



REGIONE DEL VENETO



FONDAZIONE
CPV
Centro Produttività
Veneto
Formazione & Innovazione

MANUALE OPERATIVO

INTERVENTI E STRATEGIE PER L'ALTO POTENZIALE COGNITIVO

a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico Dgr n. 2261 del 27/11/2014 Direttiva per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo - Progetto 69/1/1/2261/2014



Dipartimento di
Psicologia dello Sviluppo
e della Socializzazione



Tutti i contributi al presente volume e al progetto Education to Talent sono stati effettuati dall'Associazione Gate a titolo esclusivamente gratuito e senza alcun finanziamento pubblico.

*Redazione a cura dell'Associazione Scientifica Gifted And Talented Educator - Italy”
Eleonora Faleri, Isabella Morabito, Martina Pedron, David Polezzi e Anna Maria Re*



REGIONE DEL VENETO



FONDAZIONE
**Centro Produttività
Veneto**
Formazione & Innovazione

MANUALE OPERATIVO

INTERVENTI E STRATEGIE PER L'ALTO POTENZIALE COGNITIVO

a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico Dgr n. 2261 del 27/11/2014 Direttiva per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo - Progetto 69/1/1/2261/2014



Dipartimento di
Psicologia dello Sviluppo
e della Socializzazione



COMITATO TECNICO-SCIENTIFICO

Coordinatore scientifico: Daniela Lucangeli (*Professore Ordinario - Università degli Studi di Padova, Presidente Comitato Scientifico Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Alessandro Antonietti (*Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Comitato Scientifico Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Pier Antonio Battistella (*Professore Ordinario - Università degli Studi di Padova, Presidente Associazione Gifted and Talented Education - Italy, Direttore SC Infanzia Adolescenza e Famiglia, ULSS 16 - Padova*)

Daniela Beltrame (*Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto*)

Caterina Cangì (*Professore all'Università Pontificia Salesiana di Roma, Direttore scientifico Centro di Potenziamento Educativo e Cognitivo Multidea - Roma, Comitato Scientifico Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Cesare Cornoldi (*Professore Ordinario - Università degli Studi di Padova, Comitato Scientifico Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Paola Drigo (*Studio Senior Università di Padova - Vicepresidente Comitato Etico per la Pratica Clinica -CEPC- Pediatrica della Regione Veneto - Gruppo Etico -GE- Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Antonio Girardi (*Direttore della Fondazione Centro Produttività Veneto - CPV*)

Santo Romano (*Direttore Dipartimento Formazione, Istruzione e Lavoro Regione del Veneto*)

Renzo Vianello (*Professore Ordinario - Università degli Studi di Padova, Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

GRUPPO DI LAVORO

Melisa Ambrosini (*Insegnante Scuola Primaria presso Istituto Comprensivo Statale di Gallio - Vicenza*)

Enrico Bressan (*Responsabile Area Formazione - Fondazione Centro Produttività Veneto - CPV*)

Salvatore Borelli (*Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado presso Istituto Comprensivo Statale di Villafranca Padovana, Comitato Scuola - Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Nicoletta Cipolli (*Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto*)

Giuliana Coletta (*Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado presso Istituto Comprensivo "M. Cesarotti" - Selvazzano II di Selvazzano Dentro - Padova*)

Wilma Da Dalt (*Insegnante Scuola Primaria presso Istituto Comprensivo di Follina e Tarzo - Treviso*)

Alessandra Da Re (*Insegnante Scuola Primaria presso Istituto Comprensivo Vittorio Veneto 2 - Treviso*)

Eleonora Faleri (*Psicologa - Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Francesco Gallimberti (*Psicologo, Psicoterapeuta - Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Antonella Gris (*Referente per l'inclusione Ufficio Scolastico Provinciale di Belluno*)

Daniela Lovison (*Pedagogista, Insegnante Scuola Primaria presso Istituto Comprensivo Statale "L. Belludi" di Piazzola sul Brenta - Padova*)

Emanuele Menegatti (*Professore Associato - Università degli Studi di Padova - Dipartimento dell'Ingegneria dell'Informazione*)

Isabella Morabito (*Direttore Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Michele Moro (*Professore Aggregato - Università degli Studi di Padova - Dipartimento dell'Ingegneria dell'Informazione*)

Martina Pedron (*Psicologa, Psicoterapeuta, Associazione Gifted and Talented Education - Italy, Osservatorio Regionale Education to Talent*)

David Polezzi (*Psicologo, Psicoterapeuta, PhD, Responsabile Area clinica Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Michela Possamai (*Dirigente dell'Ufficio Territoriale IV della provincia di Belluno*)

Anna Maria Re (*Psicologa, PhD, Università degli Studi di Padova, Associazione Gifted and Talented Education - Italy, Osservatorio Regionale Education to Talent*)

Francesca Rigon (*Insegnante Scuola Primaria presso Little English School - Vicenza*)

Massimo Ronchese (*Psicologo, Psicoterapeuta, SC Infanzia Adolescenza e Famiglia, ULSS 16 Padova, Associazione Gifted and Talented Education - Italy*)

Chiara Valenti (*Psicologa - Servizio di Psicologia dell'Apprendimento e dell'Educazione in Età Evolutiva - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*)

Gabriella Vecchio (*Insegnante Scuola Primaria presso Istituto Comprensivo "M. Cesarotti" - Selvazzano II di Selvazzano Dentro - Padova*)

INDICE

Premessa (a cura di Regione del Veneto)	pag. 8
Premessa (a cura di Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto)	pag. 9
Introduzione (a cura di Daniela Lucangeli)	pag. 11
1. Lo scopo del Manuale Operativo (a cura di Isabella Morabito)	pag. 12
2. Intelligenza e alto potenziale: teorie e modelli (a cura di Martina Pedron, David Polezzi, Anna Maria Re, Massimo Ronchese)	pag. 13
2.1 Teorie gerarchiche e psicometriche delle abilità cognitive	pag. 14
3. Gli studenti ad alto potenziale cognitivo (<i>Gifted Students</i>) (a cura di Melisa Ambrosini, Eleonora Faleri, Francesco Gallimberti, Martina Pedron, David Polezzi, Anna Maria Re, Massimo Ronchese)	pag. 22
3.1 Funzionamento cognitivo	pag. 22
3.2 Profili di <i>giftedness</i>	pag. 23
3.3 La <i>giftedness</i> dall'infanzia all'età adulta: l'importanza degli aspetti emotivi, sociali e relazionali	pag. 26
3.4 Indicatori per il riconoscimento dell'alto potenziale a scuola	pag. 29
4. Creatività ed alto potenziale (a cura di Alessandro Antonietti e Chiara Valenti)	pag. 35
5. Modello di intervento (a cura di Isabella Morabito, Martina Pedron, Anna Maria Re)	pag. 39
5.1 La segnalazione secondo il <i>Modello Education to Talent</i>	pag. 39
5.1.1 La scheda per la segnalazione	pag. 41
5.2 La gestione dei flussi informativi e della raccolta dati: l'Osservatorio	pag. 44
6. La valutazione del profilo di funzione (a cura di Massimo Ronchese)	pag. 51
6.1 Potenzialità e limiti dei test	pag. 52
6.2 La valutazione degli aspetti cognitivi ed emotivo-motivazionali	pag. 55

7. Aspetti etici e giuridici	
<i>(a cura di Salvatore Borelli e Paola Drigo)</i>	pag. 58
7.1 Premesse giuridiche	pag. 58
7.2 Dalle norme per la salute al benessere del minore nella scuola	pag. 58
7.3 Aspetti etici	pag. 59
7.4 Problemi etici legati alla gestione multidisciplinare	pag. 60
7.5 Gruppo Etico (GE) per i Gifted Children	pag. 62
8. Dalla progettazione del curricolo alle strategie didattiche e di orientamento	pag. 64
8.1 Orientare e riorientare	
<i>(a cura di Giuliana Coletta e Gabriella Vecchio)</i>	pag. 64
8.2 Progettare e riprogettare il curricolo	
<i>(a cura di Giuliana Coletta e Gabriella Vecchio)</i>	pag. 77
8.3 Ambienti di apprendimento	
<i>(a cura di Daniela Lovison)</i>	pag. 90
8.3.1 Costruire l'ambiente di apprendimento	pag. 91
8.4 Strategie di apprendimento	pag. 93
8.4.1 Il contratto di apprendimento	
<i>(a cura di Wilma Da Dalt, Alessandra Da Re e Francesca Rigon)</i>	pag. 94
8.4.2 L'arricchimento	
<i>(a cura di Salvatore Borelli e Francesca Rigon)</i>	pag. 96
8.4.3 L'accelerazione	
<i>(a cura di Salvatore Borelli e Francesca Rigon)</i>	pag. 97
8.4.4 La compattazione	
<i>(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)</i>	pag. 98
8.4.5 Le estensioni	
<i>(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)</i>	pag. 100
8.4.6 Il cooperative learning	
<i>(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)</i>	pag. 103
8.4.7 Dal più complesso	
<i>(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)</i>	pag. 104
8.4.8 Le attività sfidanti	
<i>(a cura di Francesca Rigon)</i>	pag. 106
8.4.9 Lo studio autonomo	
<i>(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)</i>	pag. 115
8.4.10 Il seminario socratico	
<i>(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)</i>	pag. 117

8.4.11 Il Talent Portfolio (a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)	pag. 119
8.4.12 Le classi aperte (a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)	pag. 120
8.4.13 La classe capovolta (a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)	pag. 121
8.4.14 I percorsi di potenziamento sperimentati dal gruppo di lavoro di G.A.T.E.-Italy (a cura di Francesca Rigon)	pag. 121
9. Nuovi scenari di apprendimento	pag. 125
9.1 Gifted, Talented e nuove tecnologie (a cura di Melisa Ambrosini)	pag. 125
9.2 Tecnologie a supporto della didattica (di Caterina Cangì)	pag. 127
9.3 Apprendimento e robotica educativa (a cura di Emanuele Menegatti e Michele Moro)	pag. 130
10. Il supporto alla famiglia (a cura di Paola Drigo, Eleonora Faleri, Francesco Gallimberti, David Polezzi)	pag. 135
10.1 Essere genitori di un bambino/ragazzo gifted: il ruolo della comunicazione	pag. 136
10.2 Il rapporto con i fratelli e le sorelle	pag. 138
10.3 Il <i>Coaching</i> per le famiglie	pag. 139
11. Il Talento che c'è in te:	pag. 141
11.1 Il Talento che c'è in te: indagine conoscitiva (a cura di David Polezzi)	pag. 141
11.2 L'esperienza della scuola bellunese (a cura di Antonella Gris e Michela Possamai)	pag. 142
12. Il Progetto <i>Education to Talent</i> (a cura di Enrico Bressan)	pag. 144

Riferimenti bibliografici	pag. 148
Sitografia di riferimento	pag. 159
Allegati in appendice	pag. 160
Linee guida per Gifted Children (testo integrale)	pag. 161
Mappatura delle scuole del Progetto " <i>Education to Talent</i> "	pag. 203

Premessa

(a cura di Regione Veneto)

Perché un progetto sui bambini ad alto potenziale cognitivo? Questa è la domanda che ci siamo posti, nel 2012, prima di dare avvio al progetto per la valorizzazione del potenziale nel sistema scolastico, ed è anche la domanda che è stata più ricorrente in questi anni di lavoro.

Affrontare il tema dei bambini ad alto potenziale, soprattutto nell'attuale contesto italiano, può risultare un argomento ozioso o una perdita di tempo, in quanto non sembra ancora rappresentare una necessità educativa del Paese, nonostante investire sulle potenzialità di ciascun individuo, rappresenti un ambito strategico per le politiche educative. La ricerca scientifica, come il presente manuale operativo mette in chiara evidenza, mostra che persistono ancora troppi miti e pregiudizi riguardo alla concezione che l'essere uno studente con alta dotazione e ottime performance scolastiche sia garanzia di successo nella vita e suggerisce che caratteristiche associate alla giftedness, come l'elevata sensibilità, l'intensità, l'eccitabilità intellettuale, emozionale e immaginativa possono, invece, costituire reali fattori di rischio per lo sviluppo di problematiche emotivo-comportamentali.

Vista l'attenzione alla persona nella sua unicità, che la Regione ha sempre riservato in tutto i suoi interventi, tale domanda non poteva restare senza una risposta. Quello che in questi anni è stato messo in campo è un intervento sperimentale che ha contribuito a dare impulso alla ricerca scientifica sul tema e a realizzare, prima regione in Italia, un modello d'intervento di formazione per gli insegnanti e di accompagnamento per le famiglie, che ha permesso di riportare al centro degli interventi didattico-educativi la persona e la valorizzazione delle differenze, intese non solo come difficoltà ma anche come plus-dotazione.

Il ruolo della Regione, affiancando la scuola nel suo ruolo istituzionale di luogo deputato all'insegnamento e alla trasmissione del sapere, è stato, quindi, quello di sostenere un programma strutturato sul tema della plusdotazione, che ha permesso da un lato di promuovere iniziative formative rivolte ai docenti, dall'altro di offrire servizi di accoglienza alle famiglie ed ai minori, sempre nell'ottica di favorire il riconoscimento e la valorizzazione dei talenti.

L'augurio è che il presente manuale operativo, che rappresenta un po' la sintesi di questi anni di lavoro, possa essere uno strumento utile sia per gli insegnanti che per i genitori, ma anche per quanti, magari incuriositi dalla nostra stessa domanda, si avvicinano per la prima volta al tema della plusdotazione cognitiva e della valorizzazione dei talenti, così che il percorso avviato possa contribuire ad affrontare in modo consapevole e costruttivo il tema.

*Il Direttore del Dipartimento
Formazione, Istruzione e Lavoro
Santo Romano*

*L'Assessore Regionale
all'Istruzione, alla Formazione, al Lavoro
e Pari Opportunità
Elena Donazzan*

Premessa

(a cura di Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto)

“I bambini con talento dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell’interesse della società.

Nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe proprio uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati.”

Raccomandazione 1248, Consiglio d’Europa, Strasburgo, 1994

Una delle finalità dell’educazione è quella di assicurare la piena inclusione delle persone nella società. Un sistema educativo non tradisce il suo mandato costituzionale nella misura in cui fornisce ad ogni studente gli strumenti per esercitare i propri diritti di cittadinanza, per assumere le proprie responsabilità nella vita e per “saper stare nel mondo”, traguardo che le Indicazioni Nazionali per il curricolo delle scuole dell’infanzia e del primo ciclo (2012) affidano a tutte le scuole del nostro Paese.

Aver assunto che l’investimento per il riconoscimento nei contesti scolastici delle potenzialità di ciascuno contribuisca non solo alla promozione del benessere personale, ma anche allo sviluppo del capitale umano delle giovani generazioni, è stato filo conduttore delle azioni delle tre annualità del progetto Education to talent, così come pensato e voluto dalla Regione del Veneto, in stretta sinergia con questo Ufficio Scolastico e con tutti i partner.

I cambiamenti delle pratiche educative e didattiche concernenti la valorizzazione dei talenti sono stati realizzati facendo leva sul supporto e sostegno alla formazione dei docenti, le cui esperienze trovano spazio di visibilità e condivisione nel presente Manuale, in continuità con le precedenti linee Guida per Gifted children regionali. Tutto ciò è stato ancorato agli obiettivi sottesi ad una crescita intelligente, inclusiva e sostenibile, raccomandati dall’Europa per il 2020.

La qualità e l’inclusione di tutte le forme di intelligenza e di apprendimento, l’attenzione diffusa e pervasiva agli approcci cognitivo-emotivi nelle pratiche di insegnamento in tutti gli ordini di scuola è la prima forma di apprezzamento e di riconoscimento dei bisogni educativi di ciascun studente.

Garantire questa attenzione, puntando al sistema scuola nel suo complesso, coinvolgendo anche le famiglie, è stato senza dubbio uno dei risultati di questo percorso, che ora ci è dato implementare con ulteriori approfondimenti e diffusioni presso le reti di scuole e per tramite delle esperienze territoriali delle comunità scolastiche che si sono affacciate, sono cresciute e trovano voce anche in questo sintetico ma completo contributo.

Favorire, da qui in poi, il consolidamento e la diffusione dei percorsi sin qui realizzati è compito urgente, difficile ma entusiasmante e necessario: il benessere delle persone, quello sociale ed economico del nostro territorio e del nostro Paese non può prescindere dalle nostre capacità e investimenti in educazione e didattica inclusiva.

Mi associo, pertanto, all'augurio della Regione del Veneto nell'affidare i risultati sin qui ottenuti alla lungimiranza e alla concreta operatività che contraddistingue la scuola veneta, auspicando interventi di promozione e di crescita della valorizzazione dei talenti come fattori competitivi per il miglioramento e l'innalzamento dei livelli di apprendimento di tutti e di ciascuno.

*Il Direttore Generale
Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Daniela Beltrame*

Introduzione

(a cura di Daniela Lucangeli)

Nella mia vita professionale ho incontrato tanti bambini che mi hanno chiesto aiuto, e aiuto di tanti tipi. Ma Giorgio, che ho incontrato qualche anno fa, mi è rimasto in mente perché mi ha chiesto una cosa che proprio non mi sarei aspettata, mi ha guardato e mi ha domandato se potevo aiutarlo a diventare un po' più stupido. Allora gli ho chiesto: *“Ma che strana domanda mi fai? Perché mi chiedi così?”* E lui mi ha detto: *“Perché come capisco le cose io dà fastidio agli altri e io mi sento tanto solo.”* Da lì mi sono resa conto che c'era veramente tanta fatica e sofferenza anche nei bambini cosiddetti iperdotati cioè ad alta dotazione cognitiva. Sono bambini che probabilmente sono più misteriosi e nascosti di tutti quelli che hanno altri tipi di bisogni educativi speciali. Siamo infatti abituati a incontrare bambini la cui fatica nell'apprendimento è più evidente, i loro errori si manifestano nelle prestazioni, mentre gli errori e la fatica dei bambini ad alta dotazione si manifestano soprattutto in ciò che loro pensano e sentono.

Il progetto di formazione *“Education to Talent”* avviato con la Regione Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto per formare gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di I grado a saper cambiare le proprie strategie di insegnamento sulla base del potenziale differente in ogni bambino, è nato forse proprio grazie a questo incontro tra me e Giorgio e questa sua strana domanda.

Mi sono sempre interrogata anche io, a mia volta, su come mai anche chi ha veramente tanti talenti e risorse faccia fatica ad essere riconosciuto e aiutato perché i talenti non vengano considerati elementi di disturbo ma risorse importanti, fondamentali per la crescita di tutti, non soltanto del singolo. *“Education to Talent”* è il primo progetto che coraggiosamente ha affrontato temi di questo tipo dimostrando anche da parte degli insegnanti e dei genitori tantissimo interesse.

Il presente Manuale è un po' la sintesi a cui giungono tutti i passi compiuti fino ad ora. Non è una sintesi esaustiva ma è una sintesi d'inizio che mette a confronto la ricerca psicopedagogica e didattica sulla giftedness con le azioni che possono essere svolte istituzionalmente perché questi aiuti non rimangano soltanto belle parole ma si trasformino in attività garantite.

Una sorta di *“democrazia del talento”* in cui a ciascuno viene garantito di avere il migliore aiuto dal proprio maestro, dal proprio insegnante, dal proprio genitore, dal proprio educatore, dal proprio amico.

Cap. 1

Lo scopo del Manuale Operativo

(a cura di Isabella Morabito)

Il *Manuale Operativo* è lo strumento applicativo delle *Linee Guida Regionali per i Gifted Children*, il suo scopo è sostenere il potenziale cognitivo della persona in età evolutiva. Esso adotta il modello di intervento *Education to Talent* che va dalla segnalazione, alla valutazione del profilo cognitivo ed emotivo-relazionale, fino alla presa in carico della persona tramite il supporto alla famiglia e alla scuola. Questa pubblicazione supporta insegnanti, educatori e psicologi nel loro lavoro fornendo strumenti didattici e protocolli operativi, che possono anche essere replicati in altri contesti regionali.

Il presente Manuale si configura come un lavoro in divenire, che potrà essere modificato o ampliato sulla base del progresso delle conoscenze scientifiche e dei contributi provenienti dalle diverse realtà regionali impegnate nelle attività di presa in carico dei bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo. Poiché esso è stato realizzato dal gruppo di lavoro multidisciplinare nell'ambito del progetto regionale *Education to Talent* è necessario che tale sinergia di competenze costituisca il metodo di lavoro da adottare in occasione di future revisioni ed aggiornamenti, affinché esso riesca sempre più ad esprimere l'eccellenza scientifica ed a promuovere l'adozione di buone prassi per incrementare una corretta informazione sui bambini ad alto potenziale cognitivo. È opportuno evidenziare che il Manuale non si pone come un punto di arrivo, bensì come punto di partenza, volto ad offrire indicazioni operative il più possibile omogenee e condivise per rendere sempre più confrontabili fra loro le diverse esperienze nella scuola al fine di poterne valutare l'efficacia e l'appropriatezza garantendo agli studenti effettive pari opportunità nel diritto allo studio.

Il Manuale Operativo è finalizzato a:

- 1) Sviluppare in modo applicativo i vari paragrafi delle Linee Guida per i Gifted Children approvate dalla Regione del Veneto;
- 2) Ampliare la conoscenza in ambito scolastico delle caratteristiche dei gifted student;
- 3) Individuare le condizioni ottimali per la presa in carico del bambino secondo il Modello di intervento *Education to Talent*;
- 4) Indicare le modalità di progettazione ed avvio di interventi didattici a supporto degli studenti ad alto potenziale cognitivo, nei diversi ambiti di applicazione possibili secondo le linee guida;
- 5) Organizzare i processi tramite definizione di responsabilità, piano delle attività, valutazione e monitoraggio.

Cap. 2

Intelligenza e alto potenziale: teorie e modelli

(a cura di Martina Pedron, David Polezzi, Anna Maria Re, Massimo Ronchese)

Nella letteratura scientifica si trovano descritte le abilità eccezionali che alcuni bambini o ragazzi possiedono. Sono, tuttavia, identificabili due tipi di abilità diverse: da un lato l'emergere di forme precoci di eccellenti abilità cognitive con una forte base biologica, dall'altro le situazioni di pieno sviluppo delle proprie capacità nella vita adulta. Al momento attuale non sembra esistere un modello di intelligenza che sia in grado di spiegare sia le caratteristiche della popolazione generale sia quella degli iperdotati. Il capitolo, a partire dalla definizione di "giftedness" definita all'interno del manuale anche "iperdotazione", "plusdotazione" o "alto potenziale" passa in rassegna le principali teorie e modelli presenti nel panorama internazionale, tutti caratterizzati da costrutti multidimensionali, tra cui la *Teoria dei Tre Anelli*, il *Modello tripolare interdipendente di Monks*, il *Modello di Monaco* (sviluppato da Heller), il *Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento di Gagné*, il *Modello di iperdotazione WICS* di Sternberg, il *Modello Aziotopico di Ziegler* e la *Teoria delle intelligenze multiple* di Gardner.

Il concetto di "gifted" rimanda, in primis, alle teorie sull'intelligenza nonché alla complessa e annosa questione sulle tecniche e modalità di misurazione.

L'*iperdotazione cognitiva*, anche chiamata *giftedness*, è variamente definita; sono infatti numerosi i punti di vista degli studiosi sul "come e quanto" una certa caratteristica sia necessaria per considerare un bambino o un ragazzo gifted. Essa appare come una complessa costellazione di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono in modi differenti. Più in generale, un bambino gifted è un colui che mostra un'abilità eccezionale o non comune, rispetto ai suoi pari, in un dato momento temporale e in determinate aree (Keating, 2009).

La *National Association for Gifted Children* (NAGK – UK) definisce i bambini gifted come "[...] persone che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, un livello eccezionale di performance, se confrontati con i loro pari, in una o più delle seguenti aree: abilità intellettuale generale, specifica attitudine scolastica, pensiero creativo, leadership, arti visive e dello spettacolo".

Secondo alcuni orientamenti (Pfeiffer 2012), il concetto di "iperdotazione cognitiva" è unicamente un costrutto socialmente determinato. Secondo questa prospettiva il modo di definire la "normalità", "la subnormalità", "l'iperdotazione" sono il frutto classificazioni dei ricercatori. In quest'ottica, l'iperdotazione cognitiva non sarebbe altro che una costruzione sociale, ossia una modalità di categorizzare gli individui e di attribuirgli uno

stato (Pfeiffer, 2012; Borland, 2005). Storicamente, le società hanno utilizzato il concetto di iperdotazione come etichetta per riconoscere quegli individui che presentano una riuscita eccezionalmente elevata in uno o più domini valutati nella loro rispettiva cultura. Il concetto di iperdotazione, conseguentemente, muta a seconda dei contesti culturali. Una persona che viene fortemente valorizzata per qualche abilità all'interno di un sistema culturale, potrebbe non godere di alcuna considerazione all'interno di altri gruppi culturali (Lovecky, 2004).

Abbracciando questa impostazione teorica sembrerebbe non esserci alcuna base scientifica o giustificazione per dividere gli individui in due categorie distinte e mutualmente escludentesi quali i soggetti dotati e i non dotati. Colpisce però il fatto che molti individui che presentano livelli prestazionali o abilità non comuni rispetto ai coetanei presentino una serie di caratteristiche condivise sul piano cognitivo, comportamentale, emotivo-relazionali. L'aspetto clinicamente rilevante è costituito dalla presenza di tipologie qualitativamente diverse dell'intelligenza che possono essere presenti in un individuo, manifestandosi con livelli prestazionali molto differenti tra loro. L'interesse andrebbe pertanto rivolto all'approfondimento di questi tratti, collocandoli però all'interno di una visione d'insieme della persona.

Al momento attuale non sembra esistere un modello di intelligenza che sia in grado di spiegare sia le caratteristiche della popolazione generale sia quella degli iperdotati. Inoltre, alcuni importanti aspetti dell'iperdotazione come la creatività o l'abilità nella leadership sono ignorate dalla maggior parte dei modelli.

Come indicato nel documento delle *Linee Guida Regionali sui Gifted Children*, seguendo un approccio strettamente psicometrico, un bambino iperdotato è colui che possiede un livello cognitivo superiore alla norma, cioè un bambino la cui efficienza intellettuale (valutata con test standardizzati) è significativamente superiore a quella ottenuta dalla maggioranza degli altri bambini della sua età.

Ci sono diverse teorie che cercano di definire e spiegare la giftedness. I principali modelli sviluppati tra anni '80 e '90 del secolo scorso sono caratterizzati da costrutti multidimensionali, tra cui la *Teoria dei Tre Anelli* (Renzulli, 2005), il *Modello tripolare interdipendente di Monks* (1986), il *Modello di Monaco* (sviluppato da Heller, 2005), il *Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento* (Gagné, 1993), il *Modello di iperdotazione WICS* (Sternberg, 2003), il *Modello Aziotopico* (Ziegler, 2004), la *Teoria delle intelligenze multiple di Gardner* (1983).

2.1 Teorie gerarchiche e psicometriche delle abilità cognitive

Il modello di Cattell/Horn e di Carroll

Secondo una prima versione del modello (Horn & Cattell, 1966) esiste una intelligenza fluida (gf) e un'intelligenza cristallizzata (gc): la prima è data dall'efficienza del funzionamento del sistema nervoso centrale, la seconda dall'esperienze e dal contesto culturale. In questo modello gf e gc sono due fattori considerati di secondo ordine e formano il I strato. Esistono poi più di 40 fattori di primo ordine che costituiscono il II

strato. La teoria è stata ulteriormente sviluppata da Carrol, (1993) che presuppone l'esistenza di 3 strati. Nel III stadio, che costituisce il punto più alto, si posiziona il *fattore g*, lo strato medio include otto abilità, tra cui intelligenza fluida, cristallizzata, memoria generale etc. Lo strato I include abilità altamente specifiche.

Teoria dei tre anelli di Renzulli

Renzulli identifica due diverse tipologie di iperdotazione: l'iperdotazione in ambito scolastico (*schoolhouse giftedness*) e l'iperdotazione in ambito produttivo/creativo. Il primo tipo è la forma di iperdotazione più facilmente identificabile perché identificata attraverso i test ed è collegata ai processi di apprendimento. Renzulli definisce questi iperdotati come consumatori di conoscenza, mentre gli iperdotati produttivi/creativi sono eccellenti produttori di conoscenza e sono quelli le cui idee e il cui lavoro ha realmente avuto un impatto sugli altri e ha causato importanti cambiamenti culturali. I comportamenti gifted occorrono quando c'è una interazione tra tre componenti: *abilità generali elo specifiche sopra la media, alto livello di impegno o motivazione e alto livello di creatività*. I bambini gifted sono quelli che possiedono o sono in grado di sviluppare la composizione di questi tratti e di applicarli ad ogni possibile campo di interesse. I comportamenti gifted possono essere trovati "in certe persone e non in tutte, in certi momenti e non sempre e sotto certe condizioni non in tutte le circostanze".

Modello tripolare interdipendente di Monks

Il *Modello tripolare interdipendente* di Monks (1990) prende spunto dal modello dei tre anelli di Renzulli. Anche questo autore individua tre fattori interdipendenti nelle persone ad alto potenziale che sono: *l'alto potenziale cognitivo, la creatività e la motivazione*. L'autore sottolinea inoltre come necessaria per uno sviluppo sano del bambino la competenza sociale, in particolare un rapporto corretto con la famiglia, la scuola e gli amici.

Modello di Monaco

Il modello di Monaco sviluppato da Heller (1998) ha una concezione multidimensionale della plusdotazione e del talento, al fine di ampliare il *focus* sull'argomento. La plusdotazione, in base a questa teoria, è concettualizzata come un costrutto di abilità, comprendente una molteplicità di fattori, all'interno di una rete di moderatori cognitivi e sociali. Secondo tale modello, il potenziale dell'individuo può realizzarsi solo grazie ad un'interazione armonica tra abilità dell'individuo (predittori) e quelli che vengono definiti i moderatori interni ed esterni ad esso, ossia le caratteristiche di personalità e le condizioni dell'ambiente. I predittori possono essere definiti come delle predisposizioni naturali alla competenza sociale o alla creatività, che si modificano in base all'influenza delle caratteristiche di personalità e dalle condizioni dell'ambiente (che rappresentano i moderatori). Le caratteristiche di personalità raggruppano le caratteristiche del bambino circa il compito, quindi se ha buone capacità di *coping*, un'alta o bassa motivazione, le tipologie di strategie di apprendimento che può mettere in atto, l'ansia che prova verso un compito e le aspettative. Le condizioni ambientali che influiscono il potenziale del

bambino: ambiente familiare favorevole all'apprendimento, clima familiare, qualità dell'istruzione, clima classe ed eventi significativi (positivi o negativi).

Modello Aziotopico

Il modello, sviluppato da Ziegler nel 2004, cerca di spiegare come un individuo possa arrivare a dotarsi di un repertorio d'azione eccellente. Lo sviluppo dell'eccellenza è interpretato come un progressivo adattamento a un sistema dinamico che prende il via dal repertorio d'azione di un individuo, dalla decisione di accrescere progressivamente le competenze in un ambito specifico passando da livelli di base all'eccellenza.

L'ambiente è rappresentato dalla designazione di diverse componenti quali gli oggetti, gli individui, la socialità e i contesti. Di particolare importanza per la ricerca sulla plusdotazione è la sezione denominata dominio di talento, che significa il repertorio d'azione, lo spazio di azione soggettiva, gli obiettivi, e infine le azioni in questo campo.

L'eccellenza si riferisce quindi a una qualità specifica di azioni, per questo motivo è importante spiegare le tre dimensioni di organizzazione delle azioni:

- 1) azioni con una "struttura di fase", si tratta di azioni create da una sequenza di azioni parziali, indicate come struttura di fase, dal momento che in momenti diversi le azioni parziali creano poi l'azione vera e propria
- 2) queste azioni si uniscono in azioni parallele o multiple (un esempio può essere la singola azione di suonare il pianoforte, che prevede molte azioni in parallelo: il movimento delle dita, il monitoraggio delle note, la produzione del suono)
- 3) le azioni infine richiedono norme su più livelli (la corretta esecuzione di attività cognitive, uditive, ecc. lo sforzo, l'intensità, la capacità di affrontare gli effetti negativi e l'automonitoraggio per vedere se l'obiettivo è stato raggiunto)

Repertorio d'azione: sono le possibilità d'azione oggettivamente sostenibili che le persone hanno a loro disposizione (interagendo con le altre componenti)

Determinanti intrapersonali del repertorio d'azione: in realtà, la maggior parte delle concezioni della plusdotazione è quasi esclusivamente interessata a questi fattori, per esempio fattori genetici o abilità cognitive.

Obiettivi: il comportamento umano è da sempre impegnato nell'intenzione di raggiungere uno specifico obiettivo (ovviamente non sempre consapevolmente), per cui diversi obiettivi possono essere perseguiti con la stessa azione.

Spazio d'azione soggettivo: per fare azioni, generarle da efficaci intenzioni, eseguirle, e così via ci deve essere un'entità psicologica che rappresenta le opportunità di azione disponibili per una persona.

Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento

Abilità naturali e Talento

Nel contesto scolastico la differenza tra abilità naturali e talento si osserva come differenza tra il potenziale e la possibile realizzazione o fra attitudine e il risultato raggiunto (Gagné, 2015). Il possesso e l'uso di abilità non derivanti dall'apprendimento, che esprimono abilità naturali, può costituire un'ottima base di partenza. Il talento designa, inve-

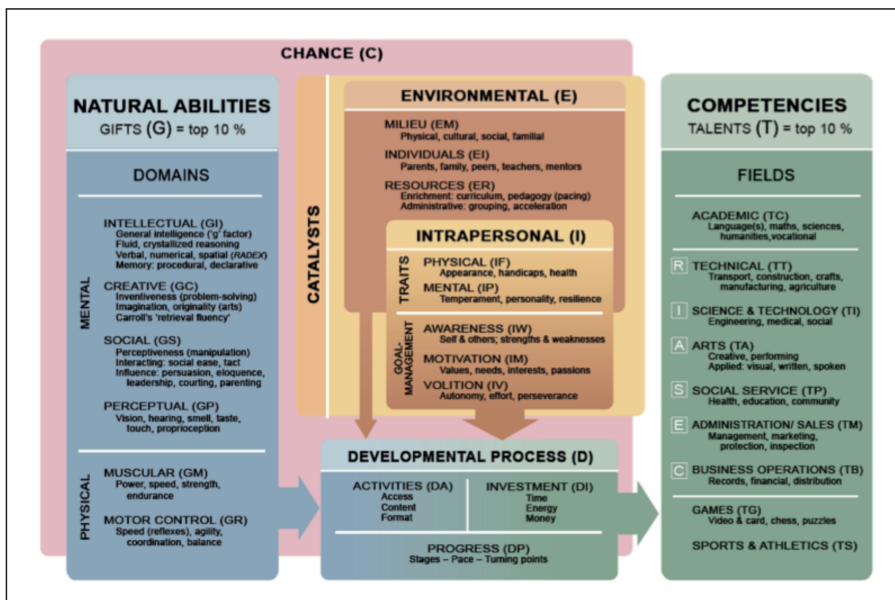
ce, l'eccezionale padronanza di competenze che sono state sviluppate in maniera sistematica (sia conoscenza sia abilità), in almeno un campo delle attività umane ad un grado molto elevato (tale da collocare la persona all'interno del 10% della popolazione più abile in tale dominio).

La Triade di Sviluppo del Talento

Il modello "Differentiated Model of Giftedness and Talent" (Gagné, 2015) propone sei domini in cui si possono esprimere le abilità naturali (GIFTS, nel modello indicato con G), quattro delle quali appartengono all'ambito cognitivo (Intellettuale, Creativo, Sociale, Percettivo) e due all'ambito fisico (Muscolare, Controllo Motorio). Le abilità naturali non sono innate; esse si sviluppano, in special modo durante l'infanzia, sia attraverso processi maturativi sia attraverso l'interazione con l'ambiente circostante. Inoltre, lo sviluppo e il livello di espressione sono parzialmente dovute alla dotazione genetica posseduta dalla persona.

Le abilità naturali possono essere facilmente osservate nella prima parte dell'infanzia, in quanto le influenze ambientali e l'apprendimento sistematico non hanno ancora esercitato il loro effetto in misura significativa. Tuttavia, le stesse abilità sono osservabili anche in bambini di maggiore età o negli adolescenti attraverso la velocità e la facilità con cui acquisiscono nuove competenze in qualche campo delle attività umane. In altre parole, facilità e velocità nell'apprendimento sono spesso indicatori della presenza di eccellenti abilità innate: entrambe contribuiscono fortemente al progresso nell'apprendimento, laddove un' estrema rapidità è la caratteristica peculiare del prodigio.

Fig. 1 - Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné, 2015)



Abilità Naturali

Secondo il modello DMGT, il talento emerge progressivamente dalla trasformazione delle abilità innate in competenze, frutto di allenamento e di uno sviluppo sistematico, tipiche di un determinato ambito delle attività umane. Nel continuum potenziale-prestazione, i talenti rappresentano il polo della prestazione, nonché il risultato finale di un processo di sviluppo del talento stesso.

Gli ambiti di applicazione del talento possono essere estremamente diversi. Il modello DMGT (vedi fig. 1) indica nove sottocomponenti del talento. Questa classificazione riprende quella di John Holland's (vedi (Anastasi & Urbina, 1997)) in cui si associano le caratteristiche personali al tipo di lavoro: Realistico, Ricerca, Artistico, Sociale, Imprenditoriale e Convenzionale (definite dall' acronimo inglese RIASEC). Il modello DMGT prevede poi tre sottocomponenti aggiuntive: Materie di Studio Accademico, Giochi e Sport.

Una determinata abilità naturale si può esprimere in molti modi diversi, a seconda dell'ambito (o degli ambiti) in cui una persona intende applicarla. Per esempio, il controllo motorio può essere impiegato nel caso di un pianista, un chirurgo, un pittore o semplicemente per giocare ad un videogioco. Analogamente, le abilità cognitive possono essere impiegate all'interno del pensiero scientifico nel campo della chimica, la memorizzazione e l'analisi in una partita a scacchi o nella pianificazione di strategie di preparazione atletica.

Processo di Sviluppo

Le abilità naturali o attitudini servono come “materia prima” o elementi costitutivi del talento: si esplicano all'interno dei processi di sviluppo del talento. Lo sviluppo del talento è formalmente definito come la ricerca sistematica del proprio talento, in un periodo di tempo significativo, di un programma strutturato fatto di attività che portano ad uno specifico obiettivo di eccellenza. Gagné usa il neologismo “TALENTEE” (Gagné, 2015) per descrivere ogni bambino/ragazzo che si impegna attivamente nel seguire un programma di sviluppo del proprio talento, in qualsiasi campo. Il processo di sviluppo del talento, indicato nel modello come D, ha tre sottocomponenti: attività (DA), investimento (DI), e progresso (DP), ognuna delle quali presenta varie sfaccettature.

Lo sviluppo del talento comincia quando un bambino ha accesso, attraverso l'identificazione o un processo di selezione, ad un programma sistematico di attività. Queste attività includono uno specifico contenuto, il curriculum, offerto all'interno di uno specifico ambiente formativo. Questo ambiente formativo può essere sia non-strutturato (apprendimento autodidatta) o strutturato (scuola, conservatorio, organizzazioni sportive, etc.).

La sottocomponente investimento quantifica l'intensità del processo di sviluppo del talento in termini di tempo, risorse psicologiche impiegate o denaro investito.

In ultimo, il progresso nel processo di sviluppo del talento, dal punto di partenza alla massima prestazione, può essere frammentato in vari passaggi: principiante, avanzato, con buona padronanza, esperto. Questo processo viene principalmente rappresentato dalla velocità con cui i bambini/ragazzi che hanno delle abilità naturali raggiungono il loro obiettivo predefinito, anche quando questo sia molto elevato. A lungo termine, questo processo può essere favorito o rallentato da vari fattori contestuali (per esempio,

un insegnante attento potrebbe essere un acceleratore di questo processo, mentre un trasferimento o la perdita di un amico possono rappresentare dei rallentamenti).

I catalizzatori del talento

Il modello DMGT identifica due grandi gruppi di catalizzatori dello sviluppo del talento, in grado di influenzare il processo sia in senso negativo che positivo.

Catalizzatori Intrapersonali

I catalizzatori Intrapersonali, identificati nel modello come I, hanno due dimensioni principali, definiti come caratteristiche stabili (fisiche e mentali) e capacità di raggiungere un obiettivo (auto-consapevolezza, motivazione e volubilità). All'interno delle caratteristiche stabili, possiamo trovare una lista di qualità. Il concetto di temperamento si riferisce alle predisposizioni comportamentali che hanno una forte componente ereditaria, laddove il termine personalità comprende invece una vasta gamma di stili di comportamento acquisiti (Rothbart, 2012). Un modello di personalità largamente accettato in letteratura è il Modello a Cinque Fattori (Five-Factor Model). Questi fattori sono: Estroversione; Stabilità Emotiva; Antagonismo; Coscienziosità e Apertura. Alcuni studi hanno dimostrato come ognuno dei 5 fattori abbia una radice biologica (McCrae, 2009).

Il termine "motivazione" generalmente viene associato sia a "cosa ci motiva" (IM), sia a "come ci motiva" (IV), entrambi definiscono l'intensità dello sforzo che siamo disposti ad investire per raggiungere un determinato obiettivo. Per prima cosa, i bambini/ragazzi con un buone potenzialità dovranno prima esaminare i loro valori, i loro bisogni, i loro interessi e le loro passioni. Questo servirà ad identificare il talento che desiderano sviluppare e che potrebbe diventare il loro obiettivo. Più elevato è l'obiettivo e maggiore è lo sforzo richiesto per raggiungerlo. Gli obiettivi a lungo termine collocati a livelli molto elevati richiedono una forte dedizione, nonché la capacità di agire quotidianamente nonostante gli ostacoli, la noia e i fallimenti occasionali.

Catalizzatori Ambientali

La componente dei catalizzatori ambientali (indicata come E) è rappresentata come parzialmente nascosta dalla componente I, cioè i catalizzatori Intrapersonali. Questa parziale sovrapposizione indica il ruolo cruciale che le caratteristiche intrapersonali giocano nel filtrare le influenze provenienti dall'ambiente. L'ambiente può esercitare delle influenze dirette nei confronti dello sviluppo del talento (per esempio, pressioni sociali, leggi, etc.). Ma la gran parte degli stimoli ambientali deve passare attraverso il filtro determinato dagli interessi, dai bisogni e dagli aspetti di personalità. Bambini e ragazzi scelgono continuamente quali stimoli ambientali sono degni di ricevere la loro attenzione.

La componente E comprende tre distinte sottocomponenti. La prima (EM) include un'ampia varietà di influenze ambientali, da quelle fisiche a quelle sociali, politiche o culturali. La seconda sottocomponente (EI) sull'influenza psicologica che le persone significative possono avere sull'ambiente del bambino/ragazzo. La terza sottocomponente ER copre tutte le risorse di sviluppo del talento, compreso l'arricchimento dei curricula e strategie pedagogiche (Gagné, The commandments for academic talent development, 2009; Reis, Burns, & Renzulli, 1992).

Modello delle Intelligenze Multiple

Fra i vari modelli che spiegano l'intelligenza, il Modello delle Intelligenze Multiple di Gardner concepisce l'intelligenza come il risultato di varie competenze cognitive che si esplicano in maniera diversa a seconda dei contesti. L'autore definisce l'intelligenza come: "potenziale biofisico che permette ad un individuo di risolvere problemi o prodotti che sono la conseguenza di una particolare impostazione culturale" (von Karolyi, Ramos-Ford, & Gardner, 2003, p.101). Egli identifica diversi tipi di intelligenza, ognuno con particolare rilevanza in alcune aree. Le intelligenze individuate da Gardner sono 8 (vedi tab. 1) e sono: intelligenza linguistica e logico-matematica (importanti nell'ambito scolastico); intelligenze spaziale, musicale e corporeo-cinestesica (importanti per le arti); intelligenze interpersonale, intrapersonale e naturalistica. Gardner ipotizza, inoltre, anche la possibilità dell'esistenza di una nona intelligenza, l'intelligenza esistenziale, che riguarderebbe la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e, più in generale, l'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali. La teoria delle intelligenze multiple comporta che i diversi tipi di intelligenza siano presenti in tutti gli esseri umani e che la differenza tra le relative caratteristiche intellettive e prestazioni vada ricercata unicamente nelle rispettive combinazioni.

Tabella 1 - Le nove intelligenze secondo il Modello delle Intelligenze Multiple di A. Gardner

Intelligenza logico-matematica	abilità implicata nel confronto e nella valutazione di oggetti concreti o astratti, nell'individuare relazioni e principi
Intelligenza linguistica	abilità che si esprime nell'uso del linguaggio e delle parole, nella padronanza dei termini linguistici e nella capacità di adattarli alla natura del compito
Intelligenza spaziale	abilità nel percepire e rappresentare gli oggetti visivi, manipolandoli idealmente, anche in loro assenza
Intelligenza musicale	abilità che si rivela nella composizione e nell'analisi di brani musicali, nonché nella capacità di discriminare con precisione altezza dei suoni, timbri e ritmi
Intelligenza cinestetica	abilità che si rivela nel controllo e nel coordinamento dei movimenti del corpo e nella manipolazione degli oggetti per fini funzionali o espressivi
Intelligenza interpersonale	abilità di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri
Intelligenza intrapersonale	abilità di comprendere le proprie emozioni e di incanalarle in forme socialmente accettabili
Intelligenza naturalistica	abilità nel riconoscimento e nella classificazione di oggetti naturali
Intelligenza esistenziale	capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e più in generale nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali

Secondo questo modello, dunque, una persona può avere una competenza molto elevata in uno specifico dominio, ad esempio quello linguistico, ma al tempo stesso presentare un'abilità decisamente inferiore in un altro dominio, per esempio quello corporeo-cinestesico.

Tale modello sembra in grado di spiegare gran parte delle differenze osservate fra i vari individui, sia della popolazione generale sia degli iperdotati. Anche se il potere esplicativo di tale modello appare notevole, esso non è in grado di spiegare tutti gli aspetti dell'iperdotazione come, ad esempio, la capacità di leadership.

Cap. 3

Gli studenti ad alto potenziale cognitivo (*Gifted Students*)

(a cura di Melisa Ambrosini, Eleonora Faleri, Francesco Gallimberti, Martina Pedron, David Polezzi, Anna Maria Re, Massimo Ronchese)

L'iperdotazione non è qualcosa che esiste solamente all'interno dell'individuo, ma è qualcosa che può svilupparsi grazie ad un'efficace interazione tra fattori individuali e sociali. Il capitolo descrive il funzionamento cognitivo come insieme di abilità che permettono all'individuo di adattarsi all'ambiente con diversi gradi di successo. Vengono pertanto passati in rassegna i sei diversi profili di giftedness individuati da Betts e Neihart, che descrivono la presenza di possibili differenziazioni all'interno dell'iperdotazione cognitiva e l'impatto che questa ha sull'apprendimento e sulle relazioni. L'aspetto relativo alle difficoltà nelle relazioni sociali può talvolta essere particolarmente limitante allo sviluppo del bambino iperdotato. Il capitolo prosegue con la trattazione dei risvolti emotivi e degli aspetti sociali e relazionali, individuandone punti di forza e possibili criticità. Non trattandosi di individuare quegli alunni che manifestano un buon adattamento scolastico, il compito dell'insegnante nel riconoscere possibili caratteristiche di iperdotazione all'interno degli alunni della propria classe, è assai arduo. Il capitolo si conclude con la descrizione e l'analisi dei possibili indicatori che un'insegnante può osservare in relazione al comportamento, all'apprendimento ed alla creatività del bambino/ragazzo gifted.

Secondo l'approccio seguito dal gruppo di lavoro, le doti di creatività emergono dall'interazione tra le attitudini, i processi cognitivi e l'influenza esercitata dall'ambiente di vita sul singolo soggetto o su un gruppo di individui. Di conseguenza è importante individuare quali sono gli interventi possibili che consentono di modificare l'ambiente e di creare così le condizioni che permettono ai più dotati di tradurre in abilità e competenze il loro potenziale straordinario.

