

Sfide didattiche: plusdotazione e bisogni educativi speciali

Che cosa si intende per plusdotazione?

Nella Raccomandazione 1248 relativa all'educazione dei bambini superdotati, votata dall'assemblea del Consiglio d'Europa, nel 1994 si afferma: “ la legislazione dovrebbe riconoscere e rispettare le differenze individuali. I **bambini gifted**, come gli altri bambini, hanno bisogno di condizioni di insegnamento tali da permettere loro di sviluppare pienamente le proprie possibilità”. In altri documenti di origine anglosassone troviamo *giftedness* (termine condiviso dalla letteratura scientifica di riferimento) tradotto in Italia con plusdotazione, alto potenziale cognitivo (APC), iperdotazione, superdotazione, genialità, talento.

Tra i vari termini ci sembra che plusdotazione 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 che richiamerebbe il quoziente intellettivo (QI). In questo senso, è importante non identificare la plusdotazione con un elevato QI, in quanto ne costituirebbe solo una parte (Renzulli, 1976; Mönks 1985; Heller, 1991; Gagné, 1993).

Quali sono le persone che possono essere definite plusdotate? Sono persone che presentano abilità intellettive superiori alla loro età cronologica, originalità e creatività del pensiero, alta motivazione ad impegnarsi e possono manifestare anche elevati atteggiamenti in specifici settori diversi da quelli dell'apprendimento accademico. Perché questi talenti abbiano la possibilità di esprimersi al meglio, è fondamentale che siano riconosciuti nei vari contesti: familiare, scolastico e sociale.

Ci teniamo anche a sottolineare che la “dotazione” non è qualcosa di totalmente innato ma è il risultato della interazione tra predisposizione neurologica di base e influenze ambientali (Gagné, 2007). Altro elemento su cui vogliamo focalizzare l'attenzione è eliminare pregiudizi e false credenze sugli studenti plusdotati, spesso erroneamente identificati come persone che non hanno bisogno di supporto educativo e di attenzioni particolari (Zanetti, Renati, 2012); vengono considerate “*più fortunate degli altri per essere tanto intelligenti*”, e si pensa, quindi, che non

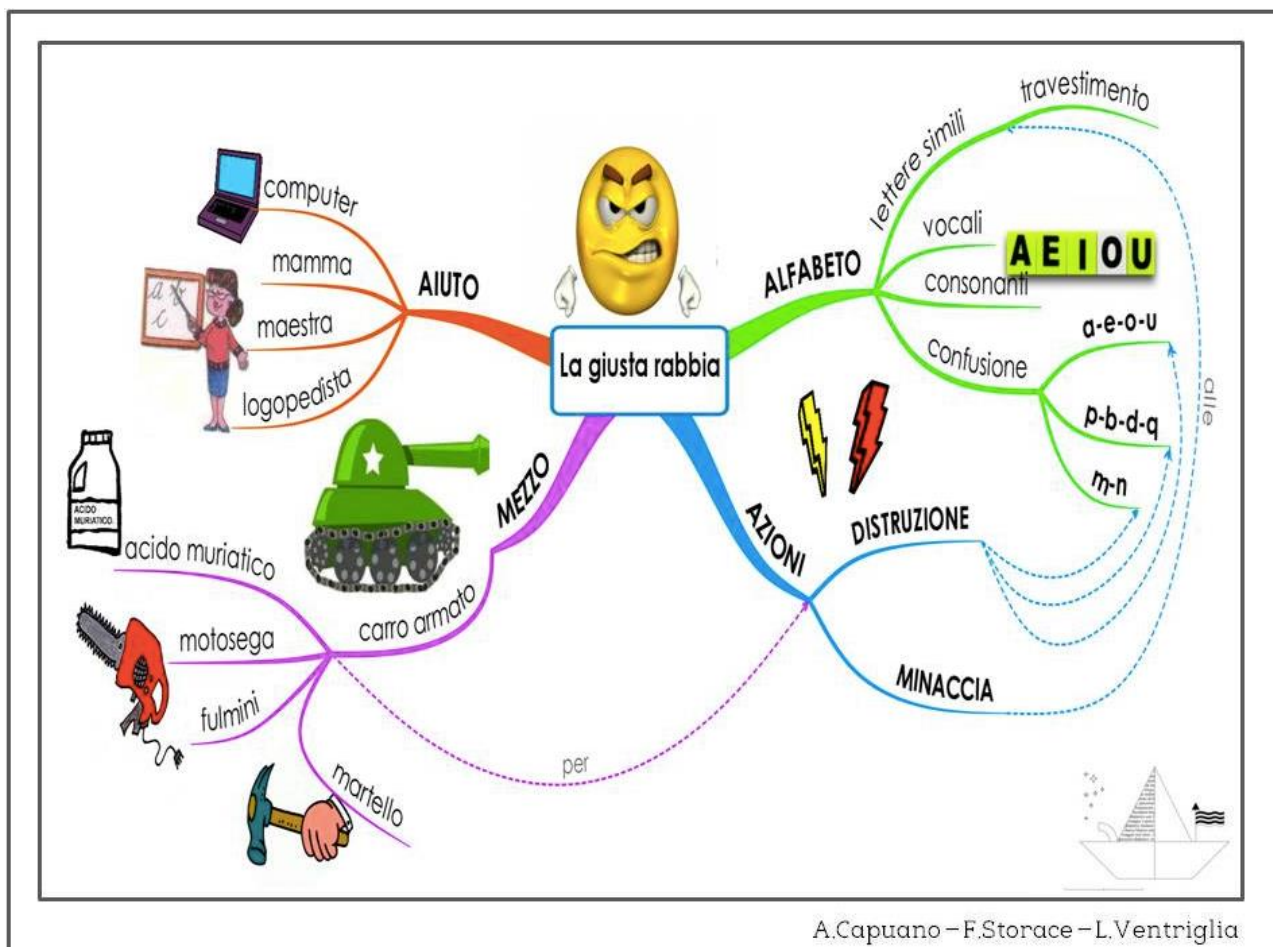
siano necessari supporti aggiuntivi per sviluppare in modo corretto il loro potenziale, dal momento che sono in grado di riuscire a cavarsela autonomamente. Un ulteriore falso mito che li riguarda è che siano necessariamente studenti di successo, alunni modello che possono mostrare voti elevati nelle loro schede di valutazione; in realtà nello stesso studente si potrebbero presentare performance diverse relativamente ad alcune competenze scolastiche, particolarmente brillanti, accanto ad altre deficitarie (Renati, Cerutti, 2012). Sono poi molti i casi in cui questi studenti sono interessati da *drop out* (abbandono) scolastico e *underachievement* (studenti con sottorendimento scolastico) (Reis, McCoach, 2000) e problematiche connesse al disagio socio-relazionale, legato spesso al mancato riconoscimento e alla non adeguata valorizzazione delle loro caratteristiche personali e comportamentali. Altra falsa credenza che li riguarda è che siano sicuramente candidati ad avere successo nella vita e nel sociale. Un elemento validato dalla ricerca è invece che lo sviluppo di questi bambini possa essere definito disarmonico; Silverman ha parlato di “asincronia evolutiva” (*developmental asynchrony*) che si riferisce alla differenza tra i livelli cognitivo, emotivo e psicomotorio. (Silverman, 1997; Alsop, 2003). È fondamentale, a questo riguardo, sfatare anche il concetto che le persone con plusdotazione manifestino necessariamente problemi di tipo sociale o relazionale; tanti sono gli studenti che hanno un adeguato inserimento nel gruppo classe e che mostrano **abilità comunicative molto sviluppate** soprattutto con gli adulti.

Possono esserci bambini con plusdotazione e con alto rendimento in alcuni campi, ma che presentano aree di debolezza; possono avere contemporaneamente una certificazione di DSA (dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia) e plusdotazione (doppia diagnosi), in letteratura si parla di bambini doppiamente eccezionali (*twice-exceptional*). Ad esempio Marco, bambino plusdotato di terza classe primaria, con severa disortografia, di fronte alla richiesta dell’insegnante di trattare il tema della “*giusta rabbia*” attraverso un elaborato scritto, ha realizzato un disegno come supporto alla pianificazione del testo intitolandolo “*Guerra contro l’alfabeto*” (Capuano, Storace, Ventriglia, 2014). L’insegnante ha, poi, registrato e trascritto il commento orale del bambino al proprio prodotto: «*Ho disegnato un carrarmato con tante braccia distruttrici. Un braccio che dà la scossa con fulmini e saette, un altro con il martello di acciaio e un altro ancora con la motosega e uno con l’acido muriatico. Questa macchina ha il potere di combattere contro le lettere che non vengono distrutte completamente, perché mi piace scrivere, ma vengono minacciate, perché devono smetterla di infastidirmi, travestendosi dal suo simile*». Marco con la sua spiegazione orale, alla quale ha fatto seguito la strutturazione di una mappa mentale realizzata con un software specifico, ha dimostrato di avere elevata competenza ideativa, ampiezza di vocabolario, precisione nell’utilizzo delle parole, complessità nella strutturazione delle frasi. La realizzazione poi della mappa mentale è espressione di una elevata capacità organizzativa.

GUERRA CONTRO L'ALFABETO



A. Capuano - F. Storace - L. Ventriglia



La plusdotazione: quale sfida per la didattica inclusiva?

Gli alunni con plusdotazione (*gifted children*) rappresentano una nuova sfida per i docenti e un ulteriore apporto alla necessità di affrontare in classe le differenze attraverso la didattica inclusiva, che mira ad ottenere una scuola equa e di qualità per il miglioramento del rendimento di tutti gli alunni (Sandri, Brazzolotto, 2017): il ritmo di apprendimento accelerato potrebbe costituire un ostacolo se l'insegnante non tiene in considerazione anche questa variabile quando progetta le attività e organizza un efficace ambiente di apprendimento. La loro curiosità li porta a fare continue domande all'insegnante che potrebbe avere la percezione di essere sfidato: come soddisfare questo bisogno? Quali competenze dovrebbe possedere l'insegnante per favorire un clima di classe accogliente anche per gli alunni con plusdotazione? È più importante privilegiare le conoscenze inerti, sottoponendoli ad un carico di tipo solo informativo, vista la loro insoddisfabile curiosità o una relazione empatica, autentica? E ancora, come è possibile arricchire l'attività tenendo in considerazione anche altri bisogni specifici di altri bambini? Come gestire le attività quando in classe c'è bisogno contemporaneamente di arricchire e di semplificare? **Ci sono strategie didattiche per valorizzare i talenti di ciascuno?** Possibili risposte alle precedenti domande

possiamo prenderle dalla ricerca sulle competenze didattiche fondamentali che un docente dovrebbe possedere. Queste sono state identificate da Cross & Dobbs (1987), Feldhusen e Hansen (1988) e Mills (2003):

- ✓ essere informati sui bisogni specifici dei *gifted*;
- ✓ fornire collegamenti tra discipline, andando oltre il programma prestabilito;
- ✓ sviluppare tecniche creative di *problem solving*;
- ✓ arricchire il curriculum con proposte stimolanti;
- ✓ promuovere le abilità necessarie per condurre autonomamente una ricerca;
- ✓ dimostrare una mentalità aperta (*open-mindedness*) e flessibile;
- ✓ possedere una profonda conoscenza dei contenuti che si insegnano.

Silverman (1981) ha comparato le strategie didattiche che hanno messo in atto gli insegnanti che avevano ricevuto formazione specifica sulle tematiche della plusdotazione (*giftedness*) con quelle utilizzate dagli insegnanti non specializzati; dallo studio è emerso che gli insegnanti esperti:

- forniscono meno quantità di informazioni;
- forniscono molti punti di vista;
- formulano domande utilizzando diversi tipi di pensiero;
- dimostrano una tendenza ridotta nel dare giudizi ed esprimere critiche all'alunno;
- incoraggiano gli studenti a valutare i loro lavori;
- trascorrono più tempo con gli studenti.

In questo studio si è anche evidenziato che le variabili che risultano significative per gli alunni durante l'apprendimento sono:

- la consolidazione autonoma dei contenuti;
- il supporto fornito durante l'insegnamento;
- la varietà delle esperienze di apprendimento;
- lo sviluppo della creatività;
- lo sviluppo di progetti condivisi per raggiungere gli obiettivi prestabiliti;
- l'attenzione verso abilità proprie di un pensiero astratto.

Sono stati condotti studi su come le caratteristiche personali degli insegnanti influiscono nei *gifted children*, ed è stato dimostrato che i *gifted* con scarso rendimento scolastico (*underachievers*) migliorano più velocemente quando gli insegnanti manifestano capacità di cura e di ascolto; si fidano degli studenti, ne valorizzano le idee e assegnano loro compiti in grado di farli sentire responsabili. In aggiunta ci sarebbe una forte correlazione tra un insegnamento efficace e le

caratteristiche emotive del docente; un insegnante coerente, affettuoso, gentile, tollerante verso le attitudini, capace di motivare gli studenti; accettare i loro pensieri e incoraggiarli a partecipare alle varie attività di classe, viene percepito dagli studenti *gifted* come in possesso di qualità prioritarie rispetto ad un'elevata padronanza della disciplina insegnata (Firtz et al., 2000).

Per quanto riguarda come arricchire la didattica si potrebbero proporre alcune estensioni, attività pensate anche per i *gifted* che tendono a sviluppare un pensiero critico attraverso l'approfondimento di alcuni argomenti (Mormando, 2011). Predisporre delle **estensioni** significa programmare attività aggiuntive con un livello di profondità e complessità superiori rispetto alle attività standard.

In letteratura talvolta le estensioni vengono chiamate "**Menu di Apprendimento**" (*Learning Menu*) per indicare una serie di attività che l'insegnante dovrebbe proporre per promuovere l'autonomia dell'alunno e la scoperta dei suoi talenti e interessi. Baldacci (2002) parla di **Didattica dei Talenti**, per indicare tutte quelle strategie che tendono alla valorizzazione delle potenzialità che ognuno di noi possiede.

Winebrenner (2012) ci fornisce delle indicazioni molto precise per strutturare un Menu di estensioni specifico per i *gifted*, anche se l'autrice stessa sostiene che potrebbe essere utilizzato anche per gli altri alunni, adottando una prospettiva inclusiva.

Indicazioni operative:

1. Scegliere otto argomenti collegati ad uno stesso tema (che potrebbe essere una materia o una domanda) e creare per ognuno un'attività autentica (possono essere anche attività che comportano livelli diversi di difficoltà).
2. Scrivere le estensioni utilizzando alcune delle abilità di pensiero elaborate nella tassonomia degli obiettivi di apprendimento elaborata da Bloom (1984) e rivista da Anderson e Krathwohl (2001). Ricordiamo che i livelli in ordine crescente di complessità sono: analizzare (fare dei confronti, individuare aspetti comuni o le differenze; categorizzare; formulare opinioni e inferenze); valutare (dare la possibilità agli studenti di esprimere un giudizio durante l'analisi); creare (inventare nuovi prodotti e nuove idee).
3. Descrivere cosa ci aspettiamo che gli studenti apprendano attraverso le estensioni, senza prefissare le modalità. È importante consentire agli studenti di scegliere l'attività che preferiscono.
4. È possibile utilizzare il *learning menu* sia per attività individuali sia di gruppo.

Conclusione

Vogliamo concludere questo articolo, riportando la seguente definizione che viene fatta degli studenti plusdotati, che esplicita in modo chiaro il loro carattere multicomponenziale e la necessità di non etichettarli:

“provengono da ogni realtà di vita, da ogni appartenenza etnica e socioeconomica, oltre che da ogni nazionalità, ma esibiscono anche una varietà pressoché illimitata di caratteristiche diverse di temperamento, di propensione ad assumere dei rischi o di maggiore cautela, di introversione o di estroversione, di reticenza o stravaganza, come infine nella quantità di impegno investito per raggiungere un obiettivo (Neihart et al, 2002)”.

Aggiungiamo anche che tutti gli approcci metodologici e didattici messi in atto dai docenti per permettere l'inclusione degli studenti gifted, avranno sicuramente delle efficaci ripercussioni in tutti gli alunni che appartengono alle attuali classi, dove convivono disabilità, differenze linguistiche, culturali, socio-economiche, di genere, plusdotazione, e dove è fondamentale il rispetto delle diverse esigenze formative, che ciascuno presenta.

Autrici

Martina Brazzolotto dottoressa in Scienze della Formazione primaria (Università di Padova); specializzata in Gifted & Talented Education (University of California, Irvine) e in enrichment-based differentiated teaching (Confratute, University of Connecticut).

Luciana Ventriglia docente specializzata in pedagogia clinica, con perfezionamento sul lavoro clinico nelle difficoltà di apprendimento, formatrice. Autrice di articoli e testi sulla didattica inclusiva e sui BES.

Bibliografia

Alsop G. (2003), “Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable”, *Roeper Review*, Vol. 25, pp. 118-127.

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Boston (MA), Allyn & Bacon (Pearson Education Group).

Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino, UTET.

Bloom, B.S. (1984), *Taxonomy of educational objectives*, MA:Boston, Allyn and Bacon.

Capuano A., Storace F., Ventriglia L. (2014), *Viaggio nel testo...orientarsi con le mappe*, Firenze, Libri Liberi.

Cross J. & Dobbs C. (1987), "Goals of a teacher training program for teachers of the gifted", *Roeper Review*, Vo. 9, pp. 16–17.

Feldhusen J. & Hansen J. (1988), "Teachers of the gifted: Preparation and supervision", *Gifted Education International*, Vol. 5, N. 2, pp. 84–89.

Fritz C., Morris P. & Bjork R. (2000), "When further learning fails: Stability and change following repeated presentation of text", *British Journal of Psychology*, Vol. 91, pp. 493-511.

Gagné F. (1993), "Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities", in Heller K.A., Monks F.J., Passow A.H. (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford- New York, Pergamon, pp. 63-85.

Gagné F. (2007), "Ten Commandments for Academic Talent Development", *Gifted Child Quarterly*, Vol. 51, N.2, pp. 93-118.

Heller K.A., (1991), "The nature and development of giftedness: a longitudinal study", *European Journal For High Ability*, 2, 174-188.

Mills, C. (2003), "Characteristics of effective teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students", *Gifted Child Quarterly*, Vol. 47, N. 4, pp. 272-281.

Mormando, F. (2011) *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale. guida per insegnanti e genitori*, Trento, Erikson.

Monks F.J. (1985), "Hoogbegaafden: een situatieschets", in Monks F.J., Span P. (eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving*, Nijmegen, Dekker & van de Vegt.

Neihart M. et al. (2002), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?*, Waco (TX), Prufrock Press.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000), "The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?", *Gifted Child Quarterly*, Vol. 44, pp. 152–170.

Renati R., Cerutti L. (2012), "Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria", *Psicologia dell'Educazione*, Vol. 6, N. 3, pp. 327-341.

Renzulli J.S. (1976), "The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented", *Gifted Child Quarterly*, Vol. 20, pp. 303-326.

Sandri P., Brazzolotto M., (2017), "Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico", *L'integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, vol. 16, N. 1, pp. 66-71.

Silverman L. (1981), "Secondary programs for the gifted", *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 4, pp. 30-42.

Silverman L.K. (1997), "The construct of asynchronous development", *Peabody Journal Education*, Vol. 72, pp. 6-58.

Winebrenner S. (2012) , *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use*, MN, Free Spirit Publishing.

Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2015) *La didattica inclusiva*, Loescher

Zanetti M.A., Renati R. (2012), "Perché un focus sulla plusdotazione?", *Psicologia dell'Educazione*, VI, 2, pp. 155--161.