a figlio/a è plusdotato?
- suo figlio manifesta delle difficoltà a scuola/ a casa?
- quali percezioni sulla scuola, gli insegnanti incontrano delle difficoltà quando in classe c'è un alunno/a con plusdotazione? Quali suggerimenti?
- com'è il rapporto con gli insegnanti?

#### 13.2 Il campione

Dopo aver individuato gli insegnanti disponibili a partecipare alla ricerca, abbiamo contattato i genitori degli alunni con plusdotazione, tramite gli insegnanti stessi. Sulla base della disponibilità

della scuola, a offrirci degli spazi, e dei genitori, abbiamo effettuato le interviste o nella scuola di appartenenza del figlio o a casa delle famiglie.

Il campione è costituito da 11 mamme e 4 papà, in totale 15 genitori di bambini con plusdotazione. In tre incontri erano presenti entrambi i genitori all'intervista.

### 13.3 Analisi dati

Tutte le interviste sono state audio registrate, previo consenso firmato dei genitori, e poi trascritte e analizzate seguendo gli step suggeriti da Kumar, 2014 (vedi paragrafo 10.7). Per l'analisi ci siamo avvalsi del software NVivo.

Al fine di rimanere attinenti con le domande di tutta la ricerca (vedi paragrafo 10.3), abbiamo suddiviso i dati concentrandoci su: la plusdotazione secondo i genitori, le caratteristiche dei figli, la valutazione di plusdotazione e la scuola.

#### 13.3.1 La plusdotazione secondo i genitori

I genitori sembrano avere idee molto diverse tra di loro: il tema che ricorre di più tra le varie interviste è credere che la plusdotazione sia una dote; questa percezione sembra essere più in linea con gli insegnanti olandesi rispetto a quelli italiani (vedi paragrafo 12.2). Gli insegnanti italiani, infatti, tendono a osservare peculiarità cognitive, come la velocità ad apprendere e difficoltà comportamentali (vedi paragrafo 11.4.1).

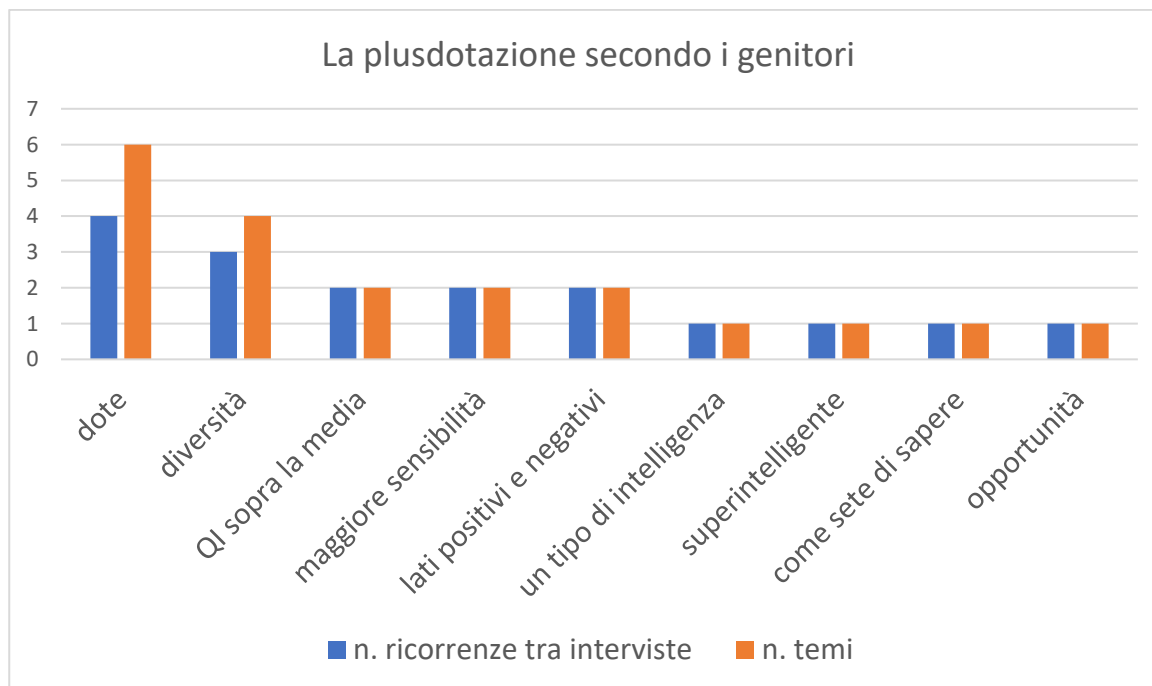


Figura 26: La plusdotazione secondo i genitori.

Secondo alcuni genitori è possibile definire la plusdotazione analizzando la parola stessa: “per me la plusdotazione è avere proprio, estrapolando il termine dalla parola, avere delle dotazioni una dote in più di quello che è la regolarità” (Plusdotazione come dote-I-43-1). C’è, invece, chi preferisce il termine inglese (*gifted*), perché quest’ultimo esprimerebbe meglio il dono che possiede il figlio: “preferisco *gifted*, preferisco pensare al fatto che ci sia un dono” (Plusdotazione come dote-I-42-1). La dote non sempre si esprimerebbe in modo positivo, ed è per questo che per alcuni genitori andrebbe curata, ossia coltivata.

è comunque una cosa secondo me che va curata, perché non sempre, em anzi quasi mai ritroviamo dei lati positivi di questa cosa e più spesso troviamo delle mancanze delle cose che non funzionano quindi è una dote è una cosa bellissima però va curata costantemente, secondo me, perché il bambino sia felice em sostanzialmente è una cosa che va coltivata (Plusdotazione va curata-I-40-1).

La plusdotazione per altri genitori, invece, verrebbe intesa come una diversità:

più che un qualcosa in più, la plusdotazione rimane comunque una diversità (Plusdotazione come diversità-I-33-2)

allora è un essere diverso dagli altri bambini nel male e nel bene essere diverso (Plusdotazione come diversità-I-35-1)

La diversità, come precisa una mamma, riguarderebbe il tipo di intelligenza:

però la parola plusdotazione non mi piace molto perché sembra un accessorio in più e quindi preferisco comunque usare altri termini perché comunque si discosta un po’ em dall’idea che io ho di cioè sembra che ci sia solo una quantità di intelligenza in più con questo nome invece em secondo me è proprio sostanziale la differenza del tipo di intelligenza di cui stiamo parlando per cui lo trovo un nome un po’ riduttivo (Plusdotazione come tipo di intelligenza-I-42-1).

Per altri invece essa riguarda un Q.I. sopra la media: “sono dei bambini che hanno un Q.I. i valori che compongono il quoziente intellettivo sopra la media” (plusdotazione come Q.I. sopra la media-I-36-1). Sarebbe proprio la “superintelligenza” a essere una condizione che prelude l’autonomia nell’apprendimento.

per me questa parola vuol dire super intelligente e che ci arrivi prima degli altri che magari non ti serve neanche la spiegazione che lo sai già (plusdotazione come superintelligente-I-33-1).

La sensibilità è un tema che ricorre in due interviste, alcuni genitori pensano che i loro figli siano molto più sensibili rispetto ai pari: “semplicemente un bambino che ha probabilmente una sua sensibilità maggiore rispetto ad altri” (Plusdotazione come maggiore sensibilità-I-41-1). La sensibilità per una mamma sembra essere una maggiore opportunità che possiede la figlia:

em, indubbiamente è un’opportunità, un’opportunità per mia figlia perché, è un’elevata capacità di sentire di cogliere di osservare qualsiasi cosa in una maniera amplificata (Plusdotazione come maggiore sensibilità-I-39-1).

Secondo un papà, sarebbe la plusdotazione in sé a offrire delle opportunità in più al figlio: “diciamo che fondamentalmente cioè si nota che il bambino ha una marcia in più su determinati aspetti, quindi non la vedo come un problema la vedo come un’opportunità” (Plusdotazione come opportunità-I-38-1). Sembra che i genitori tendano a vedere la plusdotazione in termini “interindividuali”, ossia confrontando le caratteristiche del proprio figlio con quelle degli altri bambini della stessa età. La modalità di riflettere sulla plusdotazione facendo dei paragoni tra individui era stata individuata anche da Baldacci (2002), il quale, però, suggerisce di privilegiare quella “intraindividuale” (vedi paragrafo 7.6). Alcuni genitori notano che la plusdotazione sia una “sete di sapere forse non comune agli altri bambini” (Plusdotazione come sete di sapere-I-41-1).

Infine, alcuni genitori sembrano essere consapevoli che plusdotazione non significhi possedere solo delle qualità apprezzate, ma anche dei limiti: “ci sono tanti lati positivi ma penso che ce ne siano di più di negativi soprattutto a livello comportamentale a livello di relazioni” (Plusdotazione come lati positivi e negativi- I-40-1). In questo senso, il genitore si trova a gestire delle sfide educative (Davis et al., 2014): i bambini con plusdotazione, nonostante la velocità a capire e a imparare, essi sarebbero molto fragili dal punto di vista emotivo, come di seguito documentato.

è avere dei bambini em ragazzi, con una marcia in più su alcune cose e una in meno su altre, perché comunque sono veloci a capire le cose, però bisogna stare anche molto attenti con l’emotività e su quello sono parecchio, cioè schizzano da un momento all’altro senza controllo, quindi bisogna essere acrobati (Plusdotazione come lati positivi e negativi- I-37-1)

Riassunto, secondo i genitori dei bambini con plusdotazione che abbiamo intervistato, il termine “plusdotazione” avrebbe varie sfumature: se prevale l’idea di possedere una dote, c’è chi pensa che essa sia una diversità, intesa come una maggiore sensibilità e quella sete di sapere che sembra contraddistinguerli. Tuttavia, alcuni genitori chiariscono che la plusdotazione possa avere anche dei lati negativi, come il manifestarsi di una fragilità emotiva (vedi figura n. 27).

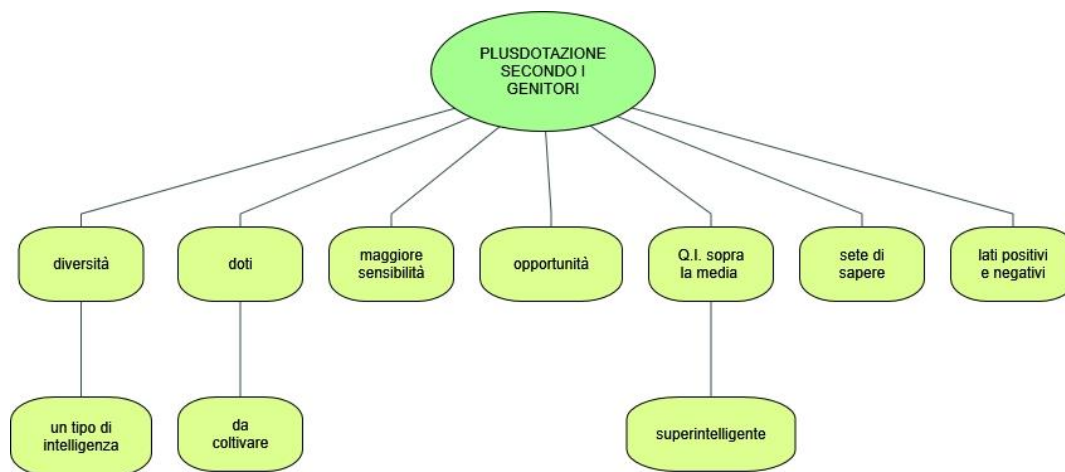


Figura 27: La plusdotazione secondo i genitori.

### 13.3.2 Le caratteristiche del figlio/a con plusdotazione

I bambini con plusdotazione, secondo i genitori, avrebbero varie caratteristiche; elenchiamo di seguito quelle che vengono esplicitate e confermate in almeno due interviste: tendenza alla noia, rabbia, curiosità, iperattività, goffaggine, tendenza alla polemica, mancato rispetto delle regole, scrittura precoce e bassa autostima. Le caratteristiche citate confermano i dati della letteratura scientifica (vedi capitolo 6) e in particolare quanto scritto da: Louis (2002); Siaud-Facchin (2016); Cairo (2013) e Mormando (2011).

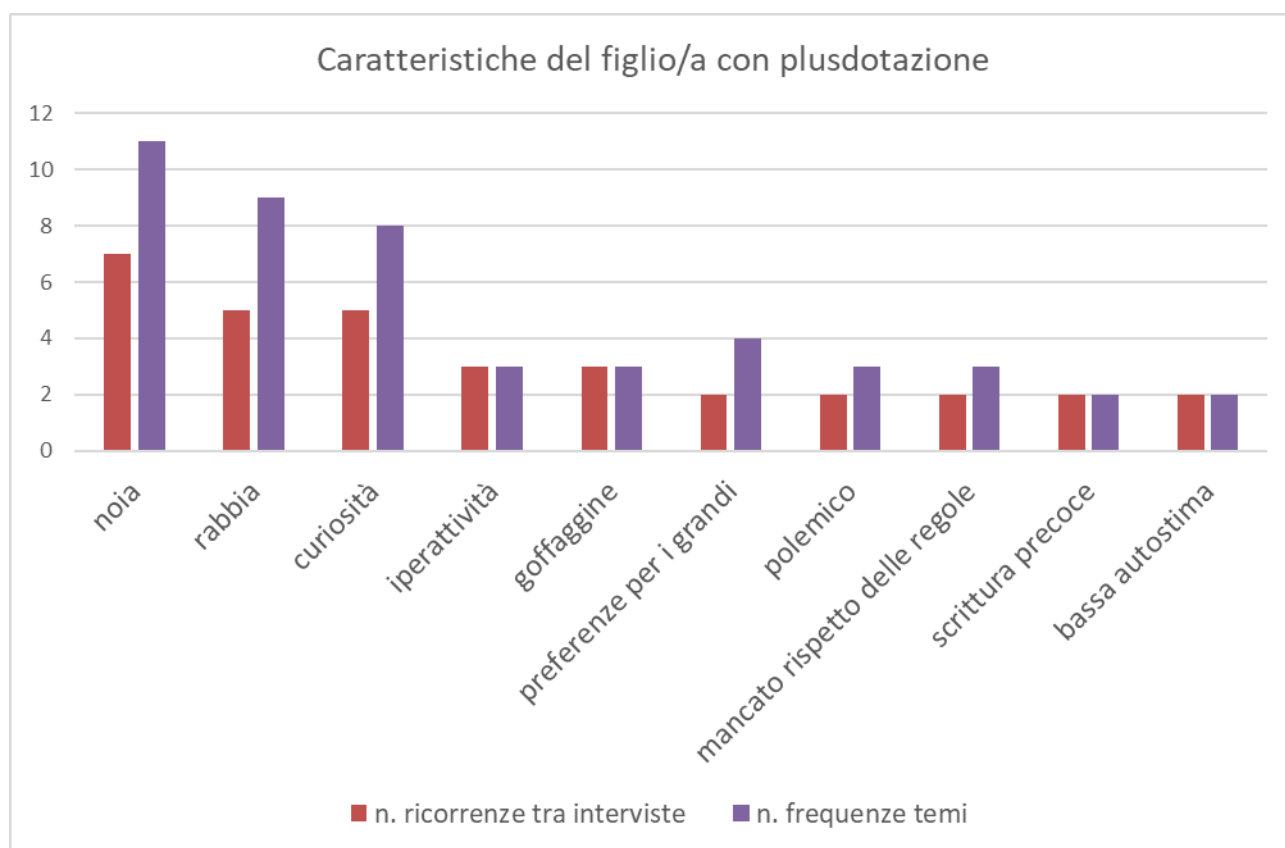


Figura 28: Le caratteristiche dei bambini con plusdotazione secondo i genitori.

La caratteristica che si ripete maggiormente tra le interviste sembra essere la noia. I genitori notano la noia e talvolta la temono.

l'ultimo anno della scuola primaria è stato difficile non tanto perché lui non si è mai lamentato di andare a scuola em però un po' si stancava si annoiava questo probabilmente succede anche alla scuola media però in misura minore (Noia-I-34-1).

la mia paura era che la noia in classe si tramutasse in disamore per l'apprendimento (Noia-I-36-2).



I bambini con plusdotazione sembrano condividere forti crisi di rabbia, soprattutto i maschi, esplosioni di emozioni che difficilmente riescono a gestire. Alcuni genitori sono consapevoli cosa causi la rabbia, altri, invece, si interrogano sulle cause, anche sembrano non capirne l'origine.

rabbia estrema ma anche mortificazione estrema, quando combinava qualche marachella disperato incomincia a correre a piangere a urlare a sbattere che non si poteva neanche riprendere per la marachella perché dovevi consolare cercare di arginare questa disperazione (Rabbia- I-36-1).

lui aveva forti attacchi di ira proprio per questo, infatti tante volte mi diceva, mi chiamavano proprio per questo discorso qua, perché lui li picchiava, anche perché mi diceva non mi vogliono lasciare in pace, io voglio stare tranquillo loro vengono a stuzzicarmi e lui partiva, lui si difendeva aggredendo, però alla fine, passava dalla parte del torto perché era lui che picchiava alla fine (Rabbia-I-37-1)

Giacomo ha avuto un inizio di scuola primaria abbastanza difficile con delle manifestazioni degli sfoghi di rabbia e andava molto in frustrazione (Rabbia-I-38-1)

crisi di rabbia, e allora adesso abbiamo fatto il compleanno domenica, si è arrabbiato, ma proprio arrabbiato, urlato, buttato giù i muri perché un bambino gli aveva semplicemente detto che non era vero che era il suo compleanno (Rabbia-I-40-1)

Un'altra caratteristica che notano i genitori è la curiosità; i genitori la rintracciano nel forte desiderio di imparare ("grande desiderio di conoscere di saper cose nuove" -Tante curiosità-I-34-1) e come sete di sapere ("con tanta sete di sapere" -Tante curiosità-I-44-1). Questi atteggiamenti, secondo i genitori, potrebbero allontanare i pari:

diventa noioso no ogni tanto perché quando decide di trattare una roba bisogna non, non è che la tratti così, bisogna proprio sviscerarla, in ogni minimo dettaglio per cui se comincia, mi ricordo che mi sono fatta un viaggio in macchina aveva 6 anni e mezzo e una migrazione degli gnu per 2 ore di macchina e ho detto madonna se mi inizia un pippono del genere con i compagni, scappano (Tante curiosità-I-44-2).

In tre interviste è emerso che i figli (nel nostro caso maschi) sarebbero iperattivi, a tal punto da suscitare il sospetto che il loro atteggiamento fosse dovuto a un disturbo di iperattività; visione che conferma un approccio medico tra i genitori.

Giovanni ha in piscina aveva cominciato a manifestare degli atteggiamenti che potevano far pensare a un'adhd non stava in coda non stava fermo non accettava i giochi fino a che il maestro della piscina anche lì abbiamo trovato persone deliziose e ci ha detto guardate ci rendiamo conto che lui non partecipa alle attività disturba e mi avevano proposto un corso individuale (Iperattività-I-35-1)

in prima primaria è stato un disastro e lui comunque ha iniziato a comportarsi male a scuola a dare proprio segni di insofferenza di fastidio sembrava un bambino cresciuto senza regole attirava non so attirava l'attenzione così com'era capace per cui la prima etichetta che ci siamo beccati è quella di iperattivo oppositivo e avanti così (Iperattività-I-42-1)

Un'altra caratteristica che sembra in comune tra i bambini con plusdotazione e che notano i genitori riguarda l'essere goffo, impacciato; essa era stata identificata anche dagli insegnanti (vedi paragrafo 11.4.3).

difficoltà em difficoltà legate alla vita pratica em sapersi allacciare le scarpe saper imparare a tagliare la bistecca nel piatto sbucciarsi la mela em (Goffo-I-34-1)  
non è coordinato (Goffo-I-43-1)

aveva un impaccio motorio (Goffo-I-42-1)

Nonostante l'im maturità nella coordinazione motoria, alcuni genitori hanno messo in evidenza che il figlio con plusdotazione "si mette alla pari degli adulti non ha paura di discutere con un adulto e quindi si sente forte ha un lato che, si sente forte e si sente sicuro di quello che fa, e per cui tende a non ascoltare questo succede sia a scuola che a casa" (Cerca i grandi-I-40-1); sembra che egli "cerca tanto i bambini grandi" (Cerca i grandi-I-40-2).

Un'altra caratteristica comune sembra essere il polemizzare: i genitori vivono questo atteggiamento come un "incubo", in quanto il figlio metterebbe costantemente in discussione ogni richiesta espressa dai genitori.

e come la si vive almeno io con Giordano dove per ogni cosa diventava da programmare disquisire a far contrattare qualsiasi cosa è quasi un incubo (Polemizza-I-36-1)

dal lavarsi i denti al mangiare, all'andare in bagno è una polemica continua ma no, ma no, ma no e ha questa cosa che non solo a casa ma anche fuori (Polemizza-I-40-1)

Il mancato rispetto delle regole sembra emergere soprattutto nel contesto scolastico, come, d'altronde, ci avevano fatto notare gli insegnanti italiani.

si lamentava questa insegnante che lui non stava alle regole (Mancato rispetto delle regole-I-40-1)

è ripartito però fuori da scuola la maestra mi voleva fermare per dirmi insomma che è successa questa cosa che lui è scappato via quindi si è trovata lei con la cartella [continua a piangere] in mano con il bambino che è scappato (Mancato rispetto delle regole-I-42-1)

Come avevamo già sottolineato, alcune caratteristiche non sono comuni a *tutti* i bambini con plusdotazione, una mamma, infatti, ci ha esplicitato che suo figlio "[lui] è molto cosciente delle regole le rispetta ama rispettarle" (Rispetto regole-I-35-1); testimonianza che ci mette in guardia nell'estendere alcuni atteggiamenti giustificandoli come "propri" di una categoria.

Infine, sembra che alcuni dei bambini con plusdotazione abbiano imparato a leggere e a scrivere precocemente, senza nessun aiuto da parte dell'adulto:

hai voglia a dire che ha imparato a leggere e a scrivere a 4 anni e mezzo da solo e nessuno gli ha mai insegnato (Scrittura precoce-42-1).

Un fenomeno che ci ha particolarmente colpito riguarda la testimonianza di alcuni genitori in merito ad alcuni atteggiamenti e comportamenti del figlio che sembrano cambiare, anche totalmente, sulla base del contesto (qui ci riferiamo in particolare a quello domestico e scolastico). Per esempio, alcuni bambini a casa sarebbero molto ubbidienti, mentre a scuola sembrano non ascoltare gli insegnanti; tale dicotomia farebbe pensare ai genitori che si stia parlando di due bambini diversi.

allora diciamo, tutte le intenzioni che ha diciamo della a livello scolastico, di classe, che può avere, se fossero trasformate anche a casa in ascoltare il papà e la mamma e parlare per logica em probabilmente ci sarebbe qualcosa di più e invece diventa più infantile ancora dei suoi coetanei diciamo (Comportamento opposto casa-scuola-I-33-1).

Cioè, nella vita quotidiana non è scaltro per niente, e quindi quando lei ci ha detto ste robe qua, non pensavamo ci parlasse di lui (Comportamento opposto casa-scuola-I-33-2).

rabbia estrema ma anche mortificazione estrema, quando combinava qualche marachella disperato incomincia a correre a piangere a urlare a sbattere che non si poteva neanche riprendere per la marachella perché dovevi consolare cercare di arginare questa disperazione, ma ce l'ha sempre avuta finché dalla scuola materna tant'è che io avevo cercato confronto anche con le insegnanti della materna che però mi dicevano che il bambino a scuola era tranquillissimo, serenissimo, bravissimo, tant'è che una volta gli ho detto che secondo me è bipolare perché non può avere due facce così strane, completamente diverse l'una dall'altra (Comportamento opposto casa-scuola-I-36-1).

perché mi hanno detto non sappiamo come gestirlo e ad un certo punto ha detto vengo io in classe vediamo qual è il comportamento perché a casa andava bene a musica andava bene (Comportamento opposto casa-scuola-I-37-1).

fine novembre abbiamo avuto il colloquio con le maestre e ci descrivevano un bambino che noi non vedevamo perché loro non hanno mai visto nessuna difficoltà di Giovanni nell'andare a scuola lui è sempre stato un bambino nella media (Comportamento opposto casa-scuola-I-35-1).

no, a casa non aveva mai questi tipi di atteggiamenti di frustrazione rarissimamente poi magari più legati a qualche diniego più che altro non tanto a (Comportamento opposto casa-scuola-I-38-1).

Il comportamento "opposto" tra casa e scuola talvolta disorienta i genitori, a tal punto da mettere in discussione le osservazioni degli insegnanti.

Un altro comportamento dei bambini con plusdotazione, fatto emergere dai genitori, sembra essere strettamente dipendente dall'etichetta di plusdotazione, piuttosto che connesso a un'età cronologica. Sembra che il non voler andare a scuola non rientri in una normalità, ma sia "colpa" della scuola, in quanto essa non sia in grado di coinvolgere gli alunni con plusdotazione; riflessione che sembra essere condivisa dagli insegnanti olandesi (vedi paragrafo 12.5).

questo ambiente dove si sentivano probabilmente troppo frustrati e non volevano più andare a scuola (Non vuole andare a scuola-I-36-3)

il bambino era delusissimo non voleva più andare a scuola piangeva stava male aveva iniziato a fare la pipì a letto di notte cioè tutta una serie di malesseri che non riuscivamo più a gestire nemmeno noi (Non vuole andare a scuola-I-42-1)

avevamo inventato una medicina che era pasticcio di miele zenzero e altre cose e lui prendeva questa medicina e aveva e poi gli passava poi avevamo una parola d'ordine che era piacere piacere che era una sciocchezza però a lui passava dopo di che ha ripreso ad andare a scuola però i compiti sono sempre stati una tortura (Non vuole andare a scuola-I-35-2)

Un'altra percezione, condivisa da più genitori, ci ha colpito molto, in quanto essi pensano che la plusdotazione porti a quel senso di smarrimento che potrebbe far sentire il figlio o “un pesce fuor d'acqua” con riferimento a una divergenza dei valori dominanti nella società; o essere percepito come “un'anima in pena”, in quanto sembra che il figlio non sia mai soddisfatto, mai felice di niente. Alcuni genitori, dunque, ammettono di non capire come aiutare il figlio a essere felice; per alcuni genitori l'aiutare il figlio avrebbe questa unica finalità: promuovere il benessere.

ma anche a livello per esempio a livello verbale a lui non piacciono le volgarità, a casa nostra non si usano però, quindi potrebbe trovarsi un indomani un pesce fuor d'acqua rispetto a una società che magari è più aggressiva e più diretta ecco (Anima in pena-I-33-2)

plusdotazione è anche d'altro canto il trovarsi a convivere con un soggetto che molto spesso non è mai in pace, nel senso che è sempre alla ricerca di qualcosa (Anima in pena-I-39-1)

lo vedo sempre come un'anima in pena, non riesco a trovare un canale giusto per lui, non riusciamo a trovare, anche mediando, non riesco mai a capire cosa veramente, dove veramente lui sta bene perché sembra un pesce fuor d'acqua in ogni situazione anche se apparentemente non lo sembra, poi lo è perché lo vedi negli atteggiamenti che, quando un bambino è sereno, quando sta bene in una determinata situazione e quando invece non lo è, e lui non lo è quasi mai (Anima in pena-I-40-1)

La diversità del figlio/a percepita dai genitori sembra essere ancora più evidente quando essi testimoniano una ricerca di normalità. L'essere “normale” per alcuni genitori implica: il poter aiutare gli altri (nonostante il figlio sia escluso dai compagni); poter misurarsi con i propri limiti (opportunità negata a scuola, a causa delle attività troppo semplici); far credere agli altri genitori che il proprio figlio è come gli altri, per esempio, giustificando le “note” degli insegnanti come “segnale” di normalità.

quindi son bambini normali alla fine, che possono comunque dare un aiuto perché essendo veloci in alcune cose possono veramente dare una mano a chi ha più difficoltà (Alla ricerca di normalità-I-37-1)

dove lei possa appunto misurarsi con la frustrazione col dover cimentarsi mettersi lì ragionarci una volta in più, il lavoro che fa un bambino normale insomma nell'attività didattica normale (Alla ricerca di normalità-I-39-1)

cioè nel senso sì va bene voti alti però mi prende tante note cerco sempre di ironizzare sdrammatizzare di renderlo tra virgolette normale cioè simile agli altri bambini non so come dire (Alla ricerca di normalità-I-40-1)

La “normalità” dei figli con plusdotazione sembra entrare in contraddizione con la percezione di genialità, che proviene dal senso comune, come già sostenevano Becchi (1962; 1965) e Frabboni (1998): nonostante il bambino abbia delle doti non è un genio, come per rimarcare il bisogno di non sovravalutare i figli.

che anche se hanno un quoziente di intelligenza superiore non vuol dire che sono geni (Non sono geni-I-37-1)

io aggiungo solo una cosa penso, condivisa con lei, che noi sappiamo siamo convinti che lui non è un genio ma un bambino che ha delle doti (Non sono geni-I-40-1)

Le caratteristiche che potrebbero manifestare i bambini con plusdotazione in famiglia (vedi figura n. 29) variano molto da bambino a bambino; esse indicano quanto potrebbe essere dannoso pensare al bambino con plusdotazione idealizzando un unico profilo, negando così le osservazioni degli insegnanti o perseguendo una normalità che forse è già evidente.

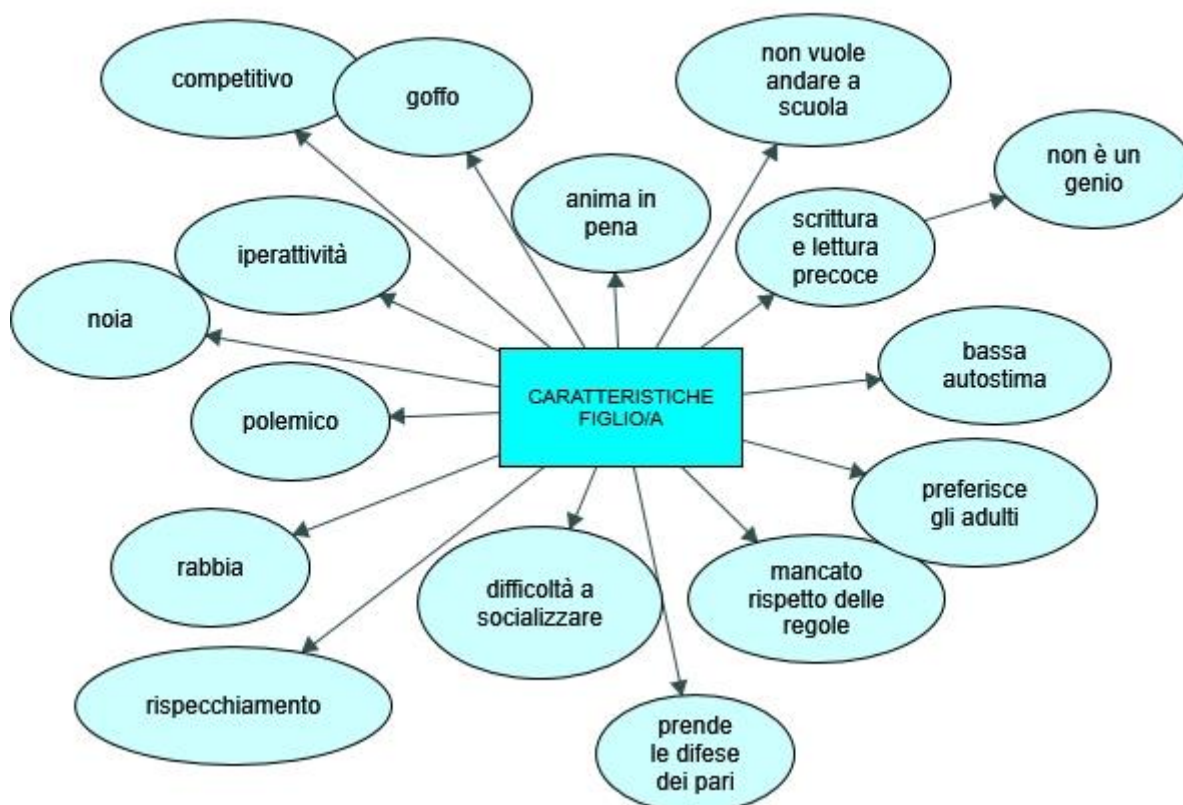


Figura 29: Caratteristiche dei bambini con plusdotazione in famiglia.

### 13.3.3 La valutazione di plusdotazione

Durante le interviste individuali abbiamo posto una domanda specifica sulla valutazione e, in modo particolare, abbiamo voluto capire da chi è stata richiesta (genitori? Insegnanti?) e per quale motivo; cosa è stato detto al figlio prima di portarlo dallo psicologo/a; se e come è stato comunicato al figlio il responso e quali sono state le reazioni dei genitori dopo aver saputo che il figlio possiede una documentata plusdotazione.

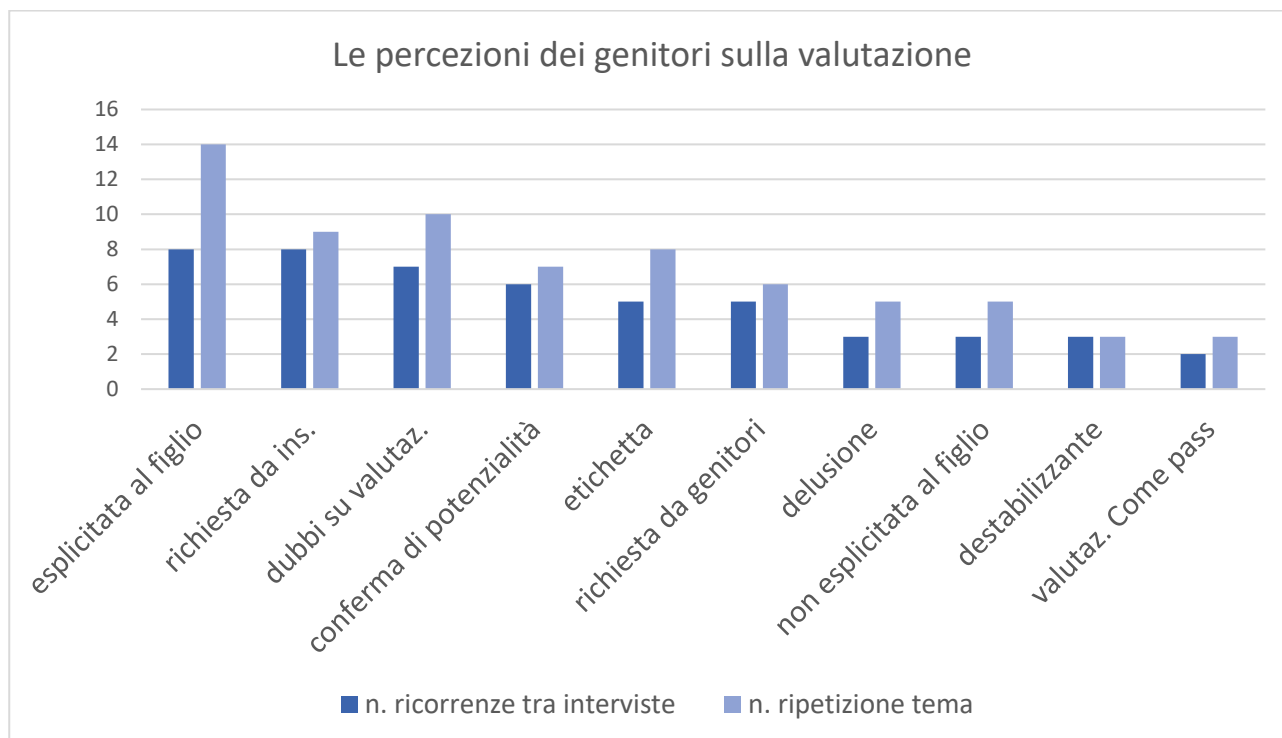


Figura 30: La valutazione di plusdotazione secondo i genitori.

Il tema più dibattuto e che si è ripetuto maggiormente (in 8 interviste su 12) riguarda l'aver esplicitato al proprio figlio/a che è stata riscontrata la plusdotazione: "si gliel'abbiamo spiegato" (sì, detto plusdotato-I-41-1). Ma, come è stato detto? Alcuni genitori hanno spiegato le caratteristiche del bambino attribuendole alla plusdotazione, come si può leggere di seguito.

semplicemente che ha, che lui è un bambino che può avere una sensibilità a volte superiore rispetto ad altri bambini, em o magari, per esempio lui è un bambino che si appassiona molto ai film, o a certi racconti e ha bisogno sempre di approfondire, e anche si immedesima si veste, cioè proprio si maschera da, per costruire qualcosa inerente a, ha bisogno di approfondire non so su internet l'argomento, una volta si è fissato su star wars, una volta su Spidermen, una volta, ha proprio ciclicamente queste fasi, anche per esempio ha fatto teatro, ed è appassionato anche di teatro, e metteva in scena ovviamente proprio a seconda del momento che viveva diciamo perché stava impersonando di più (sì, detto plusdotato-I-41-2)

Talvolta, sarebbe il bambino stesso a leggere direttamente la valutazione; il bambino, in questo senso, secondo alcuni genitori, avrebbe come una conferma di “essere intelligente” e di possedere dei talenti che, sulla base degli insegnamenti dei genitori, dovranno essere messi a frutto.

Mamma: ah l’ha letta

Martina: lui l’ha letta?

Mamma: sì

Martina: ok

Mamma: e ha detto beh sono un bambino molto bravo, si è reso conto del fatto di essere un bambino intelligente noi gli abbiamo detto che gli sono stati donati tanti talenti e qui ha la prova che ne ha tanti e che si deve dar da fare per metterli a frutto (sì, detto plusdotato-I-34-1)

Più di qualche genitore ha esplicitato che per spiegare la valutazione di plusdotazione non ha fatto riferimento ai punteggi del quoziente intellettivo, anche se ha utilizzato il termine “alto potenziale”.

Martina: e un’altra cosa mi interessa, l’avete detto al bambino che lui è plusdotato a Daniel?

Mamma: sì (sì, detto plusdotato-I-37-1)

sì perché lei ha detto che sei molto bravo che hai delle ottime capacità perché non avevo scritto però non ho mai detto punteggi o cose varie gli ho detto guarda ha scritto ha detto che sei bravo che dovresti impegnarti sì gli ho detto che è bravo insomma

Martina: non hai mai usato il termine plusdotazione? O gifted con lui?

Mamma: no, forse alto potenziale sì gli ho detto che era ad alto potenziale ma l’ho nominato poco insomma sì gli ho detto sei come Sheldon di Bang Theory. (sì, detto plusdotato-I-37-2)

Il commento precedente e quello successivo mettono in luce i riferimenti ai media (film) che alcuni genitori esprimono per semplificare e stimolare la riflessione nel figlio. Nel caso che segue, i genitori hanno utilizzato un film per confermare al figlio la plusdotazione, in quanto erano convinti che lui lo sapesse già, perché frequentava alcuni laboratori riservati ai bambini con plusdotazione. Interessante la risposta del bambino, che la mamma riporta nella sua testimonianza: la sorpresa che esistano bambini geniali rimarca il non percepirsi tale, nonostante l’etichetta attribuita.

em allora abbiamo provato a dirglielo, allora noi eravamo convinti che lui lo sapesse, perché si trova con i suoi amici a fare i corsi e delle volte è anche un bambino che si interessa di tutto, una volta gli abbiamo fatto vedere un film dicendogli che comunque era un film dopo di che il giorno dopo ci ha spiazzato, e ci ha detto quindi esistono veramente quei bambini?

Martina: quale film?

Mamma: l’ultimo che hanno fatto va beh

Martina: Gifted?

Mamma: sì quello con la bambina gifted, perché anche la parola stessa pensavo (sì, detto plusdotato-I-43-1)

I genitori cercano alleanze all’interno della coppia durante la fase della comunicazione della valutazione, che non sembra per nulla semplice. Il frammento di seguito testimonia che il papà ha detto al figlio che aveva delle potenzialità, senza associarle al documento clinico.

Martina: e tuo marito cosa gli ha spiegato?

Mamma: em gli ha spiegato insomma ha cercato di spiegare com'è Tommaso com'è lui, non gli ha detto tu hai una valutazione, no assolutamente, gli ha spiegato la valutazione quando siamo andati l'ultima volta alla valutazione, tu sei bambino che hai delle potenzialità hai anche alcuni difetti gli ha spiegato un po' a grandi linee perché è difficile o ti metti lì e gli spieghi e gli fai leggere la sua certificazione perché io ero anche restia a dirglielo poi parlando con qualcuno, con voi insomma, nel senso anche le maestre mi avevano detto guarda che lui lo sa benissimo (sì, detto plusdotato-I-43-2)

Il sapere di “essere plusdotato” non sembra piacere ad alcuni bambini; nel caso che segue il bambino dimostra rabbia e replica ai genitori dicendo che si tratta solo di “stupidaggini”.

eh guarda devo informarmi di queste cose e poi insomma ha capito e mi fa ma secondo te io sono plusdotato? E gli ho detto potrebbe essere sì, parliamone, e lui è molto arrabbiato di questa cosa perché ha detto che è una cosa stupida che noi ci siamo fatti abbindolare dallo psicologo che non è niente vero però da quella volta lui ha smesso di scrivere le lettere um (sì, detto plusdotato-I-35-1)

Alcuni genitori sembrano consapevoli che riferire a un bambino che possiede una plusdotazione possa essere difficile da capire.

sì le abbiamo detto che em lei aveva delle buone capacità rispetto anche ai suoi coetanei che appunto erano doti em che erano appunto delle opportunità e che sicuramente era un argomento molto difficile per noi e capivamo bene e ci risultava difficile capire come a otto anni potesse ben cogliere (sì, detto plusdotato-I-39-1)

Molti sono i genitori che hanno riferito al proprio figlio di essere plusdotato, mettendo in evidenza prevalentemente le potenzialità, anche se un papà ha dimostrato di essere consapevole che “la rivelazione” potesse farlo sentire un “supereroe”.

Martina: ok, gliel'avete detto a Giacomo?

Papà: sì

Martina: come gliel'avete detto?

Papà: gli abbiamo detto che ha una marcia in più che è un bambino un po' particolare che ha tanta intelligenza, abbiamo cercato di mettergliela in maniera positiva ovviamente senza farlo sentire un supereroe (sì, detto plusdotato-I-38-1)

La comunicazione del Q.I. non sembra essere la modalità preferita per riferire al figlio la plusdotazione, anzi più di un genitore sostiene di non aver fatto volutamente riferimento.

gli abbiamo parlato però non gli abbiamo parlato in termini di QI gli abbiamo parlato in termini di funzionamento diverso adesso non mi ricordo le parole precise che abbiamo utilizzato però abbiamo detto che tutti abbiamo delle caratteristiche che in lui comunque emergono fortemente in adesso non sto spiegando sicuramente come ho spiegato a lui (sì, detto plusdotato-I-42-1)

Se alcuni genitori utilizzano i film, come abbiamo già detto, altri utilizzano dei manuali, solitamente scritti per adulti, per spiegare la plusdotazione.

in determinati in determinate aree em e che ci sono insomma bambini em come lui che hanno bisogno di fare più veloce che imparano più velocemente che riescono gli



abbiamo descritto un po' quali sono le sue caratteristiche però ti dirò che lui si è riconosciuto molto di più em recentemente quando gli ho letto una un esempio sul pensiero arborescente del dottor Giovanni Galli (sì, detto plusdotato-I-42-2)

Un altro tema ricorrente e dibattuto è la valutazione richiesta dagli insegnanti, questi ultimi chiederebbero di far valutare il figlio, proprio per documentare, con strumenti clinici, le potenzialità del figlio (come ci avevano già detto gli insegnanti stessi, vedi paragrafo 11.4.2), dimostrando l'adesione a un approccio bio-medico.

Mamma: perché ce l'ha fatto notare la Valeria perché noi non ci eravamo accorti di niente

Martina: come ve l'ha detto?

Mamma: al primo colloquio in prima elementare mi fa che è come avere una Ferrari e farla andare come una Cinquecento, e da là abbiamo iniziato a ragionare su e a parlare con la Valeria perché non ci passava neanche. (Valutazione richiesta da insegnanti-I-33-1)

Secondo altri genitori, la valutazione verrebbe richiesta dagli insegnanti proprio per "giustificare" alcuni atteggiamenti, come il bisogno di approfondire.

em e hanno scoperto che sempre le maestre a distanza di probabilmente un anno due che in realtà la cosa si poteva spiegare in questi termini perché hanno notato appunto questo bisogno sempre di sapere che aveva, di fare domande, di voler approfondire le cose, em probabilmente era anche dovuto a questa cosa qui

Martina: quindi ti hanno proposto le insegnanti di fare la valutazione?

Mamma: di fare la valutazione, sì (Valutazione richiesta da insegnanti-I-41-1)

Alcuni genitori non hanno voluto accettare il consiglio dell'insegnante di sottoporre il bambino a una valutazione, in quanto hanno avuto la percezione che essa servisse ad appurare un disagio.

e quindi ho cercato di cercare, perché un insegnante in seconda mi aveva accennato che poteva essere questa cosa in prima, che secondo lei poteva avere un alto potenziale, però me l'avevano esposta come, devi andare dallo psicologo il bambino è malato, e non ho voluto andare (Valutazione richiesta da insegnanti-I-37-1)

In sette interviste su dodici, i genitori hanno dimostrato dei forti dubbi sulla valutazione stessa. Alcuni hanno avuto il sospetto che se fosse stata condotta in modo diverso, il punteggio sarebbe stato addirittura più alto:

però dopo anche come sia stata fatta questa valutazione abbiamo avuto dei dubbi che fatta in maniera diversa forse avrebbe superato il punteggio, però ormai è andata così, non ci cambia niente (dubbio su valutazione-I-33-1)

C'è chi mette in dubbio la valutazione sostenendo che è uno strumento inutile, in quanto non sarebbe necessario documentare l'intelligenza, quando è già evidente.

Papà: non la ritengo una cosa utile questa valutazione (dubbio su valutazione-I-36-1)

il bambino è sveglio non ho bisogno di una valutazione che mi dica sì è sveglio no non è sveglio, plusdotato o meno (dubbio su valutazione-I-36-2)

L'interrogarsi sulla necessità di avere una valutazione riguarda più genitori: alcuni credono che questo documento non sia necessario, in quanto è l'alunno che dovrebbe dimostrare ciò che è, e non un documento sterile.

eh il fatto che dicevamo eh va beh se lui risulta un bambino plusdotato cioè cosa cambia che differenza fa? Poi comunque lui va alle medie e deve dimostrare ai professori non basta un certificato deve dimostrare quello che sa fare e quindi che senso ha fargli fare questo test in realtà poi quando l'abbiamo fatto em siamo andati a Padova a farlo em durante le pause lui usciva ed era il bambino più felice di questo mondo em cioè io non ho mai visto Federico in cinque anni della scuola primaria venire a casa così contento come lo visto fare con i test (dubbio su valutazione-I-34-1)

Infine, il dubbio che interpella i genitori riguarda la stabilità della plusdotazione, sembra dunque che alcuni mettano in discussione il paradigma del *Gifted Child* (Dai, 2018), basato su un'idea fissa di plusdotazione, dimostrando invece di aderire ad approcci evolutivi della plusdotazione e a un approccio bio-psyco sociale.

ovviamente va a valutare delle capacità, io non sono molto convinta della plusdotazione infatti la domanda è un po' difficile nel senso che credo che siano cose che vanno a periodi vanno a momenti vanno con l'età vanno capite vanno contestualizzate non ero molto convinta di far valutare Davide (dubbio su valutazione-I-44-1)

Procedendo in ordine decrescente, il tema che segue quello del dubbio, riguarda il percepire una valutazione come una conferma (vedi figura n. 30). Alcuni genitori esplicitano come le conferme riguardino la certezza del possedere delle potenzialità.

abbiamo avuto conferme di avere un figlio sveglio, cioè almeno personalmente, non è che c'abbiamo dato un peso enorme alla plusdotazione (valutazione come conferma-I-36-1)

e ha detto beh sono un bambino molto bravo si è reso conto del fatto di essere un bambino intelligente noi gli abbiamo detto che gli sono stati donati tanti talenti e in qui ha la prova che ne ha tanti e che si deve dar da fare per metterli a frutto (valutazione come conferma-I-34-1)

è stata una conferma di quello che secondo me era Daniel, em perché Daniel a scuola si annoiava, disturbava e quindi ho fatto capire agli insegnanti, cioè a un certo, cioè un qualcosa in più per capire, per dire agli insegnanti, che insomma il bambino era normale alla fine, non è che disturbava perché era monello o altre cose, quindi è stata anche una forma di rilassamento perché finalmente anche riuscivo a capire come poterlo gestire (valutazione come conferma-I-37-1)

Il tema dell'etichetta, affrontato anche dagli insegnanti, assume diverse connotazioni. L'essere un bambino con plusdotazione, in alcuni casi, significa percepirlo e conseguentemente educarlo in modo differente; pensiamo che gli stili educativi potrebbero essere modificati dai genitori dopo aver saputo che il figlio rientri nella categoria "plusdotazione". Ipotesi confermata dalla testimonianza di un papà.

e come la si vive almeno io con Giordano dove per ogni cosa diventava da programmare disquisire a far contrattare qualsiasi cosa è quasi un incubo a volte e tante volte magari anche parlando con la mamma dico devi calcolare che il bambino non è nella normalità quindi non è un male fondamentale però, quindi va trattato in maniera leggermente diversa (Etichetta-I-33-1)

da parte nostra si cercava di tenere un atteggiamento un po' più rigido per cercargli di dargli un po' più di disciplina nel momento in cui la plusdotazione stava è stata accertata non è che abbiamo smesso però è chiaro non serviva più avere un atteggiamento eccessivamente rigido poi grazie a Dio Giacomo è anche cresciuto quindi molte cose le capisce quindi (Etichetta-I-32-1)

L'etichetta talvolta viene imposta dai genitori agli insegnanti con lo scopo di motivarli a cambiare la didattica e per giustificare alcuni atteggiamenti del figlio in classe. Ulteriore conferma di un dominio di un approccio bio-medico.

dopo la valutazione ho voluto subito l'incontro con gli insegnanti, primo giorno di scuola incontro subito e ho detto io non voglio che succeda come l'anno scorso, il bambino è così e adesso dovete fare qualcosa perché non intendo che mio figlio venga denigrato continuamente (Etichetta-I-37-1)

C'è questa grossa difficoltà c'è anche da dire che Samuele rappresenta proprio il gifted perfetto della serie perché devo far fatica se tanto ci arrivo lo stesso (Etichetta-I-42-4)

Il richiedere una valutazione sembra essere un'iniziativa dei genitori, quando il figlio dimostra delle abilità superiori rispetto ai pari o quando il profilo del bambino non corrisponde alle aspettative dell'insegnante; o perché in autonomia hanno svolto delle ricerche in Internet e volevano una conferma dei loro dubbi.

no nostra, no le insegnanti no, è stata un'iniziativa nostra però ci avevano messo, io avevo due input che dopo mi hanno spinto non ha chiedere una valutazione per la plusdotazione quanto a parlare con la pediatra per andare a indagare per i comportamenti, una è stata la maestra di matematica che mi ha semplicemente detto che Lorenzo aveva proprio una, lei ha detto una marcia in più, perché ha detto quella volta sì era in seconda elementare, ha detto ha proprio dei, alla fine della prima elementare, ha proprio dei ragionamenti e dei collegamenti a livello logico che sono un po' di più rispetto la media dei bambini della sua età (valutazione voluta dai genitori-I-36-1)

noi ci siamo accorti noi genitori della plusdotazione vuoi perché io ho iniziato a studiare per altri alunni e vuoi perché il feedback che ci veniva dato dalle maestre non corrispondeva a quello che vedevamo di nostro figlio (valutazione voluta dai genitori-I-35-1)

ho iniziato a leggere materiale trovato in rete sulla plusdotazione sui gifted e farlo vedere anche a mio marito e a un certo punto mi dice ma queste cose che mi leggi chi ha scritto queste cose di Samuele come mai hai trovato qualcuno che ha scritto a dico è una tesi è una tesi che ho trovato però è lui è lui è lui e quindi decidiamo di muoverci per una valutazione però anche lì è difficile sapere a chi rivolgersi (valutazione voluta dai genitori-I-42-1)

Ma cosa è stato detto ai figli prima di accompagnarli dallo psicologo per effettuare la valutazione? Alcuni genitori hanno risposto cercando delle scusanti, come, per esempio, riferire che andavano a

sperimentare un nuovo gioco; o per capire meglio alcuni atteggiamenti; o per capire le doti; o, infine, esplicitando direttamente che era necessario misurare il Q.I. con un test.

che d'accordo con GATE Italy a Padova avevamo detto che andavamo a testare dei giochi nuovi che è stato selezionato per fare dei giochi nuovi dei test che c'erano non solo i lego perché la prima volta che siamo andati lì ci hanno presentato dei lego, ma dopo c'era una serie di giochi di quiz, siccome gli piacciono molto i quiz (Pre-valutazione-giocare-I-33-1)

però hai delle difficoltà il fatto che ti metti a piangere se qualcuno fa delle cose altre cose insomma e quindi volevano capire, volevamo capire (Pre-valutazione-capire difficoltà-I-34-1)

dico io, e le ho parlato di doti per capire meglio quali saranno quali sono le tue doti se ci sono le tue doti e una migliore conoscenza di te stessa e spingerti verso quella direzione (Pre-valutazione-capire potenzialità- I-39-1)

Mamma: che era che avrebbe fatto dei test anche abbastanza difficili per, la verità, per misurare il suo quoziente intellettuale perché è anche, le maestre ci hanno sempre detto che è un bambino molto bravo (Pre-valutazione-per misurare il Q.I.-I-34-1)

Nonostante in alcuni casi siano i genitori a voler sottoporre il figlio a una valutazione clinica, alcuni genitori si sono dimostrati "delusi" dopo aver letto la relazione, perché avrebbero voluto maggiori indicazioni per come supportare il figlio.

io a livello, io sono rimasto deluso perché alla fine mi aspettavo em almeno due istruzioni, cioè ecco (Valutazione delusione-I-33-1)

e quindi a noi non serviva il numero del QI ci serviva sapere come si fa ad aiutare questo bambino che comunque a scuola è fuori dagli schemi e difficile da gestire e quindi lì siamo arrivati alla seconda primaria avanzata (Valutazione delusione-I-42-2)

Altri genitori, invece, hanno deciso di non dire al figlio che aveva ricevuto una valutazione di plusdotazione, in quanto temevano che questo creasse degli atteggiamenti di superiorità da parte del figlio.

Martina: lui non sa niente della sua valutazione?

Insieme: no

Martina: e perché non avete detto niente?

Mamma: perché già secondo noi si ritiene un po' superiore di livello e dire anche questo (Non detto che è plusdotato-I-33-1)

Non rivelare la valutazione al figlio, per alcuni genitori, significa ascoltare un consiglio fornito da uno psicologo ritenuto esperto nel settore, il quale preferisce, forse attraverso un'ulteriore seduta a pagamento, dire direttamente al bambino l'esito dei test.

siamo andati a un incontro con il dottor [nome omissso per privacy] e lui ha sconsigliato vivamente di comunicare, che fossero i genitori a comunicare queste informazioni ai bambini, perché fa se andate a far vedere i denti è il dentista che vi dice cosa avete paradossalmente, i genitori magari non hanno e quindi non abbiamo mai avuto le occasioni, poi in realtà Lorenzo non è in contatto con degli specialisti

perché anche quando quelli che ci siamo appoggiati noi, andiamo noi, non vanno i bambini (Non detto che è plusdotato-I-36-2)

La valutazione, inoltre, potrebbe influire sulle percezioni del figlio, quindi alcuni genitori preferirebbero evitare di riferire l'esito, in quanto pensano che sia il bambino che, in autonomia, possa capire quali sono le sue potenzialità.

I: ma l'avete detto a Giacomo?

M: no, no, lui no, lui

I: volete dirglielo un giorno o no? Secondo voi è importante dirglielo

M: secondo me è giusto che lui si faccia la sua opinione e che veda lui dove si senta meglio, quindi è inutile che io vada a inculcare una cosa un'idea magari che ho io a un bambino che (Non detto che è plusdotato-I-40-1)

Il sapere che il proprio figlio manifesta una plusdotazione, in alcuni casi disorienta: sembra essere un peso aggiuntivo per i genitori, talvolta aggravando il clima di famiglia. Per alcuni genitori, essa potrebbe addirittura essere un presagio di depressione e abbandono scolastico, come se tutti i bambini con plusdotazione avessero poi delle difficoltà, non tenendo conto dell'ampia varietà dei profili (per questi ultimi ci riferiamo agli studi di Neihart e Betts (2010) (vedi paragrafo 6.1), delle diverse esperienze di vita e delle opportunità.

però ecco io l'ho vista più come una croce che una cosa bella, nel senso che lo so che è brutto cioè se mi sentisse una mamma che ha un bambino con problemi intellettivi direbbe sei scema, però in realtà mi ha dato diciamo un peso da sostenere perché eravamo e siamo ancora abbastanza ignoranti e quindi vogliamo fare il meglio ma non è sempre facile capire qual è la strada giusta insomma (Valutazione messa in crisi-I-43-1)

io ho il terrore, di tutta questa questione dell'alto potenziale cognitivo, io il terrore più grande che ho è di quello che sento parlare di questa sorte di depressione, di abbandono scolastico di questa perdita di interesse, non ora ma più avanti e sarebbe un enorme peccato perché nel senso che è come vedere appassire un fiore (Valutazione messa in crisi-I-39-1)

a me invece ha un po' spazzato perché io, almeno, io pensavo di avere un bambino sveglio, non pensavo di avere un bambino ad alto potenziale, a me questa cosa mi ha un po' messo in crisi, mi ha un po' spazzato perché non sapevo come fare per gestire, mi sembrava una cosa ingestibile dal mio punto di vista (Valutazione messa in crisi-I-40-1)

In alcuni casi, il documento clinico è ritenuto un "pass" che dà accesso ad attività o laboratori, organizzati prevalentemente da psicologi, e riservati esclusivamente ai bambini e ragazzi con plusdotazione.

perché in assenza di problemi o manifestazioni d'esigenze cioè, il bambino è sveglio non ho bisogno di una valutazione che mi dica sì è sveglio no non è sveglio, plusdotato o meno, cioè lo vedo una cosa pratica se fosse perché per necessità, chiedere a determinati servizi o cosa, fosse necessario che ci fosse allora potrei pensarci perché per esempio al [omesso nome di associazione per bambini con plusdotazione] che lo accettano fa tutte le attività, allora vai, però se mi dovessero

dire no! Lui non può venire, può venire solo Lorenzo perché sai, allora potrei pensarci perché mi dà diritto a far parte di un gruppo (Valutazione come pass-I-36-1)

[omesso nome associazione specializzata per gifted]<sup>32</sup> che è qui a Vigonza facevano un laboratorio molto interessante di veterinaria ed Edoardo e specialmente Lorenzo è matto per gli animali e quindi abbiamo detto fa per, ok, dopo quando ho chiamato era chiuso, cioè avevano già saturato i posti però là per esempio Edoardo non l'avrebbero accolto, perché prendono esclusivamente i valutati (Valutazione come pass-I-36-2)

La maggior parte dei genitori ha comunicato al figlio/a l'esito della valutazione, mettendo in evidenza le potenzialità e i talenti. Alcuni genitori hanno deciso di non dirlo per evitare atteggiamenti di superiorità del figlio (vedi figura n.30). La valutazione potrebbe essere richiesta o dagli insegnanti o dai genitori per, sostanzialmente, due ragioni: accertare le potenzialità del figlio, capire l'origine del disagio. La valutazione in alcuni casi potrebbe alterare gli stili educativi; infine, alcuni genitori tenderebbero a giustificare alcuni comportamenti sulla base dell'etichetta ricevuta.

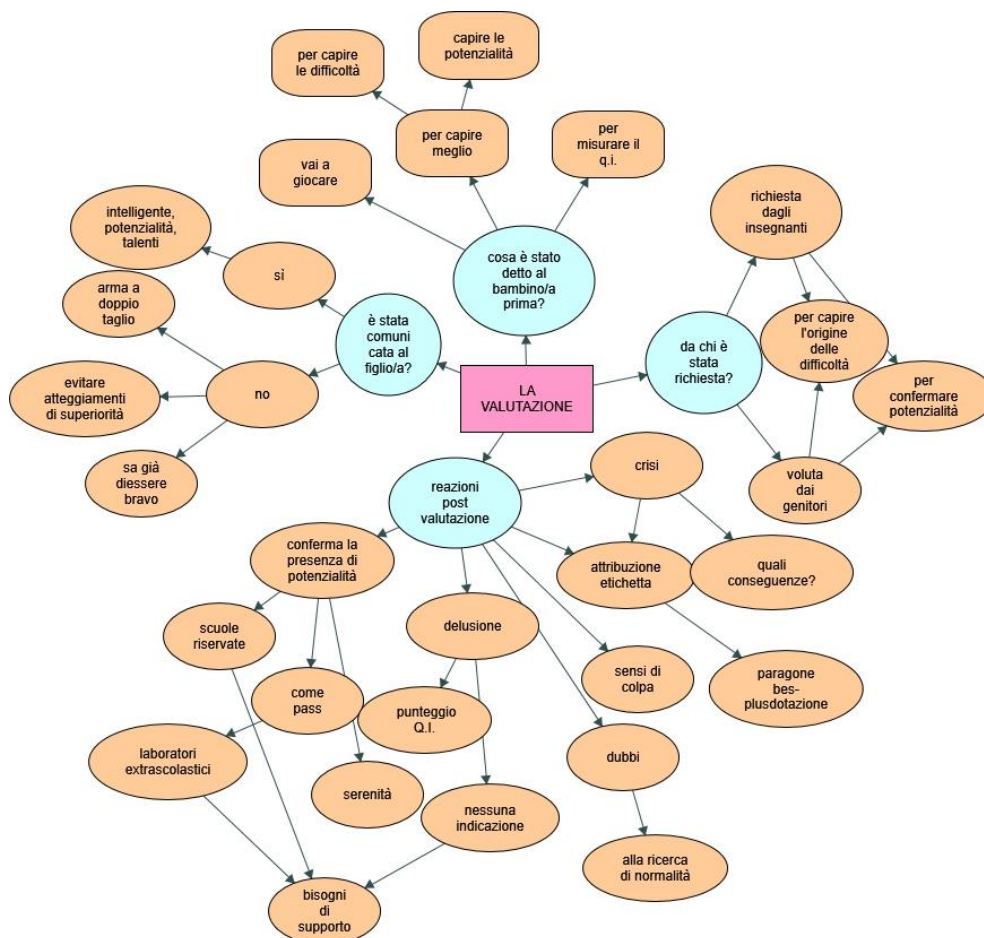


Figura 30: La valutazione secondo i genitori.

<sup>32</sup> Associazione diversa da quella citata in "Valutazione come pass-I-36-1".

### 13.3.4 La scuola secondo i genitori

Una domanda di ricerca era sulle percezioni dei genitori sulla scuola. Volevamo capire, in modo particolare, le loro idee sulle modalità didattiche e sul rapporto tra loro (genitori) e gli insegnanti.

I temi che sembrano ricorrere maggiormente tra le interviste sono quelli inerenti agli approfondimenti (tematica condivisa in 8 interviste su 12) e il rapporto di contrasto che i genitori percepiscono quando si relazionano con gli insegnanti del figlio/a (ricorrente in 6 interviste su 12). Quest'ultimo è un tema molto dibattuto (tra le interviste abbiamo selezionato 17 estratti), come sembra essere la questione dei genitori degli altri bambini (15 estratti).

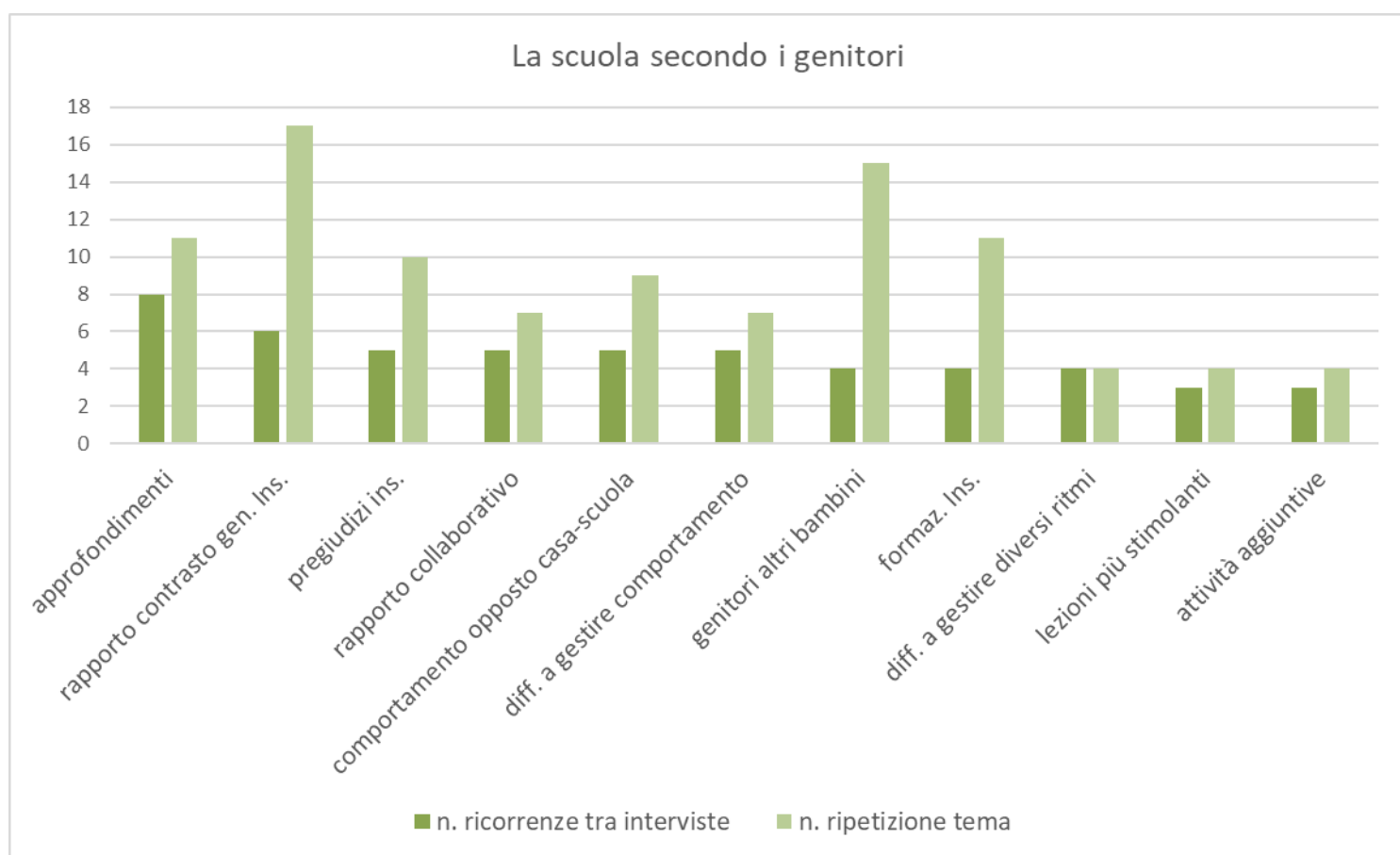


Figura 31: La scuola secondo i genitori, frequenze tra interviste.

Analizziamo le diverse tematiche sulla base della frequenza che abbiamo riscontrato tra le diverse interviste (vedi figura n. 31).

I bambini con plusdotazione spesso trascorrono il loro tempo libero ad approfondire alcuni argomenti che ritengono interessanti. I genitori tendono a supportare “il bisogno di conoscere” acquistando diversi libri o riviste scientifiche o iscrivendo il figlio/a a dei laboratori (come, per esempio di chimica o robotica) in orario extrascolastico.

i national geographic vanno alla grande, e astronomia ecco è la materia preferita, Lorenzo ha letto tutti i libricini nuovi che hanno fatto adesso sui grandi, che sono quelli in forma un po' fumettata, c'è Volta Darwin Einstein (Appr. Extra scolastico-I-36-2)

em sì ha fatto qualcosa a Padova quest'anno lo abbiamo portato a un laboratorio sulla chimica em (Appr. Extra scolastico-I-34-1)

poi come quando va a Noale a fare robotica (Appr. Extra scolastico-I-37-1)

s'era fatto portare da mio marito a casa un libro di matematica delle medie e l'abbiamo già finito (Appr. Extra scolastico-I-35-1)

Il partecipare ai diversi laboratori, secondo alcuni genitori, sembra non essere gradito agli insegnanti, in quanto, gli alunni andrebbero poi a condividere informazioni e dubbi con gli insegnanti e questi ultimi si sentirebbero sminuiti e frustrati, perché non sarebbero in grado di rispondere alle loro domande.

perché hanno anche capito, strada facendo, siccome Tommaso fatalità faceva dei corsi, aveva fatto un corso due settimane prima sulla cellula, lui non era altro che andato in classe a chiederle delle informazioni in più perché era talmente entusiasta di questa cosa e lei si è sentita sminuita (Appr. Extra scolastico-I-41-1)

lei espressamente durante il primo colloquio di novembre dopo che le ho detto cosa Tommaso che faceva anche dei corsi al sabato ecco non dovrebbe portarlo, cioè questi fanno più male che bene, ho detto ma guardi che io sono seguita da esperti, da psicologi, che mi stanno guidando in questo, ma cioè assolutamente, poi lui viene a scuola con la testa riempita da queste cose e non segue magari la lezione (Rapporto contrasto gen. Ins.- I-43-4)

Il rapporto tra genitori e insegnanti sarebbe conflittuale quando:

- i genitori si sentono accusati di non saper educare i figli;
- il talento del figlio non è accolto a scuola, ma è percepito dagli insegnanti come un atto di invadenza o superiorità;
- gli insegnanti non cambiano la didattica a scuola;
- gli insegnanti danno l'impressione che il bambino con plusdotazione "rovini" il clima di classe e ostacoli lo svolgimento delle lezioni;
- gli insegnanti dimostrano di non saper gestire i comportamenti del figlio, contattando quotidianamente i genitori.

sì, molto conflittuale, proprio perché secondo loro io ero la mamma isterica che non sapevo educare i miei figli mi ha mandato da tre psicologi diversi perché ogni volta non andava bene la valutazione che gli veniva data (Rapporto contrasto gen. Ins.- I-37-4)

sono andata a casa sconvolta, cioè ho chiamato mio marito in macchina piangendo, quando sono venuta a casa ho preso mio figlio e gli ho detto guarda Tommaso, ovviamente io sono pur sempre un genitore, non sono un osservatore esterno, e ho



detto tu con l'insegnante di scienze da domani stai zitto, perché a questo mondo bisogna essere delle pecore, non bisogna emergere (Rapporto contrasto gen. Ins.- I-43-1)

adesso non è un rapporto semplice perché non so quanto corretto sia dirlo però ci siamo resi conto che loro non hanno creduto molto in questo discorso della plusdotazione e l'hanno vissuto più come un voler sbandierare nostro figlio ci siamo accorti che non è cambiato niente dal punto di vista didattico (Rapporto contrasto gen. Ins.- I-35-2)

poi abbiamo non so come dirlo em un insegnante che spesso ci evidenzia il fatto che Samuele le rovina le lezioni (Rapporto contrasto gen. Ins.- I-42-1)

ma quanto accaduto nel primo anno sinceramente non l'ho dimenticato perché prima della soprattutto con una maestra cioè prima di certificare questa plusdotazione devo dire che abbiamo fatto un mese e mezzo due in cui ogni giorno se non era una telefonata ci arrivavano gli avvisi praticamente sul quaderno con scritto Giacomo qui Giacomo là finché prima di portarlo al GATE abbiamo chiesto un incontro al Preside cortesemente di portarlo al GATE dite alle maestre di darsi una calmata teniamo il bambino sereno vediamo se effettivamente viene come si dice accertata una plusdotazione (Rapporto contrasto gen. Ins.- I-32-1)

Sembra che ci sia un collegamento tra il rapporto conflittuale e i pregiudizi che, secondo i genitori, dimostrano di avere gli insegnanti. Gli insegnanti talvolta credono che i genitori offrano troppi stimoli ai bambini con plusdotazione e che dunque essi abbiano delle aspettative elevate verso il figlio; ipotesi, quest'ultima negata da alcuni genitori.

loro mi hanno detto e ma chissà che stimoli che avete dato chissà cosa vi aspettate da questo bambino (Pregiudizi insegnanti-I-35-1)

il rapporto con le insegnanti, cioè non, em, l'insegnante mette sotto osservazione la famiglia e non la bambina, cioè sotto osservazione è proprio la famiglia, io credo che per luogo comune si ragioni che il genitore abbia chissà quali ambizioni per questi figli, per carità ci potranno anche essere però, noi ci siamo imposti di non avere ambizioni, (Pregiudizi insegnanti-I-39-1)

Alcuni genitori credono che ciò che ostacoli un buon rapporto tra loro e gli insegnanti sia il possedere quelle credenze implicite o quelle conoscenze sugli alunni con plusdotazione che talvolta non rispecchiano la realtà di loro figlio; dimostrando così un approccio nomotetico e medico, basato sull'etichetta, piuttosto che uno idiografico (psico-sociale) orientato all'unicità dell'individuo (vedi paragrafo 1.2 e 7.3).

ma a priori, no, o giudicano o si sono già fatte un'idea del bambino, arrivano già con il preconcetto di sapere già com'è il bambino, questa è la prima difficoltà (Pregiudizi insegnanti-I-40-1)

Infine, altri genitori, al contrario, pensano che i pregiudizi siano dovuti alla poca formazione e al sottovalutare "le fatiche" dei genitori.

eh ci sono tanti pregiudizi eh ci sono c'è poca informazione, c'è tanta rigidità, em c'è poca fiducia nei confronti delle famiglie sempre una tendenza a giudicare eh lasciare in secondo piano invece le fatiche che si fanno io questa cosa la sto vivendo

tanto man mano che si va avanti nel percorso scolastico tanto per me è una sofferenza tra l'altro per il lavoro che faccio insomma (Pregiudizi insegnanti-I-42-1)

Il rapporto tra genitori e insegnanti in alcuni casi è collaborativo; questo si verifica quando:

- gli insegnanti dimostrano di voler stimolare e aiutare l'alunno con plusdotazione;
- gli insegnanti dimostrano "umanità".

io non ho niente da dire su questo l'hanno sempre cercato di aiutarlo di stimolarlo poi è difficile perché lui spesso si stancava (Rapporto collaborativo gen. Ins.-I-34-1)

em un bellissimo rapporto a livello umano (Rapporto collaborativo gen. Ins.-I-43-3)

Per alcuni genitori le principali difficoltà che gli insegnanti potrebbero incontrare in classe potrebbero riguardare proprio la gestione del comportamento: la fatica a contenere le curiosità e le emozioni talvolta portano a crisi di rabbia o ad atteggiamenti inaccettabili nel contesto classe.

allora inizialmente appunto le maestre ci avevano richiamato, a me e a mio marito, si parla di circa 2/3 anni fa, dicendo che non riuscivano più a contenere questo bambino, perché aveva bisogno di intervenire in classe, fa tante domande, interrompe spesso, e soprattutto anche non accettava mai i rapporti interpersonali innanzitutto lui (gestione comportamento-I-41-1)

beh prima erano partite contro e non c'era modo di discutere, dopo hanno avuto anche loro qualche difficoltà sempre per il discorso emotivo em perché Daniel quando scattava andava, scappava dalla classe, si chiudeva in bagno, aveva sempre delle reazioni abbastanza brusche (gestione comportamento-I-37-2)

è andato a tirare giù i pantaloni a un altro compagno insomma ha fatto il disastro e gli altri gli sono andati dietro alcuni bambini e l'insegnante ha detto em ha dovuto concludere lì la lezione e portare tutti i bambini su perché ha detto non ero più in grado di gestire la situazione, una volta che è partito uno, sono partiti tutti (gestione comportamento-I-40-1)

In quattro interviste è emerso il tema dei genitori degli "altri" bambini; alcuni genitori hanno riportato diverse esperienze (abbiamo individuato 15 estratti) che dimostrano la difficoltà a interagire con gli altri genitori. I bambini con plusdotazione verrebbero derisi dagli altri genitori (come per esempio chiamandoli "geni" o "scienziati").

hanno iniziato a chiamarlo genio genio genio e quindi se un adulto che ha 40 anni non ci arriva abbiamo pensato che anche dei bambini potevano prenderlo in giro e quindi non abbiamo più parlato con nessuno di questa cosa, sì diciamo che è bravo, punto, non lo diciamo a nessuno (Genitori degli altri-I-33-2)

questi genitori sono venuti in bottega da me, si mette lì, ha fatto i compiti e gli cercato schede, fa musica, eccetera eccetera, vengono dentro alcune persone che magari lo conoscono, ah lo scienziato (Genitori degli altri-I-33-4)

In alcuni casi, sarebbero i genitori degli altri bambini a favorire atteggiamenti discriminatori: essi istigherebbero i loro figli a escludere il bambino con plusdotazione, vietando l'amicizia, con il timore che possano imitare il comportamento sbagliato.

cercavano sempre di escluderlo perché proprio c'erano genitori che si mettevano quando andavo a prenderlo a scuola che si mettevano tra lui e il proprio figli perché dicevano che se stava con Daniel sicuramente avrebbe preso delle note, quindi mi tornava a casa da scuola con e mi diceva non sarò mai bravo come i miei compagni, quindi molto una forte umiliazione degli altri (Genitori degli altri-I-37-1)

I genitori degli altri bambini sembrerebbero non accettare le “differenze” che l’insegnante promuove in classe per promuovere la partecipazione degli alunni con plusdotazione; come vedremo nel capitolo successivo, questo sembra essere un fenomeno più noto ai dirigenti, quando ricevono le lamentele degli altri genitori, proprio perché pensano che gli insegnanti “facciano delle ingiustizie” in classe.

comunque però questo cosa poteva essere che agli occhi degli altri genitori questi due bambini facevano una presentazione in classe o anche gli altri bambini stessi perché poi loro dicono sì ok, tu fai questa cosa, ok sei bravo a fare questa cosa però perché io no? Il trattamento diverso (Genitori degli altri-I-43-1)

il problema secondo me da insegnante, è cosa rispondere ai genitori degli altri bambini, mi spiego? Non è tanto la gestione della classe ma in un paesetto piccolo è dare delle spiegazioni ai genitori di quello che sta succedendo all'interno della classe (Genitori degli altri-I-40-1)

Un altro tema dibattuto durante le interviste è stato quello inerente alla formazione degli insegnanti; quando alcuni genitori hanno riferito della plusdotazione del figlio gli insegnanti non sapevano nulla.

non conosco o non conoscevano la plusdotazione neanche le maestre di Edoardo, neanche se ne gliene ho parlato quando avevo qualche informazione ma in maniera molto soft, non a livello, non so fino a che punto si siano spinte nella ricerca (Formazione insegnanti-I- 36-3)

Secondo alcuni genitori, gli insegnanti dovrebbero essere formati sull'argomento “plusdotazione”, non tanto per adattare la didattica per il figlio, ma proprio per capire come gestire l'eterogeneità della classe.

come mamma, beh io ritengo che dovrebbero essere preparate sull'argomento, cioè sapere a cosa vanno incontro, perché è sicuramente, richiede un impegno maggiore insomma nel gestire la classe (Formazione insegnanti-I- 41-1)

dovrebbero avere le basi per riconoscere situazioni di questo tipo quindi devono essere preparati fondamentalmente e dopo di che il momento in cui la situazione è di questo tipo si è preparati il modo per gestire il bambino (Formazione insegnanti-I- 38-3)

La difficoltà, che percepiscono i genitori, a gestire la classe sarebbe dovuta proprio ai diversi ritmi di apprendimento: i bambini con plusdotazione tendono a concludere più in fretta le attività e i compiti assegnanti.

forse anche sì perché se lui finisce in fretta le attività che gli altri ci mettono più tempo cosa gli fai fare a Giordano? (gestione diversi ritmi-I-33-1)

io ho colleghe che hanno il blocco degli appunti con le divisioni e altro quello si fa se un bambino ti porta fuori dal seminato non eh vanno in crisi quindi immagino che sia difficile un bambino così (gestione diversi ritmi-I-35-1)

Gli insegnanti talvolta cercano di adottare delle soluzioni temporanee per gestire i diversi ritmi di apprendimento, ma sembra che, secondo i genitori, sia difficile rispondere a un implicito “senso di giustizia didattico” che porta gli insegnanti a preferire la didattica tradizionale, orientata a fornire la stessa attività per tutti gli alunni, con la credenza che tutti debbano essere trattati nello stesso modo.

al primo colloquio che abbiamo fatto con la primaria che all’inizio lui finiva prima di fare le sue cose allora loro avevano predisposto in classe un angoletto dove c’erano dei libretti per andare a leggere però poi si sono accorti che non era il modo giusto perché anche gli altri chiedevano alla maestra finito il lavoro di andare a leggere e quindi si alzavano per andare, ma qual è, dov’è il problema, se un bambino finisce di fare le sue cose e si annoia perché ha voglia di imparare qualcos’altro perché non dargli la possibilità di avere qual qualcosa in più? Chiedo io? (gestione diversi ritmi-I-40-1)

Per rispondere ai diversi ritmi, per i genitori dei bambini con plusdotazione sarebbe sufficiente proporre qualche semplice attività aggiuntiva.

si sono organizzate con la maestra Rossella con delle schede delle cose veloci che magari, con cui Lorenzo può impiegare il tempo, cioè aiutare qualche amichetto (Attività aggiuntive-I-36-1)

è abbastanza facile dal mio punto di vista perché basta solo dargli qualcosa in più per tenerlo per farlo impegnare per tenerlo mentalmente impegnato (Attività aggiuntive-I-38-1)

Secondo alcuni genitori i figli avrebbero necessità di ricevere maggiori stimoli in classe; una soluzione proposta da una mamma-maestra sarebbe quella di avvalersi di una didattica interdisciplinare.

e quindi sì, probabilmente avrebbero bisogno di avere qualcosa in più rispetto a, per rendere un po’ più stimolante (Lezioni più stimolanti-I- 36-1)

l’ideale sarebbe non inscatolare le materie la difficoltà che io ho notato in Giovanni e parlo anche di altri alunni è la divisione di materie cioè adesso si fa matematica poi si fa italiano poi si fa religione, quando io faccio matematica con lui è un il pensiero arboriforme esiste non è una stupidaggine parti da matematica poi ci metti italiano poi ci metti storia sarebbe bello creare entrare in classe e dire di cosa parliamo io faccio così con i miei alunni la mia supplente è andata in crisi (Lezioni più stimolanti-I- 35-1)

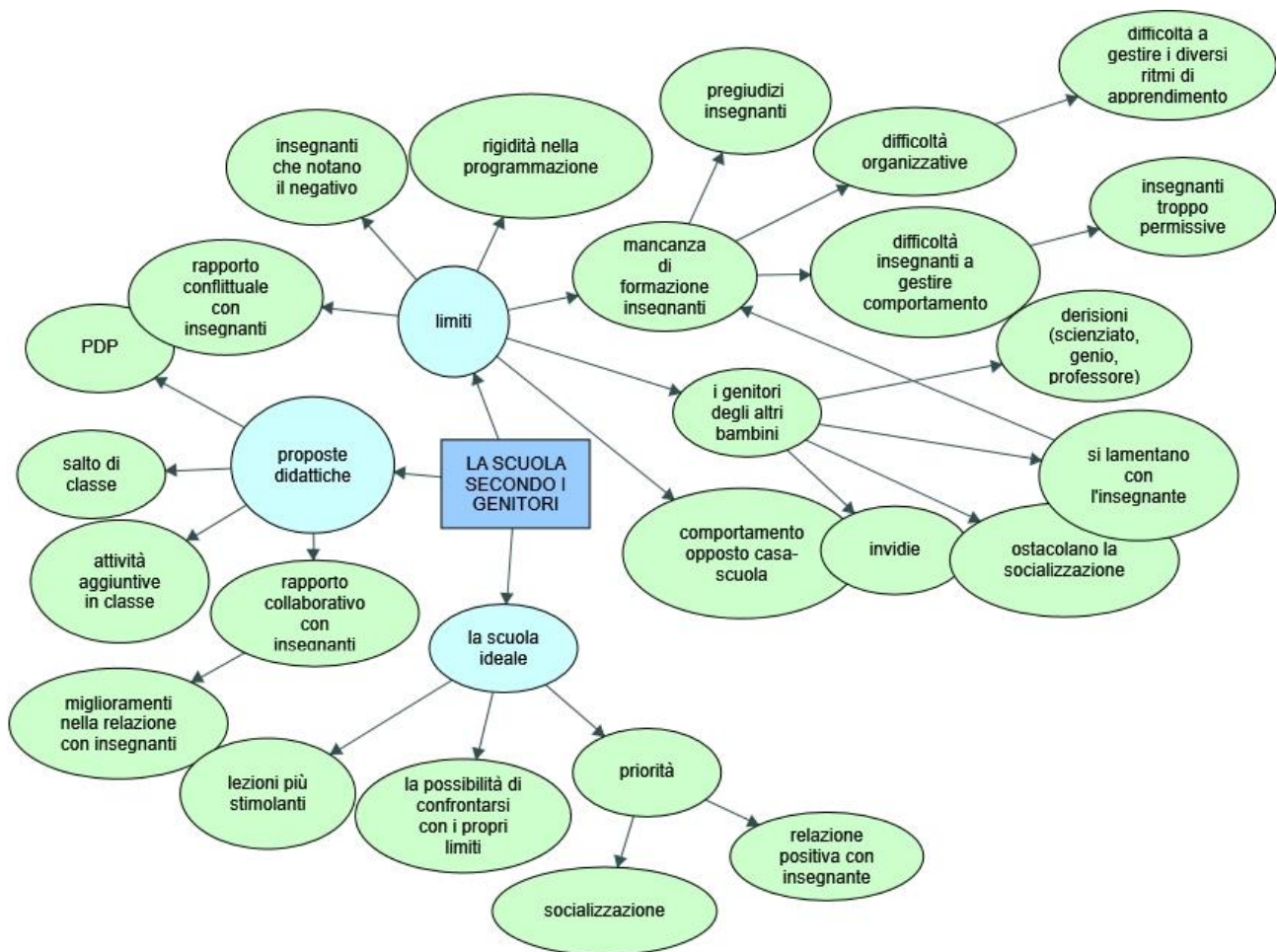


Figura 32: Le percezioni dei genitori sulla scuola.

I genitori vorrebbero che la scuola si prendesse cura anche dei loro figli con plusdotazione, proponendo attività più stimolanti e migliorando la relazione tra l'alunno e l'insegnante. Il rapporto tra i genitori e gli insegnanti potrebbe essere collaborativo quando l'alunno con plusdotazione non manifesta particolari difficoltà di comportamento, mentre sarebbe conflittuale quando l'alunno non risponde alle aspettative degli insegnanti e questi ultimi non si dimostrano accoglienti con la famiglia. I limiti nella didattica sarebbero costituiti da una **rigidità** di alcuni insegnanti e dalla mancanza di formazione, in particolare in merito alla gestione della classe. Secondo alcuni genitori, un altro punto di debolezza del contesto scolastico sarebbe la relazione con i genitori degli "altri" bambini, spesso conflittuale in quanto ostacolerebbero le amicizie (vedi figura n. 32).

### 13.3.5 Cluster analysis

Se analizziamo i primi dieci temi maggiormente ricorrenti nelle interviste effettuate ai genitori e li appaiamo per similarità, sfruttando la *cluster analysis* (vedi figura n. 33), notiamo che l'analisi delle parole mette in evidenza un possibile legame tra la difficoltà di socializzare e le crisi di rabbia che, in

alcuni casi, potrebbero manifestare i bambini con plusdotazione; legame che potrebbe sembrare anche logico. Altre similarità, degne di riflessione, ci sembrano i pregiudizi degli insegnanti collegati con il dubbio sulla valutazione e il rapporto di contrasto con i genitori. Il legame tra i pregiudizi e il conflitto tra insegnanti e genitori compare anche dai dati che abbiamo riportato nel precedente paragrafo (vedi 13.3.4).

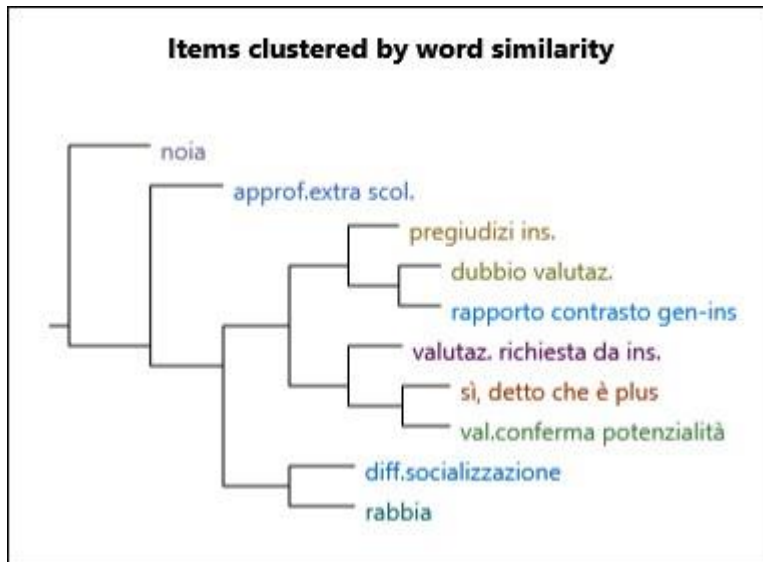


Figura 33: Cluster analysis per similarità di parole.

Se analizziamo la similarità dei codici, abbinati dal software NVivo ai temi da noi individuati, permane la similarità tra i pregiudizi e il rapporto di contrasto tra genitori e insegnanti. Interessante notare l'abbinamento tra gli approfondimenti extra scolastici, che solitamente i genitori supportano e la difficoltà di socializzazione: l'alimentare il desiderio di conoscenza potrebbe aumentare il gap tra i pari e favorire l'esclusione?

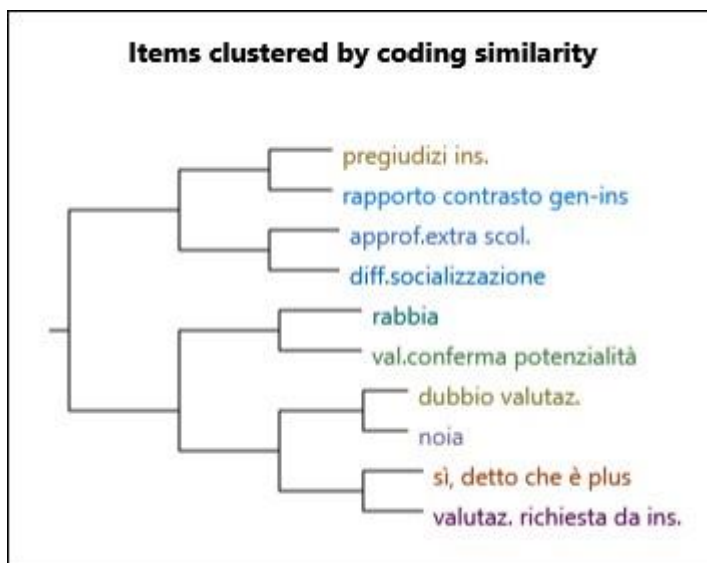


Figura 34: Cluster analysis per similarità di codice.

### 13.3.6 Analisi frequenze

La carta gerarchica è uno strumento che ci permette di visualizzare i temi maggiormente dibattuti; abbiamo selezionato i primi dieci temi con il maggior numero di estratti selezionati e abbiamo realizzato la carta gerarchica grazie al software NVivo (vedi figura n. 35).

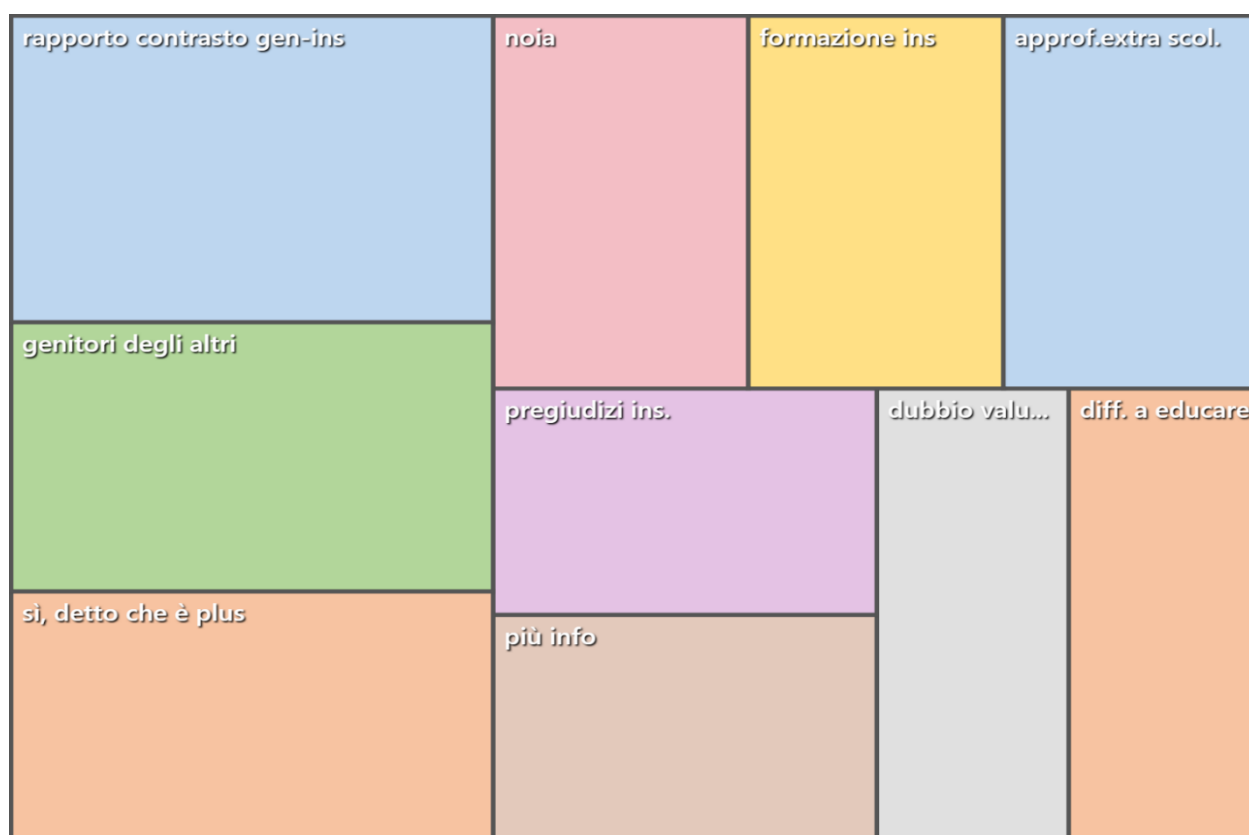


Figura 35: Carta gerarchica sulle percezioni dei genitori.

Sembra che il tema del contrasto tra insegnanti e genitori abbia ricevuto maggiore “spazio” e che quindi sia quello ritenuto degno di discussione. Al secondo posto ritroviamo la tematica degli altri genitori e a seguire il tema che riguarda l’aver detto al proprio figlio che è plusdotato. I genitori dei bambini con plusdotazione, dunque, si troverebbero in difficoltà sia con gli insegnanti sia con i genitori degli altri bambini.

## 14. Il punto di vista dei dirigenti scolastici

L'impiano qualitativo della ricerca ci ha spinto a coinvolgere anche i dirigenti scolastici, per ampliare i significati attribuiti alla plusdotazione, coinvolgendo un'altra figura che opera nel contesto scolastico. Le percezioni dei dirigenti scolastici sembrano confermare un approccio medico nel trattare gli alunni con plusdotazione e le tematiche annesse.

### 14.1 Le domande iniziali

L'intervista individuale rivolta ai dirigenti era di tipo "semi-strutturata", abbiamo proposto delle domande guida aperte, con l'obiettivo di raccogliere le diverse percezioni (Forsey, 2012), evitando il più possibile, di chiedere informazioni specifiche, proprio per raccogliere anche l'inaspettato (vedi paragrafo 10.8.2).

Le domande che abbiamo proposto sono:

- Cos'è la plusdotazione secondo lei?
- Quali sono state le sue percezioni, quando ha saputo che nel suo istituto ci sono dei bambini con plusdotazione?
- Secondo lei, gli insegnanti incontrano delle difficoltà nella didattica quando è presente un bambino con plusdotazione? Se sì perché?
- Com'è il rapporto con la famiglia del bambino con plusdotazione?
- In merito alla normativa, quali suggerimenti propone?

### 14.2 Il campione

Abbiamo inviato l'invito a partecipare all'intervista a tutti i dirigenti scolastici degli istituti comprensivi che avevano aderito (in totale nove), ma abbiamo ricevuto l'adesione di soli tre dirigenti (due uomini e una donna). Le interviste sono avvenute tra giugno e agosto 2018 nelle scuole di appartenenza. Visto il campione molto limitato non diremo neppure le province di appartenenza dei dirigenti coinvolti, per tutelare la privacy.

### 14.3 Analisi dati

Tutte le interviste sono state audio registrate, previo consenso firmato dei dirigenti, e trascritte. I dati sono stati analizzati utilizzando il software NVivo, suddividendo le trascrizioni sulla base di alcuni



temi ricorrenti che riportiamo sotto. Ogni trascrizione è stata abbinata con un tema; la lettera D che abbiamo utilizzato per distinguere le parole dei Dirigenti da quelle degli altri partecipanti alla ricerca; un numero per identificare lo stesso dirigente e un numero che riguarda la linea selezionata all'interno dell'intero estratto.

#### *14.3.1 La plusdotazione secondo i dirigenti scolastici*

Due dirigenti su tre hanno messo in evidenza che la plusdotazione potrebbe essere considerata un bisogno educativo speciale. Ricordiamo che quando abbiamo svolto le interviste non era ancora uscita la nota ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019, documento che legittima a includere gli alunni con plusdotazione tra gli alunni con bisogni educativi speciali.

Secondo i dirigenti scolastici, la plusdotazione sarebbe un bisogno educativo speciale particolare in quanto riguarda un eccesso, che comunque richiede agli insegnanti uno sforzo maggiore.

per cui uno gli insegnanti sono ben consapevoli ben consci di trovarsi di fronte se vogliamo a un bes comunque perché è un bisogno educativo speciale e in questo caso maggiorato per chi invece è deficitario di possibilità quindi devo dire tutti gli insegnanti che si sono fatti appunto che si sono dati da fare (Plus come bes- D-55-1)

Un dirigente si interroga se far rientrare la plusdotazione tra i bisogni educativi speciali in quanto ciò implicherebbe associarla a delle difficoltà, piuttosto che a delle potenzialità.

noi abbiamo discusso molto se dobbiamo considerarli ragazzi con bisogni educativi speciali nel senso che non possiamo vedere solo il bisogno speciale in negativo ma anche assolutamente in positivo voglio dire anche perché poi la cosa che è emersa nei vari interventi nei vari approfondendo è che possono esserci delle conseguenze se non si interviene in maniera non esiste una maniera giusta ma se non si cerca di focalizzare il problema possono esserci delle conseguenze (Plus come bes- D-56-1)

Definire la plusdotazione è risultato, per tutti i soggetti intervistati, (anche per gli insegnanti e i genitori) molto complesso, un dirigente ritiene che essa dimostri l'esistenza di potenzialità.

la plusdotazione mah sono delle delle evidenze potremmo dire delle evidenze su delle potenzialità o su caratteristiche proprie di alcuni ragazzi che abbiamo nelle nostre scuole (Plus come evidenze di potenzialità- D-55-1)

Secondo un altro dirigente essa riguarda quella capacità di andare oltre che non sembra essere collegata con un Q.I., ma come una dote individuale e un forte desiderio di approfondire.

allora io credo che stiamo parlando di persone che hanno non solo un em un quoziente di intelligenza elevato ma che hanno anche la capacità di em approfondire vedere em un argomento un problema riuscendo ad andare oltre quello che può essere em la visione standard diciamo cioè la capacità di entrare oltre di avere una visione più a 360 gradi (Plus come capacità di andare oltre-D-56-1)

Per un altro dirigente la plusdotazione si configura come delle capacità che risultano essere più elevate, in termini quantitativi, rispetto ai pari.

delle capacità che possono essere più o meno sviluppate ma che in nuce dovrebbero essere più elevate rispetto a quelle dei loro coetanei (Plus come capacità elevate rispetto ai pari- D-55-1)

Se due dirigenti sembrano non abbiano fatto nessun riferimento al Q.I, uno sembra invece privilegiare una visione nomotetica e un approccio medico di plusdotazione, sostenendo che:

un bambino una bambina un ragazzo una ragazza presenta delle caratteristiche cognitive particolarmente rilevanti con indici di QI che generalmente devono superare il 125 130 (Plus come elevato q.i-D-57-1)

Riassumendo, sembra che ci siano tre diverse posizioni sulla plusdotazione: come BES, come delle potenzialità e, infine, come un elevato Q.I. (vedi figura n.36). Due dirigenti su tre dimostra di adottare un approccio medico, in quanto ci sarebbe una tendenza a enfatizzare o l'etichetta, con particolare enfasi alle difficoltà, o il punteggio del Q.I.

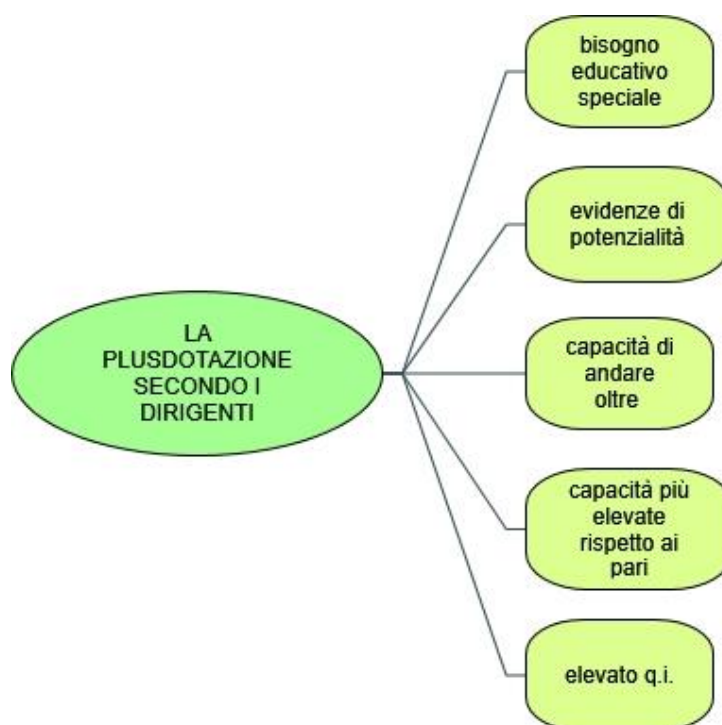


Figura 36: La plusdotazione secondo i dirigenti scolastici.

#### 14.3.2 Le caratteristiche dell'alunno con plusdotazione

I due temi che ricorrono maggiormente (ossia gli unici due che sembrano essere condivisi da due dirigenti su tre) sono: credere 1. che gli alunni con plusdotazione dimostrino delle difficoltà di relazione e 2. essi hanno degli atteggiamenti e comportamenti che mettono in crisi gli insegnanti.

Le difficoltà di relazione sembrano essere dovute a degli atteggiamenti oppositivi oppure a una sensibilità diversa.

una difficoltà è determinata è legata a quello che dicevo prima cioè il discorso della gestione delle relazioni con questi ragazzini cioè quelli che hanno diciamo lo sviluppo oppositivo (relazione-D-55-1)

questo poi li possa mettere anche in situazione di difficoltà nei rapporti con i pari soprattutto perché la loro condizione di percezione di vita scolastica di impegni scolastici dell'apprendimento soprattutto e delle curiosità rispetto al mondo circostante è generalmente abbastanza diversa da quella della normalità (relazione-D-57-1)

Le difficoltà di relazione potrebbero sfociare in fenomeni di isolamento nella classe, come ci testimonia un dirigente.

lui è stato sempre molto isolato all'interno della classe (Isolamento-D-55-1)

Gli alunni con plusdotazione metterebbero in crisi gli insegnanti per la loro sete di conoscenza; i loro bisogni di conoscenza, però, sarebbero difficili da assecondare proprio perché gli insegnanti non saprebbero quale risposta offrire. Sarebbe proprio la curiosità degli alunni con plusdotazione a mettere in difficoltà gli insegnanti.

molto spesso i ragazzi fanno domande che mettono in crisi gli insegnanti stessi per la loro voglia di apprendere e di conoscere e se non ottengono risposte c'è una forma di come si può dire em mi viene la parola delusione (Domande che mettono in crisi ins-D-56-1)

perché c'è una richiesta fortissima e forse gli stessi insegnanti em cioè mettono in difficoltà gli insegnanti anche a livello di preparazione stessa di conoscenze stesse (Domande che mettono in crisi ins-D-56-2)

la tendenza a intervenire in maniera molto frequente in classe tanto da diventare disturbanti o addirittura da essere interpretati come mi scusi il termine un po' banale maleducati nei confronti dell'adulto quindi il ragazzo o la ragazza alle medie in particolare che mostrano di essere sputelli (Domande che mettono in crisi ins-D-57-1)

Secondo un dirigente, gli alunni con plusdotazione sarebbero disattenti e distratti.

soprattutto l'incapacità di mantenere l'attenzione o l'apparente incapacità di mantenere l'attenzione la distrazione continua (Disattenzione-D-57-1)

Sembra che gli alunni con plusdotazione siano percepiti più come "problematici" che come talenti; infatti, spesso vengono enfatizzate le loro difficoltà:

sono ragazzi che hanno bisogni particolari ma più attualmente come è impostata la scuola italiana em sono più difficili da soddisfare rispetto altre situazioni (Talent problematici-D-56-2)

e come dire io in classe ho un ragazzo ipovedente devo capire cosa vuol dire ipovisione e quindi devo sapere almeno quali strumenti usare se quel ragazzo userà il braille se userà se per esempio ha problemi di ipocusia la lingua dei segni visto che comunque una formazione è stata fatta anche su quello ora in questo campo invece siamo un po' all'anno zero (Talent problematici-D-57-1)

Sembra che il supporto che si offre agli alunni con plusdotazione, in particolare a coloro che hanno dimostrato un atteggiamento difficile da gestire, sia comunque stato rifiutato dagli alunni stessi. Un dirigente sostiene che, nonostante l'ottima preparazione dell'insegnante, l'alunno con plusdotazione non abbia voluto collaborare.

l'insegnante soprattutto la coordinatrice l'insegnante di lettere, quindi si è data da fare ha dato l'anima per questo qui, ha ottenuto zero, forse anche meno, quindi sono stati 3 anni, fa la terza media e adesso uscirà e a dispetto della plusdotazione che anch'io riconosco in lui, ma al 99 per cento viene ammesso con il sei cioè proprio un rifiuto anche a fare i compiti della serie io non faccio inglese (Rifiuto -D-55-1)

che non ha pianto ovviamente in classe ma dopo ha pianto per un'ora fuori, un'insegnante che manca poco andare in pensione cioè piena di esperienza stimata brava paziente una persona tranquillissima lui continuava a sbagliare un esercizio di matematica alla lavagna allora lei gli aveva fatto notare che la strada che aveva scelto non cioè non era la più adatta perché era inevitabile l'errore doveva semplificare perché c'erano tanti livelli nella moltiplicazione allora ha detto guarda questo errore lo continuerai a fare prova quest'altra strategia e lei le ha suggerito un modo diverso lui si è rifiutato di farlo a parte che la mandata a proprio davanti alla classe dicendo che lei non deve permettersi dirgli come fare che lui sa cosa deve fare che non ha nessun bisogno di lei (Rifiuto -D-55-1)

Lo stesso dirigente sostiene che in alcuni casi sia comunque necessario il supporto di uno psicologo:

c'è bisogno di un sostegno psicologico per questi ragazzi. La famiglia l'abbiamo coinvolta, la famiglia è andata varie volte è seguita da uno degli psicologi del centro (Necessità di un supporto psicologico-D-55-1)

Il medesimo dirigente si interroga su dove possa essere la plusdotazione, quando emergono e prevalgono le difficoltà piuttosto che le potenzialità.

e quindi da una parte un po' di stupore dovuto appunto ad alcune caratteristiche personali dei singoli ragazzini dall'altra em ma forse in un caso anche un po' di perplessità devo dire no? Non riuscendo a leggere e poi anche nelle nelle piccole cose dove stava un po' la plus dove stava il caso dove stava la plusdotazione più che altro in un caso ecco (Stupore-dubbi-D-55-1)

Il dubbio e lo stupore permangono quando si è consapevoli che ci sono alcuni alunni con plusdotazione che sono calmi e molto rispettosi.

in altri casi invece assolutamente tranquilli e allora ti stupisci un po' meno perché comunque vanno bene a scuola (Talent tranquilli-D-55-1)

Un dirigente sembra essere consapevole anche di altre qualità, come, per esempio, la velocità e l'intensità.

abbiano la possibilità di affrontare i processi cognitivi con maggiore velocità (Velocità-D-57-1)

con maggiore intensità con più ampiezza (Intensità-D-57-1)

Quando si associano qualità positive ci sarebbe la tendenza ad associare la "non genialità", per rimarcare che, nonostante alcune doti, necessitano comunque di aiuto.

non è la situazione della genialità per come abitualmente la si intenda chiaramente sono bambini e ragazzi che hanno una marcia in più da un punto di vista appunto della dell'aspetto cognitivo ma questo non li rende per forza e automaticamente i cosiddetti geni scolastici (Non sono geni-D-57-1)

Un'ultima caratteristica che è stata messa in evidenza è la frustrazione che, secondo un dirigente, potrebbe sorgere durante le routine o perché i docenti non riconoscono le potenzialità degli alunni con plusdotazione.

questa routinarietà può produrre in loro frustrazione così come può produrre in loro frustrazione il non vedere riconosciuti questi elementi da parte dei docenti (Frustrazione-D-57-1)

I dirigenti scolastici, come gli insegnanti e i genitori, riconoscono delle caratteristiche talvolta opposte degli alunni con plusdotazione, come, per esempio il rispettare le regole in classe o disturbare, mancando di rispetto all'insegnante. I dubbi sui significati di plusdotazione sembrano permanere perché sembra inverosimile che all'interno di una medesima categoria possano esserci profili così diversi (vedi figura n. 37).

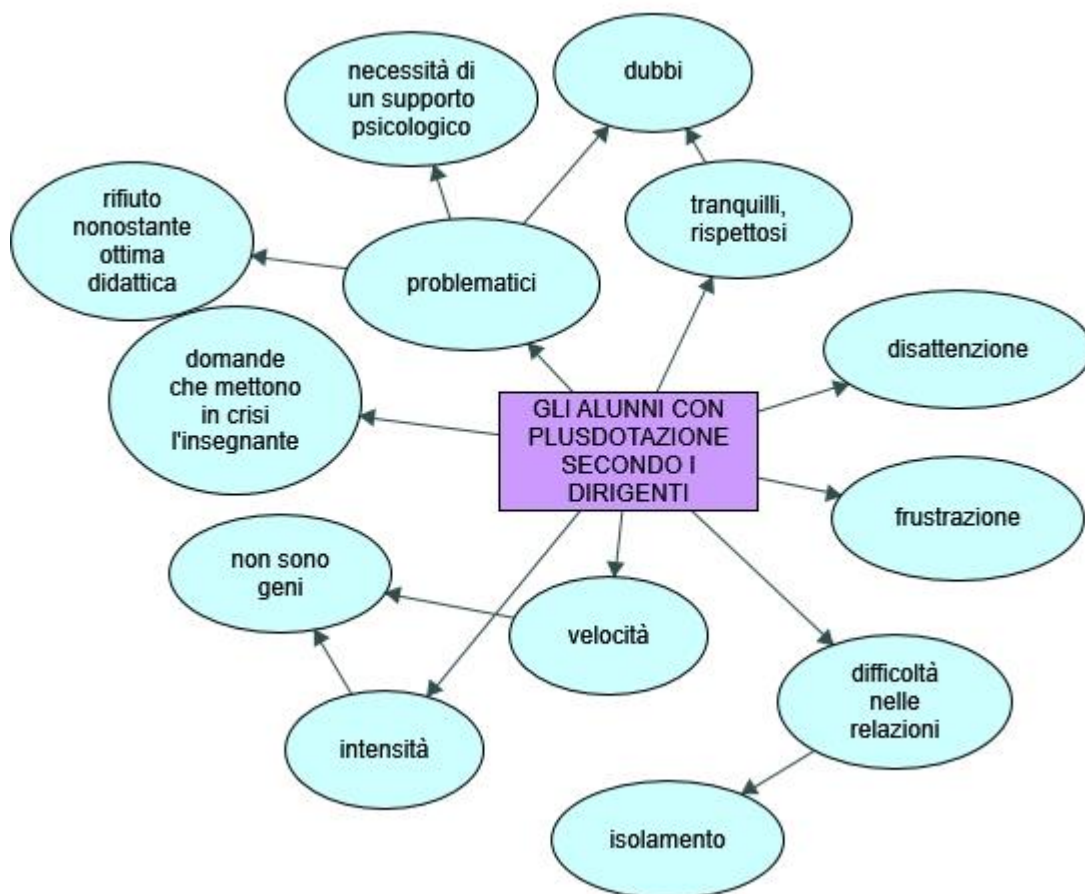


Figura 37: Gli alunni con plusdotazione secondo i dirigenti scolastici.

### 14.3.3 La didattica per la plusdotazione

L'unico tema ricorrente in tutte le interviste sembra riguardare proprio l'utilità del PDP (Piano Didattico Personalizzato), per supportare i docenti a programmare e a effettuare interventi che tengano conto delle caratteristiche degli alunni con plusdotazione.

Dir.: sì, questo sì perché io credo che sia in realtà l'unico strumento in questo momento bisogna vedere la legge cosa farà o cosa non farà em ma che sia appunto uno strumento l'unico strumento per mettere in atto delle cose diversificate dovrebbe esserci la personalizzazione però siamo sempre nel mondo dei sogni e quindi em diciamoci anche la verità che è così em ecco insomma (Utilità PDP-D-55-1)

a livello di gruppo di lavoro ci siamo chiesti ma per questi bambini è il caso che noi facciamo un pdp abbiamo cercato di ottenere delle risposte ma non ci sono state date delle indicazioni (Utilità PDP-D-56-1)

poi da un punto di vista operativo ho cercato di avere uno strumento come il PDP che consentisse di metter giù almeno alcuni elementi minimi per questo bambino che ripeto però non è nella situazione di altri per cui opposività difficoltà di relazione oppure comportamenti simili all'ADHD (Utilità PDP-D-57-1)

Il PDP potrebbe essere uno strumento per riflettere su alcune strategie specifiche, che andrebbero adottate con gli alunni con plusdotazione.

la mia percezione è che debbano essere em individuati e che con loro vada studiato vadano studiate strategie di intervento specifiche (Strategie specifiche-D-56-1)

In altri casi, predisporre un PDP, anche per gli alunni con plusdotazione, potrebbe essere considerato un onere aggiuntivo.

viene visto come una un onere ulteriore anche di carattere burocratico per insegnanti che hanno già classi molto variegate (PDP onere aggiuntivo-D-57-1)

Il creare un PDP o comunque il considerare gli alunni con plusdotazione come meritevoli di attenzione viene giustificato utilizzando il paragone con i DSA (disturbi specifici di apprendimento) o con la disabilità.

perché abbiamo definito prima i bisogni educativi speciali nel senso che ha bisogno di una maggiore attenzione in questo senso cioè è come il disgrafico che ha quelle caratteristiche e tu devi capirle devi vedere cosa puoi fare per lui (Paragone DSA-disabilità plusdotazione- D-56-1)

ma è in generale anche con l'handicap anche con i disturbi dell'apprendimento più si sale più purtroppo, è una mia sensazione, però nella scuola dell'obbligo diciamo così nel primo ciclo c'è molta attenzione alla primaria e comincia ad esserci una certa attenzione anche nella secondaria di primo grado com'era avvenuto qualche anno fa quando si parlava di dislessia, disgrafia che c'è voluto un po' più tempo, non so alle superiori, l'età critica secondo me resta quella della secondaria di primo grado (Paragone DSA-disabilità plusdotazione- D-56-3)

Una strategia che esprimono i dirigenti per supportare gli alunni con plusdotazione è quella di “affidarli” a insegnanti sensibili, a inizio di un nuovo ciclo<sup>33</sup>.

questo allora sicuramente avere la sensibilità sempre appunto di abbinare se è possibile perché purtroppo non sempre questa cosa è possibile ma di abbinare il più possibile i ragazzini con queste caratteristiche ai dei giusti abbinarli a giusti insegnanti che abbiano una sensibilità in merito ma anche che si sentano loro stessi plusdotati cioè eh sì perché altrimenti rischi di non dare (Affidare plusdotati a insegnanti più sensibili- D-55-2)

magari metterli in quelle classi là beh è proprio una questione puramente utilitaristica per i ragazzi, io faccio lavoro per cui come nel formare le classi con gli handicap impegnativi, io cerco di vedere chi può essere il team che più è in grado di gestire em un certo tipo di allievi, sto orientandomi anche possibilmente anche con il discorso della plusdotazione adesso ne arrivano quattro li abbiamo messi due a due (Affidare plusdotati a insegnanti più sensibili- D-56-1)

L'affidare gli alunni a qualche insegnante sensibile o perché ha frequentato dei corsi o perché si senta anche lui o lei appartenere a questa categoria (vedi Affidare plusdotati a insegnanti più sensibili- D-56-1), sembra essere una soluzione temporanea. Un dirigente esprime il timore che se utilizziamo alcune strategie, come appunto riunire i ragazzi con plusdotazione insieme, potrebbero formarsi delle classi speciali; sarebbe dunque opportuna una nuova riforma della scuola.

dovrebbe essere riformata completamente la scuola perché tu non puoi fare i pezzettini per affrontare il singolo problema cioè io non so se sia giusto prevede per questi ragazzi è il problema che mi pongo la possibilità anche di saltare le tappe scolastiche perché il grosso diciamo che non so trovare la parola che si conosce come scuola è l'aspetto socializzante quindi un bambino di 10 anni tu non lo puoi mettere in una classe con gente di 14 perché salta ma allora se non riformi la scuola [risatina] questo non è possibile pensare a dei percorsi em anche percorsi personalizzati però è anche vero che poi si rischia di cadere nell'opposto di fare di tornare alle classi differenziate (Riforma della scuola-D-56-1)

Lo stesso dirigente sembra essere preoccupato per il crearsi di “classi differenziali”, ma allo stesso tempo è a favore dell'individuazione.

la mia percezione è che debbano essere em individuati e che con loro vada studiato vadano studiate strategie di intervento specifiche (Individuazione-D-56-1)

Come già sostenuto dai genitori, sembrano esserci dei forti pregiudizi da parte degli insegnanti; uno di questi riguarda l'idea romantica di genialità (Becchi, 1962): gli studenti con plusdotazione non avrebbero bisogno di alcun supporto a scuola.

è legato alla mentalità e cioè siamo fin troppo abituati a percepire un ragazzo e una ragazza con importanti abilità cognitive come un ragazzo e una ragazza che non abbiano problemi, hai un QI alto di conseguenza vai bene a scuola di conseguenza hai la strada spianata nella vita e quindi molti insegnanti a me è successo anche recentemente parlandone in contesti diversi da quello della classe del bambino che è

<sup>33</sup> Nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria o all'inizio della scuola secondaria di secondo grado.

stato individuato molti insegnanti affrontano la questione con un certo scetticismo (Pregiudizi insegnanti-D-57-1)

Per ridurre i pregiudizi ci sarebbe bisogno di promuovere la formazione tra gli insegnanti, riducendo così anche i segnali di disorientamento che ha evidenziato un dirigente.

siamo anche andati a cercare degli strumenti sia praticamente da un punto di vista della letteratura che fosse praticabile vale a dire una bibliografia non troppo specialistica perché ovviamente a scuola non abbiamo le capacità e neanche la possibilità di entrare troppo nell'argomento ma una bibliografia che consentisse di diventare operativi abbastanza in fretta (Necessità di approfondire-D-57-1)

è legato alla mentalità e cioè siamo fin troppo abituati a percepire un ragazzo e una ragazza con importanti abilità cognitive come un ragazzo e una ragazza che non abbiano problemi, hai un QI alto di conseguenza vai bene a scuola di conseguenza hai la strada spianata nella vita e quindi molti insegnanti a me è successo anche recentemente parlandone in contesti diversi da quello della classe del bambino che è stato individuato molti insegnanti affrontano la questione con un certo scetticismo (Disorientamento-D-57-1)

Due dirigenti su tre concordano che piuttosto che formulare un nuovo riferimento normativo specifico a tutela degli alunni con plusdotazione, sia più utile avere delle linee guida a livello nazionale.

allora secondo me dovrebbero esserci almeno delle linee guida cioè voglio dire qualcosa deve esserci perché se no diventa una giungla em molto spesso una delle em delle domande critiche che fanno gli insegnanti soprattutto quelli che velatamente parlano di giungla di certificazioni perché sta diventando un business (Richiesta linee guida-D-56-1)

io non credo che serva una legge o una circolare ministeriale sulla plusdotazione o meglio penso che siano più utili gli strumenti operativi che ci ha dato la regione veneto cioè un protocollo di intervento di individuazione di intervento perché? Perché questo consente di em aprire le porte a scuola a questo discorso far sì che i docenti un po' alla volta facciano l'occhio e l'orecchio a queste situazioni (Richiesta linee guida-D-57-1)



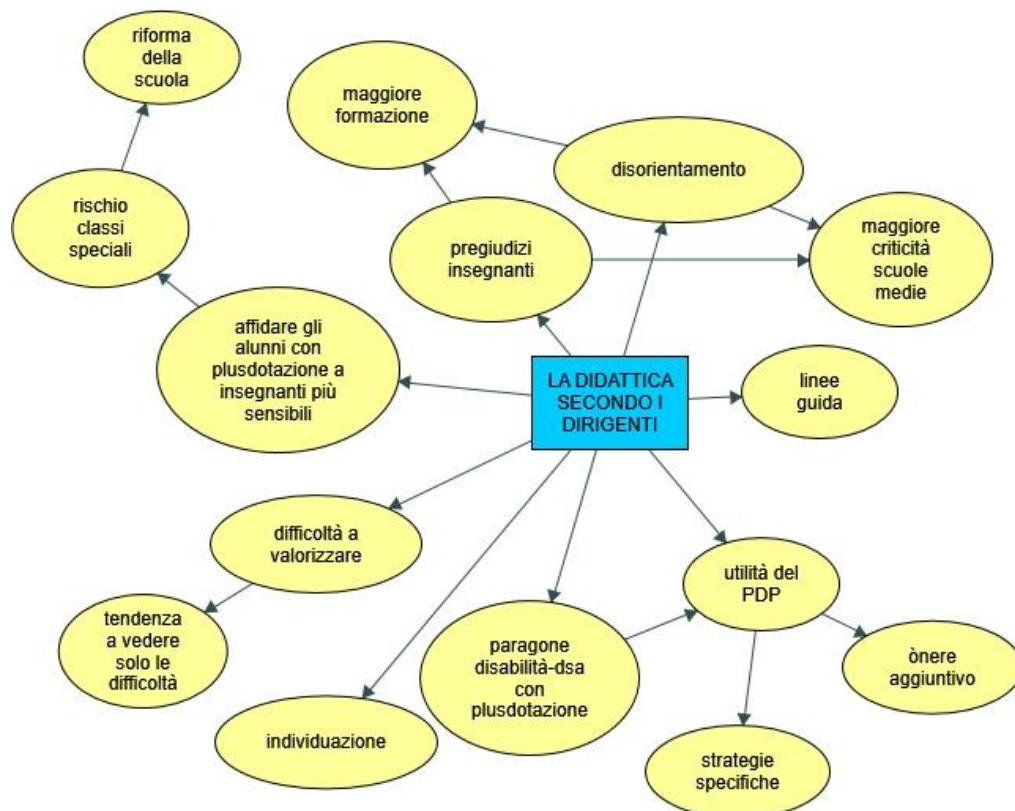


Figura 38: La didattica per la plusdotazione secondo i dirigenti scolastici.

Secondo i dirigenti intervistati, ciò che ostacolerebbe una didattica rispettosa di tutte le differenze sarebbe la mancata consapevolezza degli insegnanti circa le potenzialità; ci sarebbe una tendenza a notare le difficoltà. Gli insegnanti nutrirebbero dei pregiudizi verso gli alunni con plusdotazione e questo perché mancherebbero dei corsi specifici di formazione. Se, da un lato, il PDP potrebbe essere uno strumento utile per riflettere sulle strategie specifiche; d'altra parte, potrebbe essere inteso come un onere aggiuntivo (vedi figura n. 38).

#### 14.3.4 La famiglia

Secondo i dirigenti, i genitori dei bambini con plusdotazione vivrebbero alcune esperienze spiacevoli con i genitori degli altri bambini, in quanto, questi ultimi sembrano ostacolare la socializzazione, come d'altronde avevano dichiarato i genitori stessi (vedi paragrafo 13.3.4). Un dirigente sostiene:

ma proprio gli altri genitori non lo invitavano nemmeno alle feste di compleanno perché è vero che lui creava confusione eccetera però non ho mai capito quanto fosse una risposta al fatto di non accettazione non tanto da parte dei compagni ma delle famiglie dei compagni che dicevano ah no sta sognare con cioè così e allora non sempre le altre famiglie accettano (Opposizione altri genitori-D-55-5)

L'opposizione degli altri genitori sarebbe mossa da un senso di giustizia: il progettare una didattica individualizzata (talvolta accattivante) per l'alunno con plusdotazione non sarebbe corretto se tale alunno non dimostra di meritarselo (a causa del comportamento).

Martina: e cosa dicevano?

Dir.: che non è giusto, che glielo vengono date tutte a lui, em che le cose vengono fatte solo per lui e quando gli dimostravi che non era assolutamente vero perché era un'attività proposta a tutta la classe però vedevano cioè come se le cose non so che venivano cioè non so come se fossero delle concessioni ad personam che è vero che lui seguiva una personalizzazione per cui se gli altri erano in classe che facevano una determinata cosa lui rimaneva lì e rompeva le scatole io me la ricordo questa cosa in quarta elementare era ingestibile (Opposizione altri genitori-D-55-3)

I genitori degli altri bambini, inoltre, si recherebbero dal dirigente per riferire che nelle classi dove c'è l'alunno con plusdotazione verrebbero offerti dei privilegi "esclusivi", interpretati come forme di preferenze.

perché non è giusto tutte ste preferenze e queste attenzioni e queste per carità questa è una signora un po' fuori di testa ma alla fine però va incidere sul ragazzino questa cosa e sulla sua famiglia perché proprio facevano anche piangere la mamma di questo ragazzino eh! (Opposizione altri genitori-D-55-7)

Le percezioni che i dirigenti hanno espresso in merito alle famiglie dei bambini con plusdotazione sono tre: 1. un tipo di famiglia che colpevolizza la scuola; 2. chi asseconda troppo il figlio e 3. un tipo di famiglia collaborativa.

È capitato che i genitori riportino ai dirigenti che la scuola non stia facendo nulla per il loro figlio, giustificando così gli atteggiamenti disadattati del figlio.

ecco lì bisogna stare molto attenti perché c'è questo rischio come dire di loro vengono qua a volte lo so che mio figlio ne combina di tutti i colori e un po' ci scherzava però sotto sotto con me fanno così con gli insegnanti delle discipline li trattano un po' con sufficienza come dire eh siete voi che non date gli stimoli giusti a mio figlio può anche essere può essere vero cioè non dico che non sia vero ma anche in questo caso invece laddove vengono anche dati gli stimoli c'è il rifiuto a fare della serie non fai neanche la verifica niente em un po' così e quindi sì (Famiglia che colpevolizza la scuola-D-55-1)

In alcuni casi, secondo un dirigente, la famiglia del bambino con plusdotazione tenderebbe ad assecondare troppo solo gli aspetti cognitivi e trascurare, invece, la maturazione del comportamento del bambino, dimostrando di sottovalutare la buona educazione e l'insegnamento delle regole.

però non lo so cosa sia successo però forse l'hanno troppo assecondato per certi aspetti nella sua intelligenza non so come dire, nella sua intelligenza perdendo di vista quelle che erano delle regole che vanno bene per tutti invece non c'entrano niente con questo e adesso anche loro non sanno che pesci pigliare però questa cosa doveva partire da prima (Famiglia che asseconda troppo-D-55-1)

L'enfatizzare in modo eccessivo le doti del figlio per un dirigente potrebbe aumentare il rischio di diventare fanatici e quindi di soffocare la crescita armonica del figlio.

io avendo fatto per anni l'allenatore so cosa vuol dire avere con le famiglie avere a che fare con le famiglie che hanno ragazzini bravetti nello sport è la stessa situazione non devono diventare fanatici perché cioè da un lato rischiano di soffocare gli stessi ragazzini em e non deve diventare un odio mio figlio è bravo devo per forza deve deve deve deve cioè bisogna imparare a gestire la sua crescita (Rischio di diventare fanatici-D-56-1)

Le famiglie instaurerebbero un rapporto collaborativo con la scuola in quanto, secondo un dirigente, riconoscono la "buona volontà", da parte degli insegnanti, di modificare la didattica per gli alunni con plusdotazione.

in contatto con le famiglie però le due famiglie in particolare con cui ho avuto modo di em è buono il rapporto, le famiglie in genere stanno riconoscendo alla scuola la buona volontà di cercare di fare qualcosa (famiglia collaborativa-D-56-1)

Le famiglie si sentirebbero sempre più autorizzate a dire ai dirigenti e agli insegnanti "cosa fare" in classe. Secondo un dirigente questo avverrebbe in quanto le competenze degli insegnanti sarebbero, talvolta, inadeguate.

il problema è che da un punto di vista culturale i voler mettere i piedi nel piatto da parte delle famiglie sta aumentando e questo non aiuta anche perché fa sì che coniugato con una percezione dei docenti che è da un punto di vista sociale sempre più bassa purtroppo fa sì che molte famiglie si sentano autorizzate a dire agli insegnanti

Martina: cosa fare

Dir.: cosa fare come farlo e perché farlo ora io non vorrei che questo meccanismo andasse a incidere anche su il percorso scolastico e la vita poi di questi ragazzi è un equilibrio molto difficile da tenere (Famiglie che dicono cosa fare-57-1)

Infine, abbiamo individuato cosa chiedono i genitori di bambini con plusdotazione quando si rivolgono ai dirigenti: una buona relazione tra insegnante e alunno, un dialogo; e che gli insegnanti abbiano delle occasioni di formarsi sulla didattica per la plusdotazione.

le famiglie chiedono soprattutto un continuo, almeno alla primaria, adesso sono alla secondaria, un continuo dialogo, di instaurare un dialogo positivo con gli insegnanti e finora nei gran parte dei casi che ci sono come dicevo sono anche concentrati il dialogo c'è em io ho visto uno dei primi che è stato individuato con il quale io ho costituito anche un rapporto io personale con il ragazzino lui ha piacere sempre di stupirmi (Famiglie che richiedono una buona relazione/dialogo-D-56-1)

a parte da una mamma che chiedeva molta formazione per gli insegnanti (Richiesta di formazione per insegnanti-D-56-1)

Secondo i dirigenti intervistati, ci sarebbero tre tipologie di famiglia: chi collabora con la scuola, chi asseconda troppo il figlio, senza condividere gli obiettivi educativi e formativi previsti dalla scuola e, infine, la famiglia che colpevolizza la scuola e crede che i comportamenti-problema siano dovuti alla

scuola. Le famiglie degli altri bambini sembrano ostacolare non solo la socializzazione tra i bambini, ma anche il lavoro dell'insegnante quando cerca di differenziare la didattica (vedi figura n. 39). Sembra che sia necessario, dunque, coinvolgere anche gli altri genitori nella programmazione di classe, orientando l'agire didattico verso il riconoscimento delle potenzialità di ciascun alunno.

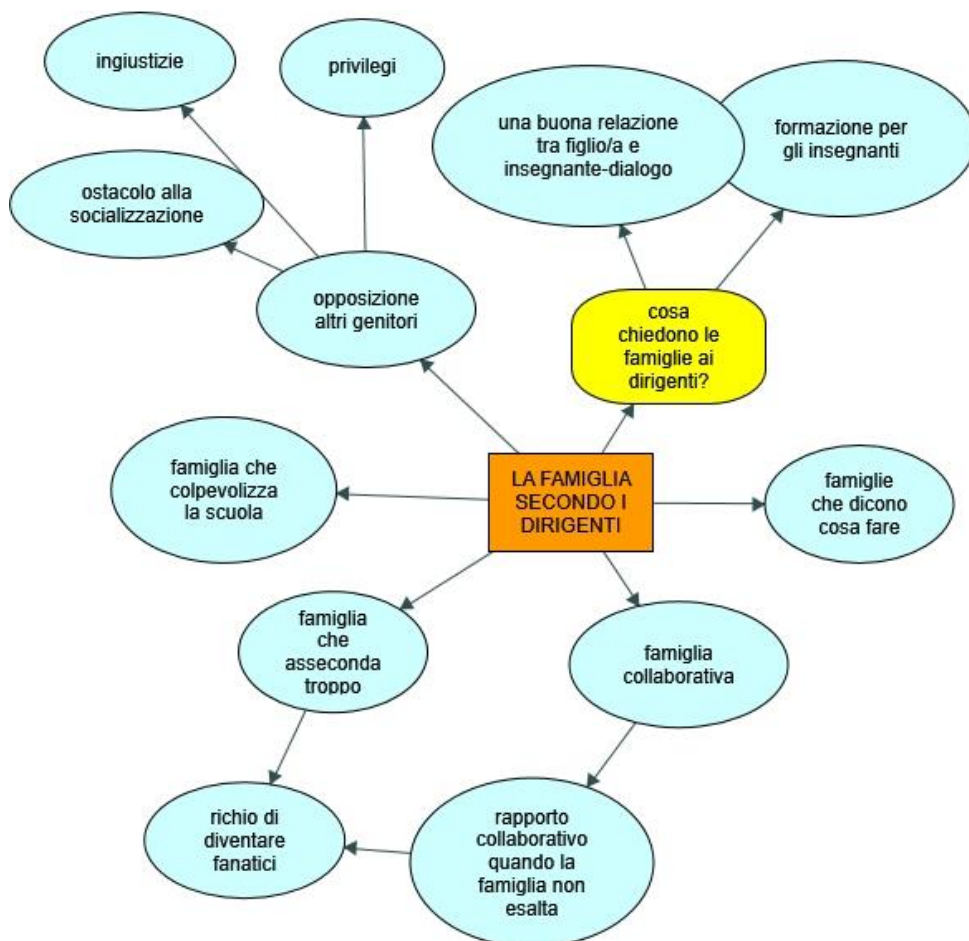


Figura 39: Le famiglie dei bambini con plusdotazione secondo i dirigenti.

#### 14.3.5 Cluster analysis

Se analizziamo i primi dieci codici<sup>34</sup> che compaiono, dopo l'analisi con il software NVivo, notiamo una similarità tra le domande che pongono i bambini con plusdotazione agli insegnanti, e che talvolta mettono in crisi, e la necessità di individuazione (vedi figura n. 40). Le interpretazioni, che spettano a noi e non al software utilizzato, sarebbero moltissime, proponiamo solo quelle che secondo noi sono più rilevanti.

L'individuazione, ossia il processo che permette di capire se un alunno/a possa essere "veramente" *gifted*, forse potrebbe giustificare alcune domande che pongono gli alunni con plusdotazione. Oppure,

<sup>34</sup> I primi codici in ordine decrescente, graduati da quello più ricorrente tra le tre interviste, a quello meno.

sapere in anticipo che un alunno è *gifted* potrebbe permettere ad alcuni insegnanti di capire meglio come agire e forse “prevedere” alcune domande. Quest’ultima possibile interpretazione potrebbe giustificare la similarità con il tema “strategie specifiche”: ci sarebbe la necessità, secondo i dirigenti, di adottare delle strategie *ad hoc* pre e post individuazione.

Un'altra similarità è segnata dal software tra la necessità di approfondire, ossia conoscere meglio l’universo della plusdotazione e il paragone tra ciò che è ritenuto un disturbo o una disabilità e la plusdotazione (vedi figura n. 40), come se le conoscenze pedagogiche -didattiche dipendessero da un’etichetta, rispondendo alla domanda “a quale categoria fa parte questo alunno/a?”. L’uso di strumenti pedagogici per l’osservazione delle potenzialità e dei talenti di *ciascun* alunno sembra essere posto in secondo piano. Prevale un approccio medico basato sulle conseguenze di un’etichetta piuttosto che un approccio psico-sociale, attento al contesto e all’osservazione dello sviluppo dei talenti.

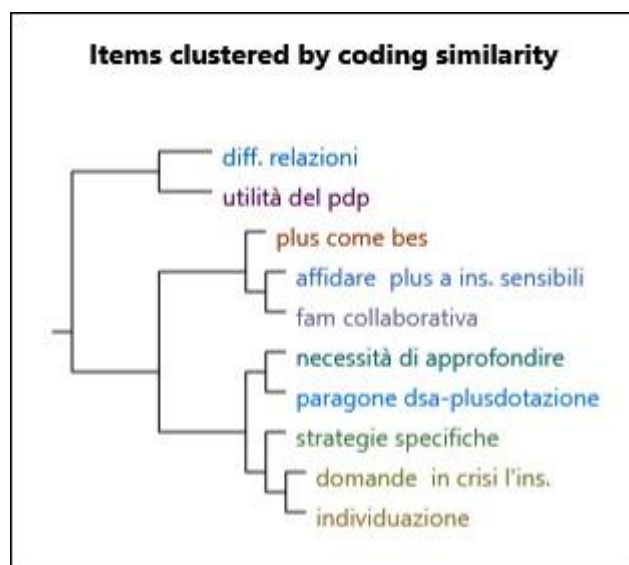


Figura 40: Similarità per codici, percezioni dirigenti scolastici.

L’analisi delle parole ci spinge a riflettere sulla similarità tra il tema “necessità di approfondire” e “affidare gli alunni con plusdotazione agli insegnanti più sensibili (vedi figura n. 41). Alcune interpretazioni potrebbero essere: o l’approfondimento potrebbe essere rivolto (e accettato) solo dagli insegnanti più sensibili oppure esso potrebbe (dovrebbe?) essere esteso a tutti gli altri insegnanti (quindi meno sensibili) per favorire la piena partecipazione in classe anche degli alunni con plusdotazione.

L’utilizzo del Piano Didattico Personalizzato sarebbe utile ed efficace solo quando ci sono sia insegnanti sensibili sia competenti e dunque formate sulle tematiche della plusdotazione (vedi figura n. 41).

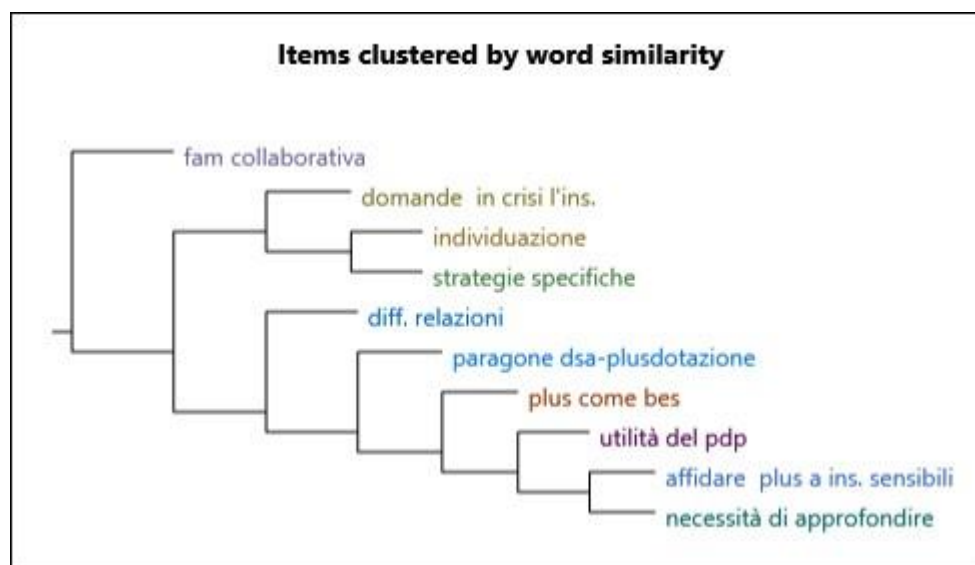


Figura 41: Similitudine per parole, le percezioni dei dirigenti.

#### 14.3.6 Analisi frequenze

La carta gerarchica (vedi figura n. 42) ci aiuta a capire quali sono stati i temi più dibattuti, quindi, presumiamo che possano assumere maggiore rilievo per i dirigenti scolastici.

Il tema delle “opposizioni degli altri genitori” sembra essere al top della classifica: i dirigenti hanno esplicitato quanto spesso siano le famiglie degli altri bambini a ostacolare le attività didattiche inclusive che cercano di proporre gli insegnanti, nonostante siano rivolte a tutti gli alunni. Al secondo posto ci sarebbe la necessità di approfondire gli argomenti della plusdotazione, esigenza sentita dai dirigenti, in quanto espressa dai docenti stessi. Un altro tema riguarda il bisogno di associare la plusdotazione alle “difficoltà”, piuttosto che ai talenti. Questo dato sembra rispecchiare la nostra cultura e sensibilità italiana, maggiormente sbilanciata verso coloro che necessitano di aiuto, piuttosto che chi emerge per un particolare talento.

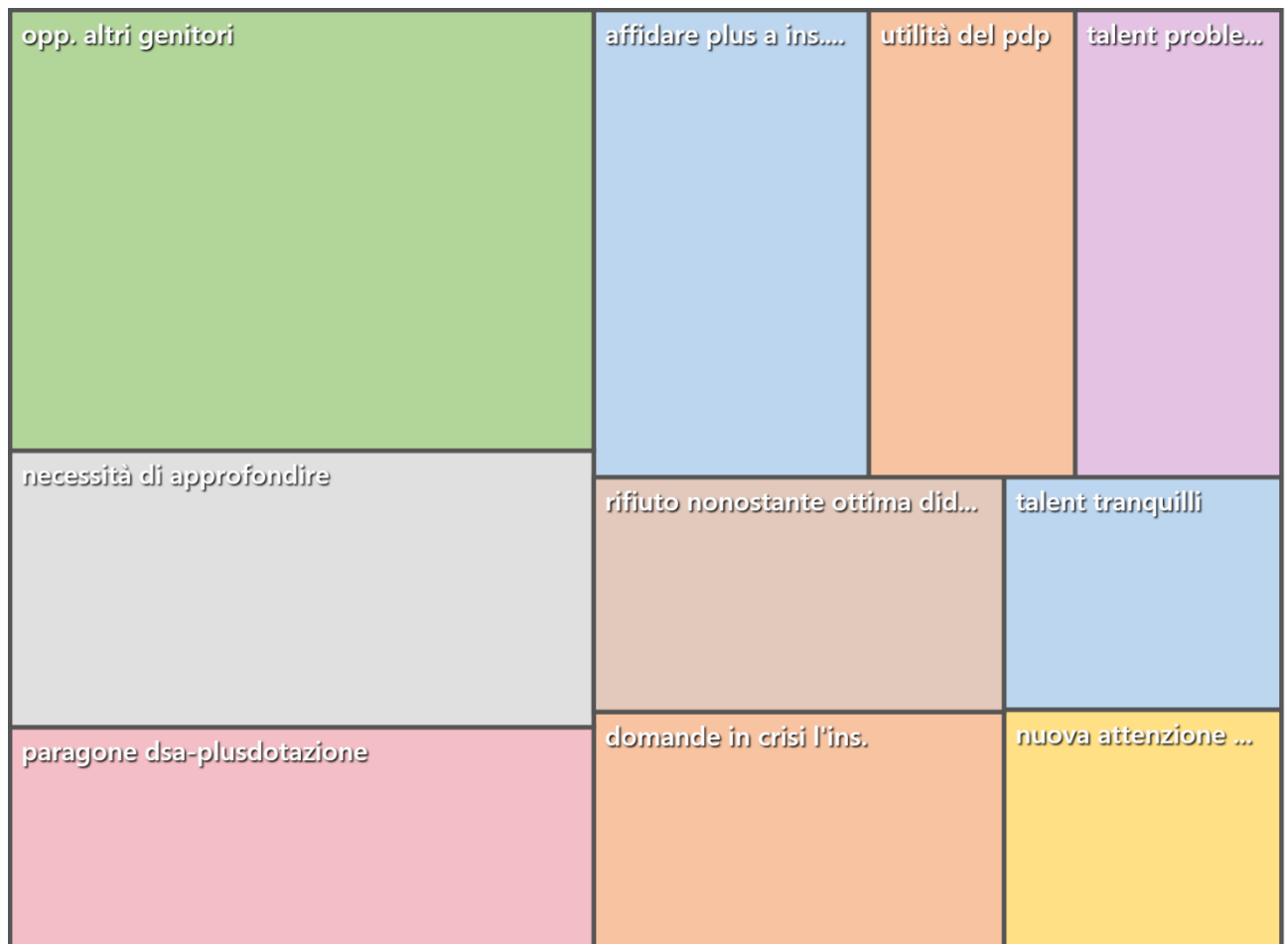


Figura 42: Carta gerarchica con percezioni dei dirigenti scolastici.

## 15. Conclusioni

La storia del concetto di plusdotazione ci arricchisce delle diverse interpretazioni e talvolta degli opposti significati che sono stati attribuiti nel passato. Innanzitutto, è interessante riprendere le motivazioni che hanno spinto i diversi studiosi a cimentarsi nello studio della plusdotazione: Galton credeva che studiare le eccellenti abilità potesse aiutare a migliorare l'economia della società, mentre altri, come per esempio Terman, erano più indirizzati a dimostrare la relazione tra genialità e stabilità emotiva; mentre, altri ancora, come per esempio Hollingworth, si dimostrarono più sensibili a questa tematica per tutelare i bisogni specifici dei bambini con plusdotazione, con particolare riferimento alla socializzazione. Per noi, invece, occuparsi di plusdotazione significa esplorare una parte del potenziale umano, che inevitabilmente concorre a sviluppare l'identità di una persona, contribuendo a favorire il benessere, *in primis* della persona coinvolta e poi della società. Il potenziale umano riserva dei talenti, che non possono essere riferiti solo all'etichetta di plusdotazione, come sostiene Baldacci (2002) e Margiotta (2018).

La plusdotazione assumerebbe diversi significati sulla base dell'approccio che si privilegia: se si ritiene che il Q.I. e le potenzialità naturali siano dominanti nella plusdotazione si aderisce a un approccio bio-medico; mentre, se si tende a tenere in considerazione le diverse sfumature della plusdotazione e il contesto storico-culturale, allora il riferimento è a un approccio bio-psico sociale. In accordo con Gagné (2002), la plusdotazione riguarda sia la componente biologica sia quella contestuale, anche se pensiamo che quest'ultima abbia quel "potere" maggiore di sviluppare o inibire le potenzialità o inclinazioni naturali o talenti; quindi, secondo noi, il contesto è determinante. Tuttavia, sembra che il valore attribuito all'intelligenza sia stato prioritario nel passato e sembra che tuttora la misurazione del Q.I. sia uno dei criteri essenziali per individuare i bambini con plusdotazione.

Il concetto di intelligenza nel corso del Novecento ha messo in luce sia aspetti propri dell'individuo, sia del contesto, sia dell'interazione tra essi. Le ricerche sull'intelligenza si sono sviluppate da più punti di vista, inizialmente le modalità per misurare l'intelligenza umana hanno messo in evidenza la sua componente biologica (come sostennero Galton, Stern, Decroly e Terman), poi si sono analizzati altri fattori che, a seconda degli studiosi, sono stati inclusi o esclusi dalla definizione, come per esempio gli stili di pensiero (Gardner), la motivazione (Montessori, Dewey, Ferriere) e la creatività (Sternberg).

Nonostante non esista una definizione unica di intelligenza, le diverse ricerche hanno contribuito ad ampliare le sfumature proprie della mente umana, mettendo in evidenza aspetti importanti, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento scolastico e l'elevato potenziale cognitivo. Quest'ultimo,



secondo alcuni studiosi (come Terman e Binet), potrebbe garantire il successo scolastico oppure, secondo altri, ostacolarlo (Hollingworth); noi crediamo che il successo non dipenda esclusivamente né dal potenziale né dal contesto, ma, come sostiene Gagné, dall'interazione di entrambi, oltre che dalle esperienze di vita e dalle *chance*. In accordo con Margiotta (2018), nello sviluppo del talento è prioritaria l'esperienza cristallizzante che riguarda quella particolare relazione che si instaura con un particolare settore di conoscenza (vedi paragrafo 7.6).

In accordo con Dewey, Montessori, Claparède, pensiamo che ciascuno alunno possieda delle potenzialità e che non ci sia un'unica forma di intelligenza, ma varie (come dichiarato da Gardner e Sternberg) e che ciascuno ne possa sviluppare una in particolare, sulla base di interessi, attitudini e un contesto favorevole.

I modelli di Renzulli, Gagné, Tannebaum e Taylor mettono ulteriormente in evidenza quanto complesso e sfumato sia il concetto di plusdotazione e lo sviluppo dei talenti (vedi paragrafo 7.6). La plusdotazione riguarda alcuni aspetti dell'essere umano, come un'elevata abilità in un settore specifico, un elevato Q.I., la creatività e la determinazione (come sostiene Renzulli). Tuttavia, le potenzialità naturali, anche se non innate, oltre a quelle già citate da Renzulli, possono essere le abilità sociali e senso-motorie; esse non si trasformerebbero mai in talenti se non avviene prima il riconoscimento da parte di un adulto o di un pari (come sostiene Gagné). Tuttavia, le potenzialità e le inclinazioni, non possono riguardare solo i pochi alunni ritenuti "i migliori" (come, invece, sostiene Gagné), ma *ogni* bambino possiede delle potenzialità; questa credenza deriverebbe effettuando un'osservazione in modo intrapersonale (come sostiene Baldacci, 2002).

Il conoscere i paradigmi sulla plusdotazione (ideati da Dai, 2010) ci permetterebbe di utilizzare delle "lenti" per interpretare le percezioni di insegnanti, genitori e dirigenti, cercando di capire le differenze e i punti in comune. Essi, inoltre, metterebbero in luce diverse prospettive: il *focus* potrebbe essere sull'etichetta (paradigma del *gifted child*), oppure sul talento (paradigma dello sviluppo del talento), o sui bisogni specifici (paradigma sulla differenziazione). Se il primo e il terzo paradigma rientrano in un approccio bio-medico, quello sullo sviluppo del talento è proprio di un approccio bio-psico sociale (vedi paragrafo 7.3).

Se una visione occidentale di plusdotazione metterebbe in rilievo prevalentemente la parte intellettuale, infatti, l'identificazione avverrebbe prevalentemente misurando il Q.I. (Carman, 2013); nei paesi asiatici, invece, la plusdotazione sarebbe associata all'impegno e allo sforzo; dunque a tratti personali piuttosto che cognitivi (Li, Fischer, 2004). Un'altra interessante prospettiva, come quella che sembra prevalere in Zimbabwe, riguarda l'intendere la plusdotazione come propria di uomini forzuti (Ngara, Porath, 2004), mettendo in evidenza la questione di genere e confermando come il concetto di plusdotazione sia situato. Nonostante le interpretazioni sulla plusdotazione sembrano variare, ci

sarebbe un'unica prospettiva di plusdotazione a dominare a livello internazionale: quella occidentale, basata sulla misurazione del Q.I. (Carman, 2013). In accordo con Grogorenko e Stenberg (1998), crediamo che per fondare una didattica orientata verso lo sviluppo dei talenti di ciascuno sia indispensabile considerare anche le diverse sfumature del potenziale umano, tenendo in considerazione, come sostengono gli asiatici, le componenti personali, come per esempio l'impegno e lo sforzo per raggiungere un risultato. In Europa, sembra emergere una visione di plusdotazione come una condizione che necessiti di particolari adeguamenti nella didattica, purché ciò non comporti la creazione di gruppi speciali, favorendo così la via dell'inclusione, anche per gli alunni con plusdotazione (come sancito dalla raccomandazione europea n. 1248 del 1994). L'interesse in Italia avviene soprattutto grazie alle varie associazioni di esperti e di genitori che operano su tutto il territorio nazionale; tuttavia, sembra che recentemente l'attenzione verso gli alunni con plusdotazione stia aumentando, questo si evince dalla nota ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019, documento che considera gli alunni con plusdotazione con bisogni educativi speciali, auspicando così, quando necessario, la stesura di un PDP. Nonostante crediamo che gli alunni con plusdotazione abbiano dei bisogni specifici (e non speciali), pensiamo che sia importante estendere una didattica dei talenti a *tutti* gli alunni, adottando una prospettiva del talento piuttosto che quella dello svantaggio. Il cambio di prospettiva, dalla Pedagogia Speciale alla Didattica dei Talenti (vedi paragrafo 7.1), sarebbe urgente, in quanto i dati della nostra ricerca dimostrano il prevalere di un approccio bio-medico a discapito di una bio-psico sociale, sminuendo così i saperi e il ruolo degli insegnanti.

Se da un lato i profili dei bambini con plusdotazione, delineati da Neihart e Betts (2010) mettono in evidenza quanto sia importante adottare una pedagogia speciale e una didattica inclusiva, evitando, però, un'unica visione di alunno con plusdotazione, ricordiamo la grande eterogeneità del gruppo (ci sarebbero alcune caratteristiche addirittura opposte -vedi profilo "di successo" e profilo "a rischio", paragrafo 6.1- ); d'altra parte, l'etichetta impone dei vincoli e altera le aspettative degli insegnanti e gli stili educativi dei genitori; dunque si auspica un cambio di prospettiva e l'adozione di una didattica dei talenti.

Se per operare con tutti i profili di bambini (con plusdotazione compresi) è necessario prima di tutto conoscere i principi della didattica inclusiva: rispetto reciproco, accoglienza delle differenze individuali, differenziazione delle attività (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli (2015); d'altra parte è impensabile continuare a identificare gli alunni con plusdotazione tra i BES, in quanto, in accordo con Dovigo (2014), il termine "speciale" è in contrapposizione al termine "normale", con un'accezione negativa. Per questo è necessario approfondire una didattica dei talenti (Baldacci, 2002) e promuovere una scuola dei talenti (Margiotta, 2018).

Le principali forme di didattica per la plusdotazione sono l'accelerazione e l'arricchimento (Mormando, 2011; Zanetti, 2017), entrambe orientate allo sviluppo dei talenti e fondate su una visione di armonia di plusdotazione; tuttavia sembra che esse non considerino tutti i profili di alunni con plusdotazione (sarebbe escluso il “doppiamente eccezionale”). L'accelerazione è quella pratica che consiste “nell'accelerare” i ritmi di apprendimento, mentre l'arricchimento riguarda il predisporre delle attività di approfondimento. Queste ultime sembrano, dunque, essere maggiormente in linea con una didattica inclusiva, in quanto coinvolgerebbero gli alunni nel processo di apprendimento e di maturazione attraverso la didattica metacognitiva (imparare e imparare), l'apprendimento cooperativo, il tutoring e la riflessione (Miato, Miato, 2003; Morganti, Bocci, 2017); inoltre, approfondire significa rispettare le differenze e calibrare la didattica sugli interessi di ciascuno, senza escludere nessuno dal gruppo classe (il salto di classe, per esempio, è una modalità di accelerazione). Siamo consapevoli che vista la complessità della plusdotazione, in alcuni casi, alcune modalità di accelerazioni potrebbero favorire una maturazione armonica (emotiva e cognitiva) come sostenuto da Hoogeveen (2005; 2009; 2012); anche se preferiamo di gran lunga differenziare la didattica e promuovere lo sviluppo del talento di ogni alunno, indipendentemente dall'etichetta di appartenenza. Tra i diversi approcci e le varie modalità didattiche sembra emergere la dicotomia tra “talento” e “disturbo”, forse a causa di scarse riflessioni pedagogiche e didattiche proprio sul talento, sull'eccellenza e sulla genialità. Se negli anni Sessanta sembrava permanere da parte della scuola un pregiudizio verso gli alunni con plusdotazione, in quanto si pensava che essi non avrebbero avuto bisogno di alcun supporto nella didattica (Becchi, 1962; 1963a; 1963b); questa idea sembra resistere fino alle fine degli anni Novanta: Frabboni (1998) intitola il suo articolo “superdotati in quarantena”. Con il passare del tempo aumentano i riferimenti al connubio potenzialità- difficoltà degli alunni con plusdotazione (Cairo, 2001); visione che conferma un approccio bio-medico. In questi termini, ampliare le ricerche in educazione sul potenziale umano, le inclinazioni e i talenti, indipendentemente dall'etichetta, potrebbe fondare una didattica dei talenti, destinata a *tutti* gli alunni.

Alcune ricerche mettono in evidenza le percezioni dei genitori circa i bisogni dei figli con plusdotazione, intesi propri della sfera cognitiva, promuovendo quasi esclusivamente la valorizzazione delle potenzialità (Eris, Seyfi, Hanoz, 2008; Young e Balli, 2014; Kadioglu Ates, 2018). Nessun riferimento, invece, da parte dei genitori ai bisogni emotivi o relazionali; per questo la nostra ipotesi iniziale circa il prevalere del paradigma del *gifted child*, sbilanciato sul versante cognitivo, sembra essere confermata dai risultati di ricerca. Tuttavia, seppure in minoranza, alcuni genitori aderiscono al paradigma dello sviluppo del talento, teso a individuare i talenti e le potenzialità, dimostrando maggiore consapevolezza dell'influenza del contesto. Inoltre, le qualità positive del bambino con plusdotazione, che dichiarano i genitori, sembrano orientarci verso una

visione di armonia, in quanto non vengono messe in evidenza le possibili difficoltà. I genitori dei bambini con plusdotazione avrebbero delle aspettative diverse rispetto agli altri genitori (Davis et al. 2014). Studiando le percezioni dei genitori degli alunni con plusdotazione non abbiamo avuto modo di confrontare le aspettative tra genitori di *gifted* e non *gifted*, ma abbiamo considerato le differenze che emergono tra insegnanti (che operano con un gruppo classe e dunque con diversi profili) e genitori, alcuni dei quali, esprimono opinioni e idee sulla base dell'esperienza con il singolo figlio con plusdotazione.

Nonostante la letteratura scientifica dimostri un interesse moderato sulle percezioni degli insegnanti verso la plusdotazione e sui bambini con plusdotazione, mancherebbero molte informazioni (Moon et al. 2008), come per esempio sulla didattica, sulla valutazione di plusdotazione e sul rapporto scuola- famiglia. Infatti, la maggior parte delle ricerche si è concentrata soprattutto sulle caratteristiche dei bambini con plusdotazione (come molti dei testi pubblicati recentemente, scritti prevalentemente da psicologi), invece non sono state approfondite le percezioni sulle varie sfaccettature della plusdotazione e sulla didattica. Proprio per questo, abbiamo voluto offrire il nostro piccolo contributo per indagare gli aspetti della plusdotazione a scuola, interpellando tre diversi attori: gli insegnanti, i dirigenti scolastici e i genitori.

Quando, durante i *focus group*, abbiamo chiesto loro di spiegare il termine “plusdotazione”, non è stato affatto semplice, proprio perché né l'uso comune né il linguaggio scientifico offrono definizioni di plusdotazione e/o di talento condivise nei diversi Paesi (Carman, 2013).

Le principali definizioni rientrano grosso modo in una delle quattro categorie: definizioni psicometriche, definizioni sulla prestazione, definizioni sull'etichetta e specifiche definizioni su plusdotazione e talento (Dai, 2016a; 2016b). Le risposte degli insegnanti italiani hanno messo in evidenza il privilegiare alcune definizioni di prestazione (come per esempio l'abilità sopra la media e la velocità); ma anche definizioni sul talento (come per esempio la curiosità). Il termine “plusdotazione” spesso viene associato ad alcune difficoltà di relazione, come viene esplicitato in tutti i *focus group* (vedi paragrafo 13.3.1). Le definizioni di talento (Dai, 2016a; 2016b) emergono anche dai genitori (essi sostengono che la plusdotazione sia una dote). Diversamente dagli insegnanti, i genitori tendono a utilizzare molto più frequentemente le definizioni psicometriche (plusdotazione come Q.I. sopra la media). I genitori avrebbero una categoria che non è apparsa così frequentemente come negli insegnanti: la definizione di diversità; essi identificano la plusdotazione anche come una diversità nel rispondere alle richieste della vita (vedi paragrafo 13.3.1). Le definizioni di talento (il possedere delle potenzialità) e di prestazione (come “la capacità di andare oltre”) sono proprie anche dei dirigenti scolastici, anche se prevale la definizione di plusdotazione come bisogno educativo speciale (BES) (vedi paragrafo 14.3.1).

Una volta che un alunno è classificato come *gifted*, l'etichetta giocherebbe un ruolo cruciale sulle aspettative degli insegnanti: alcuni di loro non credono che l'alunno sia plusdotato a causa della bassa *performance*; come avevano già riportato Lohman, Korb (2006). I nostri dati dimostrano che in tre *focus group* su sei gli insegnanti hanno messo in dubbio la valutazione di plusdotazione, proprio perché non notavano il talento in classe. Sembra dunque prevalere l'osservazione e l'individuazione delle difficoltà e dei disturbi, piuttosto che dei talenti. Essi hanno dato prova, implicitamente, di credere che possedere un Q.I. sopra la media significhi manifestare delle prestazioni elevate a scuola (come già dimostrato da Carman, 2013; Worrell, 2009). La valutazione clinica in altri tre *focus group* è stata ritenuta uno strumento utile per conoscere meglio l'alunno e, in alcuni casi, una conferma delle ipotesi di plusdotazione che avevano avanzato gli insegnanti. Quest'ultima interpretazione è stata sostenuta anche dai genitori: la valutazione è intesa come una conferma delle potenzialità che possiedono i figli. La maggior parte dei genitori sembra aver esplicitato al figlio l'esito della valutazione clinica; la comunicazione, secondo le parole riportate durante l'intervista, avverrebbe privilegiando le definizioni sul talento e sulla diversità, piuttosto che quelle psicometriche.

Persson (1998) scoprì che nell'immaginario sociale l'alunno con plusdotazione rappresenta un "modello di virtù", una visione che viene anche detta "ipotesi di armonia". Gli insegnanti italiani, invece, sembrano confermare una "ipotesi di disarmonia": il *gifted* corrisponde a un'immagine di bambino introverso, meno stabile dal punto di vista emotivo e meno disponibile a partecipare in classe (Baudson e Preckel, 2013). Gli insegnanti descrivono il bambino con plusdotazione soprattutto come un alunno che possiede delle difficoltà di socializzazione (vedi paragrafo 11.4.3). Seguendo il modello di Gagné (2000; 2003) potremmo distinguere gli atteggiamenti in tre aree: sociale (difficoltà nelle relazioni; auto-isolamento; impulsività; mettere alla prova l'insegnante; rifiuto delle regole); cognitiva (inclinazione all'ambito logico; linguaggio molto sviluppato e intuizione); infine, motoria (goffo). Se, in alcune ricerche, è emerso che gli insegnanti spesso definiscono la plusdotazione utilizzando le caratteristiche dell'essere *gifted*, riferendosi specialmente ai tratti cognitivi, e affiancando gli aspetti creativi e motivazionali (Laine 2016); i nostri dati empirici confermerebbero come l'area creativa e motivazionale siano molto trascurate. La visione di disarmonia sembra emergere tra alcuni genitori; infatti, questi notano che ciò che contraddistingue i loro figli sia, principalmente, noia e rabbia; anche se molti notano la forte curiosità (vedi paragrafo 13.3.2). L'intensità era stata individuata anche da Cairo (2013) intesa come quel forte desiderio di apprendere o come "un bisogno compulsivo di apprendere" (Louis, 2002, p.33). I dirigenti confermano la visione di disarmonia, in quanto i bambini con plusdotazione manifestano delle difficoltà relazionali; sembrano essere isolati e pongono domande che metterebbero in crisi gli insegnanti (vedi paragrafo 14.3.2).

Per quanto riguarda i compagni di classe, nonostante sia chiara una visione di disarmonia, ci sarebbe un equilibrio tra chi tende a escludere e chi tende a valorizzare il bambino con plusdotazione; potremmo dedurre che i compagni riescono a scovare di più quei talenti che sembrano essere “soffocati” dalle difficoltà che notano, prevalentemente, insegnanti e dirigenti.

Nelle ricerche condotte da De Angelis (2017) emergeva che l’80% degli insegnanti dichiara di non saper nulla sulla plusdotazione e, quindi, di non adattare la didattica per i ragazzi con plusdotazione. Se è vero che questo dato viene confermato dalle nostre ricerche, potremmo però affermare che i *focus group* ci hanno permesso di capire che gli insegnanti sono particolarmente sensibili al clima di classe: essi dimostrano di curare, in modo particolare, l’atmosfera. La visione di disarmonia, però, viene confermata anche dai continui riferimenti alla disabilità o ai DSA: gli insegnanti spesso paragonano i bisogni degli alunni con plusdotazione a quelli degli alunni con bisogni educativi speciali, in quanto ciò che notano maggiormente sono le “difficoltà” e non i talenti. Confermiamo, inoltre, quanto sostenuto da alcuni autori (Gagné, 1983; Eyre, Geake, 2002; Chessman, 2010): gli insegnanti rimarrebbero fortemente disorientati sull’approccio da intraprendere con i bambini con plusdotazione. Alcuni insegnanti, formati sulle tematiche della plusdotazione, esplicitano le metodologie che riguardano le misure di *gifted education* più comuni, ossia: l’accelerazione dei programmi e l’arricchimento; attività che avvengono attraverso la differenziazione e le pratiche di gruppo (come dimostrato anche da Dai, Swanson e Cheng, 2011; Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell, 2011) (vedi paragrafo 11.4.5).

Sembra che il non voler cambiare la didattica per gli alunni con plusdotazione crei un rapporto conflittuale tra insegnanti e genitori, dato confermato da entrambe le parti. I genitori sostengono che la scuola dovrebbe offrire maggiori approfondimenti e stimoli. Sembra che se da una parte gli insegnanti possiedono una visione di disarmonia e prediligono interventi sul clima di classe, i genitori, d’altra parte, manifesterebbero una visione di armonia, quando si rivolgono alla scuola: chiedendo agli insegnanti di far emergere e valorizzare quei talenti che sembrano notare, in prevalenza, i genitori (vedi paragrafo 13.3.4).

Secondo i dirigenti scolastici, uno strumento utile per coinvolgere i bambini con plusdotazione potrebbe essere il PDP, altro dato che conferma una visione di disarmonia. Il PDP sarebbe utile, in particolare, per capire come supportare l’alunno quando si trova in difficoltà (vedi paragrafo 14.3.3). Il conflitto, che in alcuni casi si genera tra insegnanti e genitori di alunni con plusdotazione, riguarderebbe la credenza, da parte degli insegnanti, che la famiglia iperstimoli il figlio. Il rapporto è collaborativo, invece, quando l’insegnante, in qualche modo, fa sentire accolta la famiglia e cerca di tenere in considerazione i bisogni del bambino con plusdotazione (vedi paragrafi 11.4.6 e 13.3.4). L’iperstimolazione della famiglia del bambino con plusdotazione sembra confermata anche dalle

opinioni dei dirigenti: secondo questi, bisognerebbe che alcuni genitori trovassero un equilibrio tra lo stimolare e il contenere i bisogni del bambino con plusdotazione. Nonostante possa sembrare un'affermazione semplicistica, i genitori, come dimostrano i risultati, tenderebbero invece a chiedere agli insegnanti di arricchire la didattica sulla base della credenza che "plusdotazione" significhi possedere delle doti in più, considerando solo in parte altri aspetti, come per esempio la socializzazione. I dirigenti mettono in evidenza un altro fenomeno: le famiglie dei bambini con plusdotazione spesso verrebbero isolate dalle altre; i dirigenti ci hanno testimoniato come i genitori degli "altri" bambini spesso vadano a lamentarsi perché pensano che gli insegnanti adottino una "didattica privilegiata" solo per i *gifted*, trascurando così i loro figli e commettendo ingiustizie (vedi paragrafo 14.3.4).

I dati mettono in evidenza come sia scomparsa l'idea romantica di genialità, espressa da Becchi (1962; 1963a; 1963b) e da Frabboni (1998): gli insegnanti percepiscono la plusdotazione come una fragilità e il bambino con plusdotazione come bisognoso di supporto, in modo particolare per quanto riguarda la socializzazione. Sembra essere urgente e necessario sviluppare una Pedagogia dei Talenti (Baldacci, 2002, p. 166) e una Didattica dei Talenti (Baldacci, 2002, p. 168) affinché insegnanti e dirigenti possano riflettere sul potenziale umano e sui talenti che ognuno di noi possiede, con lo scopo di affidare maggiore importanza al ruolo dell'insegnante, che non può e non deve essere quello di un "assistente" al clinico, intento a individuare difficoltà, disturbi e bisogni speciali, ma promotore di apprendimento, facendo leva sui talenti di tutti.

### 15.1 Una proposta di didattica per lo sviluppo dei talenti

La ricerca in educazione è fondamentale per favorire la pluralità delle prospettive (Baldacci, Frabboni, 2013) e proporre modelli teorici dai quali insegnanti ed educatori possano ispirarsi per ideare e progettare pratiche didattiche ed educative, adattandole al loro specifico contesto e rispettando i loro stili di insegnamento (propri della loro identità).

Nella società della complessità (con riferimento a Morin, 1993) la conoscenza sarebbe multidimensionale e le risposte formative, in questo senso, non possono essere orientate alla certezza, ma alla pluralità di esperienze. La proposta didattica che segue sarà un punto di partenza che gli insegnanti potrebbero adottare rielaborandola creativamente, sulla base dei bisogni educativi e formativi che emergono dal contesto classe.

Nella pedagogia spesso vengono utilizzate delle metafore, o delle immagini, per esprimere alcuni concetti astratti inerenti all'educazione e alla formazione. Per fondare una proposta didattica proponiamo alcune riflessioni sul talento, traendo spunto dalla natura che ci circonda.

Il talento potrebbe essere immaginato come un geode di ametista.



Figura 43: Geode di ametista.

Esternamente il geode è una roccia, internamente, invece, c'è una cavità con raggruppamenti di cristalli di ametista che crescono sulla base di una particolare composizione chimica e una data temperatura. Il colore dell'ametista non è definito e unico, ma rappresenta varie sfumature del viola; esso cambia sulla base della temperatura esterna. Quando il cristallo si espone troppo alla luce il colore cambia totalmente, diventando giallo-bruno-arancio. Il talento, dunque, non appare sempre come un "cristallo", ma talvolta come una roccia, difficile da individuare e da plasmare. Gli insegnanti, i dirigenti scolastici e i genitori hanno dimostrato di notare più "la roccia", piuttosto che il "cristallo" interno. Per alcuni insegnanti sembra essere difficile interagire con qualcosa che sembra essere "inanimato" come una roccia, senza notare le possibili "mutazioni" che avverrebbero cambiando modalità didattiche (come risulta essere la temperatura e la luce per l'ametista).

Lo sviluppo dei talenti potrebbe avvenire se, innanzitutto, si crede che ogni alunno, come un geode di ametista, possieda dei "cristalli" (dei talenti), con la consapevolezza che questi ultimi potrebbero non sempre essere evidenti. L'insegnante, sulla base degli obiettivi didattici prefissati, potrebbe offrire "diverse temperature", ossia diverse attività, così da permettere al cristallo di maturare sulla base della temperatura più adatta. Le attività, ovviamente, coinvolgendo anche i pari, promuoveranno non solo lo sviluppo dei "cristalli", ma anche il sottigliarsi del geode, così da facilitare il riconoscimento dei talenti anche tra pari.

La possibilità di offrire dei menu di apprendimento (*learning menu*, Winebrenner, 2001) favorirebbe lo sviluppo dei talenti (sostenuto anche da Baldacci, 2002) e contemporaneamente si potrebbero facilitare quegli alunni "che sembrano essere più vulnerabili alla luce". In ottica di differenziazione didattica (D'Alonzo, 2016), per coinvolgere tutti gli alunni in classe, sarebbe fondamentale offrire diverse modalità per apprendere. Differenziare la didattica permetterebbe anche di gestire in modo più efficace la classe eterogenea, dove presenti diversi alunni con vari bisogni formativi.



Il menu di apprendimento è una modalità che permetterebbe di offrire contemporaneamente dalle 4 alle 8 attività, consentendo all'alunno, singolarmente o in gruppo, di scegliere da quale iniziare per poi proseguire con le altre. Le attività possono essere ideate sulla base dei livelli di apprendimento, quindi strutturando compiti graduati in termini di complessità avvalendosi della tassonomia di Bloom (1994); oppure creando delle attività interdisciplinari sulla base degli interessi degli alunni.

Riassumendo, il primo passo che potrebbe compiere l'insegnante, che crede nell'esistenza di "forme di cristalli" in ogni alunno, è quello di osservare i bisogni dell'alunno (qual è la temperatura ideale per far maturare i cristalli di ametista?). In secondo luogo, potrebbe capire il tipo di luce che riduce o ostacola la formazione dei cristalli, utilizzando strumenti di osservazione pedagogici (come per esempio griglie di osservazione, check list, sociogrammi, diari di bordo, ecc.). Infine, la progettazione di interventi didattici potrebbe basarsi sia sulla "temperatura", su ciò che promuove i talenti, sia sulla "luce", su ciò che ostacola la maturazione dell'identità e della formazione, all'interno di un gruppo classe.

## Riferimenti bibliografici

- Aaron, P., Joshi, R., & Ocker, E. (2004). Summoning up the spirits from the vast deep: LD and giftedness in historic persons. In T. M. Newman and R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes* (pp.199-234). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers
- Ackerman, C.M. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 31, 81-95.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02783190902737657>
- Adelson, J. L., McCoach, D. B., Gavin, M. K. (2012). Examining the effects of gifted programming in mathematics and reading using the ECLS-K. *Gifted Child Quarterly*, 56, 25-39.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0016986211431487>
- Adler, T. (1991). Support and challenge: Both key for smart kids. *Science Monitor*, 10.
- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Albert, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95.
- Al-Hroub, A. (2011). Gifted pupils with learning difficulties: A critical review of the literature. In T. Subhi-Yamin. (Ed.). *Excellence in Education 2010: Current Practices, challenges, and future trends*. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (ICIE) held in Ulm-Germany: ICIE.
- Aljughaiman, A. M., Ayoub, A. E. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 153-174. <http://dx.doi.org/10.1177/01162353212440616>
- Allport, G.W. (1937). *Patterns and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Alvesson, M. (2002). *Postmodernism and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- Ambrose, D., Van Tassel-Baska, J., Coleman, L. J., Cross, C.T. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 453-478.  
<http://dx.doi.org/10.1177/016235321003300402>
- Armstrong F., Barton L. (2001). *Disability, Education and Inclusion*, in G. L. Albrecht, K. D. Seelman, M. Bury (eds.), *Handbook of Disability Studies*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Balduzzi, L. Vannini, I. (2010). *Formare un nuovo insegnante "di qualità". L'esperienza della SSIS di Bologna*. In A. Anceschi, R. Scaglioni (a cura di), *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro* (pp. 211-222). Napoli: Liguori.

- Baldwin, B. A. (1988). *Beyond the cornucopia kids: How to raise healthy achieving children*. Wilmington, NC: Directions Dynamics.
- Ballering, L. D., Koch, A. (1984). Family relations when a child is gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 140–143.
- Barab, S. A., Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart context? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37, 165–182. [http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3703\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3703_3)
- Barbaranelli, C., Natali, E. (2005). *I test psicologici: teorie e modelli psicometrici*. Roma. Carocci.
- Barlow, D.H., Nock M. (2009). Why can't we be more idiographic in our research?. *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 19-21.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Dutton. Trad. it. G. Longo (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Baudson, T., Preckel F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. doi: 10.1037/spq0000011
- Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *Preventing School Failure*, 34, 11-14.
- Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox*. Reston, VA: Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Reproduction Service No. ED321484)
- Baum, S., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. doi: 10.1002/pits.1036
- Baum, S., Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Baum, S., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Becchi, E. (1962). L'identificazione e l'educazione dei superdotati. *Scuola e città*, 1, 125-129 e 510-516.
- Becchi, E. (1963a). L'eredità del genio. *Scuola e città*, 1-2, 180-186.
- Becchi, E. (1963b). Il "ritratto composito" del superdotato nelle indagini di Lewis Terman. *Scuola e città*, 1-2, 414-422.
- Becker, H., Geer B. (1957). Participant observation and interviewing: a comparison. *Human Organization*, 16(3), 28-32.
- Beckley, D. (1998). *Gifted and learning disabled: Twice exceptional student*. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/spring984/> 21/10/2018
- Belfield, C. R. (2003). *Estimating the rate of return to educational investments: A case study using the Big Brothers/Big Sisters mentoring program*. New York, NY: National Center for the Study of Privatization in Education.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students*. (ERIC Document Reproduction Service No. B42 175).
- Bertolini, P. (1994). *Sulla didattica*. Firenze: La Nuova Italia.

- Betts, G. T., Neihart, M. B., (1988). Profile of the Gifted and Talented, *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, 6, 557-582. [http://dx.doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00048](http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00048)
- Binet A., Simon T. (1905). Méthodes nouvelles pour la diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 2, 191-244.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: l'Harmattan. Trad. it. F. Deva (1976). *Le moderne idee educative*. Torino: Paravia.
- Binet, A., Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Biorcio, R. (2006) (a cura di). *La scuola vista dai protagonisti. Rapporto 2006 sulla scuola secondaria superiore e la formazione professionale nella provincia di Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Bléandonu, G. (2004). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris: Presses Universitaires de France. Trad. it. R. Di Nola (2005). *I bambini intellettualmente precoci*. Roma: Edizioni Borla.
- Bloom, B.S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13, pp. 47-58.
- Booth, T. (2003). *Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts*. In P. Potts 8ed., *Inclusion in the City: Selection, Schooling and Community*. London: Routledge Falmer.
- Borg, W. R., Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.), New York: Longman.
- Borko, H. Niles, J. (1987). *Descriptions of teacher planning: ideas for teachers and research*. In V. Richardson- Koehler (a cura di), *Educators' Handbook: a research perspective* (pp. 167-187). New York: Longman.
- Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York, NY: Teachers College Press.
- Borland, J. H. (1999). The limits of consilience: A reaction to Francoys Gagné's "My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents". *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 137- 147.
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness. In J.H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). New York, NY: Teachers College Press.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.001>
- Borland, J. H. (2014a). Identification. In J.A. Plucker, C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 323-342). Waco, TX: Prufrock Press.
- Borland, J. H. (2014b). Mariam L. Goldberg, a scholar of first rank. In A. Robinson, J. L. Jolly (Eds.), *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives* (pp. 203-219). New York, NY: Routledge.
- Boudon, R. (1984). *La place du désordre*. Paris: Presses Universitaires de France. Trad. it. P. Lalli (1985). *Il posto del disordine*. Bologna: Il Mulino.

- Brady, B., O'Regan, C. (2009). Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 3, 265-280.
- Braggett, E. J. (1994). *Developing Programs for Gifted Students: a total School Approach*, Hawker Brownlow, Cheltenham, Vic.
- Bray, M. Adamson, B. Mason, M. (2009). *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Bray, M., Murray, T. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490.
- Brazzolotto, M. (2018a). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione, *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), pp. 215-226. ISSN 1973-4778.
- Brazzolotto, M. (2018b). Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2, *ELLE (Educazione Linguistica Language Education)*, 7(3), 369-390. ISSN 2280-6792.
- Brazzolotto, M. (2019a). Eccellenze e bambini con plusdotazione: quali pratiche didattiche?, *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 91-102. ISSN 1973-4778.
- Brazzolotto, M. (2019b). *La didattica per lo sviluppo dei talenti. Teorie, riflessioni e metodologie*. Bologna: Pitagora.
- Brazzolotto, M., Pedron, M., Ronchese, M., Morabito, I., Battistella P. A. (2014). Izobrazevanje talentiranih: italianski projekt za spodbujanje talentov (trad. Education to Talent: un progetto italiano per la valorizzazione dei talenti), *EDUCA Pedagoska Revija za predšolsko vz gojo in prvi triletji* (Rivista slovena di Pedagogia), vol. 5/6, pp.51-55 (ISSN 0353-9369).
- Brazzolotto, M., Ventriglia, L. (2017). Sfide didattiche: plusdotazione e bisogni educativi speciali. *Didattica Inclusiva- Loescher* <http://didatticainclusiva.loescher.it/sfide-didattiche-plusdotazione-e-bisogni-educativi-speciali.n6831> 20/10/2018
- Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bristow, T. Holmes, B. (1968). *Comparative Education through the Literature: A Bibliographic Guide*. London: Butterworths.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-297.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 16-33). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511807947.003>
- Bromfield, R. (1994). Fast talkers: Verbally precocious youth present challenges for parents and teachers. *Gifted Child Today*, 17(6),32-33.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (ed. orig. 1979). Bologna: il Mulino.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self- Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. Metacognitive Components of Instructional Research with Problem Learners. In F.E Weinert, R. H. Kluwe (eds.) *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible World*. London: Harvard University Press. Trad. it. R. Rini (2009). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.

- Bui, S. A., Craig, S., Imberman, S. (2014). Is gifted education a bright idea? Assessing the impact of gifted and talented programs on students. *American Economic Journal*, 6, 30-62.
- Burney, V. H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30, 130-140.
- Cairo, M.T. (2013). Didattica per alunni ad alto potenziale cognitivo. Education for gifted. *Ricerche di psicologia*, 2, pp. 325-338.
- Calderhead, J. Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conception of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52, 137-167. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831214549448>
- Callahan, C. M., Tomlinson, C. A. (1997). *The gifted and talented learner: Myths and realities. Special topics*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi. *Studium Educationis*, 2, 231-241.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione Evidence Based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Campbell, J. R., Tirri, K., Routie, P., Walberg, H. (2004). *Cross-cultural research: Basic issues, dilemmas and strategies*. Hämeenlinna, Finland: Research Centre for Vocational Education.
- Campelli, E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale, in C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Milano: Franco Angeli, pp.17-36.
- Canevaro A. (2007) (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24, 52-70. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X12472602>
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- CAST, (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cattell, P. (1947). *The Measurement of Intelligence of Infants and Young Children*. Lancaster, Pennsylvania: The Science Press.
- Cavalli, A., Argentin, G. (2010) (a cura di). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

- Chamrad, D. L., Robinson, N. M., Janos, P.M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, 39, 135–145.
- Chandler, K. L. (Ed.). (2013). International perspectives on gifted education and talent development, part II [Special issue]. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 255-411.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boek.
- Cheng, K. M. (1998). Can education values be borrowed? Looking into cultural differences. *Peabody Journal of Education*, 73, 11-30. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7302\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7302_1)
- Cherubini, G. (2002). Gli insegnanti e l'apprendimento. *Scuola e Città*, 1, pp. 69-80.
- Chessman, A. M. (2010). *Teacher Attitudes and Effective Teaching Practices for Gifted Students at Stage 6* (Doctoral dissertation /online/).
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A. M., (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Ciambrone, R., Fusacchia, G., (2014). *I BES. Come e cosa fare? Guida operativa per insegnanti e dirigenti*, Firenze: Giunti Scuola.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne-Genève: Librairie Payot et. C.e. Trad. it E. Cassin, M. Fasolo e M. Valeri (1975). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. Trad. it. M. Valeri (1963), *L'educazione funzionale*. Firenze: Bemporad Marzocco.
- Clark, B. (2008). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*, (7th edn.), Pearson Education, Upper Saddle River, N. J.
- Clark, C. Peterson, P. S. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (eds), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clendening, C. P., Davies, R. A. (1983). *Challenging the Gifted: Curriculum Enrichment and Acceleration Models*. New York: R. R. Bowker Company.
- Clift, R.T., Meng, L., Eggerding, S. (1994). Mixed messages in learning to teach English. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 265-279.
- Coggi, C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Colangelo, N., Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. In L. V. Shavinia (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1085-1098). [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_55](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_55)
- Colangelo, N., Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and social self-concepts. *Roeper Review*, 10, 101–103.
- Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S., Russell, D. (1994). Parental social support as a predictor of college grades. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp.299–303). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Coleman, M. R., Hughes, C. (2009). Meeting the needs of gifted students with RtI framework. *Gifted Child Today*, 32, 14-17. <http://doi.org/10.1177/107621750903200306>

- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151–153. doi:10.1080/02783199209553411
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento*. Seconda edizione. Bologna: Il Mulino.
- Cornell, D. G. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(2), 322–355.
- Cornell, D. G., Grossberg, I. N. (1986). Siblings of children in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 9, 253–264.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Crawford, S., & Snart, F. (1994). Process-based remediation of decoding in gifted LD students: Three case studies. *Roeper Review*, 16(4), 247-253.
- Creswell, J. W., Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Cropley, A., Dehn, D. (Eds.). (1996). *Fostering the growth of high ability: European perspectives*. New York, NY: Ablex.
- Cross, J. R., Borland, J. H. (2013). Introduction to the special issue. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 78-80. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.766959>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creativity and genius: A systems perspective. In A. Steptoe (Ed.), *Genius and the mind: Studies of creativity and temperament* (pp. 38-64). <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198523734.003.003>
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S., (1993). *Talented teenager*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and the development of talent. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). New York, NY: Cambridge University Press.
- Currie, D. H., Kelly, D. M. (2012). Groups interviews: understanding shared meaning and meaning-making. In S. Delamont, *Hanbook of Qualitative Research in Education* (pp. 405-414). Northampton, MA: Edward Elgar,.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alonzo, L. (2015). *Introduzione*. In D'Alonzo, L., Bocci F., Pinnelli, S. *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia Speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.



- D'Alonzo, L., Bocci F., Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- D'Alonzo, L. Maggiolini, S. (2015). Gestire la complessità in classe: quali strategie. *Psicologia e Scuola*, 37, 41-48.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I. (2009). *La formazione degli insegnanti di matematica, problema pedagogico, didattico e culturale*. In F. Frabboni, M. L. Giovannini, *Professione insegnante* (pp. 145-153). Milano: FrancoAngeli.
- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 39-80). [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-1\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-1_3)
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dai, D. Y. (2011). Hopeless anarchy or saving pluralism? Reflections on our field in response to Ambrose, Van Tassel-Baska, Coleman, and Cross. *Journal for the Educating of the Gifted*, 34, 705-730. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353211416437>
- Dai, D. Y. (2013). Excellence at the cost of social justice? Negotiating and balancing priorities in gifted education. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 93- 101. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.766961>
- Dai, D. Y. (2014). *The "being" and "doing" of talent and creativity*. Paper presented at the Esther Katz Rosen Lecture on Gifted Children/Adolescents at the 122nd Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Dai, D. Y. (2016a). Envisioning a new century of gifted education: The case for a paradigm shift. In D. Ambrose, R. J. Stenberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 45-63). New York, NY: Sense.
- Dai, D. Y. (2016b). Looking back to the future: Toward a new era of gifted education. In D. Y. Dai, C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 295-318). Charlotte, NC: Information Age.
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: A Century of Quest for Identity. In S. I Pfeiffer (Eds.) *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-25). Washington, DC: APA.
- Dai, D. Y., Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57, 151-168. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Dai, D. Y., Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Dai, D. Y., Coleman, L. J. (2005). Introduction to the special issue on nature, nurture, and development of exceptional competence. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 254-269.
- Dai, D. Y., Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52, 114- 130. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986208315732>
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010. *Gifted Child Quarterly*, 55, 126-138. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986210397831>
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 81-97). [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_4)

- Davis, G. A., Rimm S. B., Siegle D., (2014), *Education of the Gifted and Talented* (6 ed.), Pearson, Edinburgh.
- Davison, J. (1996). Meeting state mandates for gifted and talented: Iowa teacher preparation programs. *Roeper Review*, 19, pp. 41-43.
- De Wet, C. F., Gubbins, E. J. (2011). Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, 33(2), 97-108. doi: 10.1080/02783193.2011.554157
- Deary, I. J. (2006). Follow-up studies of the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947. In R. A. Peel, M. Zeki (Eds.), *Human ability: Genetic and environmental influences* (pp. 91-105). London, England: Galton Institute.
- Decroly, O. (1927). Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant. Bruxelles: Lamertin. Trad. it. M. Valeri (1955). *Nozioni generali sull'evoluzione affettiva del fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Decroly, O., Boon, G. (1921). *Vers l'École rénovée*. Paris: Fernand Nathan. Trad. it. M. Valeri (1955). *Verso la scuola rinnovata. Una prima tappa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Decroly, O., Monchamp, E. (1913). *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Trad. it. E. Lodovici (1953). *Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giochi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- DeHaan, R. G., Havighurst, R. J. (1957). *Educating the gifted*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Delisle, J. R. (2002). *Barefoot irreverence: A collection of writings on gifted education*. Waco, TX: Pufrock Press.
- Delisle, J. R. (2014). *Dumbing down America: The war on our nation's brightest young minds (and what we can do to fight back)*. Waco, TX: Pufrock Press.
- Delisle, J., Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis: Free Spirits Pub.
- Demetrio, D. (1994). *Bateson e la formazione. Due dialoghi immaginari*. In S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e ricerca sociale*. Milano: Anabasi.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze: un'introduzione. La questione dell'eterogeneità nella scuola primaria*. In H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Deva, F. (a cura di) (1975). *Ovidio Decroly. Interessi e metodo globale nell'educazione del fanciullo*. Torino: Paravia.
- DeVries, A. R. (2005). *Appropriate expectations for the gifted child*. <http://sengifted.org/appropriate-expectations-for-the-gifted-child/> [ultima consultazione 21/10/2018]
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Trad. it. E. E. Agnoletti e P. Paduano (1988). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dilthey, W. (1984). *Introduzione alle scienze dello spirito*. In A. Izzo (1974), *Storia del pensiero sociologico, Vol. 1 Le origini*. Bologna: Il Mulino.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dovigo, F. (2014) (a cura di). *Booth T., Ainscow M. Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.

- Dovigo, F. (2014 b), *Manuale per l'osservazione educativa. L'approccio qualitativo*. Milano: Unicopli.
- Dovigo, F. (2008). *L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Dressman, M. (2008). *Using Social Theory in Educational Research: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- Dressman, M., Journell, W., Mann, J. (2012). Teacher education: qualitative research approaches. In S. Delamont, *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 181-194). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data?. *Qualitative Health Research*, 15(6), 832-840.
- Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris: Alcan. Trad. it. A. Negri (1969). *Le regole del metodo sociologico*. Milano: Comunità.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S. (2009). Self-theories and lessons for giftedness: A reflective conversation. In T. Balchin, B. Hymer, & D. Matthews J. (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 308–316). London and New York: Routledge.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Essays in social psychology*. New York, NY: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Elby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., Dubois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04005>
- Endepohls-Ulpe, M., Ruf H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. doi: 10.1080/13598130600618140
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683- 704). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>
- Ericsson, K. A. (2014). Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticism. *Intelligence*, 45, 81-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.12001>
- Ericsson, K. A., Charness, N. F., Feltovich, P. J., Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *The cambridge handbook of expertise and expert performance*.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406. <http://dx.doi.org/101037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert- performance framework. *High Ability Studies*, 18, 3-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13598130701350593>
- Eriksson, G. (2006). Introduction: Applying multicultural and global education principles to the education of diverse gifted and talented children. In B. Wallance, G. Eriksson (Eds.), *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues* (pp. 1-8). London, England: Routledge.

- Eris, B., Seyfi, R., Hanoz, S. (2008). Perceptions of Parents with Gifted Children about Gifted Education in Turkey. *Gifted and Talented International*, 23(2), 55-66
- Erwin, J. O., Worrell, F. C. (2012). Assessment practices and the underrepresentation of minority students in gifted and talented education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 74-87.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0734282911428197>
- Eyre, D. (2009). Introduction. In D. Eyre (Ed.), *Gifted and talented education* (Vol. 1, pp. 1-22). London, England: Routledge.
- Farquar, C., Das, R. (1999). Are focus groups suitable for “sensitive” topics?. In R. Barbour, J. Kitzinger (eds), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (pp. 47-63). London: SAGE,.
- Feldhusen, J. F. (1992). *TIDE: Talent identification and development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Feldman, D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York, NY: Basic Books.
- Feldman, D. H. (1992). Has there been a paradigm shift in gifted education: Some thoughts on a changing national scene. In N. Colangelo, S. G. Assouline, D. L. Ambrose (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 89-94). Unionville, NY: Trillium.
- Feldman, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development* (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, D. H. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 9-33). New York, NY: Teachers College Press.
- Ferrière, A. (1922). *L'activité spontanée chez l'enfant*. Genève: Editions Internationales Populaires. Trad. it. G. Pagliuzzi (1968). *L'attività spontanea nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrière, A. (1922). *L'école active*. Genève: Forum. Trad. it. E. Mazzoni (1973). *La scuola attiva*. Firenze: Bemporad Marzocco.
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23, 44-50.
- Fisher, E. (1981). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roeper Review*, 3(2),49–51.
- Flavell, J. H., Wellman, H. M. (1977). *Metamemory*. In R. V. Kail, J. W. Hagen (eds) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Flynn, J. R. (2012). *Are we getting smarter? Rising IQ in the 21st century*.  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139235679>
- Forsey, M. (2012). Interviewing individuals. In S. Delamont, *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp.364-376). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able: Current international research*. London, England: Stationery Office.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children growing up*. London, England: David Fulton.
- Freeman, J. (2002). *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*.  
[http://www.joanfreeman.com/pdf/Text\\_part\\_two.pdf](http://www.joanfreeman.com/pdf/Text_part_two.pdf) 18/10/2018

- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg, J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 80-97). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Freeman, J. (2012). A quality of giftedness. *Gifted and Talented International*, 27(2), 13-25.
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7-17.
- Freeman, J. (2014). Possible effects of the electronic social media on gifted and talented children's intelligence and emotional development. *Gifted and Talented International*, 1-8. <http://dx.doi.org/101177/0261429414557591>
- Freeman, J. (2015). Cultural variations in ideas of gifts and talents with special regard to the Eastern and Western worlds. In D. Y. Dai, C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and Projects* (pp. 231-244). Charlotte, NC: Information Age.
- Freeman, J., Raffan, J., Warwick, I. (2010). Worldwide provision to develop gifts and talents. *Reading*, England: Centre for British Teachers.
- Fuszek, C. (2014). An overview of the status of talent care and talent support in Hungary. *CEPS Journal*, 4(3), 55-71.
- Gagné, F. (1985). Gifted and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Gagné, F. (1991). Towards a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 65-80). Boston, NY: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.; pp. 67-79). New York: Elsevier.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp.60-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98-119). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>
- Gagné, F. (2009). Debating giftedness: Pronat vs antinat. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 155-204). [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-1\\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-1_7)
- Gallagher, J. J. (1977). *Teaching the gifted child* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44, 5-12. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620004400102>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. <http://dx.doi.org/10.1037/13474-000>
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius*. London: MacMillan and co.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

- Gardner, H., Feldman, D.H., Krechevsky M. (1998) (a cura di). *Project Zero frameworks for early childhood education: Volumes 1-3*. New York: Teachers College Press.
- Gaspari P., Sandri P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York, NY: Wiley.
- Ginsberg, G., & Harrison, C. H. (1977). *How to help your gifted child*. New York: Monarch Press.
- Giovannini, M. L. (2000). Orientamenti nella pratica didattica. In A. Cavalli, *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 149-184). Bologna: Il Mulino.
- Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin D. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects: The Fullerton longitudinal study*. New York, NY: Plenum Press.
- Grantham, T. C. (2012). Eminence- focused gifted education: Concerns about forward movement void of an equity vision. *Gifted Child Quarterly*, 56, 215-220. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986212456074>
- Grassinger, R. Porath, M., Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21, 27-46. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>
- Gray, W. A. (1982). Mentor-assisted enrichment projects for the gifted and talented. *Educational Leadership*, 40, 16-21.
- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?. *Journal of Mixed Methods Reserach*, 2(1), 7-22.
- Gregorc, T. (1985). *Inside styles: Beyond the basics*. Maynard: Gabriel Systems.
- Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29, 164–167.
- Gresalfi, M., Barab, S.A, Sommerfeld, A. (2012). Intelligent action as a shared accomplishment. In D. Y. Dai (Ed.), *Design research on learning and thinking in educational settings: Enhancing intellectual growth and functioning* (pp. 41-64). New York, NY: Routledge.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.75>
- Grinder, R. E. (1985). The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them. In F.D. Horowitz, M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 5-35). <http://dx.doi.org/10.1037/10054-001>
- Gruber, H. E. (1981). *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity* (rev. Ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gruber, H. E. (1986). The self-construction of the extraordinary. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 247-263). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative Talents: Their Nature, Uses and Development*. Buffalo, NY: Bearly Ltd.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3-4), 381-391.
- Gyori, G. (Ed.). (2011). *International horizons of talent support: Vol. 1 Best practices within and without the European Union*. Budapest, Hungary: Hungarian Institute for Educational Research and Development.
- Haensly, P., Reynolds, C. R., Nash, W. R. (1986). Giftedness: Coalescence, context, conflict, and commitment. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 128- 148). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longmans.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Hany, E. A. (1997). Modeling Teachers' Judgment of Giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8, 159-178.
- Hany, E. A., Grosch, C. (2007). Long-term effects of enrichment summer courses on the academic performance of gifted adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 13, 521- 537.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13803610701785972>
- Harris, B. (2014). Cross-cultural perspectives on gifted education. In M. S. Matthews, J. A. Castellano (Eds.), *Talent development for English language learners: Identifying and developing potential* (pp. 47-86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hebb, D. O. (1972). *Textbook of psychology* (3rd Ed.). Philadelphia: Saunders.
- Hébert, T. P. (2014). Illuminating our understanding of creativity: The life and legacy of E. Paul Torrance (1915-2003). In A. Robinson, J. L. Jolly (Eds.), *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives* (pp. 163-180). New York, NY: Routledge.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subtonik, R. F. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford, England: Pergamon.
- Hernández de Hahn, E. L. (2000). Cross-cultural studies in gifted education. In K. A. Heller, F. J., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subtonik, R. F. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford, England: Pergamon.
- Hertzog, N. B. (2009). The arbitrariness of definitions of giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 205-214). New York, NY: Springer Science.
- Hertzog, N. B., Bennett, T. (2004). In Whose Eyes? Parents' Perspectives on the Learning Needs of Their Gifted Children. *Roepers Review*, 26(2), 96-104.
- Hirschfeld, L. (1996). *Race in the Making: cognition, culture and the child's construction of human kids*. Cambridge: MIT Press.
- Hirschfeld, L. Gelman, S. (1994) (eds). *Mapping the mind*. New York: Cambridge University Press.
- Holahan, C. K., Sears, R. R., Cronbach, L. J. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Hollingworth, L. S. (1924). Provisions for intellectually superior children. In M. V. O'Shea (Ed.), *The child, his nature, and his needs* (pp. 277-299). New York, NY: A Contribution of The Children's Foundation.

- Hollingworth, L. S. (1930). Personality development of special class children. *University of Pennsylvania Bulletin: Seventeenth Annual Schoolmen's Week Proceedings*, 30, 442-446.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York: World Books.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16.
- Holstein, J., Gubrium, J. (2003). *Inside interviewing: new lenses new concerns*. In J. Holstein, J. Gubrium (eds), *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* (pp. 3-32). London: SAGE.
- Holton, G. (1981). Thematic presuppositions and the direction of scientific advance. In A. F. Heath (Ed.), *Scientific explanation* (pp. 1-27). Oxford, England: Clarendon Press.
- Horn, J.L., Cattell, R.B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence, *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Horowitz, F. D., Subotnik, R. F., Matthews, D. J. (Eds.). (2009). *The development of giftedness and talent across the life span*. <http://dx.doi.org/10.1037/11867-000>
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399-407. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- Hughes, J. A. (1980). *The Philosophy of Social Research*. New York: Longman. Trad. it. A. Dal Lago (1982). *Filosofia della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Huteau, M., Lautrey, J. (1997). *Les tests d'intelligence*. Paris: Éditions La Découverte & Syros. Trad. it. P. Palladino. Ed. it. C. Cornoldi e P. Palladino (a cura di) (2000). *I test di intelligenza*. Bologna: Il Mulino.
- Hyde, A., Howlett, E., Brady, D., Drennan J. (2005). The focus group method: insights from focus group interviews on sexual health with adolescents. *Social Science & Medicine*, 61(12), 2588-99.
- Ianes D. (1991). *Introduzione all'edizione italiana. La didattica metacognitiva nelle difficoltà di apprendimento*. In A.F. Ashman, R.N. Conway, *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2007). *Disabilità, diversità, svantaggio (bisogni educativi speciali) e inclusione scolastica*. In Domenici G. e Frabboni F. (a cura di). *Indicazioni per il curriculum. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *Presentazione*. In Demo H., *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretching" Exercises for Qualitative Researchers*. SAGE: London.
- Jarrett, R. L. (1993). Interviewing with low-income minority populations'. In D. Morgan (ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp. 184-201). London: SAGE.
- Jaspers, K. (1922). *Genio e follia. Strindberg e Van Gogh*. Trad. it. B. Baumbusch e M. Gandolfi (2001), Milano: Cortina.



- Jeltova, I., Grigorenko, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness: Contributions of Russian psychology. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 128- 148). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A reserach paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7),14-26.
- Jolly, J. L., Robins, J. H. (2014). Paul Witty, a gentlemen scholar. In A. Robinson, J. L. Jolly (Eds.), *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives* (pp. 118-129). New York, NY: Routledge.
- Kadioglu Ates, H. (2018). Gifted Children Metaphor From The Perspective Of Teachers And Parents. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(2), 30-41.
- Kagan, J. (1976). Commentary on “Reflective and impulsive children: Strategies of information processing underlying differences in problem solving”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41(5), 48-52.
- Kalbfleisch, M. L. (2013). Twice-exceptional students: Gifted students with learning disabilities. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 358-368). London: Routledge.
- Kanevsky, L. (1990). Pursuing qualitative differences in the flexible use of problem-solving strategy by young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 115-140.  
<http://dx.doi.org/10.1177/016235329001300202>
- Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subtonik, R. F. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford, England: Pergamon.
- Kaplan, S. N. (2003). Is there a gifted- child pedagogy? *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 25, 165-166. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190309554223>
- Kärkkäinen, R., & Rätty, H. (2010). Parents’ and teachers’ views of the child’s academic potential. *Educational Studies*, 36(2), 229–232. doi: 10.1080/03055690903162424
- Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). *Competitions for talented kids*. Waco, TX: Prufrock Press.
- King, E. J. (1964). *Other Schools and Ours. Revised edition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- King, R. B., McInerney, D. M. (2014). Culture’s consequences on student motivation: Capturing cross-cultural universality and variability through personal investment theory. *Educational Psychologist*, 49, 175-198. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2014.926813>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus group-the importance of interaction between research participants’. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-21.
- Klassen, R. M., Neufeld, P., & Munro, F. (2005). When IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: Australian school psychologists’ beliefs and practice. *School Psychology International*, 26(3), 297-316. doi: 10.1177/0143034305055975
- Krochak, L. A., & Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-53
- Krueger, R.A., Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical Guide for Applied Research*. London: Sage.
- Krutetskii, V. (1976). *The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren* (translated by J. Teller; ed. J. Kilpatrick & I. Wirszup). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolution*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Kumar, R. (2014). *Research Methodology*. London: SAGE Publications
- Laine, S., Kuusisto, E., Tirri K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167.
- Lamb, P., Aldous, D. (2014). The role of e-mentoring in distinguishing pedagogic experiences of gifted and talented pupils in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 301-319.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.761682>
- Lassig, C. J. (2003). Gifted and talented education reforms: Effectson teachers' attitudes. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Proceedings of the 1st annual international conference on cognition, language, and special education research: Reimagining practice: researching Change* (pp. 141–152).
- Leat, D., Lofthouse, R., Thomas, U. (2015). Implementing enquiry and project-based learning-Revolution or evolution? *Education Today*, 65, 12-15.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196. doi: 10.1080/1359813990100205
- Li, J., Fischer, K. W. (2004). Thought and affect in American and Chinese learners' belief about learning. In D. Y. Dai, R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 385-419). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Litoselliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research Continuum Research Methods*. London: Continuum.
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24, 46-54.
- Lohman, D. F. (2005). *Identifying academically talented minority students*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Lohman, D. F. (2006). Beliefs about differences between ability and accomplishment: From folk theories to cognitive science. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 29, 32-40.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02783190609554382>
- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 971-997).  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_49](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_49)
- Lohman, D. F., Korb, K. A. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-484.
- Lombroso, C. (1897). *L'uomo delinquente*. Hoepli: Milano. Ed. it. (2013), Milano. Bompiani.
- Louis, J. M. (2002). *Riconoscere e aiutare i bambini precoci*. Roma: Edizioni Magi.
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) " 'General intelligence', objectively determined and measured." *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 96-111. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.96>
- Lubinski, D., Benbow, C. P. (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 61-66. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep11509746>
- Lubinski, D., Bendow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 316-345. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00019.x>
- Lucisano, P., Salerni, A. (2007). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli, pp.101-133.
- Lumbelli, L. (2001). Ricerca sperimentale e formazione degli insegnanti, comunicazione al Convegno IRRE-VDA: Lo sviluppo della professionalità docente tra ricerca e formazione, Saint Vicent, 5-6 settembre 2001.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella Pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (a cura di). *Fare ricerca in pedagogia. Saggio per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lyon, G. R. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: A position in search of logic and data. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 504-506, 512.
- MacIntyre, C. (2008). *Gifted and Talented children 4-11: Understanding and supporting their development*. New York: Routledge.
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta- analysis. *Psychological Science*, 25, 1608-1618.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0956797614535810>
- Madriz, El. (2000), Focus groups with lower socioeconomic status Latina women. *Qualitative Inquiry*, 4(1), 114-28.
- Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40, 41-50. <http://dx.doi.org/10.1177/001698629604000106>
- Maker, J. C. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9, 68-77.  
<http://dx.doi.org/10.1177/026142949300900202>
- Mantovani, S. (1998) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione*, Milano: Bruno Mondadori.
- Maree, J. G., van der Westhuizen, C. N. (2009). Giftedness and diversity: Research and education in Africa. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1409-1425).  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_74](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_74)
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Mason, J. (2006). Six strategies for mixing methods and linking data in social science research. *ESRC National Centre for Research Methods*, Working Paper Series 4/06.
- Matthews, D. J., Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 28, 64-69. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190609554340>
- Matthews, M. S., Gentry, M., McCoach, D. B., Worrell, F. C., Matthews, D., Dixon, F. (2008). Evaluating the state of a field: Effect size reporting in gifted education. *Journal of Experimental Education*, 77, 55-68.  
<http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.77.1.55-68>
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R.J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 437-447). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.025>
- McCoach, D. B., Kehle, T., Bray, M. A., Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 403-411.

- McNess, E. (2004). Culture, Context and the Quality of Education: Evidence from a Small-Scale Extended Case Study in England and Denmark. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 34(3), 315-327.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roepers Review*, 23(3), 178-182. doi: 10.1080/02783190109554092
- Merton, R. K., Lowenthal, M. F., Kendall, P. K. (1990). *The Focussed Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: The Free Press.
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34, 37-34.
- Mishler, E. G. (1991). Representing discourse: the rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 225-280.
- Mönks, F. J., Mason, E. J. (1993). Developmental theories and giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 89-101). Oxford, England: Pergamon.
- Montessori, M. (1943). *Education for a new world*. India: Kalakshetra. Trad. it. M. Attardo Magrini (1970), *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1943). *To Educate the Human Potential*. The Montessori-Pierson Estates. Trad. it C. Grazzini (2007). *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Moon, T. R., Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480. doi: 10.4219/jeg-2008-793
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook, Focus Group Kit 1*. London: SAGE.
- Morgan, D.L. (2010). Reconsidering the role of interaction in analyzing and reporting focus groups. *Qualitative Health Research*, 20(5), 718-722.
- Morganti, A., Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: GiuntiEdu.
- Mormando, F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Murphy, J. P. (1990). *Pragmatism: from Peirce to Davidson*. Boulder, CO: Westview.
- Naglieri, J. A., Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 47, 155-160.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001698620304700206>
- Naglieri, J. A., Ford, D. Y. (2005). Increasing minority children's participation in gifted classes using the NNAT: A response to Lohman. *Gifted Child Quarterly*, 49, 29-36.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001698620504900104>
- Neihart, M., Betts, G. T. (2010). Revised profiles of the gifted & talented.  
<https://talentstimuleren.nl/?file=553&m=1370389145&action=file.download> 18/10/2018
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S., Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>

- Newman, T. M., Sternberg, R. J. (Eds.). (2004) *Students with both gifts and learning disabilities*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ngara, C., Porath, M. (2004). Shona culture of Zimbabwe's views of giftedness. *High Ability Studies*, 15, 189-209. <http://dx.doi.org/10.1080/13598113042000314772>
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently and why*. London, England: Nicholas.
- Niu, W., Brass, J. (2011). Intelligence in worldwide perspective. In R. J. Sternberg, S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 623-646). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511977244.032>
- Novak, J. D., Gowin, D. B. (1989). *Imparando a Imparare*. Torino: Stabilimento Grafico Thai.
- Novello, A., Brazzolotto M., (2018), L'apprendimento della lingua inglese in discenti con plusdotazione, *RILA* (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata), 1, 97-114. ISSN 0033-9725
- Olszewski-Kubilius, P. (2010). Special schools and other options for gifted STEM students. *Roeper Review*, 32, 61-70. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190903386892>
- Olthouse, J. (2014). How Do Preservice Teachers Conceptualize Giftedness? A Metaphor Analysis, *Roeper Review*, 36(2), 122-132. DOI: 10.1080/02783193.2014.884200
- Orlando Cian, D. (a cura di). (1999). *Ragazzi dotati e scuola. Per una valorizzazione nella reciprocità*. Milano: Unicopli.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Papierno, P. B., Ceci, S. J., Makel, M. C., Williams, W. W. (2005). The nature and nurture of talent: A bioecological perspective on the ontogeny of exceptional abilities. *Journal for the Rducation of the Gifted*, 28, 312-331.
- Parkhurst, P. E., Lovell, K. L., Sprafka, S. A., Hodgins, M. (1972). Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning [ERIC Document Reproduction Service No. ED 348014].
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quartely*, 25, 5-10. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628102500102>
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV(7), 107-111.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Persson, R. (1998). Paragons of virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196. doi: 10.1080/1359813980090204
- Persson, R. S. (2011). Ability climates in Europe as socially represented. *High Ability Studies*, 22, 79-101. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2011.576086>
- Persson, R. S., Joswig, H., Balogh, H. (2000). Gifted education in Europe: programs, practices, and currents research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 703-712). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50051-6>
- Peters, S. J., Matthews, M. S., McBee, M. T., McCoach, D. B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Waco, TX: Profrock, Press.

- Pfeiffer, S. (2015). Critical issue in gifted education and talent development. *Revista de Educacion*, 368. <https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2015/368.html> [ultima consultazione 20/10/2018]
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Abingdon, England: Routledge.
- Pfouts, J. H. (1980). Birth order, age spacing, IQ differences and family relations. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 517–521.
- Phillipson, S. N. (2007a). A framework for the study of sociocultural perspectives of giftedness. In S. N. Phillipson, M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 1-33). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Phillipson, S. N. (2007b). Preface. In S. N. Phillipson, M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. ix-xiv). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Phillipson, S. N. (2013). Confucianism, learning self-concept and the development of exceptionality. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 40-64). Abingdon, England: Routledge.
- Phillipson, S. N., H., Ziegler, A. (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Abingdon, England: Routledge.
- Phillipson, S. N., McCann, M. (Eds.). (2007). *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Phillipson, S. N., Shi, J., Zhang, G., Tsai, D. M., Quek, C.G., Matsumura, N., Cho, S. (2009). Recent developments in gifted education in East Asia. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1427-1461). [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_75](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_75)
- Phillipson, S., Yick, S. Y. J. (2013). Parental involvement within the actiotope model of giftedness: What it means for East-Asian students. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 167-187). Abingdon, England: Routledge.
- Piaget, J. (1948), *Où va l'éducation?*. Paris: U.N.E.S.C.O. Trad. it. I. Brusa (1986). *Dove va l'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Sélection organique et phénopie*. Paris: Hermann. Trad. it. L. Mori (1977). *Adattamento vitale e Psicologia dell'Intelligenza. Selezione organica e fenocopia*. Firenze: Edizioni OS.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1968). *Mémoire et intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France. Trad. it. G. Gorla (1976). *Memoria e Intelligenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla formazione*, 2, 191-201.
- Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. New York, NY: Macmillan.
- Pinnelli, S. (2017). L'educazione inclusiva di fronte al talento. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 16(1), pp. 8-9
- Pironi, T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma, Carocci.

- Plucker, J. A., Barab, S. A. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness: Learning to embrace the messy joys of subjectivity. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 201-216). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C. (1993). Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso, *Scuola e città*, Anno XLIV, n.2, pp. 56-71.
- Popper, K. R. (1934). *Logik der Forschung*. Wien: Springer. Trad. it. M. Trincherò (1970). *Logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi.
- Porath, M. (2006). A developmental view of giftedness. *High Ability Studies*, 17, 139-144.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13598130601121201>
- Putnam, H. (1981). Philosophers and human understanding. In A. F. Heath (Ed.), *Scientific explanation* (pp. 99-120). Oxford, England: Clarendon Press.
- Radaszewski-Byrne, M. (2001). Parents as Instructional Partners in the Education of Gifted Children: A Parent's Perspective. *Gifted Child Today*, 24(2), 32-42.
- Rao, N., Chan, C. K. K. (2010). Moving beyond paradoxes: Understanding Chinese learners and their teachers. In C. K. K. Chan, N. Rao (Eds.), *CERC studies in comparative education: Vol. 25. Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 3-32). <http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-3840-1>
- Rapp, W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action*. Baltimora: Brookes.
- Reis, S. M., McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M., Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, 308-317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Renati, R., Cerutti L. (2012). Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria. *Psicologia dell'Educazione*, VI(3), 327-341.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3-54.  
<http://dx.doi.org/10.1177/016235329902300102>
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 26-35. <http://dx.doi.org/10.1177/001698629103500104>
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.184-203). Boston: Allyn & Bacon.

- Renzulli, J.S. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory into Practice*, 44 (2), pp. 80-89.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H. (1978). *Learning Styles Inventory*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Richardson, V. (2002) (a cura di). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: AERA.
- Richardson, V., Placier, P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (a cura di), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Rimm, S. (2008). *Why bright kids get poor grades—and what you can do about it*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Rimm, S. B., Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 353–359.
- Rimm, S. B., Rimm-Kaufman S., & Rimm, I. J. (1999). *See Jane win: The Rimm report on how 1000 girls became successful women*. New York: Crown.
- Robinson, A., Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.117>
- Robinson, A., Jolly, J. L. (Eds.). (2014). *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives*. New York, NY: Routledge.
- Robinson, J. (2009). Laughter and forgetting: using focus groups to discuss smoking and motherhood in low-income areas in the UK. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(3), 263-278.
- Robinson, J. (2012). Using focus group. In S. Delamont, *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 391-304). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Robinson, N. M., Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 17, 79-94. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.23219821708>
- Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*, 55(12), 1413-1424.
- Robinson, S. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-210.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21-24.
- Roeper, A. (2006). *The "I" of the beholder: A guide to an essence of a child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Roncoroni, A. M. (2013). *La plusdotazione ed i BES: un'analisi per l'inclusione*. AISTAP. <https://www.aistap.org/attachments/article/123/La%20plusdotazione%20ed%20i%20BES.pdf> 18/10/2018
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Trad. It. E. Becchi (1999). *Pigmaliione in Classe. L'immagine che chi insegna si fa di chi apprende sotto la sua guida, condiziona di fatto non solo quanto il docente chiede a chi impara, ma anche l'effettivo rendimento e le reali prestazioni dei suoi giovani allievi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ross, P. O. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ruban, L. M., Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Gifted Education*, 44, 115-124.



- Sadler, sir M. (1900). How Far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?. Reprinted 1964 in *Comparative Education Review*, 7(3), 307-314.
- Sahlberg, P. (2012). Finland: A non-competitive education for competitive economy. In *Strong performers and successful reformers- Lessons from PISA for Japan* (pp. 93-111). Paris, France: OECD.
- Sandri, P., Brazzolotto, M., (2017). Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico. *L'integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, 16(1), 66-71.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19. <http://dx.doi.org/10.2307/1130897>
- Schlichter, C. H. (2009). Talents Unlimited: Thinking skills instruction for all students. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.; pp.433-455). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Schroth, S. T., Helfer, J.A. (2008). Identifying Gifted Students: Educator Beliefs Regarding Various Policies, Processes, and Procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.
- Schutz, A. (1967). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer. Trad. it. F. Bassani (1974). *La fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Schwartz, B. (1986). *Conservatism, Nationalism and Imperialism*. In Donald J., Hall S. (eds), *Politics and Ideology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Scurati, C. (2000). *La valutazione dell'apprendimento*. In A. Cavalli, *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 185-206). Bologna: Il Mulino.
- Sebring, A. D. (1983). Parental factors on the social and emotional adjustment of the gifted. *Roeper Review*, 6(2),97-99.
- Sękowski, A. E., Lubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31, 73-90. <http://dx.doi.org/10.1177/0261429413486579>
- Senf, G. M. (1983). The nature and identification of learning disabilities and their relationship to the gifted child. In L. H. Fox, L. Brody, D. Tobin (Eds.), *Learning disabled/gifted children* (pp. 37-49). Austin, TX: PRO-ED.
- Shavelson, R. Stern, P. (1981). "Research on teachers" pedagogical thoughts, decision and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shavinina, L. V. (Ed.). (2009). *International handbook on giftedness*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440, 676-679. <http://dx.doi.org/10.1038/nature04513>
- Shore, B. M., Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 89-101). Oxford, England: Pergamon.
- Siaud-Facchin, J. (2016). *Troppo intelligenti per essere felici*. Milano: Rizzoli.

- Siegler, R. S., Kotovsky, K. (1986). Two levels of giftedness: Shall even the twain meet. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 417-435). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Siegler, R. S., Richards, D. D. (1982). The development of intelligence. In R. Sternberg, *Handbook of Human Intelligence*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (2011). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42.  
doi:10.1080/02783198909553228
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72, 36-58. <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Silverman, L. K. (2000). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. In K. Kay (Eds.), *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student* (pp. 153-159). Gilsum, NH: Avocus.
- Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness*, part one (pp. 947-970). New York: Springer.
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106, 435-457. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.435>
- Simonton, D. K. (2005). Giftedness and genetics: The emergenic- epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 270-286.
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103-19.
- Snow, R. E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist*, 27, 5-32.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701_3)
- Spearman, C. (1904). General Intelligence Objectively Measured and Determined. *American Journal of Psychology*, 15, 201-292.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce R. L., Cassady J. R., Dixon, F. A. (2007). Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Stankowski, W. M. (1978). Definition. In R. E. Clasen, B. Robinson (Eds.), *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin Extension.
- Stanley, J. C. (1996). In the beginning: The study of mathematically precocious youth. In C. P. Bendow, D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent* (pp. 225-235). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Starko, A. J. (2004). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3rd ed.). CITY?, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steenbergen-Hu, S., Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Baltimore: Warwick & York.
- Sternberg, R. (1982). *Handbook of Human Intelligence*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2007). Why a cultural approach to giftedness? In S. N. Phillipson, M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 15-18). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Sternberg, R. J., Arroyo, C. G. (2006). Beyond expectations: A new view of the gifted disadvantaged. In B. Wallace, G. Eriksson (Eds.), *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues* (pp. 110-124). London, England: Routledge.
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York, NY, US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (2000). A multidimensional framework for synthesizing disparate issues in identifying, selecting, and serving gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 831-838). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50059-0>
- Sternberg, R.J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31,197-224.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (1982). The mind of the puzzler. *Psychology Today*, 16, 37- 44.
- Sternberg, R.J., Ruzgis, P. (1994) (a cura di). *Personality and Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. R. Mazzeo (2000). *Personalità e Intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*. Trento: Erickson.
- Sternberg, R.J., Spear- Swerling, L. (1996). *Teaching for thinking*. Washington: American Psychological Association. Trad. it. P. Lopane (1997). *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_2)
- Stoeger, H. (2013). Support-oriented identification of gifted students in East Asia according to the actiotope model of giftedness. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 188-211). Abingdon, England: Routledge.
- Stoeger, H., Balestrini, D. P. Ziegler, A. (2018). International Perspectives and Trends in Research on Giftedness and Talent Development. In S. I Pfeiffer (Eds.) *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 25-38). Washington, DC: APA.
- Stoeger, H., Duan, X., Schirner, S., Greindl, T., Ziegler A. (2013). The effectiveness of one-year online mentoring program for girls in STEM. *Computers and Education*, 69, 408-418. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.032>
- Stoeger, H., Gruber, H. (2014). Cultures of expertise: The social definition of individual excellence. *Talent Development and Excellence*, 6, 1-10.
- Subotnik, R. F., Coleman, L. J. (1997). Establishing the foundations for a talent development school: Applying principles to creating an ideal. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 175-189. <http://dx.doi.org/10.1177/016235329602000202>
- Subotnik, R. F., Edmiston, A. M., Cook, L., Ross, M. D. (2010). Mentoring for talent development, creativity, social skills, and insider knowledge: The APA Catalyst Program. *Journal of Advanced Academics*, 21, 714-739. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X1002100406>

- Subotnik, R. F., Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 343-357).  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.020>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., (1998). Distinctions between children's and adults' experiences of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72, 101-116.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R., Kassin, L., Summers, E., Wasser, A. (1993). *Genius revisited: High IQ children grown up*. Norwood, NJ: Ablex.
- Swiatek, M. A. (2007). The talent search model: Past, present, and future. *Gifted Child Quarterly*, 51, 320-329.
- Talhelm, T. Zhang, X., Oishi, S., Shimin, C., Duan, D., Lan, X., Kitayama, S. (2014). Large-scale psychological differences within China explained by rice versus wheat agriculture. *Science*, 344, 603-608.  
<http://dx.doi.org/10.1126/science.1246850>
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 27-42). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp.45-59). Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, C. A., Kokot, S. J. (2000). The status of gifted child education in Africa. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 799-815).  
<http://dx.doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50057-7>
- Taylor, C. W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12, 39-51.
- Taylor, C. W. (1986). Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp.306-351). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.99-121). New York: Cambridge University Press.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1, Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230. <http://dx.doi.org/10.1037/h0060516>
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Terman, L. M., Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L.M. (1919). *The Intelligence of School Children*. Chicago: University Press Cambridge.
- Terzi L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Tocqueville, A. (1835/2004). *Democracy in America*. Washington, DC: Library of Congress.
- Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C. A. (1997). Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity? *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.  
<http://dx.doi.org/10.1177/016235329602000201>
- Tomlinson, C. A. (2014). Differentiated instruction. In J. A. Plucker. C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 197-1210). Waco, TX: Prufrock Press.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. et. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145. <http://dx.doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C., McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. Alexandria: ASCD.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creativity thinking: Norms- technical manual (Research ed.)*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P., Ball, O.E. (1984). *Torrance tests of creative thinking: Streamlined manual, figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding (Vol.1)*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Touron, J, Freeman, J. (2018). Gifted Education in Europe: Implications for Policymakers and Educators. In S. I Pfeiffer (Eds.) *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 55-70). Washington, DC: APA.
- Treffinger, D. S., Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 181-193.  
<http://dx.doi.org/10.1177/016235329601900205>
- Udall, A. J., Maker, C. J. (1983). A pilot program for elementary age learning disabled/gifted students. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 223-22). Austin, TX: Pro-Ed.
- Van Tassel- Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Application in school and life. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 358-376).  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.021>
- Van Tassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 164-169. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628603000404>
- Van Tassel-Baska, J., Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342-358. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986207306323>
- Van Tassel-Baska, J., Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), pp. 182-205.

- Vannini, I. (2008). *Teachers beliefs on educational attitudes*. Presentazione INTED- International Association of Technology, Education and Development. In L. Gomez Chova, D. Martí Belenguer, I. Candel Torres (a cura di) Proceedings INTED 2008, Valencia-Spain, 3-5 march 2008, pp. 1-10.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- VanTassel-Baska, J. (2013b). The world of cross-cultural research: Insights for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 6-18. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353212471451>
- VanTassel-Baska, J. (Ed.). (2013a). International perspectives on gifted education and talent development, part I [Special issue]. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1).
- Varisco, B. M. (2007). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Varisco, B.M. (1995). Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer. *TD Tecnologie Didattiche*, 7, 57-68.
- Vialle, W., Ziegler, A. (2015). Gifted Education in modern Asia: Analyses from a systemic perspective. In D. Y. Dai, C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 273-291). Charlotte, NC: Information Age.
- Viganò, R. (1996). *Pedagogia e sperimentazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myšlenie i reč. Psihologičeskie issledovanija, Mosca, Gosudarstvennoe Social'noekonomičeskoe Izdatel'stvo*. Trad. it. L. Mecacci (2011). *Pensiero e Linguaggio*. Roma-Bari: Biblioteca Universale Laterza.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it. C. Ranchetti (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Walberg, H. J., Williams, D. B., & Zeiser, S. (2003). Talent, accomplishment, and eminence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp.350–357). Boston: Allyn & Bacon.
- Walford, G. (2007). Classification and framing of interviews in ethnographic interviewing. *Ethnography and Education*, 2(2), 145-57.
- Wang, J., Lin, E. (2005). Comparative studies on U. S. and Chinese mathematics learning and the implications for standards-based mathematics teaching reform. *Educational Researcher*, 34, 3-13. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X034005003>
- Ward, V. (1961). *Educating the gifted: An axiomatic approach*. Columbus, OH: Charles C. Merrill.
- Warne, J., Lazo, M., Ramos, T., Ritter, N. (2012). Statistical methods used in gifted education journals, 2006-2010. *Gifted Child Quarterly*, 56, 134-149. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986212444122>
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Weber, M. (1922). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr. Trad. it. P. Rossi (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

- Weinbrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.
- Weisberg, R. W. (2006). Modes of expertise in creative thinking: Evidence from case studies. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 761-788). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816796.042>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Wilkinson, S. Kitzinger, C. (2000). Thinking differently about thinking positive. *Social Science & Medicine*, 50, 797-811.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented, revised, expanded, and updated edition*, ed. P. Espeland. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Winner, E. (2014). Child prodigies and adult genius: A weak link. In D. K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius* (pp. 297-320). Chichester, England: Wiley- Blackwell.
- Witkin, H.A. (1978). *Cognitive styles in personal and cultural adaptation: The 1977 Heinz Werner lectures*. Worcester: Clark University Press.
- Witty, P. A. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted: The 57th yearbook for the National Society for the Study of Education, part II* (pp. 41-43). <http://dx.doi.org/10.1037/13174-003>
- Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53, 242-244. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986209346828>
- Young, M. H., Balli, S. J. (2014). Gifted and Talented Education (GATE). Student and Parent Perspectives. *Gifted Child Today*, 37(4), 236-246.
- Zanetti, M.A. (2012). Per una personalizzazione dell'insegnamento a favore degli studenti ad alto potenziale. *Psicologia dell'educazione*, VI(2), 153-154.
- Zanetti, M.A. (2017) (a cura di), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*. Roma: Carocci Faber.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, R., Densmore, K. (1987). Individual, insitutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (eds), *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). London: Cassel.
- Zhang, L. F., Sternberg R. J. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 21(2), 149-153.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>
- Ziegler, A., Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3-21). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50002-4>

Ziegler, A., Phillipson, S. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23, 3-30. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>

Ziegler, A., Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11, 113-136. <http://dx.doi.org/10.1080/13598130020001188>

Ziegler, A., Stoeger, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the actiotope model of giftedness. *Psychology Science*, 46, 324-341.

Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., Balestrini, D. P. (2013). Gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56, 194-197 <http://dx.doi.org/10.1177/0016986212456070>

Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, E. J. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56, 194-197. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986212456070>

### Riferimenti normativi

Consiglio di Europa, 1994, *Recommendation 1248 on education for gifted children*. <http://semantic-space.net/tools/pdf.aspx?doc=aHR0cDovL2Fzc2VtYmx5LmNvZS5pbmQvbnceG1sL1hSZWYvWDJILURXLWV4dHIuYXNwP2ZpbGVpZD0xNTI4MiZsYW5nPUVO&xsl=aHR0cDovL3NlbWFudGljcGFjZS5uZXQvWHNsdC9QZGYvWFJIZi1XRC1BVC1YUwyUERGLnhzbA==&xsltparams=ZmlsZWlkPTE1Mjgy>  
[Ultimo accesso 18/10/2018]

Education Act of Norway (2007). <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/>  
[Ultimo accesso 18/10/2018]

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [Ultimo accesso 18/10/2018]

Nota Ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019. Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/bes-4.pdf> [ultimo accesso 9/04/2020]

### Sitografia

[www.mensa.it](http://www.mensa.it)

[www.edutalenti.it](http://www.edutalenti.it)