3.1 Funzionamento cognitivo

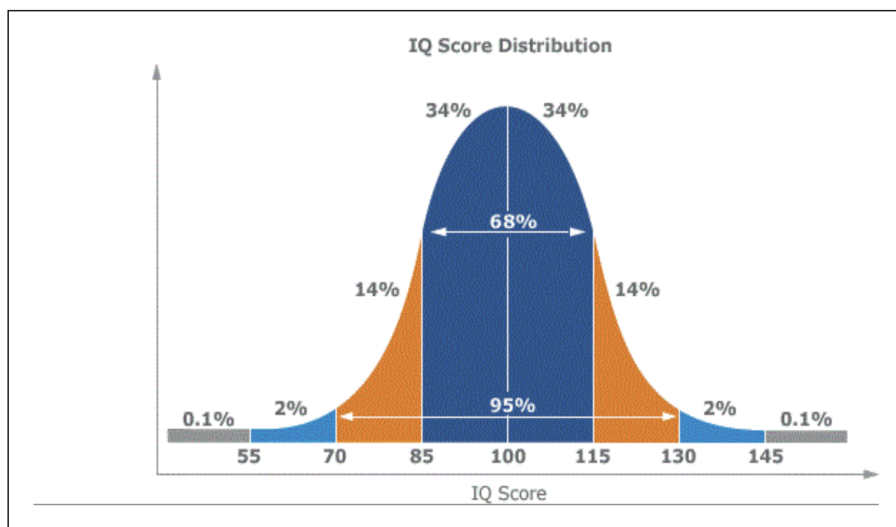
Come affermato in precedenza, qualsiasi definizione che tenti di racchiudere in un solo termine l'intelligenza risulterebbe inevitabilmente limitata. L'intelligenza è infatti un insieme di abilità che permettono all'individuo di adattarsi all'ambiente con diversi gradi di successo.

Come evince dalla figura 2, l'intelligenza si distribuisce nella popolazione secondo una distribuzione normale; ciò implica che la maggior parte della popolazione (circa il 68%) avrà un punteggio che oscilla tra -1 e 1 Deviazione Standard (DS) dalla media; i punteggi all'interno di questo range possono essere considerati come valori di intelligen-

za medi. Considerando una delle principali scale per la valutazione di intelligenza che ha come media 100 e come DS 15, possiamo quindi dire che i punteggi di QI che vanno da 85 a 115 sono in media. Più ci spostiamo verso i due estremi della distribuzione più ci troviamo di fronte a situazioni particolari, infatti possiamo vedere che la percentuale di popolazione che rientra nelle due “code” (ossia sotto le 2 DS dalla media) è di circa il 2% della popolazione. Considerando 2 DS al di sopra della media, quindi un punteggio di QI di 130, vedremo che circa il 2% della popolazione ha un livello cognitivo significativamente superiore alla media. È in questa ristretta fascia della popolazione che noi identifichiamo i *Gifted*. Tenendo in considerazione la distribuzione normale dell’intelligenza si possono fare ulteriori considerazioni:

- la percentuale della popolazione che raggiunge il QI di 135 corrisponde all’1%;
- la percentuale della popolazione che raggiunge il QI di 145 corrisponde allo 0,13% (1 soggetto ogni 740);
- la percentuale della popolazione che raggiunge il QI di 150 corrisponde allo 0,04% (1 soggetto ogni 2230).

Fig. 2 - Curva Normale della distribuzione del QI nella popolazione.



3.2 Profili di giftedness

Secondo il modello teorico elaborato da Betts e Neihart (1988) vengono individuati *sei diversi profili di individui gifted*, con lo scopo di avere ulteriori dati, utili all’identificazione dei bambini iperdotati per genitori e insegnanti. Tali profili descrivono *possibili differenziazioni all’interno dell’iperdotazione cognitiva*. Infatti, non tutti i bambini iperdo-

tati mostrano le proprie abilità nello stesso modo; i due autori descrivono l'interazione tra gli individui e le influenze della famiglia, dell'educazione, delle relazioni significative e dello sviluppo personale. L'iperdotazione tuttavia, non può essere individuata in categorie separate ma ogni aspetto della personalità e dello sviluppo contribuisce a definire diverse casistiche che vanno a descrivere le sfumature presenti negli individui appartenenti a tale gruppo. È importante che insegnanti e genitori riescano a comprendere i bisogni cognitivi, emozionali e sociali dei bambini iperdotati attraverso l'identificazione di questi ultimi nei profili proposti dagli autori:

1. Lo studente *“Di successo”* (*“The Successful”*)

I ragazzi che rientrano in questa categoria tendono ad ascoltare attentamente insegnanti e genitori e mostrano un comportamento adeguato nelle varie situazioni; apprendono facilmente e sono capaci di ottenere punteggi elevati nei test di intelligenza e, più in generale, delle prove che misurano la performance. Ottengono, in generale, buoni risultati senza lavorare intensamente. Raramente mostrano problemi di comportamento. Questi bambini sono apprezzati dai compagni e inclusi nei gruppi dei pari ma spesso si annoiano a scuola.

2. Lo studente *“Creativo”* (*“The Challenging”*)

Si tratta di bambini che possiedono alti livelli di creatività, talvolta potrebbero manifestare comportamenti sfidanti e sarcastici con atteggiamenti conflittuali nei confronti delle figure educative. Essi tendono ad essere anticonformisti rispetto al sistema. Questi bambini manifestano insicurezza e si sentono frustrati poiché l'istituzione scolastica non riconosce le loro abilità e talenti. Possono essere più o meno integrati con il gruppo dei compagni, anche se a volte sfidano i loro pari e per questo non vengono inclusi nelle attività o nei gruppi sociali. I bambini che appartengono a questo profilo sono a rischio di eventuali abbandoni scolastici.

3. Lo studente *“Sotterraneo”* (*“The Underground”*)

Sono studenti che cercano di nascondere il loro talento con lo scopo di sentirsi accettati all'interno del gruppo dei pari. Spesso si sentono insicuri e ansiosi e i loro bisogni sono in conflitto con le aspettative di insegnanti e genitori. Più in generale, tendono a manifestare scarsa tolleranza alla frustrazione e un certo disagio a scuola.

4. Lo studente *“A rischio”* (*“The Dropouts”*)

I bambini appartenenti a questo gruppo sono arrabbiati con gli adulti e con se stessi perché il sistema non ha saputo riconoscere i loro bisogni pertanto si sentono rifiutati. Possono esprimere questa rabbia manifestando comportamenti depressivi o devianti. Manifestano disaffezione nei confronti della scuola che per loro sembra irrilevante e addirittura ostile. I ragazzi che appartengono a questo profilo sono a rischio di drop-out, bullismo, comportamenti devianti, uso di sostanze e abbandoni scolastici.

5. Lo studente *“Doppiamente eccezionale”* (*“The Double-Labeled”*)

Questi bambini hanno contemporaneamente un disturbo in altre aree (es. DSA,

ADHD, DOP, ecc...). Essi non manifestano comportamenti che la scuola solitamente attribuisce ai bambini iperdotati perché possono avere difficoltà nella scrittura o disturbi comportamentali che rendono difficile per loro portare a termine un compito; spesso si sentono confusi perché non riescono ad avere delle performance adeguate nelle attività scolastiche. Questi bambini possono manifestare bassi livelli di autostima, basso rendimento scolastico e, più in generale, sintomi di stress (sono scoraggiati, frustrati, rifiutati e isolati) e possono definire il compito assegnato come noioso nel caso abbiano difficoltà di esecuzione. Secondo il NJCLD National Joint Committee on Learning Disabilities (2011), anche se i ragazzi due volte eccezionali possono avere prestazioni adeguate in classe, la loro performance può essere molto al di sotto quello che sono in grado di fare, poiché compensano le loro difficoltà.

Vi è un notevole consenso in letteratura sul fatto che esistano studenti due volte eccezionali (Betts & Neihart, 1988; NJCLD, 2011; Lovett & Sparks, 201; Whitmore, 1980; Udall & Maker, 1983; Whitmore & Maker, 1985). Kalbfleisch (2013) descrive questi profili come caratterizzati dalla presenza di capacità cognitive elevate o forti e distintive (abilità/talenti) in associazione a disturbi che limitano l'espressione delle elevate capacità presenti nello studente. Esistono pochi dati circa l'incidenza di questi ultimi; inoltre l'identificazione è complessa sia perché non vi è una batteria di test o criteri condivisi sia perché i punti di forza di questi studenti possono a volte mascherare debolezze (definito effetto mascheramento). Spesso infatti questi profili vengono riconosciuti tardi nella loro carriera accademica (Baum, 1990), di conseguenza hanno meno probabilità di essere identificati (McCoach, Kehle, Bray, e Siegle, 2001; Ruban & Reis, 2005) in quanto:

- le loro capacità cognitive superiori in alcune aree possono mascherare le loro debolezze accademiche;
- le loro debolezze accademiche possono anche mascherare la loro giftedness.

Un bambino poco interessato alle attività scolastiche facilmente metterà in atto una serie di comportamenti, volti a diminuire la noia, che possono essere fonte di disturbo per lo svolgimento delle attività scolastiche. Inoltre, questi bambini vengono spesso descritti come più vivaci/energici della media (Clarck, 2001); non è infrequente che il bambino iperdotato venga erroneamente diagnosticato come bambino con Deficit di Attenzione con/senza Iperattività, poiché condivide con questa popolazione molte caratteristiche (Lovecky, 2004).

Secondo Luna e Reis (2004) gli studenti gifted che presentano anche disturbi di apprendimento spesso non ricevono diagnosi a meno che non mostrino una problematica di comportamento e possono manifestare impotenza appresa, frustrazione, scarsa motivazione, perfezionismo, bassa autostima, problemi sociali e comportamentali (Lyon 1989). Secondo Baum (1990), gli studenti gifted che hanno un disturbo di apprendimento possono rientrare in una delle tre categorie:

- a) studenti identificati come gifted che presentano lievi difficoltà di apprendimento (buon rendimento alla primaria, più tardi iniziano a sperimentare insuccessi);

- b) gli studenti identificati come aventi un disturbo di apprendimento, ma che sono anche gifted (hanno gravi difficoltà di apprendimento, ma possono avere attitudini superiori in una o più aree accademiche o intellettuali);
- c) gli studenti non identificati come gifted le cui abilità forti possono non essere evidenti a causa del rendimento < alla media (hanno disturbi che nascondono le loro abilità ed abilità che mimetizzano il loro disturbo. La discrepanza tra il loro QI e rendimento scolastico non viene notata).

Attualmente, non vi è alcun modo per determinare quanti studenti ci sono che rientrano nella terza categoria.

6. Lo Studente “Autonomo” (“*The Autonomous Learner*”)

Solo pochi tra i gifted children mostrano questo profilo, che si manifesta soprattutto ad un'età precoce. Come gli studenti del profilo 1, essi hanno imparato a lavorare in maniera efficace a scuola e sono in grado di utilizzare il sistema con lo scopo di creare nuove opportunità per loro stessi. Questi bambini possiedono un buon concetto di sé poiché i loro bisogni sono stati riconosciuti; ottengono successi e ricevono attenzioni positive e supporto per i loro risultati. Sono ben accettati dal gruppo dei pari e qualche volta utilizzano capacità di leadership all'interno della scuola o della comunità. Sono indipendenti e autonomi, si sentono sicuri nel progettare i propri obiettivi personali. Accettano se stessi e sono in grado di prendersi dei rischi, realizzano di poter creare cambiamenti nelle loro vite senza aspettare l'aiuto di altri. Essi sono in grado di esprimere i sentimenti, obiettivi e bisogni in modo appropriato.

Rimangono comunque aperte alcune questioni sulla possibilità che questi sei profili abbiano validità di categorizzazione solo nei paesi occidentalizzati, in quanto vi sono alcuni elementi, come la famiglia, il contesto educativo, quello scolastico e quello sociale che vanno ad incidere ed a modellare la manifestazione di queste caratteristiche. Vi è inoltre la convinzione che questi modelli siano dinamici e possano variare durante lo sviluppo del bambino (Neihart, 2009).

3.3 La *giftedness* dall'infanzia all'età adulta: l'importanza degli aspetti emotivi, sociali e relazionali

Alcuni bambini, anche molto piccoli, possono stupire per la precocità con cui acquisiscono alcune competenze, come ad esempio il linguaggio o la capacità di leggere o di fare i calcoli. Questi sono sicuramente indicatori di una buona intelligenza, tuttavia non sempre i bambini precoci diventeranno adulti gifted. Spesso infatti queste capacità così precoci si perdono con la crescita, soprattutto se il bambino non incontra un ambiente favorevole o se queste caratteristiche vengono connotate negativamente dal contesto sociale e/o familiare (Fabio e Mainardi, 2008). Può succedere che in alcuni casi il bambino, non adeguatamente supportato o addirittura ostacolato nei suoi interessi, non mantenga la capacità appresa precocemente. In altri casi si può ottenere lo stesso risultato negativo

ma per il motivo opposto, ossia per la pressione troppo forte esercitata dai familiari. In altri casi ancora il bambino può coltivare solo un interesse specifico ed eccellere in questo ma non in tutto il resto.

Nel bambino gifted, lo sviluppo eterogeneo delle diverse aree può comportare due tipi di dissincronia (Terrassier, 1979):

- di ordine interno, che si verifica all'interno del bambino;
- tra il bambino e il suo ambiente, ovvero la scuola e la famiglia.

La dissincronia di ordine interno è caratterizzata da uno sviluppo misto che può essere osservato tra le aree: intellettuale, psicomotoria, linguistica e affettiva-emozionale. Terrassier ricorda che molto spesso i dotati imparano facilmente a leggere in tenera età, trovando, tuttavia, difficoltà nell'area di scrittura. Un'altra disparità comune sono le eccezionali capacità matematiche, ma con scrittura e ortografia mediocre.

Diversi studi hanno dimostrato che possedere un elevato QI non è garanzia di giftedness né di successo nella vita (Terman, 1925). Ci sono molti altri importanti fattori sia di personalità che di motivazione che contribuiscono ad uno sviluppo positivo di un bambino con un alto QI. Nello sviluppo emotivo, relazionale e sociale vi possono essere anche alcuni fattori di rischio tra i quali:

- lo sviluppo asincrono (Pfeiffer & Stocking, 2000; Webb et al., 2005)
- l'eccessivo perfezionismo (Nugent, 2000)
- l'alta sensibilità ai conflitti interpersonali con pari e familiari (Neihart, 1999; Neihart et al., 2002)
- l'isolamento sociale (Neihart, 1999)
- la pressione da parte degli adulti sulla performance, vissuti di inadeguatezza, e di incomprensione (Preuss & Dubow, 2004)

Spesso il bambino iperdotato si trova inserito in un contesto sociale in cui i coetanei hanno interessi radicalmente diversi dai suoi. Purtroppo comunemente i bambini gifted incontrano difficoltà nelle relazioni sociali a causa delle grosse differenze tra i propri interessi e quelli dei coetanei. Ad esempio un bambino gifted potrebbe essere estremamente interessato alla lettura di libri che riguardano l'universo, ma molto difficilmente troverà dei coetanei che condividono questo interesse (Webb et al. 2007). Nelle attività di gruppo si troverà immerso in un mondo di coetanei che si interessano ad argomenti apparentemente banali e si appassionano a giochi in cui esso si sente inadeguato; molto spesso i gifted mostrano una spiccata preferenza per bambini più grandi di loro o adulti. Tuttavia questi particolari interlocutori tendono a non rapportarsi con loro in modo paritario come farebbe un coetaneo. La conseguenza rischia di sfociare in una reale difficoltà nel costruire una rete sociale di supporto efficace e funzionale. Questo aspetto compare spesso già nei primi anni della scuola elementare, ma diventa un importante fattore di rischio nell'adolescenza. L'adolescente sprovvisto di una rete sociale di supporto ha un'elevata probabilità di sviluppare un disturbo dell'umore (Pfeiffer e Stocking

2000). Baker (2004) tuttavia afferma che non vi sono abbastanza evidenze empiriche a conferma di una maggiore predisposizione alla depressione e ideazione suicidaria nei gifted. Delaubiere individua nel 5% dei bambini iperdotati la stima dei ragazzi che vanno incontro a difficoltà rilevanti, in ragione dell'iperdotazione, per i quali si rende necessario un intervento clinico. Tuttavia molti punti forza di questi bambini, che probabilmente saranno apprezzati in altre epoche della vita, possono diventare un'interferenza al percorso scolastico e all'integrazione sociale. Infatti, alcuni bambini possono manifestare un cambiamento nelle loro abilità al variare di aspetti ambientali, psicologici o contestuali (Ruf, 2009).

L'aspetto più limitante allo sviluppo del bambino iperdotato è indubbiamente quello relativo alle difficoltà nelle relazioni sociali. La tabella 2, ripresa anche nel documento delle Linee Guida Regionali, riporta una sintesi delle principali caratteristiche distintive cui corrispondono bisogni e possibili problemi associati (tratto da Clark, 1997).

Tab. 2 - Principali caratteristiche distintive cui corrispondono bisogni associati e possibili problemi (Clark, 1997).

Caratteristiche distintive	Bisogni associati	Possibili Problemi
Ampio bagaglio di informazioni circa le proprie emozioni e quelle degli altri	Essere capace di denominare e processare informazioni relative alle proprie emozioni, riconoscere le emozioni degli altri, essere sensibile ai bisogni ed emozioni degli altri	Le informazioni possono essere male interpretate influenzando negativamente l'individuo
Insolita sensibilità verso le aspettative e i sentimenti degli altri	Imparare a capire i sentimenti e le aspettative degli altri	Insolitamente vulnerabile alle critiche, alti livelli di bisogno di successo e riconoscimento
Spiccato senso dell'umorismo	Imparare come i comportamenti influenzano i sentimenti o i comportamenti degli altri	Uso dell'umorismo per attaccare criticamente gli altri, creando problemi alle relazioni
Spiccata consapevolezza accompagnata da sensazione di "essere diverso"	Imparare ad esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni assertivamente, condividere i propri pensieri con gli altri al fine di capirsi meglio	Isolarsi, restare distante emotivamente, sentirsi rifiutato, vedere la propria diversità come un aspetto negativo che può causare un abbassamento dell'autostima
Idealismo e senso della giustizia che compaiono già in età precoce	Sentirsi superiore in alcuni aspetti morali	Tentativi irrealistici di aderire a valori e alti obiettivi, che generalmente portano ad un'intensa frustrazione
Precoce sviluppo di un locus of control interno	Essere in grado di chiarire le priorità personali e i propri valori, confrontarsi con i sistemi di valori delle altre persone	Difficoltà a conformarsi, viene visto dagli altri come sfidante verso le autorità e le tradizioni

Caratteristiche distintive	Bisogni associati	Possibili Problemi
Insolita profondità ed intensità emotiva	Trovare propositi e direzioni in base al proprio sistema di valori, tradurre il proprio coinvolgimento in azioni quotidiane	Insolita vulnerabilità, problemi a focalizzarsi su obiettivi realistici per la propria vita lavorativa
Alte aspettative su sé stesso e gli altri, che spesso portano ad alti livelli di frustrazione, tendenza al perfezionismo	Imparare a fissare obiettivi realistici e accettare gli insuccessi come parte del processo di apprendimento, ascoltare come fanno gli altri per esprimere la loro crescita nell'accettazione di sé	Scoraggiamento e frustrazione derivanti da alti livelli di criticismo, problemi nel mantenere buone relazioni con gli altri a causa degli alti standard autoimposti
Forte bisogno di coerenza tra i valori astratti e il comportamento umano	Trovare una vita professionale che dia l'opportunità di realizzare i propri valori personali o di esprimerne le proprie abilità	Senso di frustrazione con se stessi o con gli altri che può portare ad inibire la propria realizzazione e a relazioni interpersonali limitate o povere
Alti livelli di giudizio morale	Bisogno di ricevere l'autorizzazione dal proprio senso morale	Intolleranza e mancanza di comprensione per il gruppo dei pari, che può comportare un possibile rifiuto e isolamento

3.4 Indicatori per il riconoscimento dell'alto potenziale a scuola

Intercettare all'interno delle classi gli alunni con probabile iperdotazione cognitiva potrebbe sembrare un compito relativamente facile. In realtà non si tratta di individuare quegli alunni che manifestano un buon adattamento scolastico ed un profitto ad alti livelli in tutte le discipline, magari protratto per l'intero percorso di studi. Queste, infatti, non sono condizioni sufficienti per sospettare un'alta potenzialità cognitiva e talvolta non sono nemmeno caratteristiche presenti negli alunni con questo profilo.

Se da un lato l'alunno che riesce sempre, con successo e in ogni ambito di studio non è detto abbia una plusdotazione, dall'altro quello pigro, svogliato, con "la testa fra le nuvole", maldestro o dirompente non è detto che non la possa avere. In classe l'alunno gifted potrebbe cercare di evitare di farsi notare come troppo performante (quindi con prestazioni sempre ad ottimi livelli) e, consapevole della propria differenza, potrebbe volerla nascondere facendo errori volontari ad es. Le ragazze gifted, in genere, sembrano avere uno sviluppo intellettuale più veloce e risultati scolastici migliori rispetto ai maschi, ma possono manifestare una tale forma di iperadattamento scolastico da non essere riconosciute precocemente.

Alcuni studenti manifestano "sottorendimento" ossia prestazioni molto al di sotto

delle loro possibilità incorrendo, di conseguenza, in problemi come basso concetto di sé, problemi emotivi, comportamenti disfunzionali. Una ricerca di Emerick (1992) sulla percezione degli studenti ha messo in luce alcuni fattori che possono influire sul sotto-rendimento:

- la presenza di interessi fuori dalla scuola
- l'ambiente familiare
- obiettivi troppo elevati e non realistici associati agli apprendimenti
- il tipo di curriculum (sfide intellettuali, stimolazione su interessi personali, arricchimento, ecc.)
- l'insegnante
- il concetto di sé (apprendimento come soddisfazione e responsabilità personale)

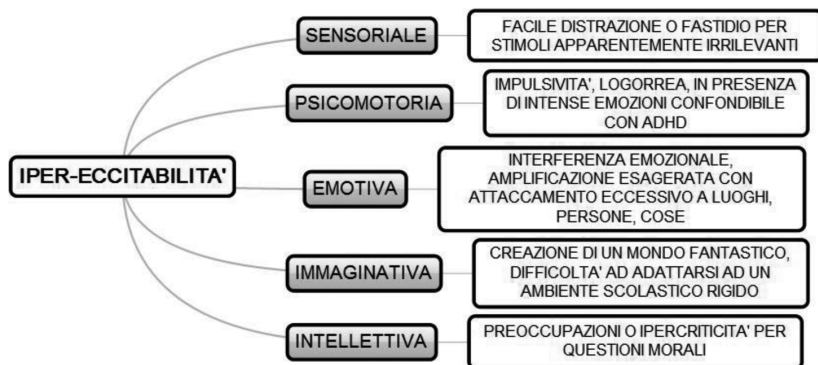
K. Dabrowski (1960) aiuta a definire meglio quali siano le caratteristiche cui un insegnante dovrebbe porre attenzione per captare gli alunni presumibilmente iperdotati. La sola predisposizione genetica non spiegherebbe l'alta potenzialità cognitiva ed il fattore dell'iper-eccitabilità, esteso a più aree diverse, potrebbe rappresentare un elemento distintivo utile anche in fase di identificazione precoce (figura 3).

Figura 3 - Modello dell'iper-eccitabilità di Dabrowski: aspetti positivi del profilo



Questo modello considera anche come i fattori legati all'iper-eccitabilità possano comportare dei risvolti negativi, ovvero delle manifestazioni esasperate o esagerate e per questo negative (figura 4).

Figura 4 - Modello dell'ipereccitabilità di Dabrowski: aspetti negativi del profilo



E. Clearinghouse (1985) distingue tre aree per classificare le caratteristiche che contraddistinguono gli alunni gifted. Di seguito si elencano le tre aree individuate dall'autore e, nel dettaglio, le singole caratteristiche:

1) *Caratteristiche del comportamento*

Gli studenti gifted, rispetto ai coetanei:

- spesso hanno imparato a leggere prima di iniziare la scuola, comprendendo anche le sfumature del linguaggio
- leggono molto e in modo rapido, e hanno un ricco vocabolario
- comunemente imparano le competenze base meglio, più velocemente e con meno esercizio
- sono più abili nella costruzione e nella manipolazione di concetti astratti
- spesso colgono ed interpretano indizi non verbali, e ricavano inferenze senza aver bisogno di spiegazioni esplicite
- non danno nulla per scontato, approfondiscono i “come” ed i “perché”
- lavorano in modo autonomo più precocemente e possono concentrarsi per periodi più lunghi
- hanno interessi eclettici o fortemente focalizzati
- spesso hanno un'energia apparentemente infinita, che a volte porta ad una diagnosi errata di iperattività
- di solito si relazionano agli adulti o preferiscono la compagnia dei bambini più grandi
- amano imparare cose nuove, tendono ad esaminare ciò che è inusuale e sono altamente curiosi
- affrontano compiti e problemi in modo ben organizzato, mirato al compito ed efficiente
- presentano una motivazione intrinseca per l'imparare, lo scoprire e l'esplorare, e spesso sono molto caparbi.

2) *Caratteristiche di apprendimento*

Gli alunni gifted sono degli “apprendenti naturali” che spesso mostrano:

- capacità di astrazione, concettualizzazione e sintesi molto sviluppate
- capacità di analisi di materiale complesso
- capacità nel saper cogliere facilmente i principi di base e di saper fare generalizzazioni valide su eventi, persone o oggetti
- capacità di cogliere prontamente relazioni causa-effetto
- capacità nel percepire rapidamente somiglianze, differenze e anomalie
- occhio particolare per i dettagli
- atteggiamento indagatorio alla ricerca di informazioni
- prontezza scettica, critica e valutativa nell’individuare incongruenze
- interesse per la lettura per conto proprio di libri e riviste scritti per i bambini più grandi
- grande piacere nelle attività intellettuali
- un grande magazzino di informazioni su una varietà di argomenti, che possono richiamare rapidamente.

3) *Caratteristiche della creatività*

Le abilità creative degli allievi gifted spesso li distinguono dai loro coetanei in quanto:

- sono pensatori fluenti, in grado di generare possibilità, conseguenze o idee correlate
- sono pensatori flessibili, in grado di usare molte alternative e approcci diversi alla soluzione dei problemi
- sono pensatori originali, alla ricerca di associazioni e combinazioni tra elementi nuove, insolite o non convenzionali
- possono anche vedere relazioni tra oggetti, idee o fatti apparentemente non correlati
- sono pensatori che elaborano, producono nuovi passaggi, idee, risposte, situazioni o problemi
- possono facilmente costruire ipotesi o quesiti ipotetici
- spesso sono consapevoli della propria impulsività e irrazionalità, e mostrano sensibilità emotiva
- sono estremamente curiosi verso oggetti, idee, situazioni o eventi
- spesso mostrano gioscosità intellettuale e piace loro fantasticare e immaginare
- spesso manifestano animatamente il proprio disaccordo con le dichiarazioni degli altri
- sono sensibili alla bellezza e sono attratti dai valori estetici.

Le caratteristiche viste fino a qui sono state confermate da molti studi sperimentali e clinici, oltre che dalla letteratura scientifica. Le peculiarità, riconosciute dalla ricerca, che contraddistinguono gli alunni gifted permettono di individuare degli indicatori per il riconoscimento dell’alto potenziale a scuola. Non si tratta di indicatori che devono essere presenti tutti e ciascuno con alta frequenza, ma di fattori che, qualora fossero presenti in una certa quantità e per un certo periodo di tempo, possono segnalare un profilo che potrebbe essere gifted.

Gli indicatori in questione possono essere sintetizzati nelle seguenti voci:

<i>Buone abilità di problem solving e ragionamento</i>	Davidson, 1986; Keating & Bobbitt, 1978; Parkinson, 1990; Sternberg, 1986
<i>Abilità di apprendimento rapido</i>	Bloom, 1982; Hollingworth, 1942; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Terman & Oden, 1947
<i>Ampio vocabolario</i>	Borkowski & Peck, 1986; Lewis, Feiring, & McGuffog, 1986; Loban, 1963; Terman & Oden, 1947
<i>Memoria eccellente</i>	Cohen & Sandburg, 1977; Freeman, 1985; Guilford, Scheuerle, & Schonburn, 1981; Lewis, Feiring, & McGuffog, 1986; Lewis & Michalson, 1985
<i>Buone abilità di attenzione sostenuta</i>	Martinson, 1961; Rogers, 1986; Witty, 1958
<i>Sensibilità</i>	Clark, 1988; Strop, 1983; Piechowski, 1991; Roeper, 1982; Tuttle & Becker, 1980; Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982
<i>Compassione per gli altri</i>	Delp & Martinson, 1974; Lightfoot, 1951; Strang, 1958; Torrance, 1977
<i>Perfezionismo</i>	Adderholdt-Elliott, 1987; Chamrad & Robinson, 1986; Clark, 1988; Freehill, 1961; J. Gallagher, 1990; Karnes & Oehler-Stinnett, 1986; Kerr, 1991; Manaster & Powell, 1983; Robinson & Noble, 1991; Roedell, 1984; Whitmore, 1980
<i>Intensità</i>	Dabrowski, 1972; S.Gallagher, 1985; Piechowski, 1979,1991; Piechowski & Colangelo, 1984; Schetky, 1981; Schiever, 1985; Silverman & Ellsworth, 1980; Whitmore, 1980
<i>Sensibilità morale</i>	Boehm, 1962; Drews, 1972; Gross, 1993; Hollingworth, 1942; Martinson, 1961; Munger, 1990; Passow, 1988; Roeper, 1988; Silverman & Ellsworth, 1980; Terman, 1925; Vare, 1979; Ward, 1985
<i>Grande curiosità</i>	Bloom, 1982; Cox, 1977; Freeman, 1985; Lewis & Michalson, 1985; Louis & Lewis, 1992; Munger, 1990; Parkinson, 1990; Terman & Oden, 1951
<i>Atteggiamento perseverante quando interessato</i>	Bloom & Sosniak, 1981; Brandwein, 1955; Feldhusen, 1986; Lewis & Michalson, 1985; Tuttle & Becker, 1980
<i>Alto grado di energia</i>	Feldhusen, 1986; Hildreth, 1938; Schetky, 1981; Whitmore, 1980

<i>Preferenza per compagnie di età maggiore</i>	Gross, 1989; Freeman, 1979; Hildreth, 1966; Hollingworth, 1931; Lewis & Michalson, 1985; Mann, 1957; O'Shea, 1960; Robinson & Noble, 1991; Terman, 1925; White, 1985
<i>Ampia gamma di interessi</i>	Cox, 1977; Hitchfield, 1973; Terman & Oden, 1951; Witty, 1958
<i>Grande senso dello humor</i>	Getzels & Jackson, 1962; Hildreth, 1938; Hollingworth, 1926; Shade, 1991; Terman, 1925
<i>Precocità ed avidità nella lettura</i>	Cox, 1977; Durkin, 1959; Gross, 1993; Kasdon, 1958; Martinson, 1961; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Terman & Oden, 1951
<i>Preoccupazione per giustizia ed equità</i>	Roeper, 1988; Rogers, 1986; Silverman & Ellsworth, 1980
<i>Giudizi più maturi rispetto all'età</i>	Haier & Denham, 1976; Hollingworth, 1932; Warren & Heist, 1960
<i>Passione per l'osservazione</i>	Carroll, 1940; Martinson, 1961; Rogers, 1986; Witty, 1958
<i>Vivida immaginazione</i>	J. Gallagher, 1966; S. Gallagher, 1985; Lightfoot, 1951; Piechowski & Colangelo, 1984; Piechowski, Silverman, & Falk, 1985; Schiever, 1985; Terman & Oden, 1959; Wall, 1960
<i>Alto grado di creatività</i>	Albert, 1980; Louis & Lewis, 1992; Lovecky, 1993; Rogers, 1986; White, 1985
<i>Tendenza a mettere in discussione l'autorità</i>	Hollingworth, 1940; Meckstroth, 1991; Munger, 1990; Schetky, 1981; Sebring, 1983; Whitmore, 1979
<i>Particolare abilità con i numeri</i>	Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994; Hildreth, 1966; Hollingworth, 1931; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Rogers, 1986
<i>Singolare bravura nella ricomposizione di puzzle</i>	Lewis, Feiring, & McGuffog, 1986; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Rogers, 1986

Cap. 4

Creatività ed alto potenziale

(a cura di Alessandro Antonietti e Chiara Valenti)

Il tema dell'iperdotazione intellettuale (*giftedness*) è sovente associato a livello internazionale (per esempio nei titoli di associazioni, convegni, riviste e libri) a quello della creatività. La creatività è infatti considerata da alcuni una *forma di manifestazione degli elevati livelli dell'intelligenza*, o comunque un *ambito in cui la dotazione cognitiva può essere messa a frutto*. Il capitolo descrive il concetto di creatività in relazione alla *giftedness* nei vari ruoli che essa può svolgere, passando in rassegna le caratteristiche del pensiero creativo come forma di pensiero flessibile ma non disancorato dalla realtà. Nella parte finale vengono offerti anche alcuni spunti per alimentare la creatività nei ragazzi.

Per creatività si intende usualmente la *capacità di concepire (e possibilmente esprimere o realizzare) qualcosa di nuovo che abbia un valore*. Si distingue dalla semplice bizzarria proprio perché le idee insolite e originali che vengono in mente devono condurre a un prodotto che sia interessante non soltanto per l'individuo che lo ha pensato, ma che possa essere apprezzato (per la sua utilità o per il significato che porta alla luce ed esprime) anche da altre persone.

Nell'iperdotazione cognitiva la creatività può svolgere un triplice ruolo:

- può diventare il campo in cui le risorse ideative dell'individuo si applicano e quindi essere di stimolo per motivare a mettere a frutto le proprie potenzialità e valorizzare le modalità peculiari del proprio pensiero;
- può sostenere l'interesse e la passione che un bambino o un giovane matura per un certo argomento o ambito, diventando il campo in cui si matura una particolare *expertise*;
- può fungere da elemento di compensazione per evitare certe rigidità e automatismi di pensiero che talvolta la *giftedness* induce. Può allora essere utile sottolineare alcuni benefici "psicologici" che derivano da un'attenzione educativa per la dimensione creativa del pensiero e del comportamento.

La *creatività può diventare una risorsa per il benessere dell'individuo*. Il rapporto creatività-benessere mentale nel passato si talvolta presentato come un rapporto di contrapposizione: la creatività è stata considerata un ambito imparentato con la patologia mentale o un terreno in cui viene favorito lo sviluppo di forme di disadattamento. Conseguentemente, la persona creativa diventava un individuo "sospetto" dal punto di vista del benessere psicologico. Più recentemente si andata invece affermando l'idea che la creatività è un campo in cui la persona può maturare uno sviluppo integrale delle

proprie potenzialità e in cui gli individui soggetti al rischio di disfunzioni del pensiero – a base puramente cognitiva o a base affettivo-relazionale – possono trovare un aiuto per il superamento delle proprie difficoltà. In questa ottica, le attività finalizzate a coltivare la creatività possono assumere, oltre all’indiscussa valenza educativa, anche una valenza preventiva o riabilitativa. A fondamento del legame tra creatività e mal funzionamento mentale vi è la constatazione di somiglianze tra i processi creativi e i processi mentali collegati a certe figure psicopatologiche. Per ricordarne alcuni: la mancanza del principio di realtà, l’attivazione di dinamiche regressive, la presenza pervasiva del pensiero primario, l’abolizione del principio di non-contraddizione. Tali analogie non possono però nascondere una diversità che sussiste tra creatività e patologia: nei disturbi mentali le dinamiche sopra richiamate risultano in genere sterili, in quanto non portano alla produzione di qualcosa di socialmente apprezzabile e i loro esiti rimangono – eccetto alcuni casi particolari – per lo più incomprensibili o incommunicabili. Al contrario, nella persona creativa tali dinamiche portano a risultati che hanno un significato che può essere colto dagli altri. In altre parole, i processi creativi, pur assomigliando in parte a processi psicopatologici, da questi si differenziano in quanto sono finalizzati ad uno scopo (che tiene conto dei vincoli della realtà), sono sotto il controllo dell’individuo e sono inter-soggettivamente condivisibili.

Sulla base di questa idea si può allora ritenere che coinvolgere un bambino o un ragazzo in iniziative che abbiano come obiettivo quello di promuovere – a livello intellettuale, affettivo e comportamentale – la creatività significhi contribuire a sviluppare dimensioni della persona che un’eccessiva preoccupazione per il rigore logico, il controllo emotivo o l’adattamento sociale porta ad “atrofizzare”.

Lo sviluppo della creatività può presentare anche un altro aspetto “terapeutico”, consistente nell’orientare in senso produttivo quei processi e quelle dinamiche, avvicinati alla creatività, che altrimenti si piegherebbero in senso disfunzionale. Chiariamo. I meccanismi mentali che stanno alla base del pensiero creativo in alcune persone possono risultare particolarmente pronunciati, sino a divenire eccessivamente pervasivi, se non addirittura coattivi. Essi, pertanto, anziché rappresentare una risorsa per l’individuo, diventano un limite all’attività intellettuale: il soggetto non riesce a controllare tali meccanismi, non li volge al raggiungimento di qualche scopo, non capace di rendere altri partecipi dei percorsi seguiti dal proprio ragionamento. In simili evenienze, un’educazione alla creatività può allora fornire strumenti per indirizzare in senso finalistico e inter-soggettivo, producendo un arricchimento proprio e altrui e una trasformazione innovativa, questi processi che diversamente condurrebbero l’individuo in una condizione di isolamento e di mancanza di aderenza alla realtà.

Per esempio, alcuni psicologi hanno individuato quali caratteristiche del pensiero creativo la capacità di produrre idee in numero elevato (*fluidità*), altamente diversificate tra loro (*flessibilità*), raramente reperite da altri (*originalità*). Alla base di questa concezione della creatività vi è l’assunto che quanto maggiore è la quantità di idee a disposizione e quanto maggiore il numero dei campi cui esse si riferiscono, tanto maggiore la probabilità di imbattersi in spunti interessanti e utili. Tuttavia, un’attività mentale esclusiva-

mente basata sulla libera produzione di idee potrebbe generare scompensi cognitivi di tipo dissociativo. I flussi ideativi devono essere adeguati rispetto allo scopo per cui sono stati innescati. Ecco allora che propensioni a forme di dissociazione intellettiva possono, nell'ambito di un'educazione alla creatività, essere indirizzate, attraverso sollecitazioni alla loro elaborazione e verifica, verso obiettivi produttivi. In altre disfunzioni cognitive la dissociazione può assumere la forma dello stabilire legami tra concetti disparati, porre identità o somiglianze tra elementi che non hanno nulla in comune. Questi disturbi richiamano un'altra concezione della creatività. Infatti, vi sono stati psicologi che hanno ravvisato la dimensione distintiva del pensiero creativo nella capacità di compiere "associazioni remote", ossia nel trovare rapporti tra oggetti che apparentemente non condividono alcuna proprietà, oppure nel collegare due distinte catene di ragionamenti. Anche in questo caso i nessi associativi desueti di cui si auspica la produzione sono, a differenza dei disturbi cognitivi sopra accennati, nessi finalizzati alla soluzione di specifici problemi e non pure catene di idee scollegate da qualunque forma di controllo.

In sintesi, *il pensiero creativo si presenta come una forma di pensiero flessibile e duttile, che si avvale di meccanismi non logici, ma non per questo disancorato dalla realtà*. In esso convive un gioco di liberi rimandi e di accostamenti intuitivi, inseriti tuttavia in una prospettiva di adattamento all'ambiente e di scambio relazionale che ne evita gli sbocchi sterili. A motivo di tale caratteristica, *il pensiero creativo richiede la compresenza di adeguati atteggiamenti dell'individuo: la curiosità, il gusto per l'avventura, la fiducia, l'apertura, l'autonomia*. Educare alla creatività quindi anche contribuire al contenimento di tratti di personalità che potrebbero risultare disfunzionali, quali l'ossessività, il conformismo, l'acquiescenza.

Lo sviluppo della creatività – grazie all'integrazione che in questa si attua tra aspetti divergenti e convergenti, tra spontaneità e controllo, tra emotività e intelligenza, tra fantasia e razionalità – si caratterizza, pertanto, come stimolo al superamento di due opposte tendenze disfunzionali: da un lato stereotipie e rigidità, dall'altro destrutturazione e irrealtà del pensiero.

Questa finalità trova una significativa espressione in queste immagini: «*l'uomo non è come un personaggio che sale una scala, che aggiunge con ogni suo movimento un nuovo gradino a tutti quelli già conquistati*», ma come un giocatore di dadi che «*ogniqualevolta li getta, li vede spargersi sul tappeto, dando luogo via via a combinazioni diverse*» o «*alla maniera del cavallo negli scacchi, che ha sempre a sua disposizione svariate progressioni ma mai nello stesso senso*» (C. Levi-Strauss, Rasse e storia e altri studi di antropologia). Si tratta allora di fornire ai bambini e ai ragazzi – per una partita più importante di quelle scacchistiche, cioè quella della vita – la possibilità di compiere, oltre alle rapide e rettilinee mosse della torre e dell'alfiere (il lineare pensiero logico), anche le più fantasiose e imprevedibili mosse del cavallo, orientandole al perseguimento di obiettivi positivi.

Operativamente

Qualche *spunto per alimentare la creatività*. Può essere utile stimolare il bambino o ragazzo con sollecitazioni come le seguenti:

- Di fronte a un fatto quotidiano o a una notizia chiedere “Perché secondo te è successo questo?”
- Chiedere “Oggi hai visto o ascoltato qualcosa di strano o particolare?”
- Proporre di fare un’azione abituale in modo diverso (per esempio, andare a scuola seguendo un percorso diverso da quello solito, cambiare la sequenza delle azioni quotidiane, provare a sottolineare il testo scolastico in un modo differente ecc.)
- Di fronte a qualcosa di nuovo chiedere “A che cosa assomiglia, secondo te?”
- Invitare a stabilire collegamenti tra ambiti diversi (per esempio, “Come potresti mettere a frutto la tua abilità matematiche nell’organizzazione della festa della scuola?”)
- In relazione a una situazione, chiedere che cosa proverebbe o come la vedrebbe un’altra persona
- Incoraggiare a mettersi alla prova in campi nuovi.

Cap. 5

Modello di intervento

(a cura di Isabella Morabito, Martina Pedron e Anna Maria Re)

Il documento relativo alle *Linee Guida Regionali sui Gifted Children* ha definito le varie fasi del *Modello Education to Talent* per la segnalazione e la presa in carico dei gifted children, che dovrebbe prevedere il coinvolgimento della scuola, delle famiglie e dei Servizi. Il presente capitolo descrive il Modello sperimentato nel corso del progetto analizzando sia il flusso dinamico, dalla segnalazione del bambino alla presa in carico, sia la rete di soggetti che, a vario titolo, si occupano dei bambini/ragazzo gifted. Viene inoltre riportata una possibile “*scheda di segnalazione*” che la scuola può utilizzare per descrivere la presenza di alcune caratteristiche riconducibili ad un profilo di giftedness. Infine, vengono descritti il ruolo e le specificità dell’*Osservatorio*, che si pone l’obiettivo di rispondere all’esigenza di dotare la Regione del Veneto e tutto il sistema dell’Istruzione, della Ricerca e del Lavoro di uno strumento che consenta di osservare e raccogliere dati per progettare in modo sempre più corretto gli interventi che rispondono ai bisogni dei bambini gifted. Viene inoltre descritto il database predisposto dall’*Osservatorio Regionale del Veneto Education to Talent* per favorire il sistema dei flussi informativi, primo in Italia, utile a fornire dati epidemiologici in merito a questa popolazione di bambini/ragazzi.

5.1 La segnalazione secondo il *Modello Education to Talent*

Il Modello proposto e sperimentato all’interno del Progetto “*Education to Talent*” prevede il passaggio a varie fasi che hanno come punto di partenza l’osservazione del bambino nel contesto scolastico e familiare da parte degli insegnanti e dei genitori, per poter individuare la presenza di alcune caratteristiche riconducibili all’iperdotazione cognitiva. Successivamente è previsto il contatto, da parte della famiglia, con i diversi operatori che, a vario titolo, sono interessati nel percorso di individuazione e supporto: pertanto gli insegnanti possono segnalare alla famiglia quanto osservato e, di conseguenza, i genitori possono rivolgersi ad appositi Servizi per richiedere una consulenza o una valutazione del profilo di funzione (che solitamente viene effettuata, in prima battuta, dallo psicologo). La richiesta di consulenza e/o di valutazione deve, pertanto, partire dalla famiglia. Il professionista che effettua la consulenza e/o la valutazione può richiedere alla scuola la compilazione della “*scheda di segnalazione*” (par 5.1.1) per avere una prima panoramica della possibile presenza delle caratteristiche che poi andrà a osservare e valutare.

A seguito della valutazione del profilo di funzione (tramite colloqui con i genitori, con il bambino/ragazzo, somministrazione di prove e questionari, somministrazione di

questionari alla famiglia ed alla scuola volti ad approfondire l'aspetto socio-affettivo) si può prevedere la possibilità di approfondimenti da parte di altre figure professionali (es. neuropsichiatra infantile, logopedista, ecc...) nel momento in cui vengano osservate delle caratteristiche meritevoli di approfondimento come ad esempio problemi negli apprendimenti o tratti psicopatologici. A seguito della valutazione viene rilasciata alla famiglia una relazione di sintesi del profilo emerso (con punti di forza e criticità), che i genitori possono portare a scuola. L'incontro tra genitori, dirigente scolastico e insegnanti (con possibile presenza di altri professionisti) è di fondamentale importanza non solo perché la scuola venga informata del profilo emerso ma anche per formulare le possibili proposte di intervento sulla base delle indicazioni emerse e delle risorse disponibili all'interno dell'istituto scolastico. L'evoluzione dell'allievo e la messa in atto delle strategie suggerite dovrebbe essere valutata periodicamente dai docenti responsabili del progetto psico-educativo rivolto al minore, in stretta collaborazione con la famiglia.

Lo schema in figura 5, rielaborato sulla base di quello presente nelle *Linee Guida Regionali sui Gifted Children*, riassume le varie fasi del *Modello Education to Talent* in un flusso dinamico che va dalla segnalazione alla presa in carico dei gifted children.

Lo schema in figura 6, anch'esso rielaborato sulla base di quello presente nelle *Linee Guida Regionali sui Gifted Children*, riassume invece i diversi ruoli che assumono i soggetti in rete nella presa in carico del bambino gifted secondo il *Modello Education to Talent*.

Fig. 5 - Flusso dinamico della segnalazione secondo il Modello Education to Talent.

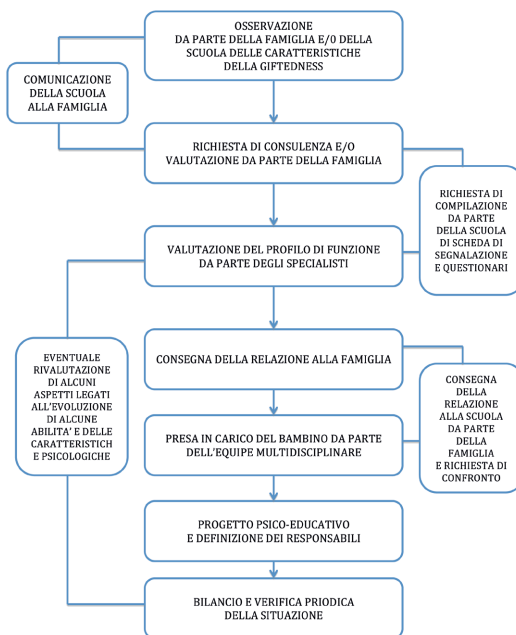
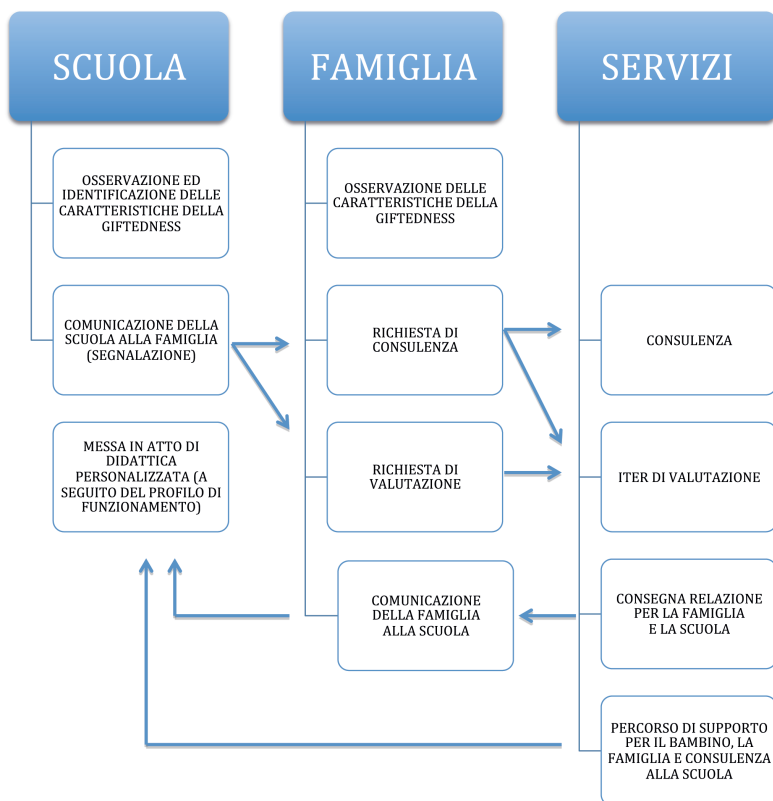


Fig. 6 - Soggetti in rete all'interno del Modello Education to Talent.



5.1.1 La scheda di segnalazione

Come indicato nel paragrafo precedente, la segnalazione delle caratteristiche dell'allunno si pone come vero e proprio atto comunicativo finalizzato ad un'azione di aiuto nei confronti del minore, che genera una prima relazione tra i soggetti coinvolti. Per facilitare il processo di trasmissione di informazioni tra servizi (ad es. tra scuola e servizio che effettua la valutazione del bambino) si suggerisce alla scuola di utilizzare la "scheda di segnalazione" (scheda n.1), previo consenso della famiglia, volta a descrivere la presenza di alcune caratteristiche riconducibili ad un profilo di giftedness.

È infatti opportuno che la Scuola sia coinvolta, fin dalle prime fasi, e messa al corrente del piano di valutazione e dell'intervento previsto, così da poter prontamente individuare un proprio referente ed indicare azioni individualizzate e condivise da porre in essere nel contesto della classe di appartenenza dell'alunno gifted.

Scheda n.1 - Scheda per la segnalazione del bambino gifted

Nome e Cognome _____

Docente/i _____

Scuola _____

Istituto comprensivo _____

Recapito telefonico _____

E-mail _____

Nome e Cognome Alunno/a _____

Età _____

Genere F M

Scuola:

Infanzia

Primaria

Secondaria di primo grado

Sezione/classe:

Piccoli

Medi

Grandi

Prima

Seconda

Terza

Quarta

Quinta

Mettere una crocetta sulle caratteristiche dell'alunno che sono state osservate in classe:

Abilità intellettive

Sviluppo delle tappe evolutive in anticipo rispetto ai tempi previsti

Veloce capacità di apprendimento

Spiccate osservazioni dell'ambiente

Ricordo di informazioni acquisite molto tempo prima

Riflessioni su concetti astratti (ad es. la morte)

Abilità scolastiche

- Legge, scrive e utilizza i numeri in modo progredito
- Sa scrivere parole, come per esempio il proprio nome, prima di iniziare la scuola primaria (senza aver ricevuto nessun insegnamento)
- Mostra preferenza per libri e film (con temi capaci di suscitare emozioni)
- Mostra abilità sviluppate in una o più materie scolastiche

Abilità verbali

- Mostra precoci abilità di comprensione
- Ha un linguaggio sviluppato, in termini di lessico, grammatica e articolazione
- Utilizza metafore e analogie
- Ha buona abilità nell'inventarsi storie o canzoni spontaneamente

Aspetti emotivi

- Dimostra spiccata sensibilità alle emozioni
- Manifesta uno sviluppo precoce di un concetto di sé
- Perfezionista, propende all'eccellenza
- Manifesta estrema sensibilità alle critiche
- Appare frustrato quando i livelli delle sue prestazioni sono basse
- Accetta anche responsabilità che di solito si danno ai bambini/ragazzi più grandi
- Presenta disarmonie tra sviluppo emotivo/cognitivo o emotivo/motorio

Plusdotazione sociale

- Possiede un alto livello di empatia
- Ha uno spiccato senso dell'umorismo
- Manifesta uno sviluppo precoce di ragioni e giudizi morali
- Possiede un intenso interesse per la giustizia sociale
- Predilige giochi avanzati sui suoi interessi
- Tende a preferire la compagnia di bambini/ragazzi più grandi o con adulti
- Preferisce ritirarsi nel gioco solitario se i pari non manifestano i suoi stessi interessi
- Possiede abilità di leadership

Motivo della richiesta (esplicitare difficoltà che emergono in classe)

Nella progettazione di un intervento con il bambino gifted si segnala, come indicato nei documenti precedenti, la necessità di prevedere le seguenti fasi:

1. analisi dei bisogni dei destinatari dell'intervento (bambini/ragazzi, genitori, insegnanti, ecc...) e del contesto in cui si andrà ad operare
2. osservazione delle caratteristiche e dei comportamenti del bambino attraverso apposite griglie di osservazione (questionari per la famiglia e la scuola) per ottenere una descrizione qualitativa e quantitativa delle caratteristiche distintive
3. individuazione dell'équipe multidisciplinare
4. definizione degli obiettivi di miglioramento misurabili e delle competenze da sviluppare
5. individuazione delle modalità pratiche per il raggiungimento degli obiettivi generali e specifici
6. stesura del progetto di intervento e specificazioni delle sue fasi (con obiettivi, tempi, strumenti e modalità) a cura dell'équipe e, quando presente, del Referente scolastico Education to Talent
7. condivisione del progetto con il Dirigente scolastico e l'intero team dei docenti
8. identificazione delle possibili integrazioni o modifiche del progetto da apportare in itinere
9. definizione di criteri e strumenti di monitoraggio e di valutazione iniziale, intermedia e finale per il raggiungimento degli obiettivi indicati.

5.2 La gestione dei flussi informativi e della raccolta dati: l'Osservatorio

All'interno del documento relativo alle *Linee Guida Regionali* è stata proposta la possibilità di istituzione di un *Osservatorio Regionale sui bambini/ragazzi gifted* tramite un modello di che sia applicabile e replicabile. Il Comitato Scientifico ha indicato le seguenti definizioni che vanno strutturare le aree dell'Osservatorio: ruolo, sistema organizzativo, sistema di gestione e processo di sviluppo.

L'Osservatorio è strumento di conoscenza operativa il cui scopo è volto alla trasformazione, in funzione del processo di riforma in atto nel settore della scuola e delle politiche formative e sociali. L'Osservatorio si occupa di ricerca sperimentale e applicata, formazione, orientamento e accompagnamento per le nuove generazioni. Non è quindi uno strumento di ricerca teorica o accademica o meramente descrittiva. La ricerca si pone come ricerca-intervento in quanto basata sul legame di circolarità tra osservazione e trasformazione, attraverso quattro momenti secondo un processo circolare che comprende l'osservazione, la valutazione, l'intervento e la verifica (fig. 7 e 8).

Fig. 7 - I quattro momenti della ricerca-intervento secondo l'Osservatorio.

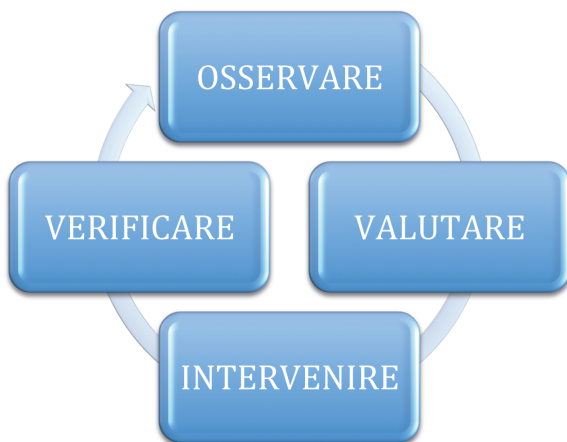
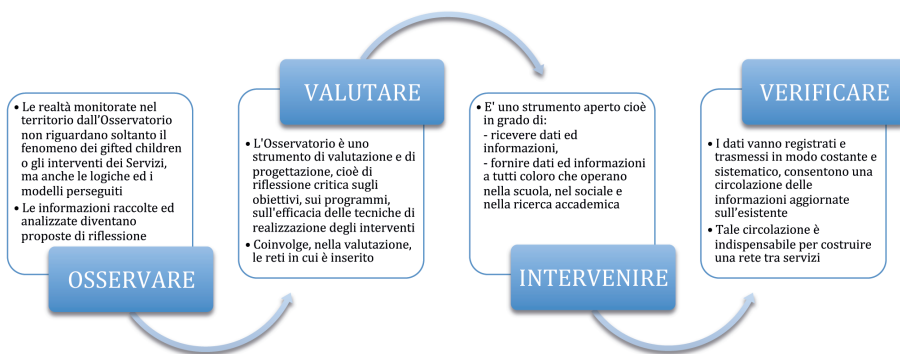


Fig. 8 - Descrizione dei quattro momenti della ricerca-intervento secondo l'Osservatorio.



La specificità dell'Osservatorio è legata ad un rinnovamento nel modo di pensare la scuola, le politiche della formazione e sociali. In particolare quando si affronta il tema della plusdotazione nei bambini, potranno essere valorizzate le risorse puntando ad una diversa e più equilibrata distribuzione degli interventi e dei servizi scolastici nel territorio. Il lavoro dell'Osservatorio si pone l'obiettivo di rispondere all'esigenza di dotare la Regione del Veneto e tutto il sistema dell'Istruzione, della Ricerca e del Lavoro di uno strumento privilegiato che consenta di osservare per progettare in modo sempre più corretto gli interventi che rispondono al bisogno di una popolazione di bambini che ancora non ha trovato risposte adeguate ai loro bisogni di crescita.

Il Ruolo

L'*Osservatorio* si pone come soggetto che ha il ruolo di costruire strumenti e sistemi di conoscenza e di monitoraggio, nonché di offrire elementi di conoscenza, analisi e prospettive interpretative, raccomandazioni ai diversi attori in campo.

Struttura e gestione dell'Osservatorio

Il Sistema Organizzativo

Nell'individuazione e definizione della struttura giuridico-organizzativa di un Osservatorio sarà necessario, una volta individuati i soggetti costitutivi, definire la sua collocazione rispetto alle istituzioni regionali e locali, i rapporti con le istituzioni centrali, le partnership e le collaborazioni con i variegati soggetti delle politiche e dei servizi sociali territoriali.

La Rete di Relazioni

Far parte di una rete è un'opportunità di scambio e di crescita. La rete diventa così spazio di dialogo, di condivisione e luogo di co-progettazione (va preventivamente prevista la costruzione di un disegno complessivo che formalizzi le rete con i suoi nodi strategici). In questo contesto, l'Osservatorio può essere espressione di una rete territoriale già attiva sui temi della plusdotazione, o esso stesso favorire l'avvio di un sistema di rete territoriale. Nel primo caso l'Osservatorio si inserisce in un processo che lo porterà nel tempo a diventare nodo strategico della rete stessa; nel secondo caso esso viene legittimato ad essere nodo strategico.

In entrambi i casi l'essere nodo in più reti significa divenire portatore di conoscenze e veicolatore di informazioni a più livelli:

- **LOCALE:** in questi ambiti l'Osservatorio svolge un ruolo importante rispetto al territorio, ma anche a livello politico regionale. In effetti, esso è portatore di conoscenze e interesse da e per il contesto in cui è inserito. Strategico è il collegamento con le scuole e le realtà del territorio che si occupano delle tematiche afferenti delle attività dell'Osservatorio. Parlando di rete a livello territoriale, potranno essere individuate e definite forme e modalità di coordinamento e di collaborazione interistituzionale su base regionale anche per tramite degli Uffici scolastici territoriali che consentano di coinvolgere gli attori delle comunità locali
- **NAZIONALE:** l'Osservatorio è inserito in un sistema costituito da nodi strategici a livello nazionale come i Centri di ricerca accademici e le Università. Questo comporta la possibilità di interagire con gli altri nodi a reti nazionali, ma anche per un'azione di condivisione e divulgazione delle buone pratiche
- **TRANSNAZIONALE:** l'Osservatorio, grazie alla partecipazione a progetti di ricerca internazionale, interagirà con altre realtà che a livello internazionale si occupano delle stesse tematiche; potrà inoltre proporre modalità di intervento e venire a conoscenza di modelli e "pratiche" da studiare ed eventualmente adattare al proprio territorio.

Criteria per la gestione dei flussi informativi e della raccolta dati

L'Osservatorio deve prevedere un assetto organizzativo che risponde alle funzioni amministrative, tecniche e scientifiche, e contempli una dimensione operativa di staff. Le caratteristiche proprie dello staff dell'Osservatorio sono: flessibilità, multidisciplinarietà, affidabilità, stabilità e capacità comunicativa-relazionale multilivello.

Dovranno altresì essere esplicitati i livelli di responsabilità e di autonomia operativa, i piani di attività a medio-lungo termine, in attuazione del mandato istituzionale e/o normativo e nel contesto delle funzioni proprie dell'organizzazione stessa, nonché il sistema delle collaborazioni ed interazioni a più livelli (sussidiarietà verticale e orizzontale).

L'avvio di un Osservatorio deve poter contare su risorse proprie dell'Ente gestore (Regione con un sistema pubblico/privato), in modo da assicurare condizioni di stabilità e continuità, una rispondenza (radicamento) al territorio di volta in volta considerato e prospettive di sviluppo pluriennali. Si suggerisce che il budget iniziale sia destinato ad azioni specifiche per la fase di avvio che possano essere propedeutiche per sviluppi operativi futuri a più livelli (consolidamento della struttura, dell'organizzazione, dei piani di attività e della rete delle collaborazioni dell'Osservatorio stesso).

Il Processo Di Sviluppo

L'Osservatorio si pone infatti come soggetto che ha la capacità di costruire strumenti e sistemi di conoscenza e di monitoraggio, nonché di offrire elementi di conoscenza, analisi e prospettive interpretative, raccomandazioni ai diversi attori in campo.

Avvio

Il sistema dei flussi informativi dovrà essere ricalibrato, in questo modo si potrà successivamente procedere ad un allargamento del campo di indagine. Utilizzando la metodologia "step by step" (annuale) ed in base alle priorità stabilite dal Comitato Tecnico verranno creati gruppi tematici che potrebbero lavorare per argomento, sviluppando nel tempo la crescita dei flussi informativi dell'Osservatorio.

Sostenibilità Giuridica

La costituzione di un Osservatorio Regionale, dovrebbe:

- basarsi su un sistema informativo che colleghi le diverse realtà del territorio;
- essere inoltre inserito con un ruolo ben specifico, con le competenze di "raccolta ed elaborazione dati, assistenza tecnico-amministrativa, etc...";
- essere istituito attraverso specifici atti normativi o deliberativi da parte della Regione.

Sostenibilità Organizzativa

Un punto importante, che garantisce la continuità del progetto e la sua rispondenza alle esigenze concrete dell'amministrazione che lo porta avanti, è l'utilizzo permanente di risorse interne all'Ente per la direzione, la realizzazione e la gestione dell'Osservatorio. Questa disponibilità dovrebbe essere garantita dalla collaborazione interistituzionale.

Avvio della raccolta dati epidemiologici da parte dell'Osservatorio Regionale del Veneto "Education to Talent"

Nel contesto del *Progetto Education to Talent* l'Osservatorio ha favorito l'avvio di una rete territoriale sui temi della *plusdotazione*, inserendosi in un processo che lo porterà nel tempo a diventare nodo strategico della rete stessa, divenendo portatore di conoscenze e veicolatore di informazioni a livello locale, nazionale e transazionale, come indicato nelle Linee Guida sui Gifted Children.

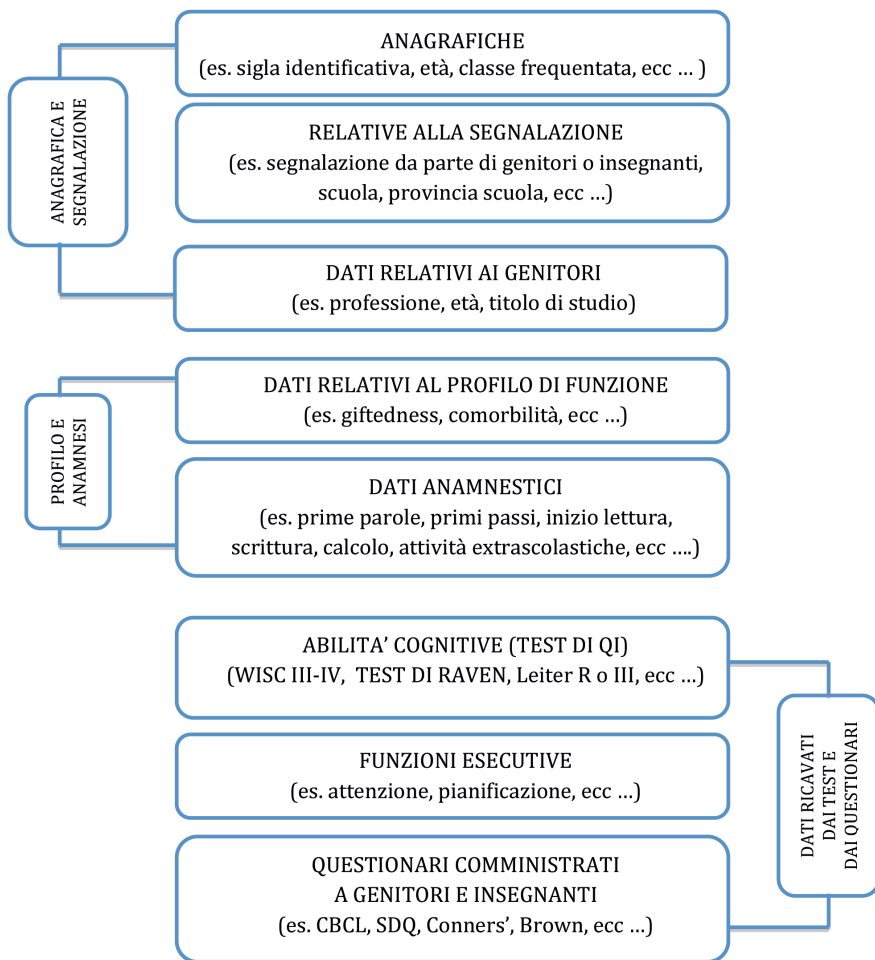
L'Osservatorio Regionale del Veneto *Education to Talent* è stato istituito nel 2015. Nel mese di settembre del 2015 è stata avviata la raccolta dei dati con la supervisione della Regione del Veneto e dell'Ufficio Scolastico Regionale in modo da poterne valutare i risultati a breve, medio e lungo termine. Il sistema dei flussi informativi è costantemente ricalibrato in modo da poter procedere ad un allargamento del campo di indagine.

La ricerca-azione longitudinale dell'Osservatorio è articolata su diverse fasi:

- Garantire il corretto utilizzo delle linee guida e di strumenti didattici rivolti ai gifted students
- Raccogliere dati epidemiologici sulla popolazione italiana relativamente ai bambini/ragazzi gifted
- Valutare l'efficacia a lungo termine dei Piani Educativi Personalizzati delle scuole Education to Talent
- Intervenire su più livelli offrendo strumenti scientifici, ricerche e approfondimenti
- Creare una rete Education to Talent con gli attori presenti sul territorio (specialisti, scuole, enti pubblici, associazioni)

È stata finora completata dall'Osservatorio Regionale Education to Talent la creazione del DATASET per la raccolta dei dati epidemiologici relativi ai bambini gifted valutati nell'ambito del progetto Education to Talent. Tramite un primo processo di concettualizzazione e definizione delle variabili, supervisionato dal Comitato Scientifico, è stata creata la struttura del DATASET attualmente in formato excel. Il DATASET costruito prevede la raccolta di varie informazioni in merito alla valutazione del bambino/ragazzo gifted attraverso le categorie di variabili (per un totale di 171) descritte nello schema sottostante (in fig. 9).

Fig. 9 - Schema che descrive le macro-variabili del DADASET dell'Osservatorio Regionale Education to Talent per la raccolta dei dati epidemiologici.



Ad oggi nel DATASET sono state inserite tutte le informazioni relative alle valutazioni effettuate all'interno del progetto *Education to Talent* ossia: 28 bambini/ragazzi della prima edizione, 76 bambini/ragazzi della seconda edizione e 89 bambini/ragazzi che sono stati valutati nella terza edizione del progetto (per un totale di 193 bambini/ragazzi).

Stabilizzazione Del Sistema

La stabilizzazione del futuro Osservatorio Regionale dovrebbe prevedere la possibili- 49

tà di utilizzare a pieno regime tutti gli strumenti a sua disposizione: dai collegamenti di Rete locale (Comitato Scientifico locale, coordinatori di ambito, rapporti diretti con le fonti informative, etc...) ai collegamenti di rete (es. vari tavoli tecnici locali quali la Regione, le Province etc...) al collegamento con la Rete Nazionale, in particolare con l'Osservatorio Nazionale, fino all'utilizzo del sistema di flussi informativi attraverso software con la raccolta costante e l'analisi dei dati.

Il lavoro di consolidamento con la Rete locale, regionale e nazionale dovrebbe esplicarsi soprattutto nei momenti di programmazione (lavoro propedeutico e di supporto alla realizzazione dei PdZ (Piani di Zona) e/o di programmazione regionale, ecc.) continuando ad essere, nel tempo, il banco di prova per il continuo sviluppo e adeguamento del sistema.

Cap. 6

La valutazione del profilo di funzione

(a cura di Massimo Ronchese)

Si possono incontrare diversi ostacoli e critiche nel tentativo di valutare il profilo di un bambino/ragazzo iperdotato. Alcuni aspetti riguardano le premesse stesse del concetto di iperdotazione già discusse all'interno di questo manuale, altri gli aspetti tecnico/metodologici. Il capitolo passa in rassegna la questione relativa al processo di valutazione (cognitiva ed emotivo-motivazionale) quantitativa (descrivendo le potenzialità ed i limiti dell'utilizzo dei test) e qualitativa del bambino al fine di avere una chiara visione del livello e della qualità dei processi cognitivi dello studente, a prescindere dal rendimento scolastico, per poter individuare gli effettivi punti di forza e le possibili criticità presenti. Lo scopo finale della valutazione, pertanto, deve rimanere quello di fornire all'interessato, ai genitori e ai suoi docenti degli strumenti per comprendere meglio la qualità, la quantità e il ritmo di apprendimento che facilitano il percorso formativo e il coinvolgimento del ragazzo in ambito scolastico.

Il semplice possesso di una specifica abilità, anche se estremamente sviluppata, non implica che la stessa venga utilizzata in modo funzionale quando le circostanze ambientali lo richiedono. Il rendimento scolastico forse ne costituisce un chiaro esempio. Non è affatto infrequente conoscere ragazzi che in sede di valutazione ottengono prestazioni che a fatica i coetanei riescono ad ottenere solo molti anni dopo, ma che non riescono a portare a termine un compito in classe o non riescono ad organizzarsi nello studio in modo efficace. L'utilizzo delle competenze, almeno all'interno di un contesto scolastico tipico, è influenzato da una pluralità di fattori. Alcuni di essi sono costituiti dalla capacità di mantenere l'attenzione su compiti per tempi prolungati, dall'inibizione delle interferenze esterne, dall'adeguamento al ritmo di apprendimento richiesto, dalla capacità di pianificare in modo sistematico lo studio o la risoluzione di un problema, dalla qualità dei processi di memorizzazione, dalla tolleranza alla frustrazione e dalla gestione dell'ansia.

Il *processo di valutazione del bambino* deve contemplare pertanto un approfondimento il più ampio possibile non solo degli aspetti qualitativi e quantitativi del ragionamento, ma anche dei processi attentivi, dei processi di memorizzazione e delle funzioni esecutive che consentono la reale spendibilità delle competenze all'interno del contesto scolastico. Una volta individuata la qualità dei processi che costituiscono una risorsa per il bambino, gli aspetti quantitativi ci informeranno sul grado di facilità con il quale il bambino padroneggia una determinata funzione e soprattutto di quanta fatica possa costargli il tenere un ritmo di apprendimento basato sulle abilità medie dei compagni. Solamente un'approfondita analisi del profilo di funzione renderà possibile, se le circo-

stanze lo richiederanno, l'individuazione e la predisposizione di un arricchimento del programma formativo realmente centrato sui suoi bisogni, valorizzando gli interessi stessi del bambino.

6.1 Potenzialità e limiti dei test

Come già ampiamente trattato, si trova concordanza in letteratura, nè sulla metodologia per intercettare i soggetti iperdotati, nè sui i criteri soglia all'interno dei quali far rientrare questa popolazione. Un criterio troppo ampio correrebbe il rischio di includere un numero eccessivamente ampio di individui che possiedono solamente delle buone capacità ma condivise da moltissimi altri individui. All'opposto, un criterio eccessivamente restrittivo escluderebbe molti studenti che dispongono di caratteristiche non affatto comuni. Il criterio psicometrico maggiormente utilizzato (un punteggio di Quoziente Intellettivo maggiore di due deviazioni standard) non è scevro da problematiche. Questo criterio, benchè sufficientemente garantista nella possibilità di intercettare questi soggetti, rischia di comportare delle assurdità, quali l'esclusione di soggetti un punteggio appena sotto la soglia cut-off, etichettando ad esempio come "non dotato", uno studente con un punteggio QI pari 129 (Borland, 2009).

Non va poi dimenticato che il punteggio vero fornito da un test psicometrico si colloca all'interno di un intervallo di confidenza che, a seconda dell'errore standard di misura dello strumento e del livello di rischio accettato dal ricercatore, può variare di diversi punti. La lettura corretta del punteggio ottenuto all'indice di un test sarebbe pertanto la seguente: "accettando un rischio di errore pari al n % (15%, 5%, 1%, deciso dal ricercatore) il punteggio vero del test del soggetto è compreso tra i valori massimo di n e il valore minimo di n . Le tabelle di conversione dei punteggi ponderati dei test di livello mostrano come gli intervalli di confidenza si scostino anche di diversi punti dal valore centrale che comunemente viene definito QI e tale scostamento è tanto più ampio a seconda del minor grado di rischio statistico assunto dal ricercatore. Questo aspetto basilare della psicometria viene spesso disatteso dagli psicologi. Nella pratica clinica siamo molto più propensi a non considerare iperdotato un soggetto che presenta alla scala WISC IV un valore di QI pari a 126 (intervallo di confidenza 95%: 119-131) mentre non avremmo particolari dubbi ad attribuirgli tale caratteristica con QI pari a 134 (intervallo di confidenza 127-139), trascurando che il rischio di compiere un errore sul piano statistico è presente in entrambe le scelte.

Alcuni autori non sostengono più la coincidenza del QI elevato con il concetto di "iperdotazione" (Sternberg, Jarvin e Grigorenko, 2009, Borland, 2009) anche se nella pratica clinica molti psicologi ed educatori continuano a mantenere questa posizione.

Ancora, alcune scale di efficienza intellettuale come ad esempio la scala WISC IV presentano numerosi indici che possono essere interpretati singolarmente e ottenere risultati molto diversi tra loro, evidenziando abilità che si collocano nella fascia dell'eccezionalità in compresenza di altre abilità che si collocano solo nella fascia prestazionale alta o media. Alcuni autori (Flanagan e Kaufman 2009.) evidenziano come in presenza

di forti escursioni di punteggio negli indici nelle scale Wechsler, il valore di QI ottenuto non sia di fatto interpretabile, in quanto non costituisce più un costrutto unitario del funzionamento cognitivo dell'individuo. In queste situazioni viene indicato di considerare gli aspetti prestazionali nei singoli indici che lo strumento offre. Nel caso delle scale Wechsler, l'indice dei processi di ragionamento (GAI Global Assessment Index) che valuta i processi di ragionamento in modo meno dipendente dal contributo della velocità esecutiva e dalla memoria di lavoro, viene accettato da molti autori come sufficiente per il criterio di inclusione nella valutazione di potenziali soggetti iperdotati.

Vanno inoltre tenuti in particolare considerazione quei bambini che ottengono dei valori atipicamente elevati in alcune funzioni specifiche del ragionamento, ma che presentano punteggi sottosoglia negli indici più generali che le scale offrono.

Il processo valutativo va pertanto inteso come un processo dinamico in cui è possibile fare un approfondimento solo sul "qui e ora" dal momento che numerosi lavori confermano come le prestazioni eccezionalmente elevate non si pongano come condizione stabile o invariabile (Bronfenbrenner e Ceci, 1994, Neisser et al, 1996) e il valore di QI sia suscettibile di importanti cambiamenti (Lohman e Korb, 2006, Nesbitt, 2009).

Fatte queste premesse, risulta abbastanza evidente come sia possibile cogliere nelle diverse fasi della vita in cui si viene a contatto con il bambino, solo uno spaccato delle sue abilità di ragionamento e delle funzioni neuropsicologiche che lo sostengono, inserite all'interno del suo quadro di personalità e caratteristiche temperamentali.

Per una scelta metodologica di questo gruppo di lavoro, vengono considerati bambini/ragazzi iperdotati coloro i quali ottengono punteggi pari o superiori ad almeno due deviazioni standard negli indici QI in test standardizzati multicomponenziali.

Altresì, vengono considerati criteri di inclusione punteggio pari o superiori a due deviazioni standard nel Ragionamento Fluido nella Scala Leiter R e/o Leiter 3 o nell'Indice di Abilità Generale IAG nelle scale Wechsler.

I punteggi sottosoglia rispetto alle due deviazioni standard invece vanno considerati soprattutto alla luce della storia evolutiva del bambino. Bambini che hanno appreso spontaneamente la letto-scrittura o il calcolo in età prescolare e che ottengono punteggi appena sotto i 130 punti, meritano una particolare attenzione prima di essere esclusi dal gruppo.

Al momento attuale non esiste uno strumento migliore di altri per individuare l'iperdotazione. Esistono numerosi strumenti validati che valutano più o meno specificatamente alcuni costrutti dell'intelligenza. Conseguentemente, è l'impostazione teorica del clinico a guidare la scelta degli strumenti per approfondire le competenze di un soggetto. Bisogna altresì considerare che nel panorama italiano la scelta di strumenti è meno espansa rispetto ad altre realtà.

L'approccio CHC prevede un ventaglio di funzioni molto ampio da esplorare, delle quali ogni strumento psicometrico standardizzato intercetta solo una parte. Queste funzioni non tutte hanno la stessa importanza nelle diverse fasi evolutive e presentano un diverso impatto nella riuscita scolastica.

La scelta degli strumenti in indagine comunque dovrebbe considerare anche i seguenti aspetti:

- la possibilità di intercettare anche studenti di madrelingua non italiana o appartenenti a diversi gruppi culturali;
- il fatto che esistono ragazzi iperdotati che presentano particolare attitudine per il dominio del Ragionamento Verbale, mentre altri la presentano per il dominio del Ragionamento Visuospaziale;
- la possibilità di ottenere misurazioni sia di processi cognitivi ampi, sia di funzioni molto più specifiche
- la possibilità di somministrare la testistica anche in bambini molto piccoli ed impostare un successivo follow-up con strumenti che valutino gli stessi processi nel tempo.

Il principio ispiratore dovrebbe restare quello di avere una chiara visione del *livello e della qualità dei processi cognitivi dello studente*, a prescindere dal rendimento scolastico, al fine di individuare gli effettivi punti di forza e i punti di debolezza presenti. Lo scopo finale pertanto deve rimanere quello di fornire all'interessato, ai genitori e ai suoi docenti degli strumenti per comprendere meglio la qualità, la quantità e il ritmo di apprendimento che facilitano il ragazzo nel percorso formativo e nel coinvolgimento con la classe frequentata.

Risulta pertanto utile predisporre un'ampia e articolata batteria di test che ci consenta di acquisire nel miglior rapporto tempo/quantità di informazioni ottenute le principali caratteristiche dei processi di ragionamento e delle funzioni neuropsicologiche.

Cautelativamente, dopo l'eventuale somministrazione di uno strumento di screening monocomponentiale (Matrici di Raven), è auspicabile la somministrazione di due differenti batterie di test tra le seguenti: Scale Wechsler (WPSSI 3, WISC IV, WAIS 4, a seconda dell'età), KABC 2 Kaufman Assessment Battery for Children, CAS Cognitive Assessment System, Leiter International Performance Scale 3 / Leiter International Performance Scale – Revised. Per quanto riguarda la valutazione dell'attenzione sono preferibili strumenti computerizzati in grado di evidenziare gli aspetti qualitativi, considerando parametri quali: tempi di risposta, correttezza nel rispondere agli stimoli bersaglio, tendenza a rispondere allo stimolo non target, mantenimento del livello prestazionale con proseguire della prova per tempi sostenuti, capacità di adeguare i tempi di risposta al variare del tempo di presentazione degli stimoli. Tipicamente strumenti con queste caratteristiche riescono a operare una sufficiente discriminazione tra i soggetti che presentano inattenzione per scarsa motivazione/disinteresse all'ambiente dalla presenza di effettive difficoltà attentive. Per la valutazione della memoria sono preferibili le batterie che offrono la possibilità di valutare anche le curve di apprendimento, dal momento che offrono importanti informazioni sulle modalità di codifica e recupero dei dati acquisiti. La valutazione di alcuni aspetti delle Funzioni Esecutive rappresenta un aspetto cruciale dal momento che sono informative sulla maturazione di strategie di pianificazione e problem solving dello studente. La prova della Torre di Londra, nelle sue diverse versioni offre una base sufficiente per costruire delle ipotesi. Tali strumenti sono informativi su come lo studente utilizza i processi di ragionamento, in quanto a capacità di organizza-

zione, gestione e programmazione dei compiti assegnati, capacità di rimanere su un compito per tempi prolungati, gestione della frustrazione e dell'impulsività, capacità di organizzazione e di recupero di informazioni nuove appena acquisite.

Una batteria così composta richiede un tempo stimabile attorno alle cinque/sei ore lavoro. A seconda del grado di coinvolgimento del bambino, può essere opportuno svolgere gli incontri in sessioni separate in giorni diversi. Questa seconda soluzione consente anche di poter programmare degli specifici approfondimenti nelle situazioni in cui il bambino mostri nella prima parte delle prove un profilo cognitivo nettamente sbilanciato a favore di alcune competenze.

6.2 La valutazione degli aspetti cognitivi ed emotivo-motivazionali

Trattandosi di bambini e ragazzi in età evolutiva non va dimenticato che l'approfondimento dell'aspetto motivazionale costituisce una variabile rilevante. La consultazione viene richiesta dai genitori che spesso non esplicitano al bambino la motivazione. Conseguentemente può essere difficile convincere un bambino, specie se piccolo, a dare la massima collaborazione e impegno per più incontri e per diverse ore se lo stesso è arrivato con la convinzione di andare in un posto dove poter giocare a piacimento. Importante poi è la comprensione della richiesta dei genitori: può avvenire per una segnalazione che parte dai docenti per scarso rendimento, per demotivazione o azioni di disturbo in classe, per sospetta presenza di psicopatologia o per aver colto la precocità o delle attitudini non comuni.

Scopo dell'approfondimento pertanto deve essere il raggiungimento di una comprensione del bambino a 360 gradi, sul piano della cognitività e della personalità. La presenza di competenze cognitive rare o molto elevate non è assolutamente una condizione psicopatologica, ma come tutti i bambini anche quelli iperdotati possono sviluppare quadri di psicopatologia franca o intensa sofferenza psichica, oppure presentare peculiari tratti di personalità che ostacolano le tipiche traiettorie evolutive.

Un primo aspetto da prendere in considerazione è la *valutazione dell'omogeneità delle traiettorie di sviluppo emotivo, cognitivo, relazionale e motorio*. Non è infrequente che comportamenti e interessi in sintonia con l'età cronologica si scontrino con la qualità delle conoscenze e con i processi di ragionamento tipicamente presenti in fasi successive della vita. Queste disarmonie possono creare delle incomprensioni nei genitori e anche nei docenti verso il bambino, interferendo nello stile educativo e ponendo le basi per una relazione difficile che può divenire disfunzionale. Il divario fra lo sviluppo cognitivo e quello emotivo in molte situazioni può essere notevole.

Non è insolito infatti, che il bambino iperdotato mostri un vocabolario più sviluppato rispetto ai coetanei ma che, dal punto di vista emotivo, manifesti reazioni tipiche dell'età cronologica o addirittura di età inferiori (Pfeiffer e Stocking, 2000).

È più facile accettare le «debolezze» di un bambino che manifesta competenze e abilità omogenee, piuttosto che comprendere come un bambino, considerato come particolarmente maturo in certe aree, possa dimostrarsi totalmente inadeguato in altre.

Lo studio di Dauber & Benbow (1990) mette, inoltre, in luce come le difficoltà di socializzazione sembra siano legate alla qualità dei processi cognitivi sottostanti. In particolare, i bambini con eccellenti abilità logico-matematiche socializzano più facilmente con i coetanei rispetto agli iperdotati che eccellono nelle abilità linguistico-verbali. Tale dato è stato spiegato sostenendo che, mentre gli iperdotati abili nell'ambito logico-matematico notano la differenza rispetto ai coetanei solo durante le lezioni di matematica, o in pochi altri ambiti, gli iperdotati abili nell'ambito linguistico verbale notano la diversità di linguaggio praticamente in ogni conversazione, confrontandosi così quotidianamente con la loro diversità.

Nonostante l'intera popolazione di bambini iperdotati non sembri mostrare una maggiore morbilità psichiatrica (Martin et al., 2010), parte della stessa è segnalata ai servizi per sintomi somatici, ansiosi o sporadicamente depressivi.

Le manifestazioni sintomatologiche che interessano i bambini iperdotati riguardano: l'ansia, l'eccessivo perfezionismo (Guignard et al, 2012), il ritiro sociale (Peterson et al, 2009), la bassa autostima (Janos et al 1985), lo scarso rendimento scolastico, le difficoltà di adattamento (Liratni e Pry, 2011).

Altro tratto caratteristico dei bambini iperdotati è la difficoltà nella grafia. Questi bambini possono essere estremamente veloci nella lettura, con una grafia veloce ma marcatamente disordinata e poco leggibile. Anche in questo caso, i bambini iperdotati condividono numerose caratteristiche con i bambini disgrafici.

Inoltre le situazioni di fallimento provocherebbero, in questa popolazione di soggetti, risposte emotive e fisiologiche più negative e stressanti rispetto alla popolazione normodotata (Roberts, Lovett, 1994).

Molti studenti di elevata capacità intellettuale vengono segnalati ai servizi per problematiche di impulsività, iperattività e di attenzione sostenuta (Webb et al, 2006). Da uno studio condotto da Chae, Kim & Noh (2003) è emerso che il 9,4% dei bambini intellettualmente dotati era stato diagnosticato con ADHD. Questi bambini vengono spesso descritti come più vivaci ed energici della media (Clarck, 2001). Non è infrequente che il bambino iperdotato venga erroneamente diagnosticato come bambino con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività, poiché condivide con questa popolazione molte caratteristiche (Lovecky, 2004). Esso infatti nel contesto scolastico si trova inserito in un situazione in cui gli vengono spesso proposti compiti che trova estremamente ripetitivi e noiosi. Non è infrequente che l'insegnante affronti temi che il bambino conosce già in maniera approfondita, diminuendo fortemente il suo interesse. Un bambino poco interessato alle attività scolastiche metterà in atto una serie di comportamenti, volti a diminuire la noia, che possono essere fonte di disturbo per lo svolgimento delle attività scolastiche.

Possibili criticità comportamentali del bambino iperdotato in ambito scolastico possono riguardare l'impazienza per la lentezza altrui, con notevole dimostrazione di intolleranza per la routine quotidiana; rifiuto di eseguire le richieste altrui, poiché le attività proposte sono spesso già conosciute; rifugio massivo nella propria immaginazione e scarsa tolleranza verso le frustrazioni.

È pertanto necessario attuare una valutazione che permetta di giungere ad una diagnosi differenziale in grado distinguere l'effettiva presenza o meno di un quadro ADHD da un comportamento di noia rispetto ai ritmi e alle attività proposte dall'ambiente.

Si rivelano ausili preziosi i questionari comportamentali standardizzati multifonte, che consentono di monitorare la presenza di tratti di personalità e di comportamento in differenti contesti di vita del bambino. Nessuno strumento dà la possibilità di fare diagnosi, ma alcuni meglio di altri aiutano fin da subito ad orientare il clinico.

Le scale CBCL (Achenbach, 2001), somministrabili nelle diverse forme dall'anno e mezzo ai diciotto anni, intercettano un'ampia gamma di sintomatologia, sia di tipo Internalizzante sia di tipo Esternalizzante che può essere agevolmente ricondotta ai criteri diagnostici del DSM. Si rivelano particolarmente utili le scale Conners CRS-R (Conners, 2001), che consentono di approfondire la presenza di difficoltà attentive o comportamenti marcatamente iperattivi. Lo Strength and Difficulties Questionnaire – SDQ, (Goodman 1997) consente di mettere in luce anche alcuni punti di forza quali i comportamenti prosociali attuati dal soggetto.

Solo successivamente alla comprensione delle caratteristiche del bambino, riscontrate in ambito familiare e scolastico, sarà possibile utilizzare strumenti più specifici, qualora scaturissero delle ipotesi di funzionamento psichico meritevoli di ulteriori accertamenti.

Cap. 7

Aspetti etici e giuridici

(a cura di Salvatore Borelli e Paola Drigo)

Nella scuola si presentano numerosi aspetti etici che devono essere affrontati e che diventano peculiari nella gestione dei bambini e ragazzi gifted. Il capitolo vuole fornire una prima visione in merito alle norme da attuare per la *tutela del "diritto alla salute"* fino alla *tutela e promozione del "complessivo benessere" del minore*. La scuola è una sede privilegiata per l'educazione di ragazzi, futuri adulti di domani, chiamati a divenire cittadini del mondo. Tale *educazione* deve essere *guidata dall'Etica* e dai suoi basilari principi di *Autonomia*, di *Beneficità*, di *Non Maleficità* e di *Giustizia*. Il capitolo inoltre, passa in rassegna i problemi etici legati alla gestione multidisciplinare dell'iter di presa in carico del bambino gifted e del supporto alla sua famiglia. Viene altresì messa in evidenza una possibile proposta di istituzione di un Gruppo Etico (GE) che si occupa di *Giftedness* e delle caratteristiche che tale gruppo dovrebbe avere.

7.1 Premesse giuridiche

Gli alunni delle scuole sono bambini, almeno fino al 18° anno, e quindi sono, dal punto di vista giuridico, "minori", ai quali non è ancora possibile riconoscere una autonomia e una competenza decisionale. Questo contrasta, a volte, con l'effettiva capacità del bambino/ragazzo di esprimere la propria volontà, che deve essere interpretata ed espressa dai genitori, tutori legali a tutti gli effetti. Quando poi, nel mondo della scuola, emergono problemi particolari, gli adulti che ruotano intorno agli allievi, hanno un ruolo importante nel gestire ed indirizzare le varie opzioni. Esiste quindi una problematica etica peculiare, legata al fatto che la scuola si occupa di minori. Vanno considerati, infatti, la dimensione evolutiva dell'alunno, la dignità di persona del bambino, il suo stretto rapporto con i genitori e la famiglia, la complessità dei fattori che determinano l'esperienza di vita nella scuola in età pediatrica, la rilevanza che ricopre, fin dalle fasi più precoci, la prevenzione di problematiche legate alla delicata fase dello sviluppo e, infine, l'incongruenza fra la capacità dell'alunno di esprimere la propria volontà e lo stato giuridico di minore. È evidente, quindi, che nella scuola si presentino numerose questioni legate agli aspetti etici.

7.2 Dalle norme per la salute al benessere del minore nella scuola

58 Nel 2005 compaiono nei documenti internazionali, tra i quali la *"Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina"*, le prime espressioni in termini di legge del riconosci-

mento dell' "autonomia del minore", che deve essere tutelato, ma che ha anche una partecipazione attiva nella gestione della propria salute (Bompiani). Si passa così *dalla tutela del "diritto alla salute"*, intesa come integrità fisica e integrità psicofisica, *alla tutela e promozione del "complessivo benessere" del minore* (art 24, Diritti del bambino/minore, Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea).

I documenti giuridici che segnano il passaggio dalla salute al benessere, con conseguenze positive sui diritti del minore sono i seguenti:

Carta dei diritti fondamentali UE (2000/2007)

Capo III Uguaglianza, art.24 Diritti del minore

Comma 1°: I minori hanno diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere. Possono esprimere liberamente la propria opinione; questa viene presa in considerazione in funzione della loro età e della loro maturità.

Comma 2°: In tutti gli atti relativi ai minori [...] l'interesse superiore del minore deve essere considerato preminente.

Autonomia versus protezione

Nel nostro ordinamento giuridico esiste un principio già operante nella determinazione dell' "interesse del minore". La miglior protezione dei soggetti in formazione va garantita con la maggior promozione possibile della loro autonomia, pur tenendo conto del problema giuridico della capacità legale di agire, che si acquisisce con la maggior età (Piccinni, 2007).

È noto che la Costituzione italiana garantisce comunque i diritti non solo delle persone adulte ma anche quelli del bambino (v. articoli qui richiamati)

Art. 2 - La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale

Art. 3 - Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico-sociale, che limitando, di fatto, la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 30 - È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli [...]

Art. 31 - La Repubblica [...] protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo.

Art. 32 - La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti [...]

7.3 Aspetti etici

In questa nuova società multiculturale e multi-etnica, caratterizzata da usi, tradizioni, regole e costumi diversi, oggi si avverte una globale perdita di principi, di ideali, di senso

morale. La scuola è una sede privilegiata per l'educazione di ragazzi, futuri adulti di domani, chiamati a divenire cittadini del mondo. Tale educazione deve essere guidata dall'Etica e dai suoi basilari principi di Autonomia, Beneficità, Non Maleficità, Giustizia.

Il Principio di Autonomia configura il diritto di tutti e di ciascuno a opinioni, scelte, azioni basate su valori e convinzioni personali.

Nell'ambito scolastico questo principio riguarda pertanto l'autonomia di tutti gli attori: insegnanti, operatori, genitori e allievi, pur essendo questi giuridicamente minori.

Quando parliamo di minore – quindi anche di gifted – sottolineiamo l'importanza del riconoscimento della sua autonomia come sancito dalla Convenzione sui diritti dell'uomo del 2005.

Il Principio di Beneficità sottolinea il dovere di promuovere il bene e proporzionare benefici e rischi.

Nella scuola pertanto va favorito sempre il bene del ragazzo. La presa in carico del gifted, che spesso presenta problemi affettivo-relazionali, diviene etica perché favorisce un suo sviluppo armonico. Tuttavia in questa presa in carico non va dimenticato il bene dei compagni di classe e dei fratelli: anche questi sono persone da tutelare nel rispetto del Principio di Beneficità. Il bene del gifted non deve comportare un disagio per altri.

Il Principio di Non Maleficità sancisce l'obbligo di non arrecare intenzionalmente un danno e di prevenirlo.

Per il bambino ad alto potenziale sarebbe negativo da un lato trascurare le sue doti, dall'altro generare un eccessivo investimento emotivo, creargli aspettative difficilmente raggiungibili, provocare ansia da prestazione. Per gli altri compagni e per i fratelli del gifted potrebbero essere negative la creazione di modelli non imitabili, l'enfatizzazione delle capacità del talent, la sottrazione di risorse ai meno dotati.

Il Principio di Giustizia riguarda la giusta distribuzione di benefici e rischi.

Nella scuola si pongono numerosi quesiti etici riguardanti la giustizia distributiva: sarebbe giusto che tutti gli allievi ricevessero la stessa attenzione da parte dei docenti. Questo tuttavia potrebbe impedire la realizzazione del plusdotato e danneggiare il più debole. D'altra parte una maggior cura del talent potrebbe togliere tempo e risorse al resto della classe.

La scelta etica richiede, quindi, un attento delicato equilibrio.

7.4 Problemi etici legati alla gestione multidisciplinare

La tempestività degli interventi, accompagnata alla precocità, appare indispensabile nell'identificazione e nella presa in carico dei gifted children. Per questo motivo si rende necessario il coinvolgimento non solo delle Istituzioni ma anche di varie figure professionali che, a seconda del ruolo rivestito nei diversi momenti dello sviluppo e dell'appren-

dimento del bambino/ragazzo, possano accompagnare lui e la famiglia nel percorso evolutivo di crescita.

Le persone coinvolte nella gestione e presa in carico dei gifted sono numerose e questo da un lato tutela il benessere del minore, dall'altro moltiplica le responsabilità e porta ad eventuali possibili criticità. Gli attori che vanno considerati sono vari: i genitori, il pediatra, il neuropsichiatra infantile, gli insegnanti, parte integrante della scuola, lo psicologo, l'educatore, i compagni di scuola, i fratelli del gifted e la società in cui queste persone vivono ed operano.

Le possibili criticità sono legate alla differenza di ruolo e di estrazione, al diverso rapporto con il minore gifted, all'identificazione del caregiver o della figura preminente.

Vi è, infatti, il rischio di far passare messaggi confondenti non solo nel delicato momento della comunicazione ma anche nelle fasi successive. Da ciò deriva la necessità di confronto iniziale ed in itinere (che comprende una rivalutazione periodica) per stabilire un progetto preciso per quel bambino, per definire le competenze, che saranno diverse a seconda dei ruoli. È necessaria la ricerca di un linguaggio comune, con una condotta etico-morale-deontologica che miri costantemente al bene del minore.

In quest'ottica multidisciplinare esistono, dal punto di vista etico, responsabilità di tutta l'équipe ma anche dei singoli. Le responsabilità dei vari attori, se conosciute ed assunte dalle singole figure, possono favorire un corretto lavoro multidisciplinare, prevenendo le criticità.

Esiste la responsabilità da parte degli esperti nel porre la diagnosi di iperdotazione e di possibili problemi comportamentali ad essa connessi, nella scelta e proposta di presa in carico in tal senso, nel programma proposto al fine di realizzare la personalità del ragazzo prevenendo problemi psico-affettivi e di socializzazione.

Non meno importante è la responsabilità del genitore nell'accettare diagnosi e progetto nel rispetto del figlio gifted, dei fratelli, dei componenti della famiglia.

Va considerata la responsabilità della Scuola di valutare la possibilità di attuazione del progetto per quel ragazzo iperdotato, in maniera coordinata tra i vari responsabili, capaci di interagire e confrontarsi, al fine di favorire apprendimento ed autonomia non solo di quell'alunno ma anche dei compagni di classe, non meno speciali, che devono essere aiutati nel seguire i programmi scolastici ma anche nell'acquisizione di una sana autostima, senza sensi di inferiorità.

Ed infine vi è la responsabilità della Società che deve rispettare il principio di giustizia distributiva nell'utilizzo delle risorse e deve prevenire azioni che permettano lo "sfruttamento" dei talent o un'ingiusta loro ipervalutazione rispetto ai pari.

In tutto questo percorso l'interazione coordinata dei vari attori nel rispetto della multidisciplinarietà, con possibile scelta di figura preminente o caregiver, permetterà un percorso eticamente valido.

7.5 Il Gruppo Etico (GE) per i Gifted Children

Di seguito la possibile proposta di istituzione di un gruppo che affronti gli aspetti etici denominato “Gruppo Etico (GE)” che può essere consultato in alcune fasi della presa in carico del minore.

1. Il Gruppo Etico (GE) dovrebbe essere costituito da persone esperte di Etica e da rappresentanti dei genitori e della scuola. Esso si propone come strumento consultivo per i problemi etici emergenti nella ricerca, nel lavoro e nella pratica professionale, connessi all'erogazione dei servizi socio-sanitari ed educativi nell'ambito della Giftedness e delle pari opportunità.
2. Il GE assume la prospettiva etica come sua prospettiva costitutiva, in forza della quale le valutazioni, sia inerenti ad una specifica prassi, o ad un protocollo di ricerca o ad uno specifico caso, si riferiscono tutte agli aspetti etici, non a quelli giuridici o deontologico-professionali.
3. Il GE nasce per la crescente richiesta di etica nel delicato campo della presa in carico, dal punto di vista didattico-psicologico, sociale, di soggetti “non maturi”, data l'incongruenza tra la loro competenza decisionale ed il loro stato giuridico e data la necessità di preservarne sempre la dignità di persona

Campi di lavoro specifici, in cui potrebbe essere richiesta la consulenza del GE sono, nello specifico:

1) *Valutazione degli aspetti etici della ricerca*

facendo riferimento ai criteri indicati nella Good Clinical Practice (1991) per la valutazione del rapporto rischi/benefici dei soggetti coinvolti; del consenso informato non solo dei genitori ma, ove possibile, del bambino stesso e dell'equità e dei criteri nella selezione dei soggetti.

2) *Tutela del bene:*

- dei bambini / ragazzi “gifted”
- delle loro famiglie
- dei fratelli
- dei compagni di classe

con particolare riguardo alle modalità e metodologie di Comunicazione della Giftedness ed alla gestione di una presa in carico differenziata.

3) *Valutazione Etica di casi problematici*, per formulazione di pareri utili agli operatori afferenti al mondo della scuola e al mondo socio-sanitario, al fine di supportare e guidare le decisioni che meglio configurino il bene del bambino.

Tale parere sarà solo consultivo, non decisionale.

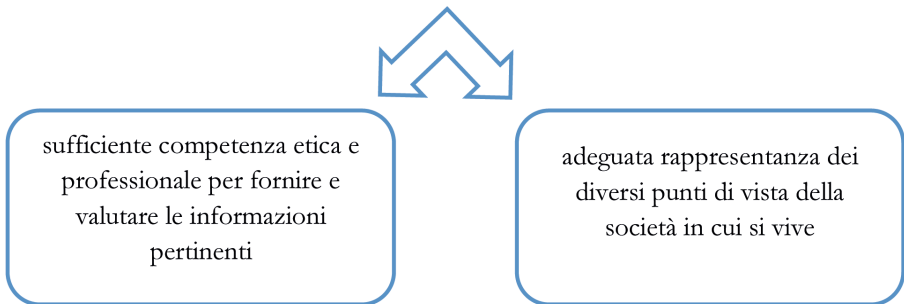
4) *Sensibilizzazione alla dimensione etica*

- del mondo della ricerca, del lavoro, della scuola e dell'area socio-sanitaria
- dei soggetti coinvolti (operatori sanitari, scolastici e sociali in particolare, ma anche familiari del soggetto gifted)

5) *Proposta di direttive o linee guida*

- per regolamentare scelte e suggerimenti
- per favorire la soluzione di analoghi problemi etici emergenti

La composizione del GE si basa su una duplice esigenza:



Sarebbe pertanto auspicabile facessero parte del GE un esperto di etica, uno psicologo e/o un neuropsichiatra infantile, un insegnante, un rappresentante delle famiglie, ed inoltre che il gruppo avesse la possibilità di consultare all'occorrenza un giurista, un sociologo, un epidemiologo o altre figure professionali.

Cap. 8

Dalla progettazione del curriculum alle strategie didattiche e di orientamento

Questo capitolo si propone di definire alcune strategie didattiche per bambini ad alto potenziale, a partire da quanto enunciato nelle *Linee Guida per Gifted Children della Regione del Veneto*, in cui si evidenzia l'importanza di creare una didattica che sia in grado di coinvolgere tutti gli alunni valorizzando le potenzialità di ciascuno.

Nel delineare il quadro presentato, si tiene conto altresì della Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, in cui si legge che “*gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che-per specifici problemi- possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità*”, e si citano le Indicazioni nazionali del 2012, in cui la scuola “[...] favorisce con specifiche strategie e percorsi personalizzati la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica del fallimento formativo precoce”. Nel corso del capitolo, a seguito dell'esplicitazione dei presupposti teorici dell'orientamento e del ri-orientamento, vengono descritti due esempi di curriculum di orientamento per la scuola primaria e secondaria di primo grado. Si prosegue poi con la guida alla progettazione e ri-progettazione del curriculum verticale e su come costruire ambienti di apprendimento efficaci. Gli insegnanti, infatti, devono organizzare un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante in modo da fornire all'alunno gifted la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità mediante la strutturazione di un percorso di insegnamento e apprendimento differenziato. Vengono infine descritte ed analizzate le principali strategie di apprendimento riportate in letteratura corredate da esempi pratici di applicazione della singola strategia in classe al fine di fornire all'alunno l'opportunità di aumentare le proprie competenze e coltivare i propri interessi.

8.1 Orientare e riorientare

(a cura di *Giuliana Coletta e Gabriella Vecchio*)

Fondamenti teorici

Il modello teorico a cui si fa riferimento oggi nel trattare la tematica dell'orientamento è il *Modello formativo-relazionale*. L'orientamento formativo è un lungo processo formativo intrecciato ai percorsi didattici, che mette la persona in condizione di progettare il proprio futuro e realizzarlo in modo flessibile, costruire le proprie scelte e partecipare attivamente alla vita sociale (De Pieri, 2013).

L'area dell'autonomia dell'io viene sviluppata accompagnando il ragazzo nel percorso di costruzione dell'identità. Naturalmente ciò presuppone una reale conoscenza del sé fatto di aspirazioni, di potenzialità creative che possono divenire atto concreto, di capa-

cità di mettersi in discussione giorno per giorno con sincerità e con senso di autocritica costruttiva. La costruzione dell'identità naviga verso la "contro dipendenza" intesa come capacità di entrare in dialogo con l'adulto senza paura o aggressioni e capacità di accettare punti di vista differenti dal proprio, senza tuttavia rinunciare alla lettura degli eventi strettamente personale purché oggettiva. Quando l'io comincia a sperimentare le prime forme di autonomia si apre naturalmente alla socialità, all'altro da sé, costruendo rapporti interpersonali, ciò comporta l'apertura e l'accettazione dell'altro così come è, relazionandosi su un piano di assoluta parità, riconoscendo l'altrui valore in modo obiettivo, vincendo timidezza, arroganza o impulsività. Nel rapporto autentico il ragazzo impara ad esserci in modo partecipativo. Presupposti sono l'accoglienza degli altri senza rifiuti o esclusioni, la capacità di ascolto, la stima nei confronti dell'altro, la capacità di essere presenti in modo positivo e ottimista. In questo modo si è capaci di dare il proprio personale contributo prendendo l'iniziativa, se necessario, lavorando con gli altri e prendendo con il gruppo le giuste decisioni.

Se l'allievo si relaziona in modo positivo in gruppo e apporta il suo personale contributo è capace di orientamento in senso stretto, anche se sempre in compagnia di un adulto significativo. Orientarsi significa attingere tutte le informazioni necessarie sui percorsi di studio e sulle carriere professionali e lavorative. L'informazione personale non esclude assolutamente il consiglio di persone competenti che possono ampliare il raggio di comprensione della realtà futura (De Pieri, 2012, pp. 199-209; -248-254; 661-663).

I documenti ministeriali

I principi teorici sopraesposti e i richiami provenienti dall'UE, tra cui gli obiettivi di "Strategia Europa 2020" (riduzione dei tassi di abbandono precoce, aumento del numero di giovani con istruzione universitaria e innalzamento del tasso di occupazione), ispirano i recenti documenti ministeriali sui quali leggiamo che "l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale". Inoltre la crescente complessità della nostra società e i continui e veloci cambiamenti nel mondo del lavoro richiamano la necessità di uno sforzo congiunto da parte di tutti i soggetti che si occupano di educazione e formazione affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico, con un impatto crescente sull'intera società e, soprattutto, sul futuro di ogni persona" (*Linee guida*, 2014).

Già nelle precedenti *Linee guida* pubblicate nel 2009 emergeva in maniera molto forte la necessità di realizzare *un sistema integrato per l'orientamento permanente*, vi si richiamava la "rete" con lo specifico significato di "lavoro in sinergia tra i vari Soggetti competenti e responsabili" e "condivisione di reti e Servizi territoriali dedicati" includendo anche "i genitori, gli studenti, i rappresentanti del mondo dell'impresa e del lavoro, organizzazioni non governative". A livello nazionale le *Linee guida del sistema nazionale per l'orientamento permanente* approvate dalla Conferenza Stato-Regioni-Enti locali nella

seduta del 5 dicembre 2013, rappresentano l'esempio virtuoso di un impegno da parte del governo e degli enti territoriali "ad assicurare l'orientamento permanente e a potenziare le azioni dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro". Il concetto di una progettualità diffusa ci ricorda di non perdere mai di vista l'ambito nel quale cresce lo studente: la famiglia, innanzitutto, ma anche i servizi, il territorio, la scuola, oggi aprendosi ad un orizzonte extraterritoriale dal momento che si fa riferimento a una rete europea per l'orientamento. È necessario, e non più derogabile infatti, che le istituzioni in Italia si attivino in forma cooperativa anche in raccordo con le istituzioni europee per elaborare azioni integrate, coerenti con le politiche e i programmi di educazione, formazione e occupazione dell'UE (Donà, Neerman, Passante, 2014)

Nelle Linee guida del 2014 il MIUR indica alle scuole alcune piste di lavoro sul tema dell'orientamento. Posto che si tratti di un percorso di crescita della persona, nell'arco della vita, appare necessario che le istituzioni scolastiche agiscano fin dai primi anni di scolarizzazione. A partire dalla scuola primaria, dovrebbero essere individuate tra i docenti specifiche figure di sistema, – strettamente collegate tra loro – con compiti di organizzare/coordinare le attività interne di orientamento e relazionarsi con il gruppo di docenti dedicati; organizzare/coordinare attività di orientamento mirate, sia per studenti in situazioni di disagio sia per studenti plusdotati; interfacciarsi con continuità con altri attori della rete di orientamento nel territorio". Questa tuttavia non rappresenta una pratica diffusa, in particolare se prendiamo come riferimento il primo ciclo d'istruzione, mentre appare maggiormente consolidata nella scuola secondaria di secondo grado, quando però il processo di crescita e maturazione hanno assunto una fisionomia abbastanza stabile e possono essere sopraggiunti per lo studente demotivazione e scarsi risultati scolastici, sui quali è difficile intervenire.

Altrettanto importante la formazione iniziale dei docenti (vedi anche D.M. 850/2015 artt. 4 e 8), che dovrebbe includere una preparazione specifica sul "significato di orientamento permanente, sulla didattica orientativa, sulle azioni di accompagnamento lungo tutto il percorso scolastico, sull'importanza della scuola primaria nel successo formativo, sulla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, sulla cultura del lavoro e dell'imprenditorialità, sull'orientamento multiculturale" (Linee guida 2014 cit). Alla base della didattica orientativa sta il curriculum scolastico, all'interno del quale le discipline, in particolare nel primo ciclo dell'istruzione, non dovranno rappresentare il punto di arrivo, ma gli strumenti e la condizione per permettere la crescita e la maturazione attraverso autonomia e responsabilità, dell'alunno. "La didattica diventa orientante o orientativa, se il docente accompagna, stimola e supporta lo studente nel processo di apprendimento. Seguendo lo sviluppo e l'intreccio del processo di apprendimento lo studente è, infatti, portato a interrogarsi sul suo percorso di maturazione, a sviluppare le proprie capacità ed attitudini, a riflettere sugli errori, a capire dove sta andando e cosa vuole raggiungere." (Linee guida, 2009). Accanto ad essa dovrebbero poi inserirsi specifiche azioni di accompagnamento in risposta ai bisogni di singoli o di piccoli gruppi, eventualmente condotte da esperti (Linee guida, 2014)

Didattica orientante e funzione tutoriale possono, quindi, insieme contribuire a fornire sostegno agli studenti nello sviluppo dell'identità nella scuola primaria e nell'orientamento alla carriera durante la scuola secondaria, oltre che nella pianificazione del proprio futuro. Ciò significa aiutare gli studenti a comprendere il ruolo di alcune discipline di studio, come lingue, matematica, scienze e altro e perché è necessario studiarle, e a scoprire il piacere derivante dal loro apprendimento, ad acquisire il bagaglio necessario di competenze cognitive e metacognitive, metaemozionali, personali e sociali.

Tradurre l'orientamento in obiettivi concreti significa ancora far acquisire durante il percorso scolastico, e in particolare nel periodo della preadolescenza, una piena consapevolezza delle proprie capacità e degli interessi personali, dei propri limiti e delle proprie potenzialità, facilmente riscontrabili nel caso specifico di gifted children, attraverso un processo di autovalutazione. Questa consapevolezza cresce insieme allo sviluppo della coscienza critica nei confronti dell'ambiente con analisi concrete e il più possibile oggettive, è accompagnata dall'esercizio della decisionalità mediante scelte compiute al momento giusto nelle molteplici occasioni offerte dalla vita scolastica, è supportata dall'acquisizione di un metodo di studio mediante l'analisi della propria esperienza, si traduce in una esplorazione e analisi realistica del mondo delle professioni.

L'orizzonte della L. 107/2015

L'importanza dell'Orientamento scolastico viene ribadita dalla legge delega 107/2015 in quanto attività strutturale all'interno del sistema d'Istruzione di cui si dovranno far carico tutti coloro che operano nella scuola, che ha come finalità il successo formativo degli studenti e la prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica. (L.107/2015, c.1 e Dir. 81/2013). La legge al comma 83 suggerisce le azioni delle scuole, tra cui la possibilità di individuare un 10% di docenti cui affidare incarichi specifici di carattere organizzativo: entro tale quota potrebbe e dovrebbe essere individuato il docente tutor per l'Orientamento fin dalla scuola del primo ciclo.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, peso notevole viene assunto dall'alternanza-scuola lavoro., che, si legge al c.33, viene attuata sia nei percorsi liceali che negli istituti professionali e tecnici "al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento. Infine al comma 29 si chiama in causa il dirigente scolastico, che, di concerto con gli organi collegiali, per favorire l'inclusione e prevenire la dispersione scolastica, dovrà individuare percorsi formativi e iniziative diretti all'orientamento e a garantire un maggiore coinvolgimento degli studenti nonché la valorizzazione del merito scolastico e dei talenti.

Di seguito vengono proposti due esempi di un curriculum di orientamento per la scuola primaria (tab. 3) e per la scuola secondaria di primo grado (tab. 4).

Tab. 3 - Curricolo di orientamento per la scuola primaria elaborato da Giuliana Coletta e Gabriella Vecchio a partire dal modello teorico di S. De Pieri.

CURRICOLO ORIENTAMENTO SCUOLA PRIMARIA		
AUTONOMIA DELL'IO		
COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
Identità		
Conoscere se stessi adeguatamente con i propri limiti e le proprie potenzialità	Riconoscere e nominare le emozioni e i sentimenti positivi e negativi Riconoscere i successi e gli insuccessi e comprenderne le cause	Conoscenza della corporeità e delle emozioni La causalità negli eventi
Accettare se stessi in modo oggettivo	Essere capace di trasferire un'esperienza e confrontarla con il proprio vissuto Riconoscere e accettare i cambiamenti fisici ed emotivi Riconoscere il proprio valore sulla base dei messaggi ricevuti dagli altri	Conoscenza dei ruoli dei personaggi nei testi narrativi Il sé in cambiamento Conoscenza dell'altro come risorsa
Imparare a sviluppare le proprie potenzialità creative	Saper sviluppare i compiti proposti in modo creativo (testi scritti, iconici, musicali)	Tecniche narrative, compositive e di disegno
Sapersi mettere in discussione con autocritica sincera	Saper "auto valutare" un compito, un atteggiamento, un comportamento	Riconoscimento dell'errore sulla base di un modello corretto dato o sul confronto con esempi positivi
Contro dipendenza		
Saper riconoscere e dominare le tendenze oppositorie	Saper verbalizzare le emozioni contrastanti Riconoscere le pulsioni istintive e saperle gestire in modo efficace	Conoscenza e descrizione delle emozioni contrastanti Conoscenza delle principali pulsioni istintive e loro manifestazione

<p>Saper entrare in dialogo con genitori e insegnanti senza paure, esclusioni o aggressività</p>	<p>Riflettere sugli atteggiamenti e sui comportamenti sbagliati riconoscendone le cause</p> <p>Saper applicare strategie di miglioramento nella comunicazione</p> <p>Saper applicare strategie di controllo delle emozioni</p>	<p>Ascolto attivo</p> <p>Linguaggio verbale e linguaggio non verbale Chiarezza, coerenza ed efficacia nei messaggi</p> <p>Conoscenza e controllo delle emozioni positive e negative</p>
Progetto di sé		
<p>Saper scoprire i propri interessi, valori e aspettative</p>	<p>Riconoscere i propri interessi e valori</p>	<p>Distinzione tra interessi momentanei e interessi duraturi</p> <p>Racconto di esperienze</p>
<p>Saper superare l'attenzione al presente con la prospettiva al futuro</p>	<p>Saper distinguere i sogni da interessi realmente concretizzabili</p>	<p>Conoscenza degli effetti derivanti dalle azioni e dalle scelte</p>
<p>Riconoscere i valori sui quali si fonda l'immagine di sé proiettata nel futuro</p>	<p>Saper interpretare i messaggi pubblicitari e le mode</p> <p>Riconoscere i modelli e i valori della famiglia e della società nel tempo e nello spazio</p>	<p>Messaggi pubblicitari</p> <p>I cambiamenti della famiglia e della società nel tempo</p>

SOCIALITÀ		
COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
Rapporti interpersonali		
Imparare ad accettare gli altri così come sono	Riconoscere gli aspetti positivi e negativi nell'altro (fratelli e gruppo dei pari) anche se appartenente ad altre culture	Modelli interculturali
Saper condurre il rapporto interpersonale su un piano di effettiva parità	Saper riconoscere le diversità (cognitive, fisiche, culturali, di genere, sociali)	Usi e costumi dei diversi Paesi Carta dei diritti dell'infanzia Dichiarazione dei diritti umani Costituzione italiana
Capacità partecipativa		
Saper ascoltare gli altri	Intervenire in una conversazione rispettando il proprio turno senza sovrastare gli altri	Ascolto attivo
Saper accogliere tutti senza esclusioni e rifiuti	Accogliere le opinioni degli altri	Conoscenza dell'altro come portatore di opinioni anche differenti dalle proprie
Saper stimare gli altri, dando loro fiducia perché migliorino	Saper entrare in empatia con gli altri	Conoscenza del vissuto positivo e negativo dell'altro
Sviluppare abitualmente capacità di ottimismo	Saper valorizzare il pensiero altrui accogliendolo come risorsa	Conoscenza dell'altro come risorsa
Saper prendere l'iniziativa	Portare a termine ruoli e compiti secondo le proprie capacità	Significato dei termini: regola, norma, diritto, dovere, responsabilità, identità, libertà.
Imparare a lavorare insieme agli altri	Prestare aiuto a compagni e persone in difficoltà	Strumenti per la decisione (tabelle del pro e del contro, diagrammi di flusso)

<p>Imparare a partecipare alla vita associata</p>	<p>Contribuire alla stesura del regolamento della classe e al rispetto di esso e, in generale, alla vita della scuola</p> <p>Riconoscere e rispettare i diritti dell'altro</p> <p>Osservare le norme di sicurezza</p> <p>Rispettare il regolamento d'Istituto</p>	<p>Significato dei termini gruppo e comunità</p> <p>Diritti e doveri del cittadino nella Costituzione italiana</p> <p>Principi di sicurezza fuori e dentro la scuola.</p> <p>Regolamento d'istituto e Patto di corresponsabilità</p>
Orientamento		
<p>Imparare a gestire il provvisorio e a tenersi flessibili nelle scelte e nelle graduali realizzazioni sia nello studio che nel mondo del lavoro</p>	<p>Saper organizzare le informazioni</p> <p>Saper organizzare i propri impegni, i materiali e il tempo a disposizione</p> <p>Saper ricercare informazioni sulle attività economiche prevalenti nel territorio</p>	<p>Strategie di studio e di memorizzazione</p> <p>Strategie di autoregolazione e di organizzazione del tempo, delle priorità, delle risorse</p> <p>Conoscenza delle imprese e associazioni di artigiani nel territorio</p>

Tab. 4 – Curricolo di orientamento per la scuola secondaria di primo grado elaborato da Giuliana Coletta e Gabriella Vecchio a partire dal modello teorico di S. De Pieri.

CURRICOLO ORIENTAMENTO SCUOLA SECONDARIA		
AUTONOMIA DELL'IO		
COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
Identità		
Conoscere se stessi adeguatamente con i propri limiti e le proprie potenzialità	Riconoscere e nominare le emozioni e i sentimenti positivi e negativi Riconoscere i successi e gli insuccessi e comprenderne le cause	Conoscenza delle emozioni La causalità negli eventi
Accettare se stessi in modo oggettivo	Riconoscere e accettare i cambiamenti fisici ed emotivi Riconoscere il proprio valore sulla base dei messaggi ricevuti dagli altri	Il sé in cambiamento Conoscenza dell'altro come risorsa
Saper definire le proprie aspirazioni	Riconoscere i propri interessi e valori	Modelli di vita e racconto di esperienze
Imparare a sviluppare le proprie potenzialità creative	Saper sviluppare i compiti proposti in modo creativo (testi scritti, iconici, musicali)	Tecniche narrative, costruttive e di disegno
Sapersi mettere in discussione con autocritica sincera	Saper "auto valutare" un compito, un atteggiamento, un comportamento	Riconoscimento dell'errore sulla base di un modello corretto dato o sul confronto con esempi positivi
Contro dipendenza		
Saper riconoscere e dominare le tendenze oppositorie	Saper verbalizzare le emozioni contrastanti Riconoscere le pulsioni istintive e saperle gestire in modo efficace	Conoscenza e descrizione delle emozioni contrastanti Conoscenza delle principali pulsioni istintive e loro manifestazione

<p>Saper entrare in dialogo con genitori e insegnanti senza paure, esclusioni o aggressività</p>	<p>Riflettere sugli atteggiamenti e sui comportamenti sbagliati riconoscendone le cause</p> <p>Saper applicare strategie di miglioramento nella comunicazione</p> <p>Saper vincere la timidezza, l'impulsività, l'arroganza</p> <p>Saper argomentare le proprie opinioni e scelte</p>	<p>Ascolto attivo</p> <p>Tecniche comunicative e linguaggio non verbale Chiarezza, coerenza ed efficacia nei messaggi</p> <p>Comunicazione assertiva</p> <p>Il testo argomentativo</p>
<p>Saper accettare pareri diversi dal proprio, senza rinunciare al punto di vista personale quando è oggettivo</p>	<p>Saper riconoscere i principi della democrazia</p>	<p>Il dialogo socratico</p>
Progetto di sé		
<p>Saper scoprire i propri interessi e le proprie aspettative</p>	<p>Riconoscere gli interessi stabili nel tempo e in grado di soddisfare le esigenze della persona</p>	<p>Distinzione tra interessi momentanei e interessi duraturi</p>
<p>Saper superare l'attenzione al presente con la prospettiva al futuro</p>	<p>Saper distinguere i sogni da interessi realmente concretizzabili</p> <p>Imparare a elaborare piani di autoformazione su aspetti concreti di vita</p>	<p>Conoscenza degli effetti derivanti dalle azioni e dalle scelte</p>
<p>Riconoscere i valori sui quali si fonda l'immagine di sé proiettata nel futuro</p>	<p>Saper leggere criticamente i messaggi pubblicitari e le mode</p> <p>Riconoscere i modelli e i valori della famiglia e della società nel tempo</p> <p>Confrontare i modelli e valori nelle diverse culture</p>	<p>Messaggi pubblicitari</p> <p>Condizionamenti nella comunicazione</p> <p>I cambiamenti della famiglia e della società nel tempo</p> <p>Modelli interculturali</p>

SOCIALITÀ		
COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
Rapporti interpersonali		
Imparare ad accettare gli altri così come sono	Riconoscere gli aspetti positivi e negativi nell'altro (fratelli e gruppo dei pari) anche appartenente ad altre culture	Modelli interculturali
Saper condurre il rapporto interpersonale su un piano di effettiva parità	Saper accettare le diversità (cognitive, fisiche, culturali, di genere, sociali)	Usi e costumi dei diversi Paesi Carta dei diritti dell'infanzia Dichiarazione dei diritti umani Costituzione italiana
Saper riconoscere e valutare gli altri in modo obiettivo	Saper superare i pregiudizi e preconcetti verso gli altri	Conoscenza di personaggi e avvenimenti storici che hanno portato al superamento di pregiudizi sociali
Imparare a verificare se si è capaci di capire e di essere capiti	Saper comunicare oralmente e per iscritto in modo chiaro ed efficace.	Produzione orale e scritta di testi di diverso genere Comprensione di testi e messaggi Revisione del testo
Capacità partecipativa		
Saper ascoltare gli altri	Intervenire in una conversazione rispettando il proprio turno senza sovrastare gli altri	Ascolto attivo
Saper accogliere tutti senza esclusioni e rifiuti	Accogliere le opinioni altrui senza esclusioni e pregiudizi Saper confrontare le proprie opinioni con quelle degli altri ed eventualmente criticarle in modo costruttivo	Strategie di argomentazione e di comunicazione assertiva Conoscenza dell'altro come portatore di opinioni anche differenti dalle proprie

Orientamento		
<p>Imparare a gestire il provvisorio e a tenersi flessibili nelle scelte e nelle graduali realizzazioni sia nello studio che nel mondo del lavoro</p>	<p>Saper organizzare le informazioni</p> <p>Saper organizzare i propri impegni, i materiali e il tempo a disposizione</p> <p>Saper elaborare e applicare correttamente una metodologia di studio e di lavoro</p> <p>Saper ricercare informazioni sulle attività economiche prevalenti nel territorio</p> <p>Saper attingere informazioni circa lo sviluppo delle mansioni e delle carriere professionali</p> <p>Saper rielaborare e documentare le esperienze personali di orientamento</p>	<p>Strategie di studio e di memorizzazione</p> <p>Strategie di autoregolazione e di organizzazione del tempo, delle priorità, delle risorse</p> <p>Le imprese, le associazioni di artigianato, i centri informativi per i giovani, i centri per l'impiego nel territorio</p> <p>La continua evoluzione del mondo del lavoro (Lettura di depliant informativi, visite a manifestazioni ed eventi specifici, consultazione di siti web, partecipazione a iniziative di continuità e a corsi di orientamento scolastico e professionale)</p>
<p>Abituarsi a comunicare con persone competenti e a chiedere un parere e un consiglio circa il proprio futuro</p>	<p>Saper chiedere informazioni e consigli in modo pertinente</p> <p>Sapersi relazionare con persone diverse osservando regole di comportamento adeguate ai diversi ambienti.</p> <p>Sviluppare atteggiamenti adeguati alle diverse situazioni comunicative</p>	<p>Tecniche e caratteristiche della comunicazione</p> <p>Regole di cittadinanza e Costituzione</p>

<p>Saper contrastare i condizionamenti socio-ambientali nei riguardi delle proprie aspirazioni e scelte</p>	<p>Saper identificare luoghi, servizi, risorse del territorio, centri di interesse per una vita sociale attiva</p> <p>Saper confrontare punti di vista di testimoni significativi</p> <p>Saper superare la mentalità corrente che porta all'instabilità perenne e alla disaffezione del lavoro</p>	<p>La struttura produttiva e le opportunità occupazionali del proprio territorio</p> <p>Informazioni fondamentali sulla strutturazione istituzionale degli Enti locali (assessorati, servizi vari ai cittadini...) e sugli sportelli delle agenzie informative pubbliche (informagiovani, ...)</p>
<p>Saper individuare le conseguenze e le responsabilità che comporta una certa scelta di vita e di professione</p>	<p>Saper riflettere sulle problematiche relative alla continuità/discontinuità tra percorsi scolastico formativi e lavoro.</p>	<p>Testimonianze significative su percorsi di studio e professionali.</p> <p>Informazioni sulle varie forme di tutela dei lavoratori.</p>

8.2 Progettare e riprogettare il curriculum

(a cura di *Giuliana Coletta e Gabriella Vecchio*)

Il curriculum è il cuore della offerta formativa di una scuola e viene elaborato dai docenti a partire dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum* pubblicate dal MIUR nel 2012. “Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale” (*Indicazioni nazionali*, 2012, p. 17).

Nel corso della scuola per l'infanzia, le attività educative offrono occasioni di crescita in un contesto orientato al benessere e alle domande di senso. Nella scuola del primo ciclo la progettazione valorizza le esperienze e guida bambini e ragazzi lungo i percorsi di acquisizione della conoscenza e del saper fare, per lo sviluppo delle competenze che rappresentano riferimenti ineludibili per tutti i docenti (*Indicazioni Nazionali*, 2012, pp. 17-18). Gli obiettivi dei due diversi segmenti dell'istruzione vengono riportati nelle *Indicazioni* connessi a finalità più a lungo termine denominate *traguardi per le competenze* che il testo normativo prescrive per tutti gli alunni al termine della classe quinta primaria

e del primo ciclo di istruzione. Nel secondo ciclo viene delineato un *Profilo culturale, educativo e professionale dello studente* al termine del quinquennio e declinato nei diversi corsi di studio attraverso le *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* per i Licei D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010. e attraverso le *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* D.P.R.n.87 e 88 del 2010.

È chiaro, dunque, come nelle Indicazioni nazionali la definizione degli obiettivi sia funzionale ad un impianto che ha come finalità fondamentali l'acquisizione di competenze da parte degli studenti. Un esempio di curriculum costruito sulle competenze è stato redatto dalla dott.ssa Franca Da Re e viene declinato a partire dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo* del 18 dicembre 2006, dove le competenze chiave vengono considerate l'orizzonte di riferimento per la determinazione delle conoscenze e delle abilità previste nelle diverse discipline. La competenza è un sapere agito, è un mobilitare le proprie conoscenze ed abilità insieme a capacità personali, sociali e metodologiche, per gestire e risolvere situazioni problematiche in contesti significativi.

Secondo la definizione di competenza formulata dall'OCSE infatti "La persona dimostra competenze quando si trova a fronteggiare situazioni sfidanti". La dimensione delle competenze inoltre ricomponi il sapere, gli dà un senso, favorendo quindi quell'apprendimento pluridisciplinare indispensabile per fornire agli allievi le chiavi di lettura della realtà, per motivare allo studio, per finalizzare lo studio alla creazione della "testa ben fatta" di cui ci parla Edgar Morin. "La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena". In questo mondo in continua trasformazione le conoscenze sono destinate ad essere consumate. Pertanto è indispensabile formare le menti che possano disporre "di un'attitudine generale a porre e trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso" (Morin, 2000, p. 15).

Costruire un curriculum sulle competenze significa partire dagli strumenti già in possesso dagli alunni per stimolare l'attivazione delle risorse personali. Le scelte didattiche che ne derivano saranno adeguate alla persona e alle sue effettive abilità e conoscenze, tenendo conto sia di eventuali limiti manifestati dallo studente dal punto di vista metodologico e/o emotivo che di evidenti doti cognitive. Nel caso di alunni *gifted* si dovrebbero allora graduare la complessità e la difficoltà degli obiettivi, tenendo conto delle loro effettive potenzialità, poiché potrebbero dimostrare un livello di padronanza ben superiore a quello atteso in riferimento alla classe e al grado di scuola frequentato.

Agli insegnanti il compito di strutturare le consegne adeguate ad ogni alunno e, nella fattispecie, all'allievo plusdotato che, proprio attraverso lo svolgimento di compiti significativi, può mostrare in modo evidente il livello di competenza posseduto. La libera e flessibile scansione annuale delle conoscenze e delle abilità all'interno del curriculum permette di adattare alle caratteristiche degli alunni le scelte didattiche nel breve termine, offrendo un più ampio respiro alla progettazione didattica. Nessuna norma vieta

infatti di programmare nella classe obiettivi più alti- magari anticipando quelli previsti negli anni successivi-purchè si rispettino i traguardi nel lungo termine. Diventa fondamentale a questo punto il lavoro collegiale dei docenti per stendere una progettazione curricolare pluridisciplinare e verticale non astratta, ma adattata al contesto e alle classi di riferimento.

Oggi è capillarmente diffusa la realtà degli Istituti Comprensivi che abbracciano fino a tre tipologie di scuole e un percorso formativo che va dai tre ai quattordici anni. Ciascuno di questi segmenti formativi possiede una specifica identità educativa e professionale ed è chiamato a progettare un curriculum verticale dall'infanzia alla secondaria di primo grado che accompagni e curi la formazione integrale degli alunni. Dall'età di tre anni l'alunno infatti deve essere guidato su un percorso di apprendimento costruttivo ed efficace secondo un quadro comune da condividere tra i diversi livelli scolastici nell'ottica della continuità. Da una scuola all'altra l'apprendimento, la crescita, lo sviluppo dipendono dalle sfide che il gruppo docente è in grado di assegnare nella continuità tra ordini ma anche in una discontinuità utile: da una parte azioni e linee comuni tra insegnanti dall'altra scelte metodologiche, contenuti e linguaggi differenti in relazione all'età dei discenti.

La natura stessa della competenza è in progressione e richiede il lancio di sempre nuove sfide, di contenuti in grado di attivare processi raffinati e argomentazioni complesse, di ambienti di apprendimento differenziati e arricchiti che sono il frutto di una regia comune tra insegnanti. Non si parla dunque più di una semplice distribuzione diacronica di contenuti da insegnare frontalmente ma di conoscenze procedurali (abilità), di linguaggi (conoscenze immaginative) e di motivazioni, emozioni, socialità. Dall'infanzia agli ultimi anni del liceo la didattica deve essere intesa come interattiva, dialogata, dalla crescente complessità: dalle situazioni problematiche devono poter scaturire curiosità, domande stimolo all'apprendimento attivo e consapevole insieme agli altri, perché si diventi responsabili del desiderio di apprendere. (G. Cerini, *Curricolo verticale. Un'idea generativa*)

Da qui l'esigenza di investire sul *curricolo verticale*, su un percorso formativo unitario dall'infanzia al liceo che assicuri il successo formativo per ogni alunno (cfr. DPR 275/99, art. 1). La definizione di un curriculum verticale, concordato tra docenti di ordini scolastici diversi, è la condizione per strutturare un percorso formativo graduale, dotato di senso e unitario che si adatti allo sviluppo evolutivo dell'allievo e tenga conto, soprattutto, della delicatezza di alcuni momenti di passaggio quali sono "gli anni ponte", durante i quali si rischia maggiormente l'insuccesso scolastico. L'ordinamento degli Istituti comprensivi ha favorito lo scambio di pratiche didattiche, il confronto di esperienze e la realizzazione di curricula "verticali" che possono consentire fluidi passaggi di ordine scolastico. L'anello mancante risulta invece quello con il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, segmento dell'istruzione dove l'insuccesso si trasforma molte volte in abbandono scolastico. Varrebbe la pena di riflettere sulle possibilità di scambio, confronto e progettazione condivisa tra scuola secondaria di I e II grado, per

scongiurare uno dei rischi cui è maggiormente soggetto il nostro Sistema scolastico e cioè l'abbandono e la dispersione scolastica in cui, non dimentichiamolo, sono coinvolti in misura percentuale significativa alunni con alto potenziale cognitivo.

Per concludere un cenno alla L.107 del 2015, che riprende i documenti precedenti e alcune idee fondamentali collegate al curricolo, tra cui il potenziamento delle competenze degli studenti e delle studentesse, l'adattamento dell'orario del curricolo, i contenuti dell'offerta formativa indicandone le condizioni attuative (L.107, c.1,2,3,4,7). Rispetto ai contenuti dell'offerta formativa, elencati al comma 7 in ben 17 lettere, appare chiaro che ciò non dovrà significare infarcire i curricoli di ulteriori proposte didattiche ed educative- di cui peraltro essi sono già ricchi- mettendo in crisi gli studenti già in difficoltà con le richieste degli attuali curricoli scolastici, ma piuttosto di ragionare sulle priorità che si maggiormente si adattano all'identità, ai bisogni e al contesto di riferimento delle singole scuole, senza mai perdere di vista i saperi "irrinunciabili" e l'unitarietà del curricolo, che dà il senso e la direzione all'apprendimento.

Di seguito, in tabella 5, si riporta un esempio di unità di curricolo per italiano estratta dal curricolo verticale.

Tab. 5 - Esempio di unità di curricolo per italiano estratta dal curricolo verticale realizzato dai docenti dell'Istituto Comprensivo Selvazzano II – “M. Cesarotti” (PD)

COMPETENZA EUROPEA DI RIFERIMENTO: COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA		
COMPETENZE SPECIFICHE PER ITALIANO		
<ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti - Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo - Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi - Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento 		
TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	ABILITÀ	CONOSCENZE
<p>L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.</p> <p>Ascolta e comprende testi orali “diretti” o “trasmessi” dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.</p>	<p>Ascolto e parlato</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto. - Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche. - Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente. - Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi. 	<p>Arricchimento lessicale.</p> <p>La comunicazione (emittente, destinatario, messaggio, scopo, canale, codice).</p> <p>Ascolto di testi di vario tipo: descrittivi, narrativi, poetici, teatrali, informativi, regolativi, ecc.</p> <p>Riconoscimento ed uso dei principali connettivi logici.</p> <p>Organizzazione dell'esposizione orale.</p>

<p>Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.</p> <p>Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.</p> <p>Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.</p> <p>Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.</p>	<p>Letture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce. - Usare in vari tipi di testo opportune strategie, porsi domande, cogliere indizi utili alla comprensione - Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e conoscitivi applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineare, annotare...) <p>Scrittura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raccogliere idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza. - Produrre racconti scritti di esperienze personali che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni; - Produrre testi sostanzialmente corretti 	<p>Letture di testi di vario tipo: descrittivi, narrativi, poetici, teatrali, informativi, regolativi.</p> <p>Letture espressiva e uso della punteggiatura.</p> <p>Letture analitica e sintetica.</p> <p>Uso del dizionario.</p> <p>Produzione di testi di vario tipo: descrittivi, narrativi (racconti realistici e fantastici, lettera, diario, cronaca, fiaba, favola, mito, leggenda), poetici, informativi, regolativi.</p> <p>Stesura di riassunti e schemi.</p> <p>Didascalie.</p> <p>Giochi linguistici.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.</p> <p>Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.</p> <p>È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).</p> <p>Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.</p>	<p>Acquisizione del lessico ricettivo e produttivo ed elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori; utilizzare le principali categorie sintattiche e morfologiche. - Saper usare il vocabolario (primo approccio) 	<p>Struttura della parola.</p> <p>Strutture grammaticali e sintattiche.</p> <p>Convenzioni ortografiche.</p> <p>Uso della punteggiatura.</p> <p>Uso del dizionario.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA	ABILITÀ	CONOSCENZE
<p>L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.</p> <p>Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.</p> <p>Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.</p> <p>Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).</p>	<p>Ascolto e parlato</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ascoltare testi (di vario tipo) riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente. - Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale. - Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione. - Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione. - Riferire oralmente su un argomento di studio, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici). 	<p>Contesto, scopo, destinatario della comunicazione</p> <p>Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale</p> <p>Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi</p>

<p>Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.</p> <p>Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.</p> <p>Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.</p> <p>Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.</p>	<p>Lettura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere correttamente nelle varie modalità applicando tecniche di supporto applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineatura....) Ricavare informazioni implicite ed esplicite - Leggere e comprendere testi letterari <p>Scrittura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scrivere testi di tipo diverso corretti dal punto di vista ortografico, logico-sintattico, lessicale, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario. 	<p>Tecniche di lettura analitica e sintetica</p> <p>Tecniche di lettura espressiva</p> <p>Principali generi letterari, con particolare attenzione alla tradizione letteraria italiana e al contesto storico-culturale</p> <p>Principi essenziali per la comprensione e la fruizione dei vari tipi di testo (sequenze narrative, personaggi, messaggio, contesto...)</p> <p>Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo/ informativo, argomentativo</p> <p>Strutture essenziali dei testi (vedi sopra) e modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta</p> <p>Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).</p> <p>Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.</p> <p>Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.</p> <p>Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo</p> <p>Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.</p>	<p>Lessico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliare il proprio patrimonio lessicale - Ampliare il lessico specifico delle varie discipline <p>Riflessione sulla lingua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso corretto del dizionario - Conoscenza dell'analisi grammaticale, logica e del periodo nei suoi elementi fondamentali - Cenni di storia della lingua fino dalle origini 	<p>Varietà lessicali rispetto ad ambiti</p> <p>Uso del dizionario</p> <p>Principali strutture grammaticali della lingua italiana</p> <p>Elementi di base della funzione della lingua</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Materiale consultabile integralmente nel sito [www. icselvazzano2.gov](http://www.icselvazzano2.gov).

Si propone, inoltre, un esempio di unità di apprendimento pluridisciplinare (tab. 6) elaborata e proposta in una classe quinta primaria.

Tab. 6 - Esempio di unità di apprendimento pluridisciplinare elaborata e proposta in una classe V primaria dell'Istituto Comprensivo Selvazzano II - "M. Cesarotti" dalle docenti Giuliana Coletta e Gabriella Vecchio.

Titolo	IL SISTEMA SOLARE
Obiettivi generali del progetto pluridisciplinare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorire la consapevolezza delle proprie abilità, dei propri limiti, delle proprie emozioni 2. Sviluppare negli alunni strategie di studio e di lavoro adeguate alle differenti potenzialità, ai diversi stili cognitivi e interessi personali 3. Favorire la creatività e il pensiero divergente 4. Favorire l'inclusione scolastica
I risultati attesi (obiettivi verificabili che si concretizzano)	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Rendere consapevoli delle proprie abilità e favorire l'autostima Affrontare il perfezionismo Discutere i lati positivi e negativi del perfezionismo Assumersi responsabilmente il rischio di sbagliare, imparare a gestire i propri fallimenti e assumere la consapevolezza che si cresce dai propri errori Imparare ad esprimere opinioni ed emozioni Analizzare comportamenti, attitudini ed emozioni dal proprio e altrui punto di vista 2.1 Aiutare gli alunni a riconoscere il proprio potenziale cognitivo e stile di apprendimento Far predisporre un programma di lavoro, con tutte le attività e i tempi Elogiare le buone abilità organizzative 3.1 Saper organizzare in maniera corretta, coerente ed efficace testi scritti, produzioni iconiche, musicali e multimediali Favorire la generazione di molte idee e possibilità, anche quelle che potrebbero suscitare critiche o portare all'insuccesso. Far emergere l'inusuale, associare idee note in modi diversi Espandere un'idea per renderla più interessante o completa Rispondere alle situazioni problematiche con la creatività di nuove soluzioni, anche complesse, a problemi antichi Stimolare l'interesse verso l'argomento proposto attraverso forme didattiche pluridisciplinari 4.1 Favorire la comunicazione di tutti i membri del gruppo Intervenire nei diversi contesti in modo corretto e rispettoso dei modi e dei tempi altrui Sapersi confrontare con compagni e adulti cercando di argomentare le proprie posizioni Imparare a gestire le situazioni critiche come le prese in giro o la mancanza di rispetto per l'opinione e le idee altrui Accogliere le scelte e le opinioni dei singoli come risorsa per il gruppo a prescindere dall'oggettività dei contenuti Selezionare le idee più opportune sapendo motivare la scelta Apprezzare e valorizzare il contributo di ciascuno

<p>I destinatari (target di riferimento)</p>	<p>Il progetto viene elaborato per rispondere ai bisogni cognitivi ed educativi di due alunni gifted di classe quinta primaria, inseriti in un gruppo che non presenta delle particolari problematiche. Non sono presenti casi di disabilità né alunni valutati per dislessia disgrafia disortografia o discalculia; sono inseriti e perfettamente integrati due alunni nati in Italia e stranieri di seconda generazione. Il gruppo ha sempre dimostrato un buon rispetto delle regole, buona motivazione nei confronti delle attività didattiche proposte e un serio impegno per quanto riguarda lo studio individuale e collettivo. In classe già da alcuni anni gli allievi lavorano in peer tutoring perché chi dimostra maggiori abilità possa aiutare il compagno a raggiungere la competenza richiesta e per lo sviluppo di abilità relazionali da parte di tutti i discenti.</p> <p>Caratteristiche dei singoli alunni gifted:</p> <p>ALUNNO 1 L'alunno lavora bene con simboli e tabelle, carte geografiche e diagrammi. Usa in modo corretto parole insolite e dispone di un ampio lessico. Impara velocemente e non ha bisogno di spiegazioni. È curioso nei confronti di nuove attività e/o argomenti. Compie osservazioni accurate e precise e discute i dettagli. È attratto dalla complessità e accoglie volentieri le sfide. Ha un alto senso della giustizia. Manifesta il desiderio di capire e di ragionare. È polemico e critico anche nei confronti di sé stesso. Mette in discussione le regole. È intuitivo e ha idee originali. Ha un sapere dettagliato in alcuni ambiti. Si annoia nei lavori di routine. Si interessa a temi tipici degli adulti.</p> <p>ALUNNA 2 Usa in modo corretto parole insolite e dispone di un ampio lessico. Impara velocemente e non ha bisogno di spiegazioni. È curiosa nei confronti di nuove attività e/o argomenti. Preferisce la compagnia degli adulti a quella dei coetanei. Compie osservazioni accurate e precise e discute i dettagli. È attratta dalla complessità e accoglie volentieri le sfide. Ha un alto senso della giustizia. Manifesta il desiderio di capire e di ragionare. Mette in discussione le regole. Privilegia la dimensione semantica rispetto a quella morfo-sintattica. Si interessa a temi tipici degli adulti.</p>
---------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sviluppo del progetto	<p>Materiali da produrre: Un testo informativo – scientifico in PPT con musica e immagini per la creazione di una presentazione originale sul sistema solare collegando le conoscenze richieste in scienze e geografia.</p> <p>Fasi e tempi previsti: Gennaio: Approfondimenti sui contenuti scientifici e geografici relativi al sistema solare Realizzazione di disegni ad acquerello sul sistema solare Ascolto e analisi di brani musicali Febbraio: Produzione del testo informativo sul sistema solare Marzo: Produzione del lavoro in versione ppt con testo scritto, immagini e musica.</p> <p>Prodotti finali: Testo informativo in ppt.</p>
Validazione e utilizzo	<p>Il lavoro può essere presentato alle altre classi quinte del plesso per la fruizione di una lezione con modalità alternativa. Successivamente può essere caricato sul sito della scuola perché anche i docenti e gli alunni degli altri plessi o utenti esterni possano avere accesso al prodotto.</p>
Multimedialità	<p>Tecnologie impiegate: Computer e LIM per la ricerca dei testi informativi di partenza, per la rielaborazione e produzione del testo finale, per la ricerca di immagini e musiche.</p>
Conclusioni	<p>Diario di bordo</p> <p>Il progetto, pensato inizialmente in funzione degli alunni gifted, si è in itinere modificato per prendere in carico i differenti bisogni educativi di tutti gli alunni della classe. Ognuno ha potuto esprimere i propri interessi e capacità realizzando una gamma di testi, sia in italiano che in lingua straniera: non solo in inglese, lingua curricolare, ma anche, per esempio, in moldavo e russo, per valorizzare la lingua dei paesi d'origine di alcuni allievi.</p> <p>Per quanto riguarda la tipologia testuale di supporto alla presentazione, nel corso delle attività è emersa l'esigenza da parte di alcuni alunni di scrivere anche testi poetici, di fantascienza e misti.</p> <p>Gli alunni hanno apprezzato la possibilità di inserire immagini e musica ai loro elaborati scritti.</p> <p>L'attività è stata coinvolgente per gli alunni e di stimolo a ricercare originali soluzioni alle richieste poste dalle docenti portando a risultati inattesi sia dal punto di vista qualitativo che per l'originalità. Dato l'esito del progetto si è infine pensato di organizzare un momento pubblico di restituzione del lavoro.</p>

8.3 Ambienti di apprendimento

(a cura di Daniela Lovison)

Colui che si occupa di scuola e di apprendimento è sicuramente affascinato dalla vasta gamma di diversità che caratterizzano la classe di alunni mediamente numerosa che ci si ritrova a gestire quotidianamente. Tuttavia spesso, come insegnanti, si vive la frustrazione di scoprire che molte delle strategie di insegnamento messe in campo non sono più efficaci... Come possiamo andare incontro con successo ai bisogni formativi di tutti i nostri alunni? La sfida lanciata da quel “tutti” apre la riflessione per un insegnamento che sia da un lato sensibile ai bisogni individuali e attento ai processi di apprendimento centrati sullo studente e, dall’altro, sia capace di creare un ambiente di apprendimento¹ che favorendo la flessibilità, ottimizzi la formazione. L’insegnante dovrebbe prima di tutto imparare a conoscere i propri studenti apprezzando le diversità delle menti, degli interessi, delle personalità, le particolari «eccezionalità», quegli alunni che, per le loro criticità o potenzialità, colpiscono, coinvolgono, interrogano e stimolano nella ricerca di risposte adeguate a condurre con successo complessità significative. È questo tipo di classe che sfida la scuola nel suo cuore. Un secondo passo è poi la costruzione di un ambiente di apprendimento che possa favorire al massimo la realizzazione del mandato formativo della scuola. Una buona scuola è quella che cerca di garantire a tutti e a ciascuno l’inserimento in un ambiente capace di promuovere apprendimenti significativi, volti a garantire il successo formativo di ognuno, una scuola in cui ogni studente può trovare il suo spazio e la possibilità di imparare nel modo più adeguato alle caratteristiche peculiari alla sua persona e della sua storia di vita.

Imparare a conoscere gli alunni

L’alunno gifted, in particolare, può trovare, all’interno di un ambiente scolastico aperto alla differenziazione, un insegnamento capace di “far spazio” ai suoi diversi modi di apprendere, un luogo educativo sensibile alle necessità particolari del suo profilo funzionale e in grado di rispondere con flessibilità ai suoi bisogni di “affermazione, contributo, potere, scopo e sfida”. Tali bisogni, presenti in tutti gli alunni della classe, assumono diverse manifestazioni a seconda delle differenze di genere e cultura, degli ambienti di vita e degli interessi, dei talenti e delle criticità che caratterizzano i nostri studenti e che fanno sì che la stessa esperienza educativa in classe, se pensata secondo un’ottica di differenziazione, possa incidere sui diversi studenti in modi differenti (tab. 7).

Tab. 7 - Descrizione delle indicazioni nazionali e delle possibili attività da mettere in atto con i bambini gifted sulla base delle loro caratteristiche

INDICAZIONI NAZIONALI	CARATTERISTICHE ALUNNI GIFTED	ATTIVITÀ
Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità	I sei profili di plusdotazione	Osservazione ed identificazione delle caratteristiche della giftedness Comunicazione della scuola alla famiglia
Differenze nei modi e nei livelli di apprendimento	Strategie di apprendimento nei bambini gifted	Strategie per conoscere gli studenti: incrementare le conoscenze dell'insegnante e dei ragazzi tra loro tramite attività e momenti di socializzazione e di racconto di sé. Costruire relazioni. Riconoscimento e controllo delle emozioni.
Specifiche inclinazioni e personali interessi	Caratteristiche dei bambini gifted La creatività	Strategie per conoscere i suoi progressi nell'apprendimento: checklist di controllo, sondaggi, valutazioni di fine unità. Valutazione continua.
Particolari stati emotivi e affettivi	Difficoltà emotive e socio-relazionali	
La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi		Messa in atto di una didattica personalizzata: PDP obiettivi di apprendimento punti di forza risultati dei test profilo di comportamento risultati passati procedure per compattare i materiali attività di accelerazione o arricchimento

8.3.1 Costruire l'ambiente di apprendimento

L'ambiente classe (tab. 8), omogeneo o aperto, il tipo di comunicazione che regola i rapporti tra i ragazzi e gli insegnanti e dei ragazzi tra loro, le regole condivise dal gruppo, le routine di lavoro, la condivisione delle responsabilità, sono elementi profondamente intrinseci al contesto educativo, la loro adeguatezza o meno incide infatti sull'obiettivo di accompagnare nel migliore dei modi la maturazione di ogni singolo studente e della classe come gruppo (descritti in tab. 9).

Tab. 8 - Descrizione dello spazio classe secondo le indicazioni ministeriali

INDICAZIONI NAZIONALI	ARREDO SCOLASTICO E GESTIONE DEGLI SPAZI
<p>Uso flessibile degli spazi.</p> <p>Aula e altri luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità.</p>	<p>Progettare un ambiente fisico adatto a sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni, capace di rispondere alle esigenze individuali, nel lavoro indipendente e del gruppo durante la collaborazione: spazi con tavoli o banchi disposti a isole</p> <p>aree di studio indipendente per gli alunni che hanno bisogno o desiderano lavorare da soli</p> <p>flessibilità e facilitazione del movimento in aula</p> <p>arredo scolastico funzionale ad una varietà di compiti e che consenta di ospitare una varietà di materiali, strumentazioni, prodotti</p> <p>pensare a "zone di specialità": spazio per il laboratorio scientifico, zone di ascolto, angolo per il PC, centro per coltivare interessi e per l'apprendimento</p> <p>Gestire gli spazi sulle pareti per umanizzare la classe e facilitare l'autonomia e l'apprendimento dello studente:</p> <p>cartelloni con informazioni sui compiti chiave, promemoria, suggerimenti</p> <p>esposizione di modelli ed esempi di lavori di alta qualità</p> <p>Garantire agli studenti l'accesso ai materiali di cui hanno bisogno quando lavorano in modo da rendere minimo il disturbo e massimizzare l'efficienza.</p>

Tab. 9 - Come programmare curricula sfidanti.

INDICAZIONI NAZIONALI	OBIETTIVI - CONOSCENZE - COMPETENZE
<p>Grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti.</p>	<p>Aspettative ed emozioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare.</p> <p>Imparare ad imparare.</p>
<p>Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze.</p>	<p>La problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.</p> <p>Imparare ad imparare.</p>
<p>Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale.</p>	<p>La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse.</p> <p>Competenze sociali e civiche.</p>

Efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web e per corrispondere con coetanei anche di altri paesi.	Competenza digitale.
Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti.	Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Imparare ad imparare.

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio favorisce l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, si è dimostrato la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri e può essere attivato sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola, sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

8.4 Strategie di apprendimento

Le strategie di apprendimento descritte in questo paragrafo si basano sulle caratteristiche e sulle esigenze degli studenti gifted. Gli insegnanti dovrebbero organizzare un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante in modo da fornire all'alunno gifted la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità, mediante la strutturazione di un percorso di insegnamento e apprendimento differenziato. Gli studenti ad alto potenziale dovrebbero avere l'opportunità di aumentare le proprie competenze per acquisire fiducia in se stessi e mantenere attive le loro menti. La varietà di approcci utilizzati, sia in fase di progettazione che durante il percorso didattico, soddisfa i bisogni educativi dell'alunno, adattando l'insegnamento alle reali possibilità di apprendimento di ogni studente iperdotato. Di seguito vengono descritte alcune delle possibili strategie presenti in letteratura e rielaborate da alcuni docenti del gruppo di lavoro che possono essere applicate in classe non solo con il bambino gifted ma possono essere rivolte all'intero gruppo classe.

8.4.1 Contratto di apprendimento

(a cura di Wilma Da Dalt, Alessandra Da Re e Francesca Rigon)

Il *contratto di apprendimento* è un accordo scritto tra il docente e l'alunno ad alto potenziale, nel quale le parti coinvolte concordano e accettano alcune regole stabilite. Esso viene predisposto prima di ogni nuovo argomento.

Tale pratica permette di controllare il comportamento dell'alunno e di responsabilizzarlo, rendendolo parte attiva del suo processo di apprendimento; permette, inoltre, ai docenti di predisporre gruppi di lavoro organizzati in base al tipo di attività da svolgere e di monitorarne lo svolgimento.

Il contratto di apprendimento può includere obiettivi e sotto-obiettivi su cui si basa il progetto rivolto all'alunno, può esplicitare le modalità e i tempi previsti per le valutazioni e può includere le *condizioni di lavoro* (Winebrenner, 2012) che l'alunno è tenuto a rispettare.

Tale patto può essere utilizzato per ogni disciplina, rispettandone i ritmi di lavoro. Soddisfa i bisogni e le curiosità dell'alunno, mantenendo alta l'attenzione e la concentrazione, stimola il pensiero creativo e critico dell'alunno, riduce la noia ed evita esercizi ripetitivi.

Si forniscono di seguito due esempi riadattati di contratto di apprendimento tratti da Winebrenner (2012).

Contratto di apprendimento di Andrea
Materia: Scienze
Obiettivi: <ul style="list-style-type: none">• Riconoscere le principali caratteristiche degli organismi vegetali e animali,• Comprendere la relazione esistente fra ambiente ed esseri viventi,• Comprendere il concetto di catena alimentare e di rete alimentare,• Conoscere e sperimentare i fenomeni fisici relativi a luce e suono,• Comprendere il concetto di energia.
Possibili estensioni: <ul style="list-style-type: none">• Scrivi un testo argomentativo chiarendo in che modo i cambiamenti climatici possono influire sulle reti alimentari,• Costruisci un esperimento volto a spiegare in che modo si propagano rispettivamente la luce e il suono,• Realizza un esperimento rivolto a chiarire la relazione esistente fra l'energia elettrica e i materiali che sono buoni o cattivi conduttori.
Condizioni di lavoro: <ul style="list-style-type: none">• Segui la lezione e svolgi le attività rivolte alla classe quando l'insegnante ti chiede di farlo.• Quando lavori su un'attività integrativa, resta concentrato/a sul compito che hai scelto.• Se hai bisogno d'aiuto, attendi che l'insegnante sia disponibile.• Parla a bassa voce quando devi chiedere chiarimenti sull'attività che stai svolgendo.• Non disturbare i tuoi compagni e non attirare l'attenzione su di te.
Accetto queste condizioni e sono consapevole del fatto che, non rispettandole, potrei perdere l'opportunità di lavorare su attività alternative e riprendere il lavoro di classe. Firma dell'insegnante: _____ Firma dell'alunno/a: _____

Contratto di apprendimento di Massimo
Materia: Geometria
Obiettivi: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere, • nominare • elencare • le diverse caratteristiche delle figure geometriche
Possibili estensioni: <ul style="list-style-type: none"> • composizione • scomposizione • rotazione di figure costruite su cartoncino - utilizzo del programma “Cabri”
Condizioni di lavoro: <ul style="list-style-type: none"> - lavorare in silenzio - portare a termine il lavoro in autonomia - se hai bisogno di aiuto aspetta che l’insegnante sia disponibile
Accetto queste condizioni e sono consapevole del fatto che, non rispettandole, potrei perdere l’opportunità di lavorare su attività alternative e riprendere il lavoro di classe. Firma dell’insegnante: _____ Firma dell’alunno/a: _____

8.4.2 L’arricchimento

(a cura di Salvatore Borelli e Francesca Rigon)

Con il *Modello dei Tre Anelli* (1977) J. S. Renzulli ritiene che il “comportamento gifted” si manifesti solo in alcuni individui e in circostanze determinate e che esso sia frutto di tre dimensioni fra loro interagenti, ovvero: un’abilità sopra la media, un alto livello di motivazione e un’elevata creatività.

Secondo Renzulli la *giftedness* è quindi un fenomeno multifaccettato, manifestato da quegli individui capaci di sviluppare questo articolato set di tratti e di applicarlo ad una determinata area di *performance*. Renzulli ritiene inoltre che, per lo sviluppo del comportamento gifted, il ruolo dell’ambiente sia fondamentale e che l’alto potenziale debba essere concepito come un concetto dinamico. Secondo tale autore è perciò fondamentale che la scuola favorisca lo sviluppo del talento di tutti gli studenti, strutturando programmi da cui ciascuno possa trarre beneficio. A tal proposito nel suo *Modello Triadico* (1977) Renzulli propone tre *Tipi di Arricchimento*.

L'Arricchimento di Tipo I prevede l'esposizione degli studenti ad un'ampia gamma di diverse discipline, esperti del settore, hobby e tematiche normalmente non inserite nel percorso di studio, volte a stimolare la nascita di nuovi interessi.

Per la realizzazione dell'*Arricchimento di Tipo I* possono essere organizzati dei corsi relativi a diverse tematiche offerti dagli insegnanti, dai genitori o da esperti nel settore; tali corsi possono essere rivolti a gruppi eterogenei o a singoli studenti che abbiano manifestato determinati interessi.

L'Arricchimento di Tipo II prevede la possibilità di lavorare in gruppo, sperimentando le conoscenze e i talenti appresi; gli studenti sono chiamati a comparare, analizzare, registrare e classificare.

Uno studente che si è interessato alla botanica grazie all'*Arricchimento di Tipo I*, potrà approfondire tale materia attraverso l'*Arricchimento di Tipo II*: analizzando informazioni più dettagliate e complesse, pianificando e realizzando esperimenti, che costituiranno la base per procedere verso l'*Arricchimento di Tipo III*.

L'Arricchimento di Tipo III può essere rivolto a studenti o a piccoli gruppi di studenti, che abbiano manifestato un forte interesse per una specifica materia o tematica a cui si sono accostati attraverso le due fasi di arricchimento precedenti e che intendano applicare le conoscenze e le competenze acquisite per la realizzazione di un autentico prodotto o nella risoluzione di un problema reale. A tal proposito Renzulli fornisce l'esempio di uno studente che, appassionatosi alla letteratura di Louisa May Alcott e alla cucina, ha ricercato le ricette menzionate dalla scrittrice nei suoi libri ed ha infine realizzato un libro di cucina sulle ricette del Diciannovesimo secolo, corredato da vignette tratte da *Piccole Donne e Piccoli Uomini*, che è stato poi pubblicato.

L'Album dei Talenti - Borelli

Una ulteriore forma di arricchimento è la proposta didattica dell'*Album dei Talenti - Borelli* (M.Berlingò-S.Borelli 2014) che tende ad attivare le intelligenze multiple degli allievi/e. Si tratta di una didattica laboratoriale che muove l'intero gruppo classe a vivere continuamente la preziosa sensazione di poter "controllare" il proprio apprendimento. Spesso, infatti, gli allievi plusdotati intellettivamente impiegano strategie a livelli più profondi di processazione dell'informazione, mostrano una buona manipolazione del materiale di studio e danno maggior rilievo alle informazioni più importanti che vanno a connettersi ad altre conoscenze già acquisite. Secondo gli autori, debitamente guidati mediante l'*Album dei Talenti*, gli alunni si muovono verso un comportamento più "adattivo" e sviluppano un atteggiamento positivo e una maggiore consapevolezza di sé, mettono in moto la creatività, riflettono sulle proprie scelte e imparano ad autoregolarsi.

8.4.3 L'accelerazione

(a cura di Salvatore Borelli e Francesca Rigon)

In letteratura sono state identificate 18 forme di accelerazione, raggruppabili in due macro-categorie: accelerazione in una disciplina (Southern & Jones, 2004) e il salto di classe. In altri paesi è previsto anche il salto di una o più classi (Rogers, 2004) ma questa

pratica in Italia è permessa in entrata alla scuola primaria e all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Un ambiente scolastico volto a stimolare e a sostenere il potenziale degli studenti *gifted* dovrebbe fornire loro delle sfide adeguate al loro ritmo di apprendimento, alle loro competenze e al loro potenziale ad eccellere. Ciò può essere attuato attraverso diverse forme di accelerazione, che permettano allo studente *gifted* di poter lavorare su un curriculum più avanzato e al contempo di potersi relazionare con studenti in possesso di simili abilità accademiche (Palmer, 2015).

Nei paesi dove ciò è concesso, il *salto di classe* può essere attuato nel caso in cui lo studente *gifted* sia “altamente” plusdotato e dimostri di saper lavorare, in tutte le discipline, ad un livello superiore ad un anno rispetto alla classe in cui è inserito. Nel valutare l'attuabilità o meno del salto di classe vanno tenuti in seria considerazione i bisogni emotivi e relazionali dello studente.

L'entrata anticipata (early entrance o acceleration) ad un ciclo scolastico è anche in questo caso solitamente riservata a studenti *gifted* altamente plusdotati che, nei paesi dove ciò è concesso, iniziano la scuola primaria o secondaria con uno o due anni d'anticipo rispetto alla loro classe d'età. L'entrata anticipata superiore a due anni è meno frequente e viene definita *accelerazione radicale (radical acceleration)* (Palmer, 2015).

Il salto di classe e l'entrata anticipata potrebbero essere rivolti, ad esempio, ad uno studente con un Q.I. generale di 142 che dimostra di saper lavorare su contenuti di tre o quattro anni più avanzati rispetto a quelli della classe in cui è inserito nella maggior parte delle discipline scolastiche, che lamenta la mancanza di amici con cui condividere le proprie passioni all'interno della classe, che si dimostra annoiato, che spesso non ha un comportamento positivo e che tende a preferire la compagnia di ragazzi più grandi.

L'accelerazione in una singola materia (individual subject acceleration o current enrollment) prevede che lo studente *gifted*, che dimostra un particolare talento in una o due discipline scolastiche, possa ricevere un'istruzione superiore in tali materie, partecipando per alcune ore alla settimana alle lezioni delle classi più avanzate e ricevendo così adeguati stimoli e sfide (Palmer, 2015).

Ad esempio, uno studente della classe quarta della scuola primaria con un Q.I. di 140 e una marcata predisposizione per la matematica, che si dimostra però a livello della classe quarta nelle altre discipline, potrà seguire le lezioni di matematica della classe quinta. In questo caso lo studente riceverà un'adeguata stimolazione nell'area in cui manifesta il proprio talento e avrà la possibilità di confrontarsi con dei “pari accademici”, mantenendo però la relazione instaurata con i compagni appartenenti alla stessa classe d'età, con i quali dimostra di avere delle interazioni positive.

8.4.4 La compattazione

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

Compattare significa condensare ciò che si vuole che gli alunni apprendano in periodi più brevi. Differenziare l'apprendimento è parte integrante del processo di compattazione; una classe differenziata è un luogo dove gli studenti hanno pari opportunità di

apprendimento, che si differenziano però tuttavia nei modi e nei tempi. L'eterogeneità del gruppo classe e il rispetto per le differenze individuali di ciascuno rappresentano il punto chiave per una didattica che tenda a valorizzare il talento di tutti gli alunni, in qualsiasi ambiente di insegnamento e di apprendimento. Un apprendimento autentico per gli studenti necessita di materiali, compiti e attività diversi rispetto ai loro compagni, comportando quindi una differenziazione delle proposte didattiche.

Nel compattare e differenziare l'apprendimento si può intervenire nelle seguenti 5 aree:

1. contenuti (fornire contenuti differenziati);
2. processi (fornire diverse modalità di apprendimento: problem solving, insight, indagine,...);
3. prodotti (indirizzare gli alunni a produrre elaborati originali, tenendo conto del talento naturale e delle loro curiosità);
4. ambiente (organizzare l'ambiente di apprendimento in modo da fornire occasioni di ricerca approfondita);
5. valutazione (verificare l'efficacia dell'operato, le modalità, i materiali, le scelte organizzative e l'originalità).

Di seguito si riportano i 7 punti chiave per una compattazione di successo (Winebrenner, 2012):

1. individuare gli obiettivi di apprendimento che tutti gli studenti devono raggiungere;
2. dare agli studenti il tempo per esaminare il contenuto proposto;
3. offrire l'opportunità di affrontare una valutazione iniziale;
4. avere a disposizione attività di estensione e di approfondimento per gli alunni che hanno precedentemente superato la valutazione iniziale;
5. eliminare le esercitazioni e le prove di valutazione per coloro che hanno già acquisito un livello di padronanza avanzato, in modo da evitare la noia;
6. decidere come valutare gli elaborati e le estensioni prodotte;
7. documentare e archiviare tutti i lavori prodotti dagli alunni, rendendoli fruibili a tutto il gruppo classe.

Si ritiene utile evidenziare che il tempo avanzato dall'alunno *gifted* durante le attività di approfondimento non deve essere utilizzato per recuperare le sue difficoltà. È necessario, infatti, permettergli di continuare a lavorare sulle sue curiosità e sui suoi interessi, lasciando che i suoi punti di debolezza vengano potenziati lavorando insieme al gruppo classe.

La tabella 10 descrive un esempio di compattazione tratto e riadattato da Winebrenner (2012). Nella colonna di sinistra si riportano i punti di forza dell'alunno, nella colonna centrale si descrivono i metodi usati per la valutazione delle competenze dell'alunno nella disciplina specifica. La colonna di destra descrive le attività scelte per l'allievo che appartengono alla stessa disciplina, ma che possono coinvolgere anche altri ambiti disciplinari.

Tab. 10 - Esempio di compattazione tratto da Winebrenner (2012) e riadattato da Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re.

Nome dell'alunno:		
Punti di forza	Valutazione della padronanza dell'argomento	Attività scelte
Scrittura	Superare il pretest in modo adeguato.	Scegli dalla lista le attività di estensione che preferisci o scrivi alcuni racconti, poesie, ecc.

8.4.5 Le estensioni

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

L'insegnante, dopo aver deciso l'argomento da proporre al gruppo classe, prepara per l'alunno *gifted* una mappa con diverse estensioni che il discente può scegliere per promuovere l'autonomia dell'alunno e valorizzare le sue aree di interesse.

Queste attività possono comprendere approfondimenti dell'argomento proposto in maniera più complessa rispetto alle attività della classe o sviluppi in altri ambiti disciplinari tali da promuovere un pensiero critico.

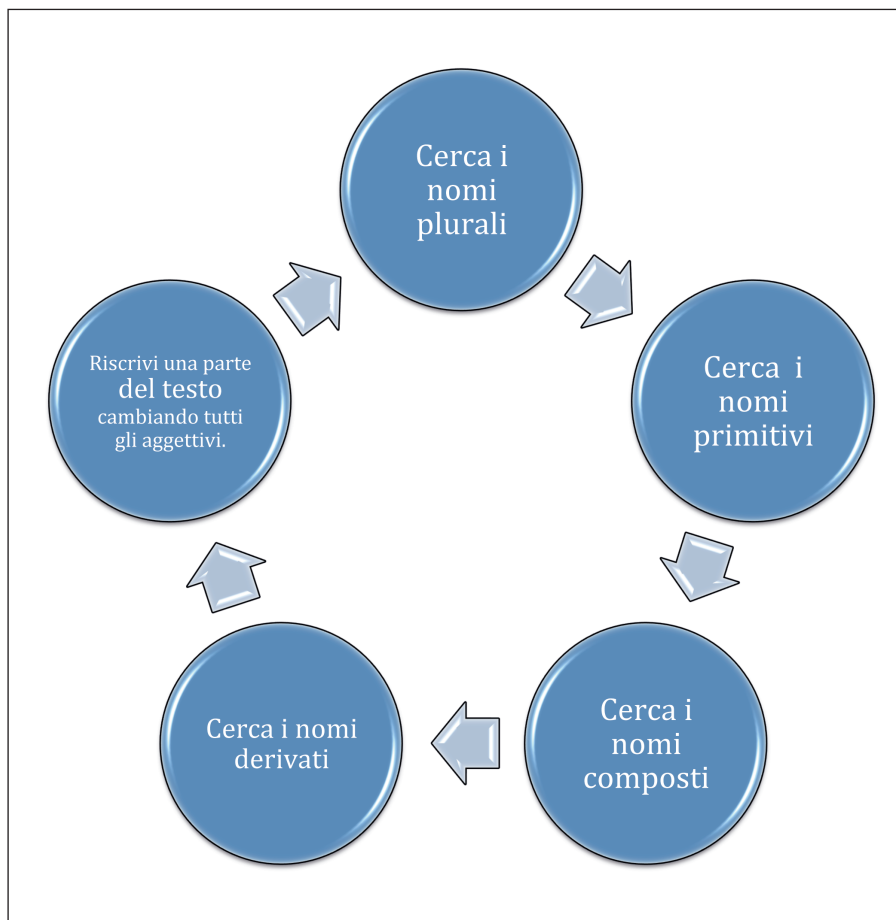
Winebrenner (2012) dà alcune indicazioni per creare un menu di estensioni valido per tutta la classe in un'ottica di personalizzazione didattica, tra le quali quella di scegliere otto argomenti collegati ad un unico tema e di sviluppare, per ognuno di essi, un lavoro originale.

Durante queste attività gli alunni possono fare confronti, ipotesi, rilevare differenze e/o caratteristiche comuni, riprogettare nuove attività e creare elaborati significativi.

Le schede n.4, 5 e 6 forniscono degli esempi di estensioni utilizzati con bambini *gifted* di classe seconda e terza primaria, a partire dagli interessi specifici, capaci di coinvolgere l'intero gruppo classe.







8.4.6 Il Cooperative learning

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

Dalle alcune ricerche internazionali (Clinkenbeard, 1991; Matthews; 1998) si evidenzia che questo metodo non sempre è adeguato agli studenti ad alto potenziale.

L'alunno *gifted*, inserito in un gruppo misto, può:

- annoiarsi;
- sentirsi “sfruttato”, in quanto assume il ruolo di mentore all’interno del gruppo, sostituendosi all’insegnante;
- percepire il proprio sforzo sproporzionato rispetto a quello dei compagni;

- avvertire un senso di ingiustizia con la conseguenza di non voler più partecipare ai lavori di gruppo successivi;
- non accettare il prodotto finale perché ritenuto di scarsa qualità.

L'alunno *gifted* potrebbe lavorare all'interno di un gruppo di bambini brillanti per trovare soluzioni a domande sfidanti, mentre l'insegnante lavora con il resto della classe.

Come sostiene la Winerbrenner, è utile porsi queste tre domande per valutare l'efficacia per l'alunno *gifted* di lavorare in un gruppo eterogeneo di apprendimento:

1. il compito richiede stimoli che mettono in atto diverse modalità e prospettive di apprendimento?
2. l'argomento è nuovo per tutti?
3. gli studenti *gifted* sono messi nella condizione di acquisire nuove conoscenze o svolgono solo il ruolo di tutor all'interno del gruppo?

Solo se si risponde positivamente a tutte e tre le domande, allora è possibile mettere in atto il gruppo cooperativo.

È comunque auspicabile coinvolgere tutto il gruppo classe nella valorizzazione dei singoli talenti e si ritiene necessario far lavorare in gruppi misti gli alunni *gifted* per promuovere le loro abilità sociali perché spesso non possiedono un controllo autonomo delle emozioni.

Di seguito viene riportato l'esempio di attività effettuata con una classe di bambini della scuola primaria:

Considerato l'interesse dell'alunno *gifted* per la costruzione di piccoli circuiti elettrici, si è predisposto il lavoro suddividendo il gruppo classe in 4 gruppi eterogenei formati ciascuno da 4 studenti.

Inizialmente ogni gruppo ha condiviso le regole di lavoro, successivamente all'interno del gruppo sono stati definiti i ruoli. Attraverso la mediazione del docente i diversi gruppi hanno cercato di costruire un circuito tale da far accendere una piccola lampadina.

L'alunno *gifted*, all'interno del suo gruppo, ha anche sperimentato la funzionalità del circuito inserendo elementi conduttori e isolanti.

8.4.7 Dal più complesso

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

Un'altra strategia chiave per differenziare l'insegnamento, utilizzabile in qualsiasi disciplina, consiste nell'affrontare l'argomento partendo dal più complesso. L'alunno ad alto potenziale in questo modo viene sfidato e portato a verificare subito le sue abilità e competenze.

Di seguito elenchiamo i punti chiave per attuare tale strategia:

- a) scrivere alla lavagna alcuni concetti, partendo dal più difficile;
- b) gli studenti che capiscono subito il concetto più difficile, e che eseguono correttamente gli esercizi proposti, possono dedicarsi ad altre attività scelte liberamente in modo da dimostrare le loro abilità;
- c) gli studenti che non riescono a completare l'esercizio più complesso vengono invitati a portare a termine tutte le attività partendo dalla più semplice.

Le schede n.7 e n.8 forniscono degli esempi di attività sfidanti che partono dalla più complessa.

Scheda n. 7 - "DAL PIÙ COMPLESSO" (classe di riferimento: I-II primaria)

NOMI COMUNI E PROPRI
Osserva attentamente il gradino più alto, se riesci esegui gli esercizi altrimenti scendi di uno scalino

ALTO

Individua i nomi e inseriscili correttamente nella tabella

ZIA-CORRERE-LEPIDOTTERO-CERVINO-NINFEA-SHUTTLE-EDIFICIO-BIANCO-SOAVE-CONVERSARE-MARTE-ANNACQUATO-ELBA

NOMI PROPRI	NOMI COMUNI

MEDIO

Inserisci nella tabella 5 nomi comuni e 5 nomi propri

NOMI COMUNI	NOMI PROPRI

BASSO

Scrivi i nomi dei tuoi amici

.....

Scrivi il tuo nome

.....

Scrivi i nomi degli oggetti della tua classe

.....

.....

Quali differenze noti?

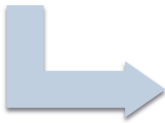
.....

.....

Storia: Homo habilis

Parti dal rettangolo in alto, hai 20 minuti di tempo per completare l'attività. Se ci sei riuscito puoi continuare con le attività pensate per te, altrimenti segui la freccia e ritorna al blocco di partenza.

Identifica le caratteristiche e le differenze tra Homo Habilis e l'ominide Australopithecus. Secondo te, quali saranno le caratteristiche dell'Homo erectus?



Perché l'Homo habilis ha mascelle meno potenti dei suoi predecessori? Immagina di essere esistito 2,8 milioni di anni fa, secondo te, quali esigenze avresti? Perché?



Utilizzando le informazioni del tuo libro prova a rappresentare con una mappa le caratteristiche dell'Homo habilis.

8.4.8 Le attività sfidanti

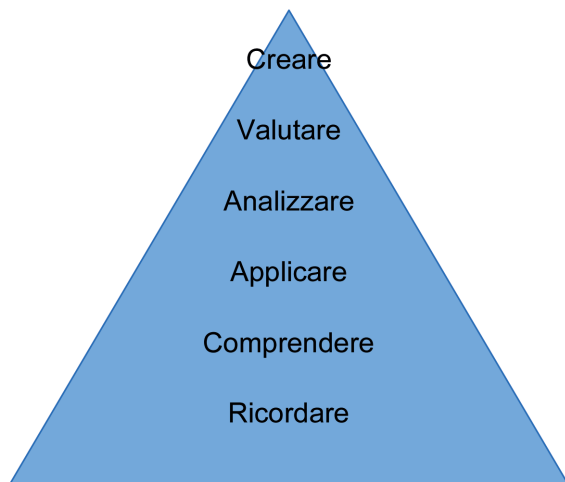
(a cura di Francesca Rigon)

La Tassonomia di Bloom (Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W. & Krathwohl D. 1956; Anderson e Krathwohl 2001) consiste in sei categorie, poste in scala gerarchica che esplicitano le fasi dell'apprendimento. Ad esse vengono associati dei verbi che chiariscono quali attività siano riferite a ciascuna specifica fase.

La Tassonomia di Bloom viene spesso rappresentata attraverso una piramide che esplicita le diverse fasi dell'apprendimento partendo dalle forme più elementari e giungendo progressivamente a quelle più complesse.

Con la revisione di Anderson e Krathwohl del 2001, la Tassonomia di Bloom (in fig. 10) diviene un concetto più dinamico, in cui si intersecano diversi tipi di conoscenza: "fattuale, concettuale, procedurale, metacognitiva".

Fig. 10 - Le fasi della Tassonomia di Bloom



Le fasi dell'apprendimento e le strategie che vengono delineate sono:

- Ricordare: saper richiamare alla memoria le conoscenze acquisite (produrre elenchi, annotare, definire, ecc...)
- Comprendere: padroneggiare i concetti acquisiti (interpretare, classificare, sintetizzare, spiegare, ecc...)
- Applicare: utilizzare le conoscenze apprese in situazioni diverse e concrete implementandole (produrre presentazioni, interviste, simulazioni, ecc...)
- Analizzare: comprendere quali sono gli elementi che formano un "tutto", le loro relazioni gerarchiche vengono esplicitate (differenziare, organizzare, attribuire, distinguere, produrre indagini, grafici, diagrammi, ecc...)
- Valutare: formulare dei giudizi in modo critico e verificando le proprie affermazioni (produrre critiche, raccomandazioni, resoconti, inchieste, ecc...)
- Creare: mettere assieme diversi elementi per formare un "prodotto" coerente, riorganizzare una serie di elementi per generare nuove relazioni e strutture innovative (generare, progettare, produrre, ecc...)

Considerato il fatto che gli studenti ad alto potenziale necessitano di attività sfidanti, sarebbe importante sottoporre loro delle attività basate sui più alti livelli di apprendimento della Tassonomia di Bloom.

Il progetto che segue (scheda n. 9) è di carattere scientifico e può essere rivolto agli studenti della scuola primaria, è basato sui più alti livelli della Tassonomia di Bloom.

Prima e seconda fase

Nella prime due fasi del progetto lo studente ad alto potenziale dovrà dimostrare di comprendere e analizzare le caratteristiche di un animale a propria scelta.

Terza fase

Nella terza fase dovrà analizzare e valutare quali siano le caratteristiche che accomunano le due creature in esame, organizzando le conoscenze acquisite e sostenendo le proprie affermazioni attraverso delle argomentazioni scientifiche.

Quarta fase

L'ultima fase riguarderà la creazione di un prodotto, in questo caso un testo argomentativo, in cui lo studente dovrà riorganizzare le conoscenze apprese in maniera inedita ed innovativa.

Scheda n. 9 - Esempio di progetto di carattere scientifico per gli studenti della scuola primaria elaborato da Francesca Rigon

L'EVOLUZIONE

Questo progetto è di carattere scientifico.

Per ogni punto che sviluppi ricorda di **CITARE LE FONTI** che utilizzi e di **avvalorare le tue affermazioni** con delle **PROVE che le sostengano**.

Scegli un animale attualmente esistente e descrivilo. Scrivi anche dove vive, com'è il suo habitat, di cosa si nutre, da quali animali è cacciato.

Qual è il più antico progenitore dell'animale che hai scelto?

Scrivi anche dove viveva, com'era il suo habitat, di cosa si nutriva, e da quali animali era cacciato.

Confronta i diversi tratti di adattamento dei due animali, e **spiega perché** le due creature sono così simili oppure così diverse fra loro.

Scrivi un testo spiegando in che modo, se nulla cambierà, si evolveranno gli uomini del futuro.

Non dimenticare di **produrre delle prove** a sostegno della tua tesi!!!

Il progetto che segue (scheda n.10) è di carattere letterario e può essere rivolto agli studenti della scuola primaria; è stato basato sui più alti livelli della Tassonomia di Bloom. Dev'essere corredato da una serie di articoli di giornale, scelti dall'insegnante, che tengano conto degli interessi dello studente/degli studenti ad alto potenziale a cui è rivolto il progetto.

Nella prima fase del progetto l'alunno dovrà dimostrare di aver *compreso* quale sia il contenuto essenziale di un articolo a propria scelta, *sintetizzandone* i contenuti fondamentali.

Nella seconda fase del progetto lo studente dovrà *analizzare* quali siano le caratteristiche fondamentali di un articolo di giornale e potrà rappresentare quanto appreso nel-

la maniera che riterrà più opportuna (costruendo una tabella, un grafico, una mappa concettuale, ecc...)

Nelle ultime due fasi lo studente dovrà *creare* dei prodotti, in questo caso degli articoli di giornale, in cui sarà tenuto a riorganizzare le conoscenze apprese in maniera inedita ed innovativa.

Scheda n. 10 - Esempio di progetto di carattere letterario per gli studenti della scuola primaria elaborato da Francesca Rigon

GIORNALISTI ALL'OPERA!

Leggi attentamente **gli articoli** che ti ha fornito l'insegnante, **scegli quello che preferisci e scrivine il riassunto**. Ricorda di RIELABORARE le informazioni del testo e non fare semplicemente "copia" e "incolla".

Osserva gli esempi e **costruisci uno schema** che spieghi quali sono le parti essenziali di un articolo di giornale. Se hai bisogno di cercare altre informazioni, chiedi all'insegnante di consultare internet.

Riscrivi in forma di articolo di giornale una fiaba classica che conosci.

Raccogli informazioni su un evento storico del passato e raccontalo come se fossi un cronista del tempo.

Ricorda di mostrare all'insegnante il tuo progetto alla fine di ogni lezione che hai a disposizione.

BUON LAVORO!

27 gennaio: il giorno della memoria



Il **27 gennaio 1945**, l'Armata Rossa arriva a pochi chilometri da Cracovia, in Polonia, e **scopre il campo di concentramento di Auschwitz** costruito dai Nazisti nel corso della seconda guerra mondiale. **Il 27 gennaio di ogni anno si celebra il Giorno della Memoria** per ricordare una delle pagine più terribili della storia umana: **la tragedia delle persecuzioni naziste e lo sterminio del popolo ebraico**; vengono inoltre ricordati coloro che a rischio della propria vita hanno protetto i perseguitati.

LA SECONDA GUERRA MONDIALE

La Seconda Guerra Mondiale fu la più terribile mai combattuta. La guerra durò dal 1939 al 1945 e coinvolse tutti i continenti. In Europa fu necessario l'intervento degli eserciti degli Stati Uniti e dell'Unione Sovietica per sconfiggere la Germania. In Asia venne usata per la prima volta la bomba atomica: gli americani la lanciarono sul Giappone per costringerlo ad arrendersi.

In Italia Benito Mussolini trasformò il governo in una dittatura (il periodo fascista) che durerà vent'anni. **In Germania** Adolf Hitler (dal 1933 capo del governo) avviò una propaganda antiebraica secondo la quale la razza ariana era superiore a tutte le altre. Le persecuzioni nei confronti di ebrei, rom, disabili, omosessuali, iniziarono con l'insediamento di Hitler al governo e terminarono con la fine del regime nazista e della guerra (1945). **Questa strage di milioni di persone è chiamata "Shoah"**.

L'EUROPA OCCUPATA

La vita nell'Europa occupata dai tedeschi era difficile. Il cibo era poco, i giornali e la radio erano censurati (controllati dalle autorità), tutti dovevano lavorare per l'esercito. Le persone considerate "diverse" (ebrei, omosessuali, zingari) venivano mandati in campi di concentramento.

COSA SIGNIFICA SHOAH?

In lingua ebraica **significa catastrofe**, distruzione e ci insegna cosa può succedere-

re quando la discriminazione prende il sopravvento e gli individui e i governi non prendono posizione contro l'ingiustizia. La Shoah cessò grazie alla Liberazione ossia alla vittoria degli Alleati (1945).

COSA STABILIVANO LE LEGGI FASCISTE?

Molti furono i divieti o gli obblighi imposti agli ebrei: ad esempio furono espulsi dagli impieghi pubblici, da attività lavorative private, dalla cultura e dallo spettacolo, furono allontanati dall'esercito.

PERCHÈ RICORDARE?

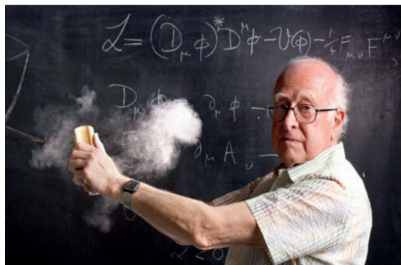
Perché la Shoah è stata un evento gravissimo in Europa, un passato orrendo di cui dobbiamo essere consapevoli per evitare quel percorso e per costruire un mondo migliore.

<http://www.cosepercrescere.it/27-gennaio-il-giorno-della-memoria/>

Scoperta la “particella di Dio”

Ecco cos'è il bosone di Higgs

Il Cern annuncia l'esistenza della particella prevista quasi cinquant'anni fa.



GINEVRA – Tutti ne parlano anche se pochi hanno capito davvero di cosa si tratta. L'avrete sentito anche voi. La notizia eccola qui: è stata scoperta la ”particella di Dio”, ossia il bosone di Higgs grazie al quale ogni cosa ha una massa. L'esistenza della particella prevista 48 anni fa da questo scienziato – che oggi ha 83 anni e grazie a questa scoperta potrebbe avere il Nobel, è stata annunciata al Cern di Ginevra.

8 luglio 2012

Che cos'è – Tanto per cominciare dimenticate quello che avete studiato o che dovrete studiare a scuola: protoni, neutroni, elettroni che compongono la materia sono ormai roba preistorica. Nel tempo sono state scoperte centinaia di particelle piccolissime.

Il bosone di Higgs ha dimensioni comprese fra 125 e 126 miliardi di elettronvolt. È la particella che conferisce una massa a tutte le altre particelle, e quindi in qualche modo dà ad esse l'esistenza in quanto oggetti materiali. Questa è la sua potenza «divina». E da qui il suo secondo nome: “particella di Dio”.

Per cercare di semplificare le cose ecco come hanno cercato di spiegare a chi non capisce niente di formule e di fisica coloro che invece hanno passato decine di anni a cercare questa micro-particella.

Come un personaggio famoso – Lo stesso Higgs ha spiegato che tutti i componenti della materia sarebbero inanimati senza una massa: è il bosone che ha preso il suo nome che li costringe a interagire tra loro e ad aggregarsi. Per questo paragona il bosone ad un personaggio famoso che entra in una sala piena di persone, attirando intorno a sè gran parte dei presenti. Mentre il personaggio si muove, attrae le persone a lui più vicine mentre quelle che lascia alle sue spalle tornano nella loro posizione originale e questo affollamento aumenta la resistenza al movimento. Vale a dire che il personaggio acquisisce massa, proprio come fanno le particelle che attraversano il campo di Higgs: le particelle interagiscono fra loro, vengono rallentate dall'attrito, non viaggiano più alla velocità della luce e acquisiscono una massa.

Un fiocco di neve C'è un'altra descrizione fatta invece da John Ellis, il fisico britannico che si è presentato in tv con l'equazione di Higgs stampata su una t-shirt nera, che adesso è in vendita on line a 21 euro. "Immaginate un'infinita distesa di neve, un campo esteso lungo tutto lo spazio. Il campo di Higgs è come questo: questo è fatto di fiocchi di neve, allo stesso modo il campo di Higgs è composto di piccoli quanti. Noi li chiamiamo Bosoni di Higgs. Il Bosone svolge il lavoro di dare massa a tutte le altre particelle".

Perché – "Le particelle sono molto simmetriche, appaiono tutte allo stesso modo, non si distingue tra quelle di massa diversa. Questa simmetria deve essere spezzata, ci deve essere qualcosa che ci permetta di differenziare: questo è il Bosone di Higgs. A seconda di come le particelle interagiscono con lui acquisiscono masse differenti. Così la simmetria è rotta".

Ecco come. "Immaginate di attraversare quella distesa di neve: uno sciatore passa sopra la neve, non interagisce con il campo, scorre via come una particella senza massa che viaggia alla velocità della luce. Se invece si cammina con gli scarponi si affonda nella neve, si viaggia meno velocemente, come una particella dotata di massa che interagisce con il campo. Se invece si affonda nella neve si va molto piano, come una particella dotata di massa maggiore".

<http://ilmioprimoquotidiano.it/scoperta-la-qparticella-di-dioq-ecco-cose-il-bosone-di-higgs/>

Scoperto il segreto delle valanghe

23 dicembre 2011



MILANO – Proprio mentre in Italia scatta l'allarme valanghe, gli scienziati hanno scoperto il loro segreto. Il pericolo valanghe è segnalato sull'Italia nord occidentale ed in particolare sulla Valle d'Aosta. Ad innalzare il rischio l'aumento delle temperature e i venti moderati. Il manto nevoso prodotto dalle ultime precipitazioni nevose potrebbe infatti staccarsi causando valanghe anche di grosse dimensioni. Oltre alla Valle d'Aosta il pericolo è marcato anche su gran parte del Piemonte, soprattutto sulle Alpi Cozie.

Il meccanismo che fa aggregare e solidificare i materiali granulari costituisce anche il segreto delle valanghe. Lo ha scoperto un gruppo di ricercatori della Brandeis e della Duke University e i risultati sono stati pubblicati su Nature. Si tratta dello stesso meccanismo per cui i materiali granulari come la sabbia passano da uno stato disaggregato allo stato solido. Per le valanghe, però, si tratta dell'effetto contrario.

MATERIALI GRANULARI

Anche le valanghe, risultato dell'effetto di disaggregazione fra i fiocchi di neve, sono governate dalle stesse forze e comprendere il processo potrebbe aiutare anche a prevenirle. «La ricerca mostra anche che l'attrito può cambiare radicalmente la natura dei materiali granulari», spiega Daryl Hess della National Science Foundation, e per questo lo studio può aiutare a comprendere anche fenomeni come i terremoti. I ricercatori hanno scoperto che nei materiali granulari, il passaggio da uno stato dei grani disaggregato a uno solido avviene quando ai grani è applicata una forza di taglio con un particolare angolo. «Tradizionalmente la gente pensa a questa forza come a un meccanismo di rottura dei materiali», ha spiegato Dapeng Bi, della Brandeis University. «In questo caso, l'effetto è la solidificazione».

ESPERIMENTO

Nell'esperimento i ricercatori hanno usato dischi foto-elastici di due misure diverse per rappresentare materiali granulari come il riso o la sabbia. I dischi sono

stati inseriti in una scatola di plastica la cui forma può essere controllata e misurata con precisione. La scatola è stata illuminata dal basso, costringendo la luce a circolare attraverso i dischi. Una lente polarizzata posizionata sulla parte superiore della scatola ha rivelato che quando i lati della scatola vengono spostati per creare un rettangolo i dischi creano modelli colorati, chiamati catene di forza, causati dalla pressione ricevuta. Grazie a un software i ricercatori sono riusciti a determinare la quantità di forza che è stata esercitata fra i dischi durante il processo. È stato scoperto che quando la forma della scatola cambia a causa del taglio, i dischi esibiscono uno stato solido senza che la densità cambi.

http://ilmioprimoquotidiano.it/scoperto_il_segreto_delle_valanghe/

8.4.9 Lo studio autonomo

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

Un'altra strategia interessante da utilizzare con gli studenti ad alto potenziale cognitivo è lo studio autonomo, come citato nelle Indicazioni Nazionali 2012 *"...Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, ... come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo..."*

Nell'affrontare contenuti nuovi, anche per l'alunno *gifted* è bene definire gli obiettivi da raggiungere, precisare i concetti da acquisire e, considerando lo specifico ritmo di apprendimento più veloce della norma, suggerire gli strumenti più opportuni per approfondire lo studio in autonomia.

Betts e Kercher (1999) hanno predisposto un modello di "Apprendimento Autonomo" pensato per i *gifted* e costituito da cinque principali dimensioni: orientamento, sviluppo individuale, attività di arricchimento, seminari (ad es. il Seminario socratico) e lo studio approfondito.

Un altro esempio di studio autonomo, proposto da Winebrenner (2012), è la Guida di studio, strategia con la quale gli alunni hanno l'opportunità di:

- a) leggere e comprendere i contenuti del testo autonomamente;
- b) manifestare interesse per argomenti non sempre presentati al resto della classe;
- c) trovare e condividere con il gruppo classe alcune informazioni su degli argomenti ricercati in altri contesti per mantenere alto il loro interesse verso un apprendimento più approfondito;
- d) mantenere delle valutazioni medio alte/alte con continuità;
- e) trarre soddisfazione nel diventare un esperto su un argomento specifico;
- f) approfondire l'argomento della lezione e condividere le informazioni con i pari.

Per attivare tale strategia è importante:

- 1) scegliere 10 concetti chiave per sviluppare l'argomento proposto e creare per ognuno un compito che indirizzi lo studente verso ciò che deve imparare;

- 2) includere quante più informazioni possibili in merito ai contenuti da apprendere in modo che lo studente plusdotato usi il percorso guidato per imparare l'argomento seguendo i suoi ritmi di apprendimento;
- 3) inserire una verifica dopo lo sviluppo dei primi due concetti chiave;
- 4) verificare, dopo il quinto e decimo concetti chiave, che l'argomento sia del tutto acquisito.

Scheda n. 11 - Esempio di Guida di studio per la classe V primaria tratto da Winebrenner (2012) e riadattato da Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re

La civiltà greca

Abilità e conoscenze: Individuare elementi di contemporaneità, di sviluppo nel tempo e di durata. Collocare nello spazio gli eventi. Scoprire radici storiche antiche. Cogliere la civiltà greca in relazione al contesto fisico, religioso, culturale.

1. Cerca e individua su una cartina il territorio corrispondente a questa civiltà. Individua le differenze con l'attuale territorio greco.

2. La vita quotidiana ieri e oggi

Valutazione (dal 1° al 2° punto)..... Data.....

3. Le classi sociali. E se esistessero ancora oggi come sarebbe la Grecia? Farebbe parte dell'Europa? Perché?

4. Quale divinità ti piace? Rappresentala utilizzando almeno tre materiali diversi.

5. Cerca un'immagine del Partenone: inserisci le caratteristiche. Tu come lo ristruttureresti?

Valutazione (dal 1° al 5° punto)..... Data.....

6. Elenca le invenzioni e le scoperte più significative. Secondo te quali scoperte di oggi si possono paragonare per importanza a quelle dell'antica civiltà greca?

7. L'educazione dei bambini e delle bambine a Sparta e ad Atene. La scuola oggi fa differenze tra bambini e bambine? Ritieni importante poter studiare con tutti? Perché?

8. Spiega perché iniziarono le guerre persiane, cosa voleva re Dario? Cosa fanno le poleis (città greche) per difendersi?

9. La battaglia di Maratona cosa ti ricorda? Individua le cause e le conseguenze di questa battaglia. Oggi cosa significa "fare una maratona"?

10. Descrivi come sono nate le olimpiadi e quali erano gli sport praticati. Le Olimpiadi di oggi quali sport comprendono?

Valutazione (dal 1° al 10° punto)..... Data.....

Testo poetico

<p>Leggi attentamente la poesia, sottolinea e analizza tutti i nomi</p>	<p>Se non puoi essere un pino sul monte, sii una saggina nella valle, ma sii la migliore piccola saggina sulla sponda del ruscello. Se non puoi essere un albero, sii un cespuglio. Se non puoi essere una via maestra sii un sentiero. Se non puoi essere il sole, sii una stella. Sii sempre il meglio di ciò che sei. Cerca di scoprire il disegno che sei chiamato ad essere, poi mettili a realizzarlo nella vita. <i>M.L.King</i></p>
<p>Fai la parafrasi del testo</p>	
<p>Individua metafore e similitudini</p>	
<p>Qual' è il messaggio che ti vuole lasciare questa poesia?</p>	
<p>Sostituisci alcuni nomi cercando di cambiare l'ambiente indicato</p>	
<p>Cerca alcune informazioni sull'autore che più ti colpiscono e condividile con i tuoi compagni</p>	
<p>Inventa una poesia</p>	
<p>Illustra la tua poesia e colorala utilizzando solo tre colori a tua scelta</p>	

8.4.10 Il seminario socratico

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

Il seminario socratico è una strategia di insegnamento di tipo cooperativo e consiste in una conversazione su un argomento in cui i bambini devono indagare formulando domande molto aperte, in una forma di dialogo in cui chi interviene deve cercare di dare risposte critiche e riflessive, rispettando le idee di tutti.

Il seminario socratico può prevedere la discussione su eventi storici, letteratura, argomenti di attualità, scuola, situazioni ipotetiche.

Le fasi del seminario socratico sono:

1. scegliere un testo adatto alla classe;
2. leggere il testo ad alta voce;
3. predisporre il tempo necessario per la lettura autonoma e la comprensione;
4. formulare domande approfondite che saranno discusse durante la conversazione collettiva.

Gli alunni vengono disposti in cerchio e prima di iniziare il seminario condividono le regole(es. rispetta i compagni, sii paziente, parla quando è il tuo turno, non essere ironico e non screditare le idee degli altri, sii responsabile di ciò che dici,...) per condurre in modo efficace ed efficiente il confronto.

Di seguito viene fornito un esempio di seminario socratico:

Classe prima e seconda della scuola primaria.

Competenze sociali e civiche

Obiettivo: l'importanza delle regole.

FASE 1: Attività prima del seminario

- Scegliere l'argomento su cui gli alunni si dovranno confrontare;
- brainstorming su ciò che i bambini già sanno;
- lettura ad alta voce di una piccola storia sull'importanza del rispetto delle regole a scuola.

FASE 2: Seminario

- Lasciare il tempo agli alunni di confrontarsi su che cosa sono per loro le regole;
- chiedere se secondo loro le regole servono e perché;
- farli lavorare a coppie per decidere la regola per loro più importante;
- far motivare nel cerchio le loro scelte;
- rappresentare una o più regole.

FASE 3: Conclusiva

- Stilare le regole di classe;
- far vedere un breve video dove è presente una situazione problematica tra alcuni coetanei;
- ogni alunno deve progettare un intervento per risolvere la situazione conflittuale motivando e sostenendo la scelta delle regole a tutto il gruppo;
- confrontarsi con diverse regole esistenti al di fuori della scuola e discuterne con i compagni.

Vantaggi del seminario socratico:

- promuove la lettura critica di un testo e aiuta ad aumentare la comprensione;
- aumenta le abilità di comunicazione;
- favorisce la conoscenza e la collaborazione tra i compagni;
- crea un ambiente dove tutti gli studenti si sentono sicuri di parlare, di condividere le proprie idee promuovendo una comunicazione rispettosa;
- sviluppa la capacità di ascolto, il problem solving e il pensiero critico;

- stimola e coinvolge la partecipazione di tutto il gruppo che costruisce attivamente nuove idee;
- favorisce la meta cognizione;
- promuove e sostiene il pensiero divergente.

Gli alunni gifted, che spesso si annoiano, che hanno tante cose da dire e che non sempre riescono a rispettare il loro turno per parlare, mediante il seminario socratico vengono aiutati a:

- considerare, collegare e ampliare le idee dei compagni ;
- riassumere le diverse opinioni;
- pensare prima di parlare.

8.4.11 Il Talent Portfolio

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

Le indicazioni ministeriali per il curricolo (2007) esplicitano l'importanza per l'alunno di conoscere i propri punti di forza e di debolezza. Lo scopo principale del Total Talent Portfolio è fornire un'immagine il più possibile completa delle potenzialità dello studente gifted e a tal proposito, Renzulli (1997) sostiene che i docenti dovrebbero accompagnare gli studenti a conoscere meglio le loro abilità, interessi e stili di apprendimento. Pertanto, propone l'utilizzo di un portfolio (*Total Talent Portfolio*) come strumento per raccogliere le informazioni che indicano le aree di forza di uno studente, documentare gli elaborati degli alunni, testimoniare i loro punti di forza quali attitudini e/o interessi, la revisione e l'analisi periodica delle informazioni per fornire opportune esperienze di arricchimento durante il normale percorso di studi, la negoziazione di attività di arricchimento tra insegnante e studente e la condivisione con la famiglia di tutto ciò che è stato raccolto nel portfolio, per supportare lo sviluppo del talento coinvolgendo attivamente lo studente.

Tabella n. 11 - Esempio di Talent Portfolio riadattato da Renzulli e Smith (1978)

Abilità Performance	Aree di interesse	Modelli didattici	Ambiente di apprendimento	Stili di apprendimento	Preferenze comunicative-espressive
Test standardizzati	Linguistico-artistico-espressiva	Recitazione	Da solo	Analitico	Scritto
Valutazioni dell'insegnante	Storico-geografica	Peer tutoring	Con i pari	Globale	Orale
Valutazione degli elaborati: - scritto - orale - visivo - musicale - prodotti dall'alunno	Matematico-scientifico-tecnologica	Lezione	Con gli adulti	Visuale	Manipolativo
Partecipazione		Discussione	Misto	Verbale	Discussione
Grado di interazione con gli altri		Studio autonomo-guidato	AMBIENTE FISICO	Sistematico	Non verbale
		Partire dall'interesse	Sonoro	Intuitivo	Drammatizzazione
		Simulazione- role playing	Luminoso	Impulsivo	Artistico
		Drammatizzazione	Mobile	Riflessivo	Grafico
		Giochi didattici	Posti a sedere	...	Di aiuto
		Studio indipendente	Laboratorio		

8.4.12 Le classi aperte

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

La scuola italiana già con la Legge 4 agosto 1977, n. 517 art. 2 cita: *“Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”*. Alla luce della normativa più recente relativa agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Direttiva M. 27/12/2012 e C.M. n. 8 del 6/3/2013), le scuole possono prevedere interventi di personalizzazione per permettere ad ognuno di valorizzare il proprio talento. Pertanto si ritiene efficace per alunni ad alto potenziale promuovere le classi aperte in quanto permettono di esprimersi in modo creativo, aumentando la motivazione e l'impegno. Sulla base degli interessi dell'alunno si possono programmare alcune lezioni in classi di grado superiore rispetto a quella frequentata in modo da acquisire competenze più complesse.

8.4.13 La classe capovolta

(a cura di Wilma Da Dalt e Alessandra Da Re)

Un metodo innovativo per coinvolgere tutti gli studenti, soprattutto gli alunni *gifted*, è la classe capovolta.

I fondatori dell'insegnamento capovolto, nato negli Stati Uniti nel 2007, sono Jonathan Bergmann e Aaron Sams. In Italia questa metodologia didattica è sostenuta da Graziano Cecchinato, ricercatore in pedagogia sperimentale all'Università di Padova. Con l'insegnamento capovolto, o *flipped classroom*, l'insegnante prepara e sceglie i materiali didattici per gli alunni: video, libri o e-book, risorse multimediali. I materiali più usati sono i video realizzati dal docente su un argomento di breve durata (5-10 minuti), in modo che siano più facilmente fruibili dagli alunni. Ciò permette agli studenti di guardare a casa i video e arrivare a scuola già informati. L'alunno *gifted* potrà approfondire a casa l'argomento della lezione, mentre gli alunni che riscontrano qualche difficoltà avranno a disposizione tutto il tempo necessario per interrompere e riguardare il video.

La parte più importante del lavoro avviene in classe: l'insegnante favorisce e sostiene l'applicazione di quanto appreso dagli studenti mediante le esercitazioni e le attività di approfondimento. Nell'insegnamento capovolto il docente può impegnare la prima parte della lezione esplicitando alcuni concetti che sono risultati poco chiari agli studenti nella visione autonoma dei video e dedicare la maggior parte del tempo alle esercitazioni in classe.

In questo modo, il docente diventa il tutor che guida l'alunno nelle varie esperienze di gruppo, individuali e laboratoriali, riuscendo così a riservare più tempo agli alunni in difficoltà, ma anche a lanciare sfide agli alunni eccellenti.

Gli studenti diventano i costruttori della propria formazione, personalizzando l'apprendimento e soddisfacendo i propri bisogni formativi. La classe capovolta aiuta a vincere il senso di inadeguatezza, la noia e la frustrazione poiché vengono rispettati i ritmi di apprendimento di ognuno, evita la ripetitività degli esercizi a casa per lo studente *gifted* e previene il senso di disagio personale che può portare a una bassa autostima e ad un abbandono scolastico precoce.

Di seguito si riporta un esempio di applicazione dell'insegnamento capovolto tratto da Maurizio Maglioni e Fabio Biscaro (2014).

Insegnare alcune regole per scrivere una poesia:

- 1) visione a casa di un video che mostra quali sono le idee fondamentali per scrivere una poesia, con esempi pratici;
- 2) esercizi in classe di scrittura poetica;
- 3) verifica delle competenze.

8.4.14 I percorsi di potenziamento sperimentati dal gruppo di lavoro di G.A.T.E.-Italy

(a cura di Francesca Rigon)

In questo paragrafo viene delineato un possibile percorso di potenziamento che si basa su teorie fondamentali quali: il *Modello ACR della Creatività* (Antonietti, A., Co- 121

lombo, B., Pizzingrilli, P. 2011), sulla *Tassonomia di Bloom* (Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W. & Krathwohl D. 1956; Anderson e Krathwohl 2001) e sull' *Apprendimento per scoperta* (J. Bruner 1961, Weibell, C. J. 2011).

Il percorso di potenziamento (descritto in tabella n.12), elaborato da Francesca Rigon (2016) è un esempio dei progetti che l'Associazione Gifted and Talented Education - Italy elabora per gli studenti ad alto potenziale. Nell'ideazione di tali progetti vengono tenuti in seria considerazione gli interessi degli studenti e le loro inclinazioni, oltre alle abilità cognitive e alle necessità di apprendimento.

Il progetto è di carattere storico e pensato per essere realizzato in un lungo periodo da uno studente ad alto potenziale della classe quarta della scuola primaria. Esso costituisce un esempio di come allo studente gifted possa essere data l'opportunità di lavorare su attività complesse, sfidanti e che rispondano agli interessi dell'alunno stesso.

Tabella n. 12 - Progetto di carattere storico, ideato da Francesca Rigon, rivolto alla classe IV della scuola primaria.

Premessa:
Il presente potenziamento è stato progettato sulla base del profilo cognitivo e degli interessi. A seguito della presentazione all'istituto scolastico della relazione che descrive il profilo di funzione, può essere svolto nel contesto scolastico.
Obiettivo:
Alla fine del percorso di potenziamento il bambino dovrà dimostrare di saper ricercare e selezionare informazioni secondarie necessarie alla realizzazione del progetto, dovrà dimostrare di saper generare collegamenti originali utilizzando le conoscenze acquisite, dovrà dimostrare di poter apprendere secondo i più alti livelli della Tassonomia di Bloom (analizzare, valutare e creare).
Baseline:
Il bambino frequenta la classe quarta, dovrà svolgere un pre-test volto a misurare le sue competenze di base.
Teoria di riferimento:
Il presente progetto è stato creato sulla base del modello ACR della creatività di Antonietti, A., Colombo, B., Pizzingrilli, P. (2011), della Tassonomia di Bloom, B. (1956), e dell'apprendimento per scoperta di Bruner, J., S., (2011).
Sfida Finale:
Parte del presente progetto dovrà essere presentata alla classe (livello 4). Il progetto potrà essere rivolto anche ad altri bambini della classe, che presenteranno a loro volta i rispettivi prodotti.

Livello 1:

*Il presente potenziamento avrà inizio con la sottoscrizione di un **contratto di apprendimento** da parte del bambino, dell'insegnante di riferimento e dei genitori.*

Sottobiiettivo 1: Comprendere e analizzare le ragioni che hanno portato gli uomini ad organizzarsi, riconoscere l'importanza dell'ambiente per lo sviluppo di una civiltà.

Teoria: Il bambino avrà modo di sperimentare l'*Apprendimento per Scoperta* andando a svelare le ragioni che hanno spinto gli uomini ad aggregarsi in formazioni sociali via-via più complesse, passando dall'aggregato sociale del *villaggio* a quello della *città*.

Applicazioni: il Sottobiiettivo 1 dovrebbe aiutare il bambino a comprendere come un gruppo sociale sia costituito da varie parti che insieme collaborano per il raggiungimento di obiettivi comuni, dovrebbe inoltre avvicinarsi al concetto della *diversità* come valore, in relazione alle particolarità esemplificate dalle diverse civiltà che occupano territori differenti e che assumono quindi caratteristiche varie.

Verifica: per poter passare al livello successivo il bambino dovrà raggiungere il 95% di accuratezza nella prestazione.

Livello 2:

Sottobiiettivo 2: Riflettere sul ruolo della religione nelle società del passato.

Teoria: il bambino sperimenterà un processo di apprendimento basato sui più elevati livelli della *Tassonomia di Bloom (analizzare e valutare)*. Tale metodologia, unita all'*Apprendimento per Scoperta*, dovrebbe aiutare il bambino a comprendere l'importanza della religione nelle società del passato, andando ad individuare somiglianze e differenze fra le diverse pratiche di culto.

Applicazioni: attraverso il Sottobiiettivo 2 il bambino potrà scoprire la relazione di interdipendenza esistente fra l'ambito civile e religioso nelle società del passato.

Verifica: per poter passare al livello successivo il bambino dovrà raggiungere il 95% di accuratezza nella prestazione.

Livello 3:

Sottobiiettivo 3: Riflettere sull'evoluzione della scrittura dalla civiltà Sumera alla civiltà Fenicia. Teoria: il bambino sperimenterà un processo di apprendimento basato sui più elevati livelli della *Tassonomia di Bloom (analizzare e valutare)* e sul *modello A.C.R. (Ampliare, Connettere e Riorganizzare)*. Seguirà l'evoluzione della scrittura e le ragioni che hanno portato al suo utilizzo e al suo mutamento. Sarà chiamato a riorganizzare le proprie conoscenze formulando delle ipotesi su quali possibili conseguenze si sarebbero realizzate se alcuni eventi storici fossero/non fossero accaduti.

Applicazioni: attraverso il Sottobiiettivo 3 il bambino ricostruirà il ruolo determinante della scrittura nel passaggio dalla Preistoria alla Storia, le ragioni "pratiche" che hanno portato alla sua invenzione ed evoluzione, e la centralità della scrittura come fonte storica essenziale per comprendere il passato.

Verifica: per poter passare al livello successivo il bambino dovrà raggiungere il 95% di accuratezza nella prestazione.

Livello 4:

Sottobiettivo 4: Presentazione delle caratteristiche salienti delle popolazioni studiate nel corso del progetto.

Teoria: Il bambino avrà modo di sperimentare un processo di apprendimento basato sul più elevato livello della *Tassonomia di Bloom (creare)* e sull'ultima fase del *Modello A.C.R. (riorganizzazione)*. Egli dovrà realizzare una presentazione esponendo alcune delle caratteristiche salienti delle civiltà con cui è venuto in contatto nel corso del progetto, includendo ciò che l'ha incuriosito e stupito e collegando le informazioni raccolte in modo originale.

Applicazioni: attraverso il Sottobiettivo 4 il bambino avrà occasione di presentare alla classe i risultati raggiunti, relazionandosi con i pari e vedendo valorizzato il proprio processo di apprendimento oltre che la realizzazione del prodotto finale.

Verifica finale: il bambino dovrà raggiungere il 95% di accuratezza nella prestazione, inserendo nel progetto finale le informazioni richieste e presentandole alla classe in maniera efficace.

Criterio di superamento di un livello:

Nella verifica ha raggiunto il 95% di accuratezza. Non esistono tempi prestabiliti per ogni livello, ma dipendono unicamente dalla capacità di raggiungere un'elevata prestazione (95% di accuratezza).

Bibliografia:

Annalisa Chiari, Irene Greco, Lea Morelli "Storia Geografia Plus 4", Elmedi Paravia Bruno Mondadori Editori, 2005

Annalisa Verdi, "Mappe per l'Apprendimento nella Scuola Primaria - Storia e Geografia per la classe 4^a", Edizioni Scolastiche Juvenilia, Milano Edumond Le Monnier S.p.A., 2005

Antonietti, A., Colombo, B., Pizzingrilli, P., Ampliare, Connettere, Riorganizzare: Il modello ACR della creatività e le sue applicazioni in ambito educativo, «Pedagogika», 2011; (Marzo): 58-64 [<http://hdl.handle.net/10807/16806>]

Arthur L. Costa (Edited by), "Developing Minds, A resource Book for Teaching Thinking", ASCS, 2001

Benjamin S. Bloom et. al., "Taxonomy of Educational Objectives, Book 1: Cognitive Domain", Addison Wesley Publishing Company, 1984

Carol Ann Tomlinson, "How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms", 2001

Jerome Bruner "Discovery Learning" (1961), Weibell, C. J. (2011). *Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment*. Retrieved July 4, 2011 from [<https://principlesoflearning.wordpress.com>].

Jim Delisle, Ph.D., & Judy Galbraith, M.A., edited by Pamela Espeland "When Gifted Kids Don't Have All the Answers", Free Spirit Publishing, 2002

Susan Winebrenner, "Teaching Gifted Kids in Today's Classroom" Free Spirit Publishing, 2012

Tiziana Canali - Germana Girotti, "Wiki Sussi delle Discipline 4", Minerva Scuola, Mondadori Education S.p.a. Milano, 2013

Tiziana Canali, "Wiki Sussi delle Discipline 4-5 Guida per l'insegnante Storia e Geografia", Minerva Scuola, Mondadori Education S.p.a. Milano, 2014

Cap. 9

Nuovi scenari di apprendimento

Tenere viva la motivazione e stimolare la ricerca di soluzioni ai problemi sono i principi che muovono l'azione didattica anche nella direzione delle Nuove Tecnologie.

Se da un lato l'introduzione in aula delle Lavagne Interattive Multimediali, dei dispositivi mobili (tablet, iPad, Smartphone, ecc.) e dei computer portatili, grazie a specifici software ed a connessioni di rete, permette il coinvolgimento di tutta la classe attraverso l'interazione da parte di ogni singolo alunno con le attività digitali proposte dal docente, dall'altro le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC o ICT) rappresentano una risorsa straordinaria per rispondere ai bisogni individuali, agli stili di apprendimento personali, alla curiosità dell'apprendere nella misura in cui ciascun alunno la manifesta. Il capitolo vuole offrire una panoramica delle possibili nuove tecnologie che insegnanti, genitori ed educatori possono utilizzare con gli studenti gifted per rispondere ai loro bisogni tramite i vantaggi che solo la tecnologia, se opportunamente scelta e utilizzata, è in grado di offrire.

9.1 Gifted, Talented e nuove tecnologie

(a cura di Melisa Ambrosini)

Nel caso degli alunni Gifted e Talented l'utilizzo di hardware e software può rispondere efficacemente ed in modo importante e coinvolgente al bisogno di affermazione, contributo e sfida in variegate modalità:

1. nelle attività di Cooperative Learning: all'interno del gruppo l'alunno Gifted o Talented può assumere il ruolo di colui che elabora file di testo o ipertestuali, mappe, schemi e presentazioni (con software dedicati free o a pagamento; tra quelli freeware, Writer ed Impress del pacchetto OpenOffice, CMap, MindMaple Lite, Prezi, ecc.);
2. all'interno di esperienze di *atelier*: progetti scolastici come la redazione di un giornale o la creazione di un ebook o ibook sono in genere vissuti in modo particolarmente vivace e movimentato, e ciò garantisce un alto livello di partecipazione, comunicazione e collaborazione. Oggi libri e riviste si fanno *digital*, grazie a siti web (issuu.com, www.yudu.com e molti altri), software ed app (Edilim, Didapages, iBooks Author). L'alunno Gifted può trovarsi a proprio agio nell'assumere la veste del Redattore, ma anche del giornalista che raccoglie notizie così come del tecnico esperto nel software da dover utilizzare per la creazione del prodotto;
3. nell'approfondimento: Internet è una tale miniera di informazioni che la necessità di selezionare quelle più utili ed attendibili è il compito più arduo quando si intende approfondire un argomento. Affidare questo compito ad un alunno significa promuoverne competenze trasversali quali la capacità di fare ricerca, di risolvere proble-

mi, di analizzare e sintetizzare. Anche i quesiti senza immediata risposta che quotidianamente emergono in classe, non solo gli specifici contenuti disciplinari, possono essere occasione di approfondimento durante l'orario scolastico o come compito per casa, con possibilità di arricchimento con materiale multimediale e con possibilità di condivisione di quanto raccolto non solo presentando il tutto in classe, ma anche chattando con i docenti o i compagni, postandolo sul blog o nel profilo social della classe (www.socloo.org) o inserendolo nel sito della scuola. Ma anche l'insegnante ovviamente sfrutta le Nuove Tecnologie per far approfondire gli argomenti svolti in classe e può attuare una strategia didattica innovativa quale è l'educazione immersiva. Attraverso ambienti multisensoriali, visori virtuali, occhiali in realtà aumentata e altri strumenti corporei l'apprendimento è sempre più coinvolgente, emozionante, significativo perché è possibile viaggiare nel tempo, nello spazio, nell'immaginario letterario e scientifico vivendo di persona le emozioni e le sensazioni di questi viaggi;

4. come arricchimento: il lato scientifico-culturale dell'informatica, definito anche *pensiero computazionale*, aiuta a sviluppare competenze logiche e capacità di risolvere problemi in modo creativo ed efficiente. Il modo più semplice e divertente di sviluppare il pensiero computazionale è attraverso la programmazione (coding) in un contesto di gioco. Dal 2014 è in atto una campagna che ha coinvolto fino ad ora 180 nazioni, quella dell'Ora del Codice (o Coding appunto), il cui obiettivo principale è far esercitare in modo giocoso decine di milioni di persone dai 4 ai 104 anni (in particolare gli studenti) nella programmazione informatica. La piattaforma *code.org* offre una vastità enorme di proposte per l'apprendimento graduale (come detto, dalla Scuola dell'Infanzia alla Secondaria di Secondo Grado) del coding attraverso attività online autogestibili (quelle offline vanno guidate), eseguibili quindi a scuola e/o a casa, e monitorabili da parte del docente. L'approccio al coding attraverso questi percorsi porta gli alunni a creare dei semplici prodotti digitali ed apre alla possibilità di introdurre gli alunni anche all'uso del programma *Scratch* (scratch.mit.edu) per programmare dei piccoli robot (Arduino, Blue-Bot, ecc.) e creare storie, giochi ed animazioni da condividere con il resto del mondo. In questo senso una possibile via di arricchimento del percorso di studi degli alunni Gifted e Talented può essere quella del Coding e della Robotica (par. 9.3);
5. nello studio autonomo: quanto detto fin qui si riassume di fatto nello studio autonomo. Hardware, software, piattaforme, linguaggi di programmazione, robots richiedono un coinvolgimento ed uno studio personale anche ad alti livelli per poter essere manipolati con destrezza e competenza. Ma lo studio di questa area specifica del sapere non è necessariamente fine a se stesso. Tutto ciò può essere sfruttato per le discipline tradizionalmente insegnate a scuola. Lo studio di queste, infatti, può essere realizzato su materiale condiviso online o inviato via email dal docente, può concretizzarsi in una mappa concettuale digitalizzata, in una presentazione interattiva, in una ricerca cartacea con contenuti trovati online e rielaborati, in un video tutorial realizzato con webcam o videocamera del cellulare.

Il proprio apprendimento diventa così il risultato di un processo di costruzione atti-

9.2 Tecnologie a supporto della didattica

(di Caterina Cangì)

Il potenziale innovativo delle nuove tecnologie sta nell'uso che se ne fa, sta nel loro inserimento in contesti scolastici in cui esse si integrano armoniosamente ed efficacemente con altri mezzi e attività, in cui si propongono a sostegno di obiettivi didattico-educativi nuovi, affascinanti e coinvolgenti. Le nuove tecnologie possono cambiare la scuola dal suo interno in misura molto limitata se non sono accompagnate da un insieme di fattori culturali, sociali, economici, oltre che metodologico-didattici e organizzativi. La novità sta nelle idee didattiche prima che nelle tecnologie utilizzate. Nell'architettura globale prima che nelle parti che la compongono. I ritmi di sviluppo delle tecnologie, che sono sempre più tempestivi perché dettati dalle esigenze di un mercato che impone, per sopravvivere, un continuo rinnovamento e aggiornamento nelle prestazioni dei sistemi hardware e software, sono molto più veloci di quelli della riflessione-sperimentazione sulle loro applicazioni didattiche. I presupposti del paradigma costruttivista vedono la conoscenza come qualcosa che viene costruito dall'esperienza; l'apprendimento come un'interpretazione sociale della realtà, caratterizzato da attività, situazionalità e collaboratività, con la valutazione inserita nel compito. L'uso delle tecnologie che risponde in maniera eccellente al paradigma costruttivista è quello di "macchine-per-trattare-la-conoscenza-insieme", dove insegnante e alunni si impegnano in compiti affascinanti svolti in maniera multimediale interattiva. La multimedialità interattiva suscita il piacere dell'imparare per la varietà di codici – visivi e uditivi – che avviluppano e presentano i concetti e perché chiede di "decostruire" la conoscenza per poi ricostruirla insieme. Se nella prospettiva tradizionale l'accentuazione era posta sul recupero di dati informativi, nella prospettiva costruttivista l'attenzione è posta sull'abilità riflessiva.

Senza entrare nel merito del tipo di tecnologia, oggi – e domani – sempre "nuova", propongo una carrellata di "usi" diversi delle varie tecnologie che, nel corso degli anni, si sono rivelati di successo nella didattica e, dato che ogni insegnamento e apprendimento inizia con la lettura di buoni testi, è possibile attingere a immense *repository* di libri servendosi della *Google Book Search* (books.google.it) o della *Open Library* (openlibrary.org) ricche di centinaia di migliaia di libri da visualizzare in anteprima o da leggere gratuitamente e poi salvare in intero o parzialmente, come PDF per poterli poi usare sulla LIM. *LibriVox* (librivox.org) permette di fruire di audiolibri. Il movimento *Open Content* (<http://www.opencontentalliance.org>) i cui contenuti, sotto forma di testi, immagini, video e musica, sono aperti a tutti, ha come obiettivo la condivisione della conoscenza e mette a disposizione circa milione di libri digitali. Il *Global Text Project* (globaltext.terry.uga.edu/), che offre libri digitali *open-source*. *Scribd* (scribd.com) permette di condividere documenti usando il formato iPaper. Il Progetto Gutenberg (gutenberg.org), come il progetto LiberLiber (liberliber.it) si concentra sulle opere letterarie storicamente più significative. Offre libri, brani musicali e audiolibri.

Non solo libri per la didattica. I video educativi presenti sulla Rete non si calcolano. Un'iniziativa parallela a YouTube, dedicata agli insegnanti di tutto il mondo è TeacherTube (teachertube.com). Luogo d'incontro ideale per gli insegnanti perché possano spie-

gare o dimostrare concetti o esporre percorsi di didattica. Si contano a migliaia i video educativi presenti in Ustream (ustream.tv), in National Geographic Kids (<http://kids.nationalgeographic.com/kids/>) e nel sito del WWF (wwf.it/).

Così l'insegnante si fa affiancare dalle numerose ed eccellenti risorse presenti sulla Rete (quelle giuste!) e dall'approccio collaborativo, esplorativo e interattivo che la Rete invita a coltivare e "incastona" alcune risorse nelle sue lezioni. Oltre a Wikipedia, la Rete offre EOL o *Encyclopedia of Life*, fonte di informazioni per il milione e 77 mila specie di vita conosciute sulla Terra; la rete invita ad esplorare con gli alunni il "Museo dei Musei Online", il MoOM (*Museum of Online Museums*), portone aperto verso la storia, la cultura e le scienze. La Rete mette in vetrina il portale PLOS (*Public Library of Science*) (plos.org) che offre libero accesso alle riviste di scienze; la Rete aggiorna il docente attraverso MERLOT, il portale di pedagogia che offre chiari esempi di strategie d'insegnamento anche con le tecnologie digitali (pedagogy.merlot.org).

È soprattutto l'acquisizione di lingue altre ad avvantaggiarsi della Rete. Ottimo per i ragazzi dagli 11 ai 14/15 anni è ePals (epals.com), per diventare amici di penna (virtuale) fra alunni di tutto il mondo, per uno scambio sicuro in modalità sociale. Più di 15 milioni di studenti frequentanti circa 400.000 classi sparse in circa 230 paesi si scambiano fatti di storia, geografia, arte e ambiente. Obiettivo di ePals è avviare progetti significativi, ricchi di interazione sociale, che prevedono la raccolta di dati e il lavoro d'interclasse. L'*integratività multimediale* interessa strettamente l'ambito della didattica delle lingue in quanto l'acquisizione di una lingua richiede, alla luce degli studi sul funzionamento del cervello, un uso simultaneo dei sensi. Le tecnologie, rendendo possibile l'integrazione di più linguaggi e codici comunicativi, permettono percorsi personalizzati di esplorazione e di ricerca in un contesto fortemente interattivo. La simulazione della realtà "vista" e "ascoltata" attraverso la multimedialità interattiva crea "contesto" all'apprendimento di una lingua altra. Niente di più efficace, nell'impossibilità di vivere in un paese parlante la lingua che si sta imparando, che immergersi nelle tecnologie digitali.

I vantaggi che solo la tecnologia è in grado di offrire sono: il feedback immediato e correttivo della pronuncia; la presenza della grafica e delle animazioni, di straordinario impatto perché si tratta di azioni che fissano, attraverso la memoria visiva, un'immagine mentale e offrono contesto alle frasi e agli enunciati; la presenza di clip video. Le tecnologie digitali, attraenti e immersive, catapultano bambini e ragazzi in scenari culturali che rendono appetibile l'acquisizione di una lingua.

I giochi educativi e le simulazioni fanno nascere una grande energia motivazionale che altri percorsi per l'apprendimento non sempre hanno. Il *serious gaming* promuove l'apprendimento. Un eccellente esempio internazionale è Global Kids (globalkids.org) è un'organizzazione educativa non profit per l'apprendimento globale che propone ai ragazzi questioni a livello globale affiancandoli con uno staff di professionisti e di educatori presente sul sito. Giochi come FoodForce (it.wfp.org), il videogioco educativo del *World Food Program* per bambini e ragazzi, che simula un intervento umanitario e le sfide logistiche insite nella consegna di assistenza alimentare, educa alla solidarietà e alla

Il fascino dell'interattività e della socializzazione sono alla base del potere di attrazione dei mondi virtuali. In una tipica sessione di gioco il giocatore raccoglie informazioni sull'ambiente, le analizza e prende decisioni basate sulle proprie analisi, poi agisce cambiando lo *status* dell'ambiente virtuale e iniziando un nuovo ciclo interattivo. Giocando accade un apprendimento di tipo percettivo-motorio, in larga misura inconscio e naturale, che consente una conoscenza interiorizzata, concreta e duratura, anche se difficilmente dichiarabile. Questo tipo di apprendimento avviene quando un compito è ripetuto nel tempo ed è piacevole.

È facile invitare gli alunni, piccoli e grandi, a farsi autori, oltre che dei testi verbali, anche di testi multimediali. Questo sfocia in produzioni creative interdisciplinari dove l'arte e la musica trovano una collocazione privilegiata e vengono imparata abilità nuove o rinforzate abilità esistenti. E la matematica? Per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado potrebbero essere efficaci *Answer 2 Equations*: un'applicazione matematica che è una combinazione di problem-solving e di abilità matematiche declinate nel formato di un gioco di carte. Degni di nota sono anche: *MathTopia*, *Algebra Touch*, *iTooch Middle School*, della *eduPad* (edupad.com), che assomiglia a un gigantesco test a scelta multipla; *Marble Math*, che presenta numerosi concetti matematici.

Lo studio delle scienze fisiche e naturali può essere potenziato con la serie di App sugli insetti, *Meet Insects* o *Incontra gli Insetti*, mentre *Virtual Sky Astronomy* è una finestra aperta verso il cielo. *Mappa Stellare* arriva a presentare fino a 2 milioni di stelle e *Space Images* propone immagini provenienti dal *Jet Propulsion Laboratory* dell'Istituto di Tecnologia della California. *Video Science* è una collezione di un centinaio di lezioni di scienze, in formato clip video, della durata di due o tre minuti l'una, da fruire a casa, con molti suggerimenti su come fare esperimenti con le cose di tutti i giorni. *The Ultimate Dinopedia* è un'enciclopedia sui dinosauri, esaustiva, con la descrizione di più di 1000 dinosauri. *Gustarsi la scienza a 360°* (*Science360*) è il regalo che la *National Science Foundation* (NSF) ha fatto a tutti quelli che lo desiderano. Un'ottima pratica della lingua inglese, abbinata a un'eccellente scelta di clip video scientifici è molto di quanto serve per appassionare alle Scienze.

Se le tecnologie digitali consentono un modo nuovo di fare scuola, la rivista online *National Geographic*, i materiali di *Discovery Channel*, l'applicazione *Barefoot World Atlas*, allora, per la gioia dei bambini e dei ragazzi ha inizio l'esplorazione delle regioni e dei paesi del mondo intero. La didattica della geografia funziona quando si utilizza un software del tipo *StrataLogica* (stratalogica.com), realizzato appositamente per la scuola, sulla base di *Google Earth*. Un programma spettacolare che approfondisce, a vari livelli, i contenuti classici delle nobili discipline che sono la storia e la geografia.

La presenza delle tecnologie in aula stimola l'apprendimento e suscita curiosità grazie ai codici che utilizzano e grazie a elementi di fantasia, di sfida e di creatività inerenti agli stessi media. Chiede agli alunni di lavorare a ritmo personale, in un'architettura dove la necessità di progredire e la valutazione non costituiscono minaccia, dove l'interesse e la motivazione sono stimolati da nuovi modi di presentazione della conoscenza. L'apprendimento avviene perché i materiali stessi danno un feedback rapido, frequente ed esatto.

L'insegnante vive una felice trasformazione per la presenza delle tecnologie. Da *pipeline*, o autista d'autobus, diventa capitano che tiene il giornale della navigazione dei suoi ragazzi. Niente sostituisce l'energia di un altro essere umano, di un volto e di una voce.

9.3 Apprendimento e robotica educativa

(a cura di Emanuele Menegatti e Michele Moro)

Ormai da diverso tempo nel sistema educativo europeo vi è la generale consapevolezza che dallo sviluppo della conoscenza scientifica delle giovani generazioni discenda, per le singole nazioni e per l'Europa nell'insieme, la possibilità di mantenere elevata la qualità della ricerca scientifica e del potenziale d'innovazione. Inoltre, dal punto di vista del singolo, occorre garantire che sia in grado di acquisire quelle conoscenze che sono necessarie per affrontare con successo le sfide che l'attuale società, sempre più basata sul potere della conoscenza, gli pone loro innanzi nell'attività lavorativa e nella vita di tutti i giorni.

Nel 2007 una commissione di esperti promossa dalla Comunità Europea, guidata da Michel Rocard ha redatto un Rapporto denominato 'L'educazione scientifica OGGI: un'istruzione rinnovata per il futuro dell'Europa' (*Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe* [Rocard 2007]). Il Rapporto fornisce un'analisi della situazione dell'educazione scientifica in Europa e alcune linee guida per la definizione di strategie per un suo efficace. L'analisi parte dalla evidenza che la maggiore responsabilità del calo dell'interesse dei giovani verso gli studi scientifici risiede nei modi con cui la scienza viene insegnata a scuola: da qui l'attenzione posta agli aspetti metodologici dell'insegnamento scientifico.



La comunità scientifica è concorde nel dare il primato, nell'ambito della pratica educativa, ad un approccio di tipo *investigativo* (*inquiry-based science education, IBSE*), cioè in un apprendimento esperienziale-induttivo. Il rapporto Rocard afferma che l'IBSE si è dimostrata efficace sia nella scuola primaria che in quella secondaria, fornendo stimolo per aumentare l'interesse degli alunni e migliorare il loro rendimento. Funziona con studenti di qualsiasi tipo, bravi o meno, è compatibile con il raggiungimento di livelli di eccellenza e può essere facilmente integrata con metodi deduttivi tradizionali. L'enfasi viene pertanto data all'"imparare facendo", alle attività laboratoriali, al lavoro per progetti, ad una progressione nell'acquisizione di nuova conoscenza anche con l'intermediazione di artefatti. IBSE può essere definito in maggior dettaglio come un processo finalizzato a diagnosticare problemi, mettere sotto analisi esperimenti, discriminare alternative, pianificare investigazioni, ricercare congetture, cercare informazioni collegate, costruire modelli, dibattere con i colleghi, e formulare argomentazioni coerenti. Assieme all'uso del pensiero critico e della riflessione su quanto le evidenze sperimentali trasmettono, agli alunni viene anche data l'opportunità di sviluppare un ampio spettro di abilità complementari quali il lavoro di gruppo, l'espressione verbale e scritta, la risoluzione dei

problemi aperti e altre abilità interdisciplinari. Per questo motivo l'IBSE è spesso messo in relazione con il Project Based Learning (PBL).

I *National Science Education Standards* (NSES) [NRC 1996], pubblicati dal *National Research Council* (NRC) nel 1996, riconoscono all'educazione basata sull'investigazione un ruolo fondamentale all'interno dei curricula del segmento medio. Essa infatti favorisce l'interesse degli studenti nell'investigazione scientifica, affina la loro capacità di pensiero critico e di distinguere la scienza dalla pseudoscienza, aumenta la consapevolezza dell'importanza della ricerca di base, e non ultimo umanizza l'immagine degli scienziati. In una precedente relazione dell'NRC intitolata *How People Learn* (Come le persone imparano) si rifletteva sul rapporto tra apprendimento e scienza e si sottolineavano alcuni punti:

- Capire la scienza è più che sapere qualche fatto: è un modo di conoscere e di affrontare e risolvere i problemi che la realtà ci pone.
- Gli studenti costruiscono nuove conoscenze e comprensione sulla base di ciò che già conoscono e a cui credono. Se la loro comprensione è coerente con la spiegazione scientifica attualmente accettata, allora ciò può servire come base su cui poter costruire una comprensione più profonda.
- Gli studenti formulano nuove conoscenze attraverso la modifica e il raffinamento di concetti già acquisiti e l'aggiunta di nuovi.
- L'apprendimento è mediato dal contesto sociale in cui gli studenti interagiscono l'un l'altro.
- Un apprendimento efficace richiede che gli studenti assumano il controllo del proprio apprendimento., come dire, chi apprende è 'metacognitivo'.
- La capacità di applicare conoscenze a situazioni nuove (trasferimento di conoscenza) è influenzata dal grado in cui gli studenti imparano con effettiva comprensione (da cui l'importanza del *feedback*)

Questo approccio metodologico è una efficace risposta alla richiesta di maggior attenzione per la cultura scientifica evidenziata nel rapporto Rocard. Durante tutto il percorso scolastico lo studente viene aiutato a rafforzare quelle abilità che sono ritenute necessarie per svolgere una investigazione di carattere scientifico, abilità che potrà mettere a buon frutto nella successiva attività professionale, e che si possono così riassumere:

- Identificare domande cui poter rispondere attraverso indagini scientifiche;
- Progettare e condurre una investigazione di carattere scientifico;
- Utilizzare strumenti appropriati e tecniche per raccogliere, analizzare e interpretare i dati del fenomeno;
- Sviluppare descrizioni, spiegazioni, previsioni e modelli utilizzando l'evidenza (cioè gli elementi di prova);
- Pensare in modo critico e logico al fine di costruire le relazioni che legano l'evidenza con le spiegazioni;
- Riconoscere e analizzare spiegazioni e previsioni alternative;
- Utilizzare la matematica in tutti gli aspetti della investigazione scientifica.

L'IBSE è in grado di creare le condizioni più favorevoli, sia individuali che di contesto, che consentano agli studenti di maggior talento, più creativi e più motivati, di raggiungere i più alti livelli di conoscenza [Demo 2012]. In ogni caso rende possibile lo sviluppo di abilità intellettuali cruciali per affrontare successivi, più elevati livelli di studio. In [TRNA 2014] l'autore suggerisce alcuni adattamenti nell'approccio IBSE per rispondere specificatamente ai bisogni degli studenti gifted ed in particolare:

- Un ruolo molto attivo dello studente;
- Empatia nel rapporto insegnante-allievo;
- Incoraggiamento in un attivo problem-solving in un contesto PBL;
- Approccio realmente scientifico;
- Supporto a processi di connessione (collaborativi).

Partendo dalle premesse suesposte, tentiamo ora di dare una prima risposta alle seguenti domande:

- La Robotica Educativa (EduRobotica) può costituire una valida ed efficace piattaforma per lo sviluppo di IBSE e PBL?
- Entro quali limiti può coinvolgere discipline di natura diversa, non limitandosi agli aspetti scientifico-tecnologici?
- Costituisce un approccio valido per le specifiche esigenze di studenti gifted? Quali sfide aggiuntive può offrire rispetto alle usuali applicazioni in classe?

In questo contesto intendiamo per *Robotica Educativa* (RE) l'integrazione nella didattica istituzionale di attività pratiche che includono l'uso di quello che normalmente identifichiamo con il termine *robot* cioè un apparato caratterizzato da capacità di movimentazione e da comportamenti programmati in grado di adattarsi all'ambiente grazie alla presenza di segnali sensoriali, ovvero dotato di un certo grado di autonomia decisionale. Nella pratica questo si traduce in macchine pre-montate o in forma di kit di montaggio con motori, sensori, alimentazione autonoma, un apparato elettronico programmabile per il controllo del robot (fig. 11). Queste macchine possono assumere forme anche molto diverse ma è evidente che quelle basate su kit hanno una maggiore flessibilità e possono quindi essere strutturate a seconda del tipo di esperimento da condurre e degli obiettivi didattici.

Fig. 11 - Diverse tipologie di robot



Il mercato offre diverse piattaforme tecnologiche adeguate a fini educativi, cui corrispondono diverse fasce di costo. Tutti i robot comunemente presentano alcune caratteristiche comuni che ne giustificano la valenza didattica:

- Costituiscono una naturale attrattiva sia per l'adulto che per il bambino: infatti sul robot è facile proiettare/riconoscere comportamenti e strategie che ci sono caratteristici come animali intelligenti e quindi portano alla costruzione di artefatti che simulano tali comportamenti inducendo un forte coinvolgimento emozionale;
- Sono un'ottima piattaforma multidisciplinare con cui sperimentare competenze differenti e mutuamente integrantesi (matematica, fisica, geometria, meccanica, elettronica, teoria del controllo, sviluppo di sensori e attuatori, programmazione);
- Hanno precisi collegamenti con discipline trasversali e anche di carattere umanistico (intelligenza artificiale, sociologia, psicologia, storia della scienza, letteratura sociologica e fantascientifica, cinema, teoria del linguaggio), nonché stimolano la riflessione sul loro uso corretto nella vita di tutti i giorni e nell'attività professionale (robotica);
- Favoriscono lo studio dell'interazione con il mondo esterno attraverso dispositivi di cui occorre conoscere potenzialità e limiti;
- Hanno un preciso impatto metodologico (definizione e realizzazione di una logica e di una strategia, modellizzazione delle interazioni con il mondo esterno) e sociologico (caratterizzazione del dialogo robot/umano e robot/robot);
- Sono perfettamente adeguati per realizzare IBSE e PBL.

Nel corso degli ultimi anni, l'interesse per l'utilizzo didattico della robotica è effettivamente aumentato e molti tentativi sono stati sviluppati in tutto il mondo al fine di introdurre la robotica nel campo dell'istruzione scolastica dalla scuola materna alla scuola superiore secondaria, con ovvia enfasi data alle discipline scientifiche e tecnologiche [Frangou 2008]. Oggi c'è una generale accettazione della robotica come mezzo flessibile per l'apprendimento, in grado di offrire opportunità per la progettazione e la costruzione di artefatti educativi ricchi di stimoli e di gratificazione per gli studenti (e anche per gli insegnanti). Essa è effettivamente in grado di veicolare stimoli multidisciplinari che possono essere efficacemente tradotti in IBSE/PBL, non appena l'enfasi venga spostata dalla robotica come *oggetto di studio (learning object)* alla robotica come *strumento di apprendimento (learning tool)*. Assunto un minimo di competenze tecniche necessarie a costruire il robot e a programmarlo, tutta l'attenzione si sposta verso il valore educativo dell'esperienza con il robot nel contesto della disciplina oggetto dell'attività.

Eguchi in [Eguchi 2014] tratta specificatamente dell'applicazione della robotica educativa nell'ambito di studenti gifted sottolineando che essa promuove l'uso di un più ampio spettro di abilità per mettere in prova la loro curiosità e il loro desiderio di cercare soluzioni innovative per problemi che si presentano stimolanti e significativi. Per le sue caratteristiche intrinseche la RE è uno strumento che massimizza il potenziale di studenti abili per mettere in gioco la propria *giftedness* attraverso l'attività pratica che costruire e programmare robot richiede.

[Pessanha] sottolinea come la RE possa essere effettivamente una strategia di insegnamento atta a favorire lo sviluppo della *giftedness* in particolare per quanto riguarda i 133

linguaggi di programmazione e la loro capacità di esplicitare, e rendere operativi, ragionamenti, strategie, soluzioni innovative, con modalità condivisibili con altri. Catlin in [Catlin 2010] osserva che, seguendo il principio stabilito anche dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia delle Nazioni Unite, per la quale ogni fanciullo dovrebbe poter sviluppare personalità, talento e abilità fisiche e mentali, la RE supporta la visione centrata sul discente e un principio generale di personalizzazione dell'apprendimento, che si declina poi in possibilità di auto-espressione, uso flessibile dello strumento in diversi contesti di apprendimento, adattamento alle differenti abilità, differenziazione delle modalità attuative ed espressive (chinestetica, visuale, spaziale, uditiva, tattile).

Concludendo, la RE costituisce oggi una straordinaria opportunità di applicare un efficace approccio IBSE/PBL per promuovere lo sviluppo dei talenti in un'ottica costruzionista (ovvero con la costruzione di artefatti tangibili e condivisibili) e pertanto può venire incontro anche alle esigenze di quegli insegnanti più attenti alla ricerca di efficaci strumenti per promuovere la *giftedness*.

Cap. 10

Il supporto alla famiglia

(a cura di Paola Drigo, Eleonora Faleri, Francesco Gallimberti, David Polezzi)

Come spesso affermato nel corso di questo manuale, i bambini gifted spesso non trovano nell'ambiente familiare e sociale le condizioni più adatte allo sviluppo effettivo delle loro straordinarie abilità. Questo si verifica a causa del mancato riconoscimento dei loro veri bisogni e delle loro potenzialità effettive, unitamente ai frequenti pregiudizi che, il più delle volte, inducono la società a non riconoscere un bambino iperdotato (Fabio, Mainardi, 2008). Nell'acquisizione di abilità non comuni ai più, svolgono un ruolo fondamentale non solo la motivazione o il temperamento del bambino, ma anche la disponibilità, la pazienza e il metodo dell'adulto che insegna (in questo caso il genitore). I genitori infatti rappresentano i primi insegnanti dei propri figli, ruolo che continueranno a svolgere durante l'intera esistenza. Tuttavia, per ricoprire e svolgere questo compito efficacemente, hanno necessità di continue fonti di informazione e supporto. I genitori svolgono un ruolo di primaria importanza soprattutto nell'incoraggiare le relazioni del proprio figlio: la capacità di instaurare delle relazioni interpersonali positive è infatti il fattore più importante nel determinare se un bambino iperdotato avrà, o meno, successo. All'interno del capitolo viene descritto uno dei modelli di supporto alla genitorialità utilizzato all'interno dei coaching per genitori del *Progetto Education to Talent*, il *Modello SENG (Supporting Emotional Needs of Gifted)*, il quale nasce principalmente affinché i genitori possano condividere le loro idee e i loro pensieri, unitamente alle preoccupazioni che comporta l'aver un figlio gifted, aiutandoli a riconoscere le competenze del loro bambino e a sostenerle, intuendo possibili problematiche e promuovendo la capacità di risoluzione attiva delle stesse, prevenendo eventuali difficoltà.

In primo luogo i genitori possono aiutare i figli ad acquisire una conoscenza delle abilità e delle strategie mentali fondamentali. È proprio l'adulto che con i suoi interventi può massimizzare le potenzialità del bambino. Non sorprende che il progresso compiuto dai bambini nei loro primi anni di vita sia influenzato dalla capacità dei genitori di assumere il ruolo di insegnanti; si pensi ad esempio ad un genitore che incoraggi il proprio figlio a leggere molto presto: egli può contribuire alla crescita delle sue capacità (dal momento che imparare a leggere e a scrivere apre molte nuove opportunità al bambino).

D'altro canto, può sempre nascere il pericolo che la manifestazione di una particolare precocità intellettuale spinga la famiglia a perseguire vie unilaterali, che accentuino soltanto l'aspetto intellettuale a discapito di altre aree, da quella affettiva, emotiva, relazionale o etica (Orlando Cian, 1999).

Come già sottolineato, l'opera della famiglia è molto importante per il bambino con 135

iperdotazione cognitiva: essa dà inizio al processo educativo del piccolo possedendo lo strumento dell'osservazione, può rendersi conto dello sviluppo e della crescita del figlio.

La qualità delle relazioni genitori-figli è importante e utile se le figure di attaccamento sono capaci di mostrare sensibilità ed empatia verso le esigenze dei bambini (Cairo, 2001). È pertanto auspicabile e necessario un sostegno qualificato alle famiglie che ritengono di avere figli con queste caratteristiche particolari.

È altresì fondamentale per i genitori apprendere che i figli Gifted possiedono un ampio range di abilità e caratteristiche e che spesso non è facile dar loro risposte a molti dei problemi che incontrano questi figli dalle doti eccezionali. I genitori abbisognano di informazioni, di supporto e di guida in modo tale da permettere loro di migliorare, e non invece ostacolare, lo sviluppo del potenziale intellettuale ed emotivo dei loro figli. Si pensi, ad esempio, come molti di questi genitori abbiano l'idea scorretta che tutti i bambini Gifted siano "geni".

In breve, questi genitori necessitano di risorse, unitamente ad un ambiente dove poter riflettere ed essere incoraggiati ad applicarle all'interno del loro contesto famiglia. Questo perché essi si sentono spesso isolati e sopraffatti dalle difficoltà.

I genitori di bambini o ragazzi *Gifted*, infatti, hanno la possibilità di sperimentare pochissimi *setting* in cui sia loro possibile/permesso discutere e confrontarsi riguardo lo sviluppo dei propri figli e le esperienze genitoriali. Spesso non si sentono liberi di poter parlare di difficoltà o frustrazioni neppure con la famiglia o gli amici, finendo per sentirsi soli e frustrati nella loro situazione. Spesso raccontano, per l'appunto, di non essere in grado di condividere la loro esperienza familiare con altri genitori i cui figli sono "meno abili".

Questi genitori solitamente nutrono la preoccupazione che i loro bambini siano "anormali", idea costruita sulla base di misconoscenza e assenza di informazioni utili che affermino come i comportamenti che i loro figli attuano siano tipici di bambini con un alto potenziale. La loro maggiore preoccupazione nasce riguardo le caratteristiche che accomunano i Gifted, come ad esempio problematiche sociali con i pari o una sensibilità non usuale.

10.1 Essere genitori di un bambino/ragazzo gifted: il ruolo della comunicazione

I genitori possono avere idee differenti per quanto concerne il tipo di stile genitoriale più idoneo, solitamente in base alla modalità d'educazione ricevuta a loro volta. La modalità con cui crescere un figlio deriva semplicemente dall'accordo tra i due genitori; non esiste pertanto una modalità migliore e/o unica con cui condurre lo sviluppo del figlio.

Crescere un bambino gifted/con iperdotazione cognitiva può rappresentare una situazione molto delicata per i genitori, con il rischio che egli possa essere "adultizzato". È comune la dinamica per cui il genitore si ritrovi a rivolgersi a un bambino gifted come se fosse un adulto, chiedendo supporto emotivo o consiglio. Talvolta questo status di "adulto" viene dato precocemente ad adolescenti o preadolescenti per il loro essere estre-

mamente brillanti, rendendo complessa la comprensione del ruolo che il ragazzo ricopre all'interno della famiglia e caricandolo di eccessiva responsabilità riguardo il benessere del genitore. Si tenga sempre presente che, nei casi di iperdotazione cognitiva, lo sviluppo intellettuale del ragazzo risulta essere tipicamente e marcatamente più elevato rispetto a quello emotivo e alla capacità di giudizio. Errore comune è pensare ai ragazzi/bambini gifted come degli adulti in miniatura, in grado di pensare, agire e rispondere come persone completamente mature.

La particolarità dell'aver figli ad alto potenziale cognitivo è data dal fatto che difficilmente si potrà contare sul senso comune per capire quali azioni siano le più appropriate da intraprendere: si ha a che fare con un bambino/ragazzo unico, con caratteristiche eccezionali e fuori dalla norma, pertanto potrà capitare di prendere delle decisioni che potranno essere messe in discussione da altri genitori o dalla famiglia stessa. Spesso capita infatti che genitori con figli Gifted faticino a confrontarsi con genitori di bambini "in norma", poiché le problematiche e le caratteristiche o le situazioni incontrare risultano essere differenti rispetto a quelle dei pari. A tal proposito si sono creati dei gruppi di Coaching per genitori che fungono da guida e da confronto per le famiglie con figli ad alto potenziale cognitivo, ciò sarà trattato nei paragrafi successivi.

I genitori hanno un ruolo molto importante soprattutto nell'incoraggiare le relazioni del proprio figlio: la capacità di instaurare delle relazioni interpersonali positive è infatti il fattore più importante nel determinare se un bambino iperdotato avrà, o meno, successo. La loro responsabilità di educatori sta nell'incrementare una comunicazione positiva, necessaria per sviluppare un sano rapporto con gli altri. Perché ciò avvenga, è necessario e opportuno insegnare ai figli a riconoscere le emozioni, a sapergli dare un nome e a saper controllare i comportamenti utilizzati per esprimerle. È fondamentale pertanto per il genitore saper riconoscere egli stesso le emozioni del proprio figlio, senza etichettarle in modo scorretto.

Come già precedentemente accennato, lo sviluppo cognitivo ed emotivo di un bambino ad alto potenziale non si trova allo stesso livello. I bambini con iperdotazione cognitiva possiedono non solo grandi abilità mentali, bensì anche forti e insolite emozioni con sentimenti vissuti più intensamente; pertanto apprendere come identificare le emozioni diventa per loro un passaggio evolutivo di fondamentale importanza. La curiosità, l'intensità e la sensibilità con cui vivono le situazioni sono molto forti, ma nonostante questo possa apparire un vantaggio, in realtà vengono classificati come diversi dagli altri, etichettando il loro comportamento come "strano". Si tenga a mente che, più il bambino o ragazzo presenta caratteristiche tipiche dell'iperdotazione cognitiva, più sarà sensibile a questo tipo di critiche. Il rischio che si corre pertanto è che il bambino, colpito dal sentirsi diverso, reagisca scegliendo di tenere per sé i propri sentimenti e opinioni e che generalizzi l'idea che pensare o sentire diversamente dagli altri non sia accettabile.

Per questo è particolarmente importante che venga curato al massimo il ruolo della "comunicazione" al ragazzo della sua realtà, dei suoi possibili problemi, dei programmi scelti e delle motivazioni. Come premesso anche la Comunicazione gli deve essere fatta con parole, esempi e modalità adatte al suo sviluppo emotivo ed affettivo, non in base alle capacità intellettive. Tale Comunicazione, per quanto possibile, deve essere fatta

anche ai fratelli e ai compagni di classe, cercando poi, a breve distanza, di valutare con modalità varie, quanto sia stato recepito da lui e dai pari, pronti a riprendere o chiarire malintesi o errate percezioni.

10.2 Il rapporto con i fratelli e le sorelle

In generale, i membri della famiglia possono influenzare profondamente la modalità con cui ci si relaziona e si comunica con gli altri.

Nel caso in cui in famiglia siano presenti uno o più bambini iperdotati, le relazioni sono particolarmente intense e talvolta destano preoccupazione nei genitori.

Nella situazione di un bambino iperdotato non figlio unico, può accadere che egli faccia dei confronti, misurando il proprio valore sulla base dell'attenzione, del potere o del tempo che egli ottiene dai genitori: l'antagonismo in questo caso gli può generare forti emozioni.

È importante per i genitori la consapevolezza dei comportamenti messi in atto dai figli, per insegnare loro modalità di interazione maggiormente cooperative e poco polemiche. È normale che avvenga una sorta di competizione tra fratelli all'interno della famiglia per raggiungere uno status e riconoscersi in un particolare ruolo. I figli tendenzialmente osservano con attenzione i genitori per comprendere e verificare cosa essi valutano positivamente e quali reazioni scaturiscono dai comportamenti messi in atto dai fratelli. Talvolta, inoltre, si mettono a confronto le proprie abilità con quelle dei fratelli, nelle diverse aree: queste valutazioni sono spinte dal desiderio di voler trovare il proprio ruolo all'interno del gruppo famiglia.

È pertanto necessario tenere ben presente però che, se da un lato l'aver consapevolezza del proprio ruolo all'interno dell'ambiente familiare può dare un senso di sicurezza al bambino Gifted, poiché sente di occupare un posto speciale, dall'altro può diventare un limite che rischia di portarlo a credere erroneamente che ogni ruolo sia unico e che ogni membro della famiglia sia speciale in una sola area.

Nel caso della rivalità, nonostante tale comportamento non sia accidentale, i bambini potrebbero non aver consapevolezza delle azioni che stanno attuando e degli obiettivi di tali azioni. I bambini ad alto potenziale desiderano essere stimati e riconosciuti come abili da parte dei loro genitori: meno sentono di essere valorizzati e stimati per il loro valore e per ciò che fanno, maggiore è la possibilità che si creino rivalità tra fratelli per ottenere l'attenzione. Un bambino cognitivamente iperdotato può attuare con grande abilità, per attirare su di sé l'attenzione dei genitori, un comportamento positivo, quale interagire attraverso conversazioni mature, o un comportamento negativo, quale rivolgere continue domande.

I bambini Gifted richiedono in modo esigente molto tempo ai genitori, condizione che, per le particolari attenzioni rivolte, il più delle volte, viene percepita negativamente dagli altri fratelli. Nonostante tra fratelli le competenze siano generalmente poste a livelli simili, non è raro che, all'interno di una stessa famiglia, i punti di eccellenza e di criti-

cità siano spartiti in modo disomogeneo tra i figli: non di rado accade che un figlio eccella in un'area e l'altro figlio in un'area totalmente diversa (Amend, DeVries, Gore, Webb, 2007). Nonostante questo, è facile che i fratelli del gifted lo sentano "diverso", si sentano inferiori o meno bravi, soprattutto meno importanti agli occhi dei genitori proprio per la maggior quantità di tempo e di attenzione che da lui viene richiesta ai familiari. La possibile presenza di comportamenti al di fuori delle regole nel gifted diviene per alcuni fratelli un fatto da accettare e subire, per non creare ulteriori problemi in famiglia. Questi sentimenti e questi pensieri devono venir espressi e non taciuti: è noto che i fratelli di bambini con problemi di disabilità maturano, in età adulta, sensi di colpa, aggressività, insicurezza, gelosia. È assolutamente necessario far esprimere ai fratelli i sentimenti provati perché ne abbiano coscienza e possano discuterne, condividendo e chiarendo i diversi ruoli. Quindi non è solo importante che ogni figlio possa essere considerato nella sua unicità, valorizzando i suoi talenti, le sue abilità e i suoi interessi, ma è necessario anche capire come egli viva la situazione ed il rapporto con il fratello, che condiziona la sua vita e le scelte future. Un trattamento equo e giusto consisterà nel dare ad ogni bambino ciò di cui abbisogna, con particolare attenzione alle esigenze che lo caratterizzano ed ai vissuti degli anni infantili.

10.3 Il *Coaching* per le famiglie

Tra i vari gruppi di supporto alla genitorialità, quello in seguito descritto è il Modello SENG (*Supporting Emotional Needs of Gifted*), il quale nasce principalmente affinché i genitori possano condividere le loro idee e i loro pensieri, unitamente alle possibili preoccupazioni che comporta l'aver un figlio *Gifted*, aiutandoli a riconoscere le competenze del loro bambino e a sostenerle, intuendo possibili problematiche e promuovendo la capacità di risoluzione attiva delle stesse, prevenendo eventuali difficoltà.

Il Modello di supporto per genitori SENG è stato costituito sulla base dei seguenti obiettivi:

- 1) Stabilire un ambiente in cui vengano forniti orientamento, assistenza e consigli professionali in modo che i genitori di bambini ad alto potenziale cognitivo possano interagire e imparare gli uni dagli altri;
- 2) Aumentare la consapevolezza dei genitori riguardo al fatto che i bambini iperdotati e le loro famiglie hanno esigenze emotive particolari/speciali;
- 3) Sviluppare le competenze genitoriali per nutrire lo sviluppo emotivo dei bambini di talento;
- 4) Fornire ai genitori materiale utile per una migliore comprensione di:
 - Caratteristiche dei bambini ad alto potenziale;
 - Programmi e opportunità per i loro figli;
 - Manuali e organizzazioni professionali rilevanti;
 - Riferimenti per un'assistenza professionale più profonda.
- 5) Incoraggiare il coinvolgimento del genitore e il sostegno di opportunità educative adeguate.

A partire dal 1981 numerosi gruppi per genitori di bambini ad alto potenziale cognitivo/gifted sono stati condotti utilizzando il Modello SENG. La validità del modello e l'importanza di tali gruppi viene continuamente confermata attraverso i risultati riportati da genitori e dai facilitatori che conducono i gruppi guidando la discussione, non solo in termini di aumento delle capacità effettivamente apprese dai genitori, ma anche nello sviluppo di relazioni migliori e maggiormente positive tra questi ultimi e il personale scolastico.

Sin dagli inizi, il Modello SENG ha enfatizzato l'importanza del lavoro con i genitori e, pertanto, i gruppi di discussione guidata sono stati stabiliti come ambiente in cui ai genitori si offre l'opportunità di condividere le informazioni e le loro preoccupazioni. Questi gruppi di discussione sono altamente supportivi nei confronti dei loro partecipanti e incoraggiano la condivisione. All'interno di tali gruppi, sono state selezionate 10 tematiche relativamente alla sfera sociale ed emotiva, le quali vengono affrontate in diverse sessioni.

Qui di seguito sono presentate le tematiche di ogni sessione, nell'ordine in cui vengono affrontate:

- Caratteristiche dei bambini iperdotati
- La comunicazione
- Motivazione, entusiasmo e rendimento inferiore alle attese
- Disciplina e autogestione
- Perfezionismo e stress
- Idealismo, tristezza e depressione
- Conoscenti, amici e pari
- Fratelli e figli unici
- Valori, tradizioni e unicità
- Complessità dell'essere genitori di successo

Questi 10 argomenti sono stati scelti poiché rappresentano le aree maggiormente problematiche dei bambini e ragazzi con iperdotazione cognitiva, i loro fratelli e la l'intera famiglia. La sequenza con cui si succedono le tematiche è stata scelta poiché rappresenta il flusso naturale del passaggio da un argomento precedente al successivo. In ogni specifica sessione vengono condivise informazioni, situazioni ed esperienze personali e/o comuni al resto del gruppo e, alla fine di ogni incontro, i genitori vengono incoraggiati alla riflessione su quale idea o suggerimento abbia maggior valore e utilità nella loro vita personale e familiare. È importante sottolineare il fatto che non si tratta di gruppi di terapia, bensì di orientamento, finalizzati alla prevenzione di problematiche, unitamente alla manipolazione dell'educazione dei bambini e ad altre situazioni di vita simili che possono comportare preoccupazioni nei genitori. Laddove si espongano/manifestino delle problematiche, i membri del gruppo sono incoraggiati a utilizzare tali situazioni come opportunità di crescita, anziché come causa scatenante di litigio.

Cap. 11

Il Talento che c'è in te

Grazie alla supervisione scientifica del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova, in continuità col Progetto Education to Talent è stato attivato il Servizio *Il Talento che c'è in Te*, che offre la possibilità di usufruire di un percorso di conoscenza delle abilità, caratteristiche personali e interessi di studio e professionali. Il Talento che c'è in Te consiste in una mappa in grado di dare allo studente i primi strumenti utili alla conoscenza delle proprie potenzialità sulle quali costruire gli obiettivi di crescita scolastica e personale.

11.1 Il Talento che c'è in te: indagine conoscitiva

(a cura di David Polezzi)

Il Servizio è rivolto agli studenti in modalità volontaria e gratuita, è stato già attivato in alcune scuole della Regione Veneto che hanno aderito a tale iniziativa e presso le sedi dell'Associazione GATE- Italy.

Allo studente vengono somministrati dei test e richiesta la compilazione di questionari, esclusivamente in modalità collettiva (in piccolo gruppo) ed è possibile iscriversi attraverso il sito www.talentgate.it, che ha una pagina a questo dedicata.

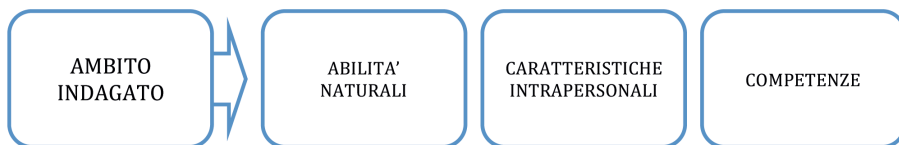
Il modello di riferimento è quello relativo al “*Differentiated Model of Giftedness and Talent*” (Gagné, 2015), descritto all'interno del cap. 2, che propone sei domini in cui si possono esprimere le abilità naturali (gifts), quattro delle quali appartengono all'ambito cognitivo (Intellettuale, Creativo, Sociale, Percettivo) e due all'ambito fisico (Muscolare, Controllo Motorio).

Il Talento che c'è in Te intende indagare i tre ambiti principali (abilità naturali, caratteristiche intrapersonali e competenze) tramite l'utilizzo di tre strumenti (fig. 12):

- 1) un test di personalità che individua alcune delle dimensioni fondamentali per la descrizione e la valutazione della personalità;
- 2) un test volto a misurare l'intelligenza non verbale;
- 3) dei questionari che si propongono di evidenziare le preferenze professionali, stimando la “probabilità” con la quale, in futuro, essi si troveranno realisticamente impegnati a svolgere determinate attività lavorative.

La compilazione dei questionari e l'esecuzione dei test richiede ad ogni ragazzo un impegno di circa 2 ore di tempo.

Figura 12 - Strumenti di identificazione delle abilità naturali, caratteristiche intrapersonali e interessi professionali.



L'Associazione GATE-Italy propone di effettuare questo servizio in maniera ciclica, dedicando un calendario programmato con le scuole aderenti.

Ai genitori e studenti viene consegnata una descrizione dell'esito dei questionari e test compilati. L'esito contiene informazioni di tipo descrittivo, unicamente basate su quanto emerso dai test. Viene altresì specificato, che questo tipo di servizio non è in alcun modo assimilabile ad una consulenza psicologica o ad una valutazione del profilo cognitivo, poichè entrambe prevedono un'approfondita raccolta di dati ed un percorso di assessment individualizzato secondo il *Modello Education to Talent*, come descritto nel cap 5.

11.2 L'esperienza della scuola bellunese

(a cura di Antonella Gris e Michela Possamai)

L'esperienza bellunese si colloca entro il progetto Education To Talent, in particolare nell'azione denominata "Il Talento che c'è in Te", indagine conoscitiva volta a rilevare il profilo cognitivo degli studenti e a fornire la relativa consulenza genitoriale.

L'iniziativa messa in atto dall'Ufficio IV Ambito Territoriale di Belluno prevedeva il coinvolgimento nel territorio degli studenti, della scuola e delle famiglie tramite l'informazione e la sensibilizzazione sul tema della plusdotazione.

Si rileva infatti come la non conoscenza di cosa significhi, in termini funzionali, nella scuola e nella vita di uno studente, "essere una persona con iperdotazione" ingeneri nelle famiglie e nelle scuole approcci inadeguati o quantomeno inefficaci a sviluppare le abilità naturali in modo che esse siano messe a frutto. La plusdotazione intellettuale, inoltre, si colloca con piena ragione nel diritto di tutti gli studenti all'inclusione poiché, se i bambini con queste caratteristiche, non sono riconosciuti in tempo, corrono lo stesso rischio di emarginazione dei loro compagni con iperdotazione, che stanno dalla parte opposta alla curva gaussiana.

Ritenendo importante investire sulla necessità del riconoscimento precoce delle abilità naturali da parte della scuola, in modo da favorire con informazioni, consapevolezza e strumenti adeguati lo sviluppo dei talenti, l'Ufficio ha scelto di accogliere le proposte di Gate-Italy, ridefinendo congiuntamente le iniziative in relazione, ed in risposta, ai bisogni rilevati nella realtà territoriale.

142 Si sono a tal proposito individuate e poste in relazione le iniziative sul tema, in esse-

re nelle scuole del territorio, come l'incontro informativo "I bambini ad alto potenziale intellettuale" rivolto al territorio dall'IC di Ponte nelle Alpi, affinché si definisse una cornice entro cui collocare e governare la progettualità in atto e futura.

In quest'ottica, nell'impegno che vede coinvolta la scuola nella ricerca di strategie per "l'inclusione di tutti gli alunni e per la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno", l'Ufficio Territoriale di Belluno, in accordo con l'Associazione Scientifica GATE-Italy ha offerto a 80 studenti bellunesi fra gli 8 e i 18 anni un servizio gratuito, che ha dato loro i primi strumenti utili alla conoscenza delle proprie potenzialità sulle quali costruire gli obiettivi di crescita scolastica e personale. Mediante l'accordo con GATE Italy è stata offerta l'opportunità di una sessione straordinaria di test a Belluno, realizzata in una sede scolastica centrale ben collegata con i servizi di trasporto. L'iniziativa mirava infatti a favorire la partecipazione degli studenti bellunesi, date le difficoltà di spostamento nelle sedi di Padova e Vicenza.

Nella realizzazione dell'esperienza è stato possibile rilevare alcuni ulteriori elementi di riflessione, derivanti dal rapporto diretto con le famiglie nelle fasi organizzative, che ci hanno consentito di mettere in luce aspetti apparentemente marginali che, tuttavia, rivelano nel loro implicito l'importanza di porre attenzione al rapporto con le famiglie, in ogni fase.

Si è capito che gli incontri che prevedono la presenza delle famiglie presso la scuola hanno bisogno di "cura" per far sì che non ingenerino l'assunzione di etichette, false aspettative e credenze ostacolanti la compartecipazione al progetto, qualsiasi esso sia.

Si ritiene che la scuola sia investita della responsabilità di comunicare con le famiglie l'importanza del tema della plusdotazione, anche mediante la cura nella predisposizione dell'accoglienza delle iniziative, non dando per scontato che le proprie prassi organizzative interne siano efficaci nella comunicazione con i genitori.

E' stato necessario, ad esempio, mediare per la restituzione degli esiti dei test alle famiglie in presenza, prevista nella sede di Gate-Italy a Padova, e la richiesta delle stesse di non vanificare il vantaggio offerto per la somministrazione dei test a Belluno, obbligandole a recarsi a Padova.

In questa fase ci è stato favorevole collocare la restituzione in occasione dell'incontro informativo nelle scuole superiori previsto dal Progetto Education to Talent 3 e previsto nel mese di aprile. In tale occasione si è concordato di consegnare a ciascuna famiglia, in accompagnamento agli esiti del test, una lettera d'accompagnamento a firma della direzione dell'Ufficio Scolastico Provinciale, con cui si intendeva comunicare alle famiglie alcuni dati utili ad indurre una riflessione sul servizio offerto.

L'esperienza è stata positiva e può essere riproposta in altri contesti nella misura in cui si inserisce in una struttura organizzata e supportata a livello provinciale.

L'ottica di sistema non può che agevolare la sua riproducibilità ed efficacia, ai fini dello sviluppo di reti di prossimità.

Cap. 12

Il Progetto *Education to Talent*

(a cura di Enrico Bressan)

La Regione Veneto, al fine di rispondere al diritto delle pari opportunità di tutti i bambini/e nel realizzare le proprie capacità, a partire dal 2012 ha stanziato delle risorse per la realizzazione di un progetto innovativo, condiviso con l'Ufficio Scolastico Regionale, al fine di assistere e valorizzare i bambini ad alto potenziale cognitivo all'interno delle scuole del Veneto. Lo scopo è di fornire al sistema scolastico e alle famiglie gli strumenti per valorizzare adeguatamente questi bambini, affinché possano vivere in armonia con se stessi e con gli altri e mettere al servizio della società il loro talento. Il capitolo descrive lo sviluppo delle tre annualità del Progetto Education to Talent nelle varie attività previste analizzando le prospettive future di sviluppo.

Con il *Progetto Education to Talent* sono state realizzate sia attività a favore delle scuole, con una formazione di base e seminari di approfondimento per gli insegnanti, sia attività dirette alle famiglie come la valutazione del profilo cognitivo ed emotivo-relazionale dei bambini e ragazzi segnalati come potenziali soggetti con bisogni educativi speciali a causa del loro particolare potenziale cognitivo, attività di counseling ai genitori e di coaching di gruppo per famiglie. Sono inoltre state realizzati dei laboratori rivolti a bambini e ragazzi con alto potenziale cognitivo e ai loro insegnanti. Il Progetto in tre anni di attività ha consolidato una rete di scuole attive sul tema dei bambini e ragazzi ad alto potenziale e ha strutturato un vero e proprio modello formativo e di presa in carico di questi bambini e ragazzi.

Le attività a favore delle scuole (insegnanti delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado):

- a) formazione di base intensiva di 40 ore nella modalità Learning Week
Gli insegnanti formati con questa modalità successivamente hanno avuto accesso alle attività di approfondimento sotto elencate:
- b) seminari di approfondimento di 40 ore sui temi della Didattica per l'iperdotazione o dello Sviluppo Cognitivo;
- c) accompagnamento alla realizzazione di Project Work, anche attraverso Formazione a Distanza;
- d) tutoraggi personalizzati fin dentro le classi;
- e) partecipazione in qualità di osservatori ai laboratori didattici organizzati per i bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo

Le attività dirette ai bambini e alle loro famiglie:

- a) valutazione dei profili di bambini e ragazzi con caratteristiche compatibili a quelle dei *gifted*;
- b) counseling individuale ai genitori;
- c) coaching di gruppo per famiglie) con gruppi da 3 a 5 famiglie per incontro);
- d) laboratori TaentKids (In vacanza con l'arte, matematicaMENTEscienza, TeatriAMO! CinemiAMO! Robotica etc.) rivolti a bambini e ragazzi valutati iperdotati, le famiglie e i loro insegnanti.

IL MODELLO *EDUCATION TO TALENT*

Principi

Il Progetto ha messo a punto un modello di intervento che si basa su alcuni principi fondamentali:

- l'approccio preventivo nei confronti in modo particolare degli alunni ad alto potenziale cognitivo che presentano rischi di insuccesso scolastico e/o problemi di tipo emotivo-relazionale a causa dei fattori di rischio legati alle loro elevate capacità cognitive in un'età di sviluppo in cui la sfera emotiva e quella cognitiva sono in stadi di maturazione molto diversi;
- l'adozione di strategie didattiche personalizzate che siano in grado di sostenere e motivare i bambini in un'ottica inclusiva rispetto al gruppo classe;
- l'assistenza alle famiglie.

Metodologia di intervento

Il modello di intervento nei confronti dei beneficiari prevede:

la segnalazione, la valutazione del profilo emotivo e emotivo-relazionale del bambino e la presa in carico mediante assistenza alla famiglia e alla scuola.

È importante la visibilità di punti di contatto (c.d. "ET Point") dove le famiglie che presentano figli problematici possano trovare persone in grado fornire una prima assistenza e orientamento.

Organizzazione

L'intervento di sistema prevede la formazione degli insegnanti su didattica e diagnostica per l'iperdotazione cognitiva, la creazione di reti di scuole che si occupano del tema, la identificazione di *talent point* che siano in grado di fornire informazione e prima assistenza alle famiglie.

Una Cabina di Regia presieduta dal Dirigente Regionale con la partecipazione di un rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale e di rappresentanti delle scuole che risultano impegnate nell'adozione di misure di differenziazione e di sostegno personalizzato, oltre che dell'Ente capofila del Progetto è stata in grado di mantenere funzioni di indirizzo e di supporto ad attività quali:

- la capitalizzazione e diffusione degli esiti della ricerca scientifica;
- la creazione delle reti tra gli “insegnanti per il potenziamento” intese come elementi di riferimento per la scuola e per la famiglia;
- la promozione dei gruppi di auto-aiuto per i genitori;
- la garanzia della messa a sistema delle strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo. Ciò al fine di uniformare comportamenti e procedure in maniera da assicurare uguali opportunità formative a ciascun alunno, in qualunque realtà scolastica.

Il modello di rete proposto è costituito da alcuni centri propulsori che si occupano di ricerca, servizi di formazione, consulenza e orientamento e dalla rete delle scuole attive sul tema *gifted* (attualmente 142 Istituti). I centri propulsori che si sono andati costituendo tra Padova e Vicenza sono: il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione “Guido Petter”, la Struttura Complessa Infanzia Adolescenza Famiglia ULSS 16 di Padova, la Fondazione Centro Produttività Veneto e i 2 Talent Gate promossi dall’Associazione Scientifica Gifted And Talented Education - Italy (a Vicenza e a Padova).

È stato istituito un Osservatorio regionale “Education to Talent”, che si occupa di ricerca sperimentale e applicata, formazione, orientamento e accompagnamento per le nuove generazioni e i sistemi scuola,

Sono state attribuite due borse di ricerca, con l’obiettivo di gestire l’Osservatorio regionale “Education to Talent” e di costruire sistemi di conoscenza e monitoraggio della giftedness. È stata svolta la formazione di operatori dei servizi di neuropsichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza o di psicologi specializzati dei servizi territoriali regionali sul tema della valutazione cognitiva dell’alto potenziale, con particolare riferimento all’utilizzo e all’interpretazione del profilo cognitivo che si ricava tramite il test WISC IV e degli altri strumenti testistici e il modello “Education to Talent”.

Spin-off

Un’importante esito del Progetto è stata la creazione dell’Associazione Gifted And Talented Education (GATE)- Italy: un’Associazione Scientifica Nazionale senza scopo di lucro, che riunisce i principali esperti nazionali e internazionali sui temi della plusdotazione (giftedness) e dei bisogni educativi speciali, promuove gruppi di lavoro multidisciplinari in grado di rispondere ai bisogni emergenti della persona plusdotata in età evolutiva e della sua famiglia. GATE-ITALY attraverso un’equipe interdisciplinare supporta il MIUR, le Regioni e le Istituzioni scolastiche e gli insegnanti nel riformare e aggiornare l’offerta didattica in grado di rispondere ai bisogni emergenti degli allievi ad alto potenziale intellettuale (gifted children) e di quelli con bisogni educativi speciali. Lo scopo principale dell’associazione è quello di sostenere il potenziale umano aiutando ognuno ad armonizzare il “saper fare” e il “saper essere” nell’intero ciclo di vita.

Sviluppi internazionali

Il gruppo di ricerca e la rete di scuole sono in contatto con enti di altri Paesi che si occupano dell'alto potenziale cognitivo. Si è avviata la partecipazione alle conferenze annuali dell'ECHA (*European Council for High Ability*) e si è anche proposto un progetto di cooperazione internazionale dal titolo "GOAL in School (Gifted Opportunity And Learning in School)" nell'ambito del Programma Erasmus+ KA2 Partenariati strategici per un confronto con altri Paesi che consenta al mondo della scuola di crescere e di aprirsi ad altri modelli ed esperienze.

Alcune criticità riscontrate

A conclusione della triennalità del progetto Education to Talent, che ha dato ottimi risultati, è importante segnalare due criticità che necessitano di essere affrontate per riuscire a rafforzare la rete di scuole e servizi a supporto degli studenti ad alto potenziale cognitivo.

La prima criticità emersa è stata data dalla scarsa partecipazione alla formazione rivolta ai servizi di neuropsichiatria infantile delle ULSS, infatti gli operatori oberati dalla normale routine lavorativa, e da poca sensibilità verso i bambini APC perché sempre più urgenti le esigenze dei ragazzi con problemi di natura psichiatrica o comportamentali, faticano a considerare anche questo nuovo target di bambini e i loro bisogni. Il fatto di avere due soli servizi (Padova e San Donà di Piave) specializzati nell'intera Regione rappresenta un collo di bottiglia per la rapidità del servizio e una difficoltà per le famiglie distanti dai due centri.

Il secondo nodo critico è il riconoscimento degli insegnanti che hanno completato la formazione così come previsto dalla Linee Guida. Serve un sistema che definisca i requisiti minimi di competenza degli insegnanti referenti per la Giftiness. Probabilmente l'istituzione di un registro regionale dei docenti formati garantirebbe risposte didattiche efficaci per questi alunni garantendo una reale parità nelle opportunità di studio. Questa criticità è auspicabile possa essere risolta creando una mappa delle scuole Education to Talent in grado di essere aggiornata con l'obiettivo di una migliore garanzia nella qualità della didattica nelle scuole.

Bibliografia

- Achenbach, T.M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Familie.
- Adderholdt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis, MN: Free Spirit Press.
- Albert, R. (1980). Exceptionally gifted boys and their parents. *Gifted Child Quarterly*, 24, 174-179.
- Amend E.W., DeVries A.R., Gore J. L., Webb J.T., (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*, Great Potential Pr., Inc.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall'
- Antonietti, A., & Molteni, S. (a cura di) (2014). *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Edizioni Erickson.
- Antonietti, A., Colombo, B., Pizzingrilli, P. (2011). Ampliare, Connettere, Riorganizzare: Il modello ACR della creatività e le sue applicazioni in ambito educativo, *Pedagogika, Marzo*, 58-64.
- Antonietti, A., Giorgetti, M., & Pizzingrilli, P. (2011). *Io penso creativo. Valutare e potenziare gli aspetti creativi del pensiero*. Firenze: Giunti.
- Arthur, L., Costa (2001), *Developing Minds, A resource Book for Teaching Thinking*, ASCS.
- Benjamin, S. Bloom et. al., (1984). *Taxonomy of Educational Objectives, Book 1: Cognitive Domain*, Addison Wesley Publishing Company.
- Berlingò, M., Borelli, S. (2014). *L'Alto Potenziale Cognitivo in classe. Come gestirlo e valorizzarlo mediante "L'Album dei Talenti - Borelli"*, Catanzaro, La Rondine Edizioni.
- Berlingò, M., Borelli, S. (2015). *Genitore d'Eccellenza, il delicato ruolo di genitori e insegnanti nel riconoscimento dei giovani talenti*, Catanzaro, La Rondine Edizioni.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39(2), 86-94.
- Boehm, L. (1962). The development of conscience: A comparison of American children of different mental and socioeconomic levels. *Child Development*, 33, 575-590.
- Borkowski, J. G. & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borland, J. (2005). *The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, which is a stable measure of aptitude. Spinal tap Psychometrics in gifted Education*. *Gifted Child Quarterly*; 53:236-8.
- Borland, J. (2009). *Gifted education without gifted children*. In: Strenberg R, Davidson J, eds. *Conceptions of Giftedness*.
- 148 Brandwein, P. (1955). *The gifted student as future scientist: The high school student and his*

- commitment to science*. New York: Harcourt Brace.
- Bronfenbrenner U, Ceci, S. (1994). Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-86.
- Cairo M. T., (2001). *Superdotati e dotati: itinerari educativi e didattici*, Vita & Pensiero, Milano.
- Canali, T. (2014). *Wiki Sussi delle Discipline 4-5 Guida per l'insegnante Storia e Geografia*, Minerva Scuola, Mondadori Education S.p.a. Milano.
- Canali, T., Girotti, G. (2013). *Wiki Sussi delle Discipline 4*, Minerva Scuola, Mondadori Education S.p.a. Milano.
- Cangia, C., (2014). *Generazione Tech. Crescere con i nuovi media*, Firenze, Giunti Scuola.
- Cangia, C., (2013). *Teoria e pratica della comunicazione multimediale, seconda edizione*, Roma, Multidea-Tuttoscuola.
- Cangia, C., (2013). *Didattica Illimitata. Strategie d'uso della Lavagna Interattiva Multimediale*, Roma, Multidea, 2013.
- Caprara, G., Barbaranelli C, Borgogni, L., & Vecchione, M. (2007). *Big Five Questionnaire-2*. Firenze: Giunti- O.S.
- Carroll, H. (1940). *Genius in the making*. New York: McGraw-Hill
- Carroll, J.B (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor analytic studies*, New York, Cambridge University Press.
- Catlin, D., Blamires, M. (2010). The Principles of Educational Robotic Applications (ERA): A framework for understanding and developing educational robots and their activities, The 12th EuroLogo conference.
- Chae, P.K., Kim & J., Noh, K. (2003). Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and TOVA performance. *Gifted Child Quarterly*, 47, 192–201.
- Chamrad, D. L., & Robinson, N. M. (1986). Parenting the intellectually gifted preschool child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 74-87.
- Chiari, A., Greco, I., Morelli, L. (2005). *Storia Geografia Plus 4*, Elmedi Paravia Bruno Mondadori Editori.
- Clarck, B. (2001). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. 6th ed. Upper Saddle River.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted (3rd ed.)* Columbus, OH: Charles E. Merrill
- Cohen, R. L., & Sandberg, T. (1977). Relation between intelligence and short-term memory. *Cognitive Psychology*, 9, 534-554.
- Conners, C.K.(2001). *Development of the CRS-R. In: Conners CK, ed. Conners' Rating Scales-Revised*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems. 2001:83-98. Adattamento italiano a cura di A. Nobili, A. B. Alberti, A.Zuddas. Giunti O.S. Firenze, (2007).
- Cox, C. M. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Da Re, F., (2016). *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*, Pearson, Milano.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dal Pra Ponticelli (2005). *Dizionario di Servizio Sociale*, Roma, Carocci.

- Dauber, S.L. & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34,10-1.
- Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Caroli, E. (2009). *Pensare, essere, fare... creativamente. Riflessioni teoriche ed indagini empiriche in età evolutiva*. Milano: Franco Angeli Editore.
- De Pieri, S. (2012). *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*, Vol. II, Padova, Libreria Universitaria IUSVE.
- De Vries, A.R., Webb, M.S.E.J. (2007). *Gifted Parent Groups: The SENG Model, 2nd Edition*, Great Potential Press, Inc. Scottsdale, Arizona.
- Delaubier, J.P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. Rapport a Monsieur le Ministre de l'Education Nationale 2002. Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) Scolariser les élèves intellectuellement précoces. <http://eduscol.education.fr/>
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counsellors*. New York: Longman.
- Delisle, J., Galbraith, M.A., (2002). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers*, Free Spirit Publishing.
- Delp, J. L. & Martinson, R. A. (1974). *The gifted and talented: A handbook for parents*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools.
- Demo, G. B., Moro, M., Pina, A., & Arlegui, A. (2012). In and out of the school activities implementing IBSE and constructionist learning methodologies by means of robotics. *Robots in K-12 education: A new technology for learning*, 66-92.
- Drews, E. M. (1972). *Learning together*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Durkin, D. (1959). A study of children who learned to read prior to grade one. *California Journal of Educational Research*, 10, 109-113.
- Eguchi, A. (2014). Integrating Educational Robotics to Enhance Learning for Gifted and Talented Students. *Cases on Instructional Technology in Gifted and Talented Education*, 54.
- Fabio R.A., Mainardi, M.C. (2008). *Geni e Iperdotati Mentali: dinamiche psicologiche e interventi di realizzazione del potenziale*. Milano, Franco Angeli.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flanagan, D.P. (2010). *The Cattell-Horn-Carroll Theory of cognitive abilities*. In: Encyclopedia of Special Education. Hoboken New Gifted Child Quarterly, 34, 10–15.
- Flanagan, D.P., Kaufman A.S., (2009). *Essential of WISC IV assessment, second edition*. J. Wiley & Sons, Inc, New Jersey.
- Frangou, S., Papanikolaou, K., Aravecchia, L., Montel, L., Ionita, S., Arlegui, J., Pina, A., Menegatti, E., Moro, M., Fava, N., Monfalcon, S., Pagello, I. (2008). Representative examples of implementing educational robotics in school based on the constructivist approach. *Workshop Proceedings of SIMPAR 2008*, pp. 54-65.

- Freehill, M. F. (1961). *Gifted children: Their psychology and education*. New York: Macmillan.
- Freeman, J. (1979). *Gifted children*. Baltimore: University Park Press.
- Freeman, J. (Ed.). (1985). *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities, in K.A., Heller, F.J., Monks & A.H., Passhow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87), Oxford, Peramon.
- Gagné, F. (2009). The commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educacion*, 368, 12-37.
- Gagné, F., & St Pere, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Gallagher, J. J. (1966). *Research summary on gifted child education*. Springfield, IL: Office of the Illinois Superintendent of Public Instruction.
- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.
- Gallagher, S. A. (1985). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. *Roeper Review*, 8, 115-119.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York Basic Books.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: John Wiley.
- Goleman D., Ray, M., & Kaufman, P. (1999). *Lo spirito creativo*. Milano: Rizzoli.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., & Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects. The Fullerton longitudinal study*. New York: Plenum.
- Gross, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11, 189-193.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y. & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE* 7(7): e41043.
- Guilford, A., Scheuerle J., & Schonburn, S. (1981). Aspects of language development in the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 25, 159-163.
- Haier, R. J., & Denham, S. A. (1976). A summary profile of the nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls. In D. P. Keating (Ed.), *Intellectual talent* (pp. 225-241). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Heller, K.A. (1998). Gender differences in performance and in attributional styles among the gifted, in Zoran, R. & Krongold N. (Eds), *Nurturing gifted girls in the*

- natural sciences* (pp. 9-37), Jerusalem, The Henrietta Szold Institute/The National Institute for Research in the Behavioral Sciences.
- Hildreth, G. H. (1938). The educational achievement of gifted children. *Child Development*, 9(4), 365-371.
- Hildreth, G. H. (1966). *Introduction to the gifted*. New York: McGraw-Hill
- Hitchfield, E. M. (1973). *In search of promise*. London: Longman.
- 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), 1-16.
- Hollingworth, L. S. (1932). Who is the gifted pupil? University of Pennsylvania Bulletin, *Nineteenth Annual Schoolmen's Week Proceedings*, 32, 239-246.
- Hollingworth, L. S. (1940). Old heads on young shoulders. In L. S. Hollingworth, *Public addresses* (pp. 104-110). Lancaster, PA: The Science Press.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Horn, J.L., & Cattell, R.B. (1966). Refinement and test o the theory of fluid and crystalized general intelligences, *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel 'different'. *Gifted Child Quart*, 29, 78-82.
- Karnes, F., & Oehler-Stinnet, J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23, 406-414.
- Kasdon, L. M. (1958). Early reading background of some superior readers among college freshmen. *Journal of Educational Research*, 52, 151-153.
- Keating, D. P., & Bobbitt, B. L. (1978). Individual and developmental differences in cognitive-processing components of mental ability, *Child Development*, 49, 155-167.
- Kerr, B. A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA; American Association for Counseling and Development.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1985). The gifted infant. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 35-57). New York: John Wiley.
- Lewis, M., Feiring, C., & McGuffog, C. (1986). Profiles of young gifted and normal children: Skills and abilities are related to sex and handedness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 9-22.
- Lightfoot, G. F. (1951). *Personality characteristics of bright and dull children. Contributions to Education, No. 969*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Liratni, M. & Pry, R. (2011). Enfants `a haut potentiel intellectuel: psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiat Enfan*, 59, 327- 335.
- Loban, W. D. (1963). The language of elementary school children. *Research Report No. 1*, National Council for Teachers of English, Champaign, IL.
- Lohman, D., Korb, K. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the*

- Gifted*, 20, 29,4, 451-484.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31.
- Lovecky, D. (2004). *Different Minds*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver: Love.
- Maglioni M., Biscaro F., (2014). *La classe capovolta: Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson.
- Manaster, G. J., & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review*, 6, 70-73.
- Mann, H. (1957). How real are friendships of gifted and typical children in a program of partial segregation? *Exceptional Children*, 23, 199-206.
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: a selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quart*, 54, 31-41.
- Martinson, R. A. (1961). *Educational programs for gifted pupils*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- McCrae, R. (2009). The Five-Factor Model of personality traits: Consensus and controversy. In P. Corr, & G. Matthews, *The Cambridge handbook of personality psychology* (p. 148-161). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Meckstroth, E. (1991). Coping with sensitivities of gifted children. Paper presented at the Illinois Gifted Education Conference, Chicago, IL.
- MIUR (2007). Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- MIUR D.M.(27/12/2012).B.E.S.
- Mönks, F.J., (1986), Hoogbegaafden: een situatieschets, in Development in Mönks, F.J. & Span P. (Eds.) *Hoogbegaafden in de samenleving* (pp.17-31), Nijmegen, The Netherlands, Dekker & van d Vegt.
- Mormando F., (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Trento, Erickson.
- Munger, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school. In J. Van Tassel-Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed., pp. 57-65). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- National Research Council, (1996). *National Science Education Standards (NSES)*, Washington, DC: National Academy Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. (1996). *Intelligence: knowns and unknowns. American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nesbitt, R. (2001). *Intelligence and how to get it: why schools and cultures counts*. New York: Norton & Company 2009.NY: Merril Prentice Hall'
- Orlando Cian D., (1999). *Ragazzi dotati e scuola. per una valorizzazione nella reciprocità*, 153

Edizioni Unicopli, Milano.

- O'Shea, H. E. (1960). Friendship and the intellectually gifted child. *Exceptional Children*, 26, 327-335.
- Parkinson, M. L. (1990). Finding and serving gifted preschoolers. *Understanding Our Gifted*, 2(5), 1, 10-13.
- Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review*, 11, 13-15.
- Pessanha, J.A., et al. (2015). Issues of Attending High Skills/Giftedness Students: discussion of an important topic, *Advances in Education*, 4, 1.
- Peterson, J., Duncan, N. & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quart*, 53, 34-49.
- Pfeiffer, S. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3-9.
- Pfeiffer, S., Stocking, V. (2000). Vulnerability of academically gifted students. *Special Services in the School*, 16, 1-2.
- Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 25-57). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *A handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 80-88.
- Piechowski, M. M., & Cunningham, K. (1985). Patterns of overexcitability in a group of artists. *Journal of Creative Behavior*, 19(3), 153-174.
- Piechowski, M. M., Silverman, L. K., & Falk, R. F. (1985). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539-549
- Pizzingrilli, P., Valenti, C., Cerioli, L., & Antonietti, A. (2015). *Sviluppare il pensiero flessibile. Percorsi interdisciplinari nella scuola primaria*. Trento: Edizioni Erickson.
- Raven, J. (2008). *Standard Progressive Matrices*. Firenze: Giunti- O.S.
- Reis, S., Burns, D., & Renzulli, J. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Scholwide Enrichment Model- Second Edition*. Creative Learning Press: Mansfield.
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring definition of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (Eds) *Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 246-280)*, New York, Cambridge University Press.
- Roberts, S.M., Lovett, S.B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 241-259.
- Robinson, H. B., Roedell, W. C., & Jackson, N. E. (1979). Early identification and intervention. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and deve-*

- lopment (pp. 138-154). The 78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Edizioni Erickson.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.). *Handbook of special education: Research and practice, Volume 4: Emerging programs* (pp. 57-76). New York: Pergamon Press.
- Rocard, M., et al. (2007). *Science Education NOW: A renewed pedagogy for the future of Europe*, Brussels, European Commission.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review*, 11, 12-13.
- Rogers, K. B., & Silverman, L. K. (1997). *Personal, social, medical and psychological factors in 160+ IQ children*. National Association for Gifted Children 44th Annual Convention, Little Rock, AK.
- Rogers, K. B., & Silverman, L. K. (1998). A study of 241 profoundly gifted children. Copy Right Magazine (Limburg, The Netherlands). (Reprinted in Young Gifted Kids (Gifted Children's Association of British Columbia), p. 4. Rogers, K. B., & Silverman, L. K. (1998, November). Comparisons of the profoundly gifted to other populations. National Association for Gifted Children 45th Annual Convention, Louisville, KY.
- Rogers, K. B., & Silverman, L. K. (2001). The physical, social, emotional and environmental differences of profoundly gifted children: A comparative study. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 419-423). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Rogers, M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver, CO.
- Rogers, M. T., & Silverman, L. K. (1988). Recognizing giftedness in young children. *Understanding Our Gifted*, 1(2), 1, 5, 16-17, 20.
- Ronchese, M., Polezzi, D., Gatta, M., Battistella, P.A. (2013). I bambini gifted e la scuola: quando le potenzialità ostacolano l'integrazione. L'esperienza del progetto "E.T. Education to Talent" nella Regione Veneto, *Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 33, 222-231.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Bari-Roma, Laterza.
- Rothbart, M. (2012). Advances in temperament: History, concepts, and measures. In M. Zentner, & L. Shiner, *Handbook of temperament*. New York: Guilford Press.
- Schetky, D. H. (1981). A psychiatrist looks at giftedness: The emotional and social development of the gifted child. *G/C/T, Issue No. 18*, 2-4.

- Schiever, S. W. (1985). Creative personality characteristics and dimensions of mental functioning in gifted adolescents. *Roeper Review*, 7, 223-226.
- Sebring, A. D. (1983). Parental factors in the social and emotional adjustment of the gifted. *Roeper Review*, 6(2), 97-99.
- Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: A comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 134-150.
- Silverman, L. K. (1978). Characteristics of giftedness. *Colorado Association for the Gifted and Talented Newsletter*, 5(2), 8.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling families. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver: Love.
- Silverman, L. K., & Ellsworth, B. (1980). The theory of positive disintegration and its implications for giftedness. In N. Duda (Ed.), *Theory of positive disintegration: Proceedings of the third international conference* (pp. 179-194). Miami, FL: University of Miami School of Medicine.
- Silverman, L. K., & Waters, J. L. (1984). *The Silverman/Waters Checklist for Identifying Gifted Children*. Denver, CO: The Gifted Child Testing Service.
- Silverman, L. K., & Waters, J. L. (1988). The Silverman/Waters Checklist: A new culture-fair identification instrument. National Association for Gifted Children 35th Annual Convention, Orlando, FL.
- Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23-38.
- Silverman, L. K., Rogers, M. T., & Waters, J. L. (1982). *Early signs of giftedness in 16 students enrolled in a private school for the gifted*. Unpublished raw data. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Soresi, S., & Nota, L. (2001). *Optimist*. Firenze: Giunti-O.S.
- Soresi, S., & Nota, L. (2003). *Clipper*. Firenze: Giunti-O.S.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Jarvin, L., Grigorenko, E. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity and success*. Thousands Oaks: Corwin
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ, A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York, Cambridge University Press.
- Strang, R. (1958). The nature of giftedness. In N. B. Henry (Ed). *Education for the gifted* (pp. 64-86). The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The University of Chicago Press.
- Strop, J. (1983). *Counseling needs of the gifted*. Unpublished research. Denver, CO: University of Denver.

- 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., & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1951). The Stanford studies of the gifted. In P. Witty (Ed.), *The gifted child* (pp. 20-46). Boston: D. C. Heath.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius, vol.1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C.A., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Las, Roma.
- Torrance, E. P. (1977). *Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Trna, J. (2014). IBSE and Gifted Students. *Science Education International* 25, 1, 19-28.
- Tuttle, F. B., Jr., & Becker, L. A. (1980). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, DC: National Education Association.
- Vare, J. V. (1979). Moral education for the gifted: A confluent model. *The Gifted Child Quarterly*, 24, 63-71.
- Verdi, A. (2005). *Mappe per l'Apprendimento nella Scuola Primaria - Storia e Geografia per la classe 4^a*, Edizioni Scolastiche Juvenilia, Milano Edumond Le Monnier S.p.A.
- Von Karolyi, C., Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (2003). Multiple intelligence: A perspective of giftedness, in Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted education (3rd ed. Pp.100-112)*, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Wall, W. D. (1960). Highly intelligent children: Part I - The psychology of the gifted. *Educational Research*, 2, 101-110.
- Ward, V. S. (1985). Giftedness and personal development: Theoretical considerations. *Roeper Review*, 8, 6-10.
- Warren, J. R., & Heist, P. (1960). Personality attributes of gifted students. *Science*, 132, 330-337.
- Webb J.R., Gore, Amend E. R., & DeVries (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*, Great Potential Press
- Webb, J. R., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders, elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-84.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Columbus, OH: Ohio Psychology.
- Weibell, C. J. (2011). Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment. Retrieved July 4.
- White, B. (1985). Competence and giftedness. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of* 157

- gifted children* (pp. 59-73). New York: John Wiley.
- Whitmore, J. R. (1979). Discipline and the gifted child. *Roeper Review*, 2(2), 42-46.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Winebrenner S., (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*, Minneapolis, Free Spirit Publishing Inc.
- Witty, P. A. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted*, (pp. 42-63). The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The University of Chicago Press.E.

Sitografia istituzionale di riferimento

Regione del Veneto www.regione.veneto.it

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto www.istruzioneveneto.it

Università degli Studi di Padova www.unipd.it

Associazione Gifted and Talented Education (GATE– Italy) e Centro di Ricerca TalentGate www.talentgate.it

Azienda - Unità Locale Socio Sanitaria (ULSS 16) – Padova www.ulss16.padova.it

Comitato Etico per la Pratica Clinica Pediatrica della Regione Veneto www.sdb.unipd.it/Bioetica

Fondazione Centro Produttività Veneto www.cpv.org

Associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati – C.N.I.S. www.cnis.it

Sitografia di riferimento

http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf

<http://flipnet.it/>

<http://mindlabitalia.com/>

http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/curricolo_verticale.pdf

<http://www.cosepercrescere.it/27-gennaio-il-giorno-della-memoria/>

Adattamento da: <http://ilmioiprimoquotidiano.it/scoperta-la-qparticella-di-dioq-ecco-cose-il-bosone-di-higgs/>

<http://ilmioiprimoquotidiano.it/?s=scoperto+il+segreto+delle+valanghe>

<http://nuovoeutile.it/>

Sito curato da Anna Maria Testa che riporta aggiornate informazioni su iniziative e dibattiti in tema di creatività.

<http://nuovoeutile.it/>

Sito curato da Anna Maria Testa che riporta aggiornate informazioni su iniziative e dibattiti in tema di creatività.

<http://www.spaziopiu.eu/laboratori-creativi/>

Sito in cui si possono trovare attività creative per bambini dai 4 ai 9 anni. Spaziopiù è uno spazio d'incontro aperto a tutti che *valorizza il potenziale umano*, mettendo in relazione singoli soggetti, ma anche associazioni ed altre realtà della società civile.

<http://dipartimenti.unicatt.it/psicologia-unita-di-ricerca-psicologia-della-creativita>

La pagina dell'Unità di Ricerca di Psicologia della creatività dell'Università Cattolica di Milano

<http://homocreator-it.jimdo.com>

Un sito in cui il tema della creatività è affrontato in prospettiva interdisciplinare e con molti riferimenti agli aspetti educativi.

www.giftedbooks.com

www.sengifted.org

www.nagc.org

Ulteriori riferimenti si trovano all'interno del cap.9

Allegati in appendice:

Linee guida per Gifted Children (testo integrale)

Mappatura delle scuole del progetto "*Education to Talent*"

LINEE GUIDA PER GIFTED CHILDREN

a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico
Artt. 117 e 118 della costituzione - L.R. 30/01/1990, n. 10

Le seguenti Linee Guida, nate dall'esperienza dei Progetti Regionali "Education to Talent", "Education to Talent 2" e "Gifted Teaching", sono state elaborate dal Tavolo Tecnico-Scientifico rappresentato da:

*Sezione Formazione - Regione del Veneto
Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
S.C. Infanzia, Adolescenza, Famiglia - Azienda Ulss 16 di Padova
Associazione Scientifica Gifted And Talented Education (GATE - Italy)
Centro Nazionale di Ricerca TalentGate
Fondazione Centro Produttività Veneto (CPV)
Associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati (C.N.I.S.)*

COMITATO TECNICO - SCIENTIFICO

Presidente

Daniela Lucangeli
Pier Antonio Battistella, Daniela Beltrame, Speranzina Ferraro,
Antonio Girardi, Gianna Marisa Miola, Santo Romano, Francesca Sabella

GRUPPO DI LAVORO LINEE GUIDA

Martina Brazzolotto, Enrico Bressan, Paola Drigo, Isabella Morabito, Martina Pedron,
David Polezzi, Michela Possamai, Massimo Ronchese, Annalisa Zampieri

INDICE

Premessa (a cura della Regione del Veneto e dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto)	pag. 164
Il ruolo della scuola (a cura del Comitato Scuola dell'Associazione GATE-Italy)	pag. 167
Introduzione (a cura del Comitato Scientifico dell'Associazione GATE-Italy)	pag. 170
Cap. 1 Lo scopo delle presenti Linee Guida	pag. 171
1.1 Investire nel talento	pag. 171
(a cura di tutti i partner)	
Cap. 2 I bambini gifted	pag. 172
2.1 Caratteristiche dei gifted children	pag. 173
2.2 Possibili criticità	pag. 175
2.3 Aspetti emotivi e relazionali	pag. 177
(a cura dell'Ulss 16 e dell'Università degli Studi di Padova)	
Cap. 3 Campo di applicazione	pag. 180
3.1 Premesse etiche e giuridiche	pag. 180
3.2 Equipe multidisciplinare	pag. 183
3.3 Modello di intervento	pag. 184
3.4 Dalla programmazione del curriculum alle strategie didattiche e di orientamento	pag. 186
3.5 Responsabilità	pag. 189
(a cura del Gruppo di Studio su Temi etici dell'Associazione GATE-Italy, dell'Ulss 16, dell'Associazione CNIS, dell'Università degli Studi di Padova)	
Cap.4 La formazione per gli operatori	pag. 190
4.1 Criteri per il riconoscimento di figure abilitate ad operare	pag. 190
4.2 Istituzione di un Registro Regionale delle figure abilitate	pag. 191
(a cura del Comitato Scuola dell'Associazione GATE-Italy, dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, del Gruppo di Studio su temi etici dell'Associazione GATE-Italy, del Centro TalentGate, del Centro Produttività Veneto e dell'Università degli Studi di Padova)	

Cap.5 L'Osservatorio Regionale <i>Education to Talent</i>	pag. 192
5.1 Struttura e gestione dell'Osservatorio	pag. 194
5.2 Criteri per la gestione del flussi informativi e della raccolta dati	pag. 195
5.3 Il Comitato Etico Regionale per i gifted children	pag. 196
(a cura del Comitato Scientifico dell'Associazione GATE-ITALY, del Gruppo di Studio su temi etici dell'Associazione GATE-Italy, dell'Università degli Studi di Padova, del Centro TalentGate e della Regione del Veneto)	

Riferimenti bibliografici	pag. 199
---------------------------	----------

Sitografia di riferimento	pag. 202
---------------------------	----------

<i>Allegato</i>	pag. 203
-----------------	----------

Mappatura delle scuole del progetto "Education to Talent" e "Education to Talent 2"
(a cura del Centro Produttività Veneto e dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto)

Premessa

La Regione del Veneto è da sempre attenta a porre al centro dei propri interventi la persona nella sua unicità, recependo la necessità, da tempo segnalata, di non massificare contenuti e prestazioni bensì di garantire lo sviluppo e la formazione della persona nel rispetto e nel potenziamento delle caratteristiche cognitive, emotive e relazionali di ciascun individuo, qualsiasi sia l'ambito d'intervento: dalla formazione iniziale alla formazione continua, dalla formazione degli insegnanti agli interventi sui lavoratori, dalle attività di accompagnamento al lavoro a quelle di sostegno per i soggetti più fragili.

In tale ottica si pone la volontà della Regione di ampliare il bagaglio di interventi a sostegno della scuola, sviluppando, per prima in Italia, una serie di interventi formativi sperimentali sull'intero territorio regionale, volti a diffondere e implementare, all'interno del sistema scolastico, le conoscenze sulle tematiche/problematiche della plus dotazione intellettuale per realizzare percorsi scolastici flessibili mirati alle diverse capacità di ogni allievo.

La Regione ha, quindi, ideato e finanziato la realizzazione di interventi a sostegno della formazione continua del corpo docente sul tema della valorizzazione delle differenze, declinato nei suoi diversi aspetti: allievi con un potenziale cognitivo medio, allievi con difficoltà di apprendimento e allievi con un buon potenziale cognitivo. La scuola, infatti, deve essere in grado di riconoscere le differenze esistenti fra gli allievi, per permettere a ognuno di svilupparsi nel migliore dei modi, e di continuare a porsi in linea con le misure suggerite dagli organismi nazionali e internazionali, che indicano come:

- bambini/e, ragazzi/e, allievi/e sono diversi fra loro e ogni diversità va, nella misura del possibile, riconosciuta e considerata nel sistema educativo;
- il considerare le differenze non deve portare a discriminare o privilegiare nessuna categoria;
- le soluzioni interne al normale funzionamento scolastico, fondate sul principio d'integrazione di tutti gli allievi, sono da privilegiare nell'assunzione di ogni tipo di differenza.

La centralità della persona e la conseguente valorizzazione delle differenze è un requisito imprescindibile nella realizzazione di percorsi pedagogici e didattico – educativi all'interno di una società complessa, in cui la qualità delle intelligenze rappresenta la risorsa fondamentale a cui dedicare impegno e attenzione istituzionale. Misure di differenziazione e di sostegno sono, quindi, necessarie per valorizzare ogni tipo di differenza e vanno applicate non solo per gli allievi che presentano difficoltà di apprendimento, ma anche per gli allievi che presentano un buon potenziale cognitivo (gifted children) e sono particolarmente interessati al sapere.

Nel perseguire la finalità di elaborare misure di differenziazione a sostegno dei bambini con buon potenziale cognitivo, non si può prescindere dal coinvolgimento della famiglia e dei minori stessi. Negli ultimi anni, sono stati, quindi, sperimentati, grazie ad

di accoglienza e supporto alle famiglie ed ai minori, nonché spazi e momenti di aggregazione, che potessero contribuire a sostenere una crescita quanto più possibile armonica, rispondendo alle reali potenzialità di ciascuno.

Ad oggi, tenuto conto anche dei positivi riscontri ed esiti delle attività sinora realizzate, la Regione del Veneto intende sostenere l'attuazione di un programma strutturato e pluriennale sul tema della plusdotazione intellettuale e della valorizzazione dei talenti, considerato che gli stessi potranno contribuire allo sviluppo del capitale umano e dei giovani che rappresenta, in una società complessa come quella attuale, uno dei più importanti fattori competitivi per raggiungere gli obiettivi di una crescita intelligente, inclusiva e sostenibile che anche l'Europa si pone per il 2020.

*Il Direttore del Dipartimento
Formazione, Istruzione e Lavoro
Santo Romano*

*L'Assessore Regionale
all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro
Elena Donazzan*

*Credo che la scuola potrebbe fare moltissimi progressi
se cercasse i modi per aiutare gli studenti a realizzare il loro potenziale
invece di etichettarli quando non lo fanno.
C. Dweck, 2000*

Nell'impegno che vede coinvolte le scuole del Veneto nella ricerca di strategie per l'inclusione di tutti gli alunni e per la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, ho il piacere di presentare le Linee Guida per *gifted children*, risultato tangibile delle azioni sperimentate nella prima e seconda edizione del Progetto *Education to Talent – Potenziare il potenziale nel sistema scolastico*.

Da un lato, il documento raccoglie i dati e descrive le azioni sviluppate dalla proficua collaborazione e co-progettazione con la Regione del Veneto, prima in Italia ad aver sostenuto interventi a supporto degli studenti con buon potenziale cognitivo; dall'altro, la pubblicazione vuole essere memoria delle buone prassi regionali per la diffusione e la disseminazione di metodologie di didattica inclusiva, per la valorizzazione di ogni tipo di intelligenza. La ricerca scientifica, infatti, ha già ampiamente dimostrato che l'attenzione ai diversi stili di pensiero degli studenti e l'approccio cognitivo-emotivo, da parte dei docenti, nello sviluppo dei loro apprendimenti, mobilitano tutte le risorse delle persone (Pellerey, 2004), rendendole così competenti per la vita, ovvero autonome e responsabili (Raccomandazione 2006/962/CE). La scuola è cruciale in tal senso; può essere utile al suo scopo nella misura in cui scopre e sostiene la crescita massima possibile di ogni studente, attraverso il riconoscimento e lo sviluppo dei suoi "talenti" e delle sue competenze, indispensabili per l'esercizio della cittadinanza attiva e per la realizzazione del suo progetto di vita.

Per tali motivazioni, queste Linee Guida intendono offrire ulteriori spunti di riflessione e prospettive di lavoro, aperte a tutte le comunità scolastiche, sia per il primo che per il secondo ciclo di istruzione, frutto della ricerca azione di coloro, Docenti e Dirigenti Scolastici, che direttamente hanno partecipato in questi primi due anni alle diverse fasi

del Progetto, sotto la supervisione attenta ed appassionata del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo dell'Università di Padova.

Il riconoscimento dei *gifted children* merita ulteriore approfondimento e diffusione, poiché apre la straordinaria prospettiva del potenziale sviluppo di una élite trainante, in grado di agevolare la creazione del benessere personale, sociale ed economico del Territorio. Tutto ciò potrà avvenire *senza lasciare indietro nessuno* (Montessori), ovvero, senza rinunciare alla funzione di socializzazione e integrazione che la scuola ha assunto come propria da molti anni. Rivolgo il mio personale invito ai Dirigenti scolastici affinché valorizzino i Docenti già formati e siano essi stessi promotori all'interno delle rispettive scuole della diffusione delle presenti Linee Guida. Auspico che la valorizzazione dei talenti possa continuare a trovare un fertile terreno di incontro e di concreta operatività nell'offerta formativa di tutta la scuola veneta.

Daniela Beltrame

Direttore Generale - Ufficio Scolastico regionale per il Veneto

Il ruolo della scuola

“La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde”. Così si esprimeva, in *Lettera a una professoressa*, don Lorenzo Milani (1967), per indicare il compito del sistema scolastico in un periodo di grande espansione del nostro Paese, tuttavia non sufficientemente sostenuto dalle forze culturali e politiche. I ragazzi persi avevano nomi, famiglie, condizioni sociali, aspirazioni. Ma passavano attraverso i buchi di uno scolapasta che tratteneva solo quanti potevano fare da sé, quelli cioè che non abbisognavano di maestri per raggiungere un titolo di studio e per inserirsi positivamente nella società.

Dopo tanti anni, il problema della scuola è ancora questo, non solo perché le aule delle nostre istituzioni scolastiche si sono formalmente aperte all'accoglienza dei disabili e più recentemente agli alunni con cittadinanza non italiana ponendo in maniera altrettanto imperativa la necessità dell'inclusione, ma anche perché è maturata una sensibilità nuova verso un'utenza debole, che richiede cura, ossia passione educativa, dedizione e ostinato amore nei confronti della crescita delle giovani generazioni.

La ricerca scientifica, del resto, stimolata anche dalla normativa europea, ci interpella fortemente affinché non si sprechino le risorse più preziose, quelle umane appunto, che devono abitare il mondo nell'immediato futuro. Oggi sono poco meno di 7 milioni e 300.000 gli studenti in Italia; ma circa 2 milioni e 300.000 giovani dai 15 ai 29 anni non studiano né lavorano, né sono iscritti a corsi di formazione. Negli ultimi 15 anni circa 3 milioni di alunni iscritti alla scuola secondaria di secondo grado hanno abbandonato gli studi: una vera “catastrofe” che denuncia la difficoltà grande che il Paese incontra nella lotta alla dispersione. Infatti l'alto tasso di dispersione materiale (le non promozioni e gli abbandoni) e di quella intellettuale (provocata anche da un insegnamento spesso “riproduttivo”, verbalistico e nozionistico), segnala un'autentica patologia che porta ad una forte perdita di capitale umano, unica risorsa sulla quale si può puntare per la competitività europea.

Entro questa dispersione si collocano talora anche gli allievi che, pur in possesso di più che apprezzabili doti, non riescono ad adattarsi ad una metodologia di insegnamento apprendimento che schiaccia la loro creatività, blocca la curiosità intellettuale, non diversifica le metodologie e le prassi, preferendo modalità rigide, incapaci di flessibilizzare la didattica a seconda dei bisogni e delle inclinazioni personali. In una parola: non coltivano il talento di ciascuno. L'ancora scarsa conoscenza, che si ha di loro, e di tutta la problematica sottesa ai “dotati” o “superdotati” (stimati attorno al 2% della popolazione scolastica), non consente di predisporre piani di formazione generalizzati in tutto il Paese nei confronti del personale scolastico, ma induce piuttosto a “sperimentare”, aprendo le porte della scuola innanzitutto ai genitori, con i quali si andrà a stringere il patto formativo, ma anche a quelle professionalità che si dedicano alla ricerca scientifica o erogano servizi e che, da tale sperimentazione, potranno trarre ed elaborare conoscenze utili a rinvenire se non immediate soluzioni, pratiche condivise e fruttuose sul piano del benessere degli studenti.

Accade così che non solo ai ragazzi “certificati”, in base alla L. 104 e a quanti rientrano nella recente Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali (BES, 2012) la scuola deve un’attenzione del tutto particolare. Non si può non evidenziare che la Direttiva, sia pure brevemente, richiama infatti l’attenzione di tutti i docenti anche su coloro – i cosiddetti *gifted children* o “superdotati” – che, pur avendo potenzialità intellettive alte, possono presentare difficoltà nell’apprendimento o, più spesso, disarmonie a livello delle competenze relazionali ed emotive tali da essere scambiati con ragazzi dal potenziale basso, o iperattivi, o svogliati al punto da abbandonare la frequenza scolastica.

Il cammino alla lotta a questo tipo di dispersione è stato tracciato sul piano normativo già da alcuni anni. L’Italia, sia pure con grave ritardo, aveva infatti offerto agli insegnanti momenti di riflessione coerentemente con quanto già la Costituzione prevede, essendo tutta incentrata sulla persona e i suoi diritti. Già la Legge 170/10 – Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico – si propone come normativa decisamente diretta ad evidenziare un’area di lavoro per le scuole nei confronti dei ragazzi con difficoltà di apprendimento, rappresentando un punto di svolta, poiché apre un diverso canale di cura educativa. Acquistano in tal modo concretezza i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella Legge 53/2003 (Riforma Moratti) nella prospettiva della “presa in carico” dell’alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall’insegnante per il sostegno.

Tutti gli alunni quindi, senza eccezioni, devono essere aiutati a realizzare pienamente le proprie potenzialità mediante la proposta di strategie e di percorsi capaci di risvegliare l’interesse per i contenuti culturali previsti dal curriculum, contribuendo al benessere complessivo, ovvero a quello stare bene a scuola, di cui ognuno ha bisogno per realizzare se stesso e per cooperare allo star bene dei compagni e, in generale, della comunità.

Di fronte a quanto normativamente prodotto, e nella consapevolezza di quanto sia delicato il compito che la legge attribuisce al mondo della scuola, in merito alla formazione dei docenti e del personale tutto, alla collaborazione con le famiglie e con gli enti territoriali, all’adeguatezza delle risorse necessarie, può ancora apparire un “salto in avanti” la proposta della ricerca posta in essere in Veneto.

Di fatto non lo è; anzi, risponde invece ad una sensibilità esigente maturata in questi anni da un lato nelle aule universitarie, dall’altro nelle aule scolastiche, nonché nel territorio, grazie alle Associazioni dei genitori e, più in generale, a quanti hanno a cuore la scuola e la sua missione.

Lo dimostra l’interesse che l’esperienza condotta in Veneto sta suscitando non solo a livello locale, ma anche nazionale. Si tratta di un percorso affascinante sotto il profilo scientifico, poiché la scoperta delle intelligenze multiple consente ai docenti di valorizzare ciascun alunno, nessuno escluso, e conferisce significato al loro lavoro. Aiuta i genitori a comprendere e a supportare il figlio; prepara e sostiene il rapporto scuola – famiglia non in maniera banale o artefatta, ma in maniera sostanziale, nella stesura e condivisione del patto educativo previsto dalla scuola dell’autonomia. Responsabilizza gli allievi della classe e dell’Istituto che si sentono valorizzati in quanto le proposte formative li vede

protagonisti in qualità di costruttori delle conoscenze. Indirizza l'apporto delle nuove tecnologie per una didattica rinnovata ed efficace sul piano della predisposizione e realizzazione delle lezioni – attive, partecipate, motivanti – sì da restituire un significato più alto alla professionalità docente.

Come per gli argomenti di ricerca da affidare agli alunni, anche per i docenti la sperimentazione deve essere attività sfidante. Banalizzare tutto come una rivisitazione della didattica per centri di interesse affidata ai lavori di gruppo, o utilizzare le nuove tecnologie per presentare ciò che si faceva un tempo con la lavagna di ardesia, porterebbe al fallimento non solo del progetto, ma più in generale dell'innovazione prevista dalla Riforma. Cosa ancor più grave, porterebbe ad illudere i genitori e ad emarginare, ancora una volta, gli studenti condannandoli a vivere con difficoltà, e spesso in maniera dolorosa (si veda, per non fare che un esempio, il cyberbullismo in forte aumento), una situazione che dovrebbe invece essere vissuta con soddisfazione e serenità in un ambito governato da un alto profilo etico. Perché non sia negato ad alcuno di fruire dei servizi di cui abbia bisogno in un'ottica di pari opportunità. Perché non si debba rinunciare ancora una volta a battere la dispersione sprecando la possibilità di realizzare una scuola per tutti e per ciascuno nella sua unicità.

Gianna Marisa Miola

*Presidente del Comitato Scuola
Associazione Scientifica Gifted And Talented Education - Italy*

Introduzione

Rispetto ai “Gifted” nella letteratura nazionale e internazionale esistono diverse linee di orientamento teorico e di azione.

Una prima linea di orientamento sostiene che la dotazione sia essenzialmente riconducibile ad aspetti universali di tipo biologico rilevabili quantitativamente come di misura del QI (Quoziente di intelligenza) in termini di deviazione dalla norma.

Una seconda linea teorica sostiene che la dotazione sia il risultato di una sinergia tra gli aspetti universali e gli effetti educativi ambientali, rilevabili non solo sulla base di indicatori quantitativi, pure necessari alla misura dell'intensità della dotazione, ma anche di indici qualitativi quali creatività, pensiero divergente, autoregolazione, emozioni, ecc... (come dimostrano i recenti studi di Epigenetica).

Il nostro gruppo di lavoro abbraccia come propria questa seconda linea ritenendo fondamentale il ruolo del contesto educativo (famiglia, scuola e società) nel garantire e raggiungere la migliore riuscita e realizzazione dei propri talenti.

L'impegno enorme di tutti i soggetti coinvolti nel Progetto Education to Talent è segno tangibile della risposta istituzionale e scientifica all'emergenza dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) che nell'anno 2014 ha segnalato la necessità di provvedere al rischio corso, soprattutto dai bambini ad alto potenziale, non solo nella mancata realizzazione dei propri talenti cognitivi, ma dal contenimento del malessere psicologico generale nel vivere le proprie caratteristiche più come un problema che come una risorsa.

Si rende inoltre necessario l'avvio di percorsi di ricerca sistematica, a livello nazionale, sulla diffusione del fenomeno e sull'efficacia degli interventi terapeutici e didattici.

Daniela Lucangeli

Università degli Studi di Padova

*Presidente del Comitato Scientifico
Associazione Scientifica Gifted And Talented Education - Italy*

Cap.1

Lo scopo delle presenti Linee Guida

Lo scopo delle presenti Linee Guida è definire standard operativi, applicabili su tutto il territorio della Regione Veneto, relativi alle attività ed alle pratiche di supporto/assistenziali per l'individuazione e la presa in carico dei bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo (di seguito denominati "gifted"). Si ritiene di particolare importanza che sia promossa la messa a sistema delle diverse azioni attivate dai singoli, al fine di uniformare, in una logica di sistema, azioni e procedure tali da assicurare uguali opportunità formative a ciascun alunno.

Le Linee Guida si pongono come uno strumento in grado di fornire le indicazioni e le procedure per affrontare la ricchezza, e talvolta la problematicità, che alcuni allievi presentano in funzione di uno sviluppo precoce nell'ambito intellettuale, rendendo gli operatori della scuola capaci di rispondere ai bisogni educativi emergenti.

Le presenti Linee Guida vogliono incrementare una corretta informazione sui bambini gifted ed indicare delle linee di intervento comuni per il sostegno della persona nel suo complesso. Si propone quindi un modello di intervento che va dalla segnalazione, alla valutazione del profilo cognitivo ed emotivo-relazionale, fino alla presa in carico della persona tramite il supporto alla famiglia ed alla scuola.

1.1 Investire nel talento

Le ricerche condotte sulla popolazione scolastica dotata hanno dimostrato che l'incidenza è stimabile in un range che va dal 2% al 5%, a seconda degli studi, dell'utenza scolastica complessiva e che un numero significativo di alunni gifted si trova in difficoltà e cerca di frequente un percorso di supporto, per evitare l'insuccesso o l'abbandono scolastico. Uno studio internazionale comparativo effettuato dalla rete che copre i 30 paesi membri (Eurydice Network, 2011) analizza le misure educative destinate agli alunni gifted attraverso tre principali aree:

- la *terminologia nazionale* e le *definizioni* utilizzate per caratterizzare i giovani dotati o talentati. A tal riguardo i termini adoperati in gran parte dei paesi europei sono "*gifted*" e "*talented*" (o il corrispettivo delle altre lingue), usati separatamente o in combinazione
- l'esistenza e il tipo di *misure specifiche educative* introdotte
- l'offerta di *formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti* in questo settore.

Dare la possibilità a tutti gli allievi di vivere con i coetanei le proprie e le altrui differenze, evitando le condizioni di sofferenza, è una prospettiva di evoluzione che la Regione Veneto ha intrapreso da qualche decennio e che merita di essere riconfermata. Il presente documento si pone di implementare iniziative e misure necessarie per un'ade-

guata promozione dello sviluppo delle caratteristiche di questi bambini/ragazzi e di definire le linee di intervento e le specifiche azioni da attuare con bambini gifted. Le raccomandazioni prodotte da questo documento, pur avendo come priorità il supporto a questi bambini/ragazzi, alle loro famiglie ed agli insegnanti, si inseriscono in un contesto sociale e culturale nel quale vanno implementate iniziative sulla tematica descritta e aperto un nuovo dibattito culturale, scientifico ed etico. In Italia non esiste una legislazione utile a regolamentare l'identificazione e l'intervento e che fornisca indicazioni specifiche in merito alle esigenze formative e di crescita dei bambini ad alto potenziale cognitivo. Vi è dunque un aspetto di fondamentale importanza: che la

formazione degli insegnanti e dei professionisti che a diverso titolo si occupano dei bambini/ragazzi gifted e delle loro famiglie sia specifica e di alto livello.

Perché, dunque, “investire nel talento”? Il supporto allo sviluppo del talento, anzi, della molteplicità di talenti è un ambito di intervento che dovrebbe rappresentare la sfida educativa delle nuove politiche scolastiche e sociali.

Nella Premessa delle Indicazioni Nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM 25472012), si auspica come finalità specifica, infatti, di *“favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi (...) 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 (...)”*. “Investire nel talento a scuola”, quindi, significa favorire l'acquisizione di apprendimenti realmente centrati sulla persona, calibrati nella prospettiva di una didattica per l'inclusione che tenga conto delle originalità di ciascuno, della singolarità e complessità di ogni persona, delle sue aspirazioni e delle sue propensioni al sapere. Non ultimo, le scuole autonome sono chiamate ad elaborare il proprio curriculum (DPR 275/1999), all'interno dei principi della Costituzione italiana (artt. 2, 3, 33, 117), nella promozione della conoscenza, nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, ivi comprese le eccellenze, per lo sviluppo e l'innovazione del Paese.

Cap. 2

I bambini gifted

La prima definizione di “gifted children” fu elaborata nel 1925 da Terman, il quale considerò la giftedness in termini di *“[...] elevata qualità intellettuale collocabile nell'1% della popolazione”*.

La giftedness è variamente definita; sono infatti numerosi i punti di vista degli studiosi sul “come e quanto” una certa caratteristica sia necessaria per considerare un bambino o un ragazzo gifted. Essa appare come una complessa costellazione di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono in modi differenti. La giftedness è un

termine utile a “categorizzare” uno studente che mostra un’abilità eccezionale o non comune, rispetto ai suoi pari, in un dato momento temporale (Keating, 2009) e in determinate aree. Essa non è un tratto fisso e costante (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Ceci & Williams, 1997), anzi va evidenziato che i contesti di crescita (famiglia, scuola, società) e gli eventi della vita sembrano avere un ruolo fondamentale nel suo sviluppo e mantenimento.

Chi è un bambino gifted?

La *National Association for Gifted Children* (NAGK – UK) definisce i bambini gifted come “[...] persone che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, un livello eccezionale di performance, se confrontati con i loro pari, in una o più delle seguenti aree: abilità intellettuale generale, specifica attitudine scolastica, pensiero creativo, leadership, arti visive e dello spettacolo”.

Seguendo un approccio strettamente psicometrico, un bambino iperdotato è colui che possiede un livello cognitivo superiore alla norma, cioè un bambino la cui efficienza intellettuale (valutata con test standardizzati) è significativamente superiore a quella ottenuta dalla maggioranza degli altri bambini della sua età.

Ampliando la visuale al di là della misurazione psicometrica, è possibile identificare una serie di elementi che caratterizzano lo sviluppo del bambino iperdotato e che aiutano nell’identificazione di tali abilità.

2.1 Caratteristiche dei gifted children

Nonostante l’eterogeneità del profilo cognitivo, i bambini dotati hanno caratteristiche comuni sintetizzate nelle pagine che seguono (Edwards, 2009). Tuttavia, le caratteristiche di seguito descritte non vogliono essere esaustive della molteplicità di sfumature esistenti nei bambini gifted. Si ritiene, infatti, che tali tratti distintivi possano non essere presenti contemporaneamente in uno stesso individuo. La descrizione che segue ha dunque lo scopo di delineare alcune delle possibili caratteristiche riscontrabili ed osservabili nel bambino/ragazzo gifted in un dato momento temporale.

Caratteristiche nell’apprendimento:

- Mostrano un pensiero logico e analitico
- Sono capaci di individuare prontamente modelli e relazioni
- Colgono facilmente i principi e i nessi fondamentali
- Si impegnano per individuare soluzioni valide, alternative e creative ai problemi
- Cercano di ridefinire i problemi, di rappresentare le idee e di formulare ipotesi
- Amano le sfide intellettuali
- Saltano alcune fasi di apprendimento

- Possono imparare a leggere prima degli altri e la loro comprensione è migliore
- Colgono il significato del testo molto rapidamente
- Organizzano rapidamente le informazioni
- Sono in grado di conservare ed elaborare grandi quantità di informazioni
- Possono richiamare una vasta gamma di conoscenze
- Cercano di decidere da se stessi basandosi sulla razionalità
- Formulano e sostengono le idee con le evidenze
- Cercano di scoprire in modo indipendentemente il come e il perché delle cose

Caratteristiche del pensiero creativo:

- Producono un gran numero di idee
- Producono idee originali
- Mostrano giocosità intellettuale, immaginazione e fantasia
- Creano testi originali o inventano le cose
- Mostrano un acuto ed insolito senso dell'umorismo
- Hanno intuizioni insolite
- Amano fare speculazione e pensare al futuro
- Dimostrano consapevolezza delle qualità estetiche
- Non hanno paura di essere diversi
- Sono pronti a sperimentare nuove idee e rischiare di sbagliare
- Cercano modalità insolite, piuttosto che i rapporti convenzionali

Caratteristiche motivazionali:

- Si sforzano di raggiungere elevati standard di realizzazione personale
- Sono auto-diretti e preferiscono lavorare in modo indipendente
- Sono fortemente auto-motivati e si fissano obiettivi personali da raggiungere
- Sono persistenti nel completare compiti
- Si impegnano e vengono assorbiti dai compiti e dalle attività
- Tendono ad essere auto-critici e valutativi
- Sono affidabili

Caratteristiche nella leadership sociale:

- Prendono l'iniziativa nelle situazioni sociali
- Sono sicuri di sé e popolari con i coetanei
- Comunicano bene con gli altri

- Dimostrano alto livello di empatia
- Cercano attivamente la leadership nelle situazioni sociali
- Manifestano capacità di motivare un gruppo per raggiungere gli obiettivi
- Sanno convincere un gruppo ad adottare idee o metodi
- Sono adattabili e flessibili in situazioni nuove
- Cercano attivamente la leadership nelle attività sportive
- Sono disposti ad assumersi le responsabilità
- Sanno sintetizzare idee elaborate dai membri del gruppo per formulare un piano d'azione

Caratteristiche di autodeterminazione:

- Sono scettici verso le dichiarazioni autoritarie
- Mettono in discussione le decisioni arbitrarie
- Insistono con insegnanti ed adulti per ottenere chiarimenti
- Mostrano un interesse precoce per i problemi da adulti
- Sono riluttanti ad esercitarsi in abilità già padroneggiate
- Sono facilmente annoiati in compiti di routine
- Esprimono molto francamente le idee, le preferenze e le opinioni
- Si relazionano meglio con bambini più grandi e con gli adulti, e spesso preferiscono la loro compagnia
- Tendono a porre domande in maniera incalzante

Caratteristiche psicologiche:

- Mostrano notevole sensibilità su come gli altri li percepiscono
- Evidenziano un alto livello di resilienza
- Manifestano un'alta consapevolezza delle loro azioni
- Possono modificare il proprio comportamento per adattarsi ad una situazione
- Possono manifestare atteggiamenti depressivi perché “nessuno li capisce”
- Possono manifestare una certa tendenza all'isolamento
- Possono mostrare bassa autostima e sensi di colpa

2.2 Possibili criticità

Le sorprendenti abilità del bambino gifted non devono far ritenere che lo sviluppo generale (cognitivo, biologico e sociale) proceda in maniera armonica. Una delle più tipiche disarmonie identificata in questa popolazione consiste nella differenza fra lo svi-

luppo cognitivo e quello motorio. Tipicamente, il bambino iperdotato mostra sorprendenti abilità di lettura e di calcolo, ma nelle attività motorie può apparire “goffo o maldestro”, in altre parole decisamente in ritardo rispetto al gruppo dei pari (Lovecky, 2004). Notevole può essere il divario fra lo sviluppo cognitivo e quello emotivo. Non è raro, infatti, che il bambino iperdotato mostri un vocabolario più sviluppato rispetto ai coetanei ma che, dal punto di vista emotivo, abbia reazioni tipiche dell'età cronologica o addirittura di età inferiori (Pfeiffer & Stocking, 2000; Webb et al., 2005).

Il documento Alberta Learning (Canada) del 2002, distingue in modo più raffinato sei profili di allievi ritenuti “dotati” (di successo, creativo, sotterraneo, a rischio, doppiamente eccezionale, autonomo) secondo Betts e Neihart, (1988). Vi è un notevole consenso sul fatto che esistano studenti due volte eccezionali, ad es. con associati dei disturbi dello sviluppo (Betts & Neihart, 1988; NJCLD, 2011; Lovett & Sparks, 2011; Udall & Maker, 1983; Whitmore & Maker, 1985), tuttavia si sa poco circa la loro prevalenza o l'incidenza. L'identificazione è difficile perché i punti di forza di questi studenti possono a volte mascherare debolezze (effetto mascheramento). Questi studenti, ad ogni modo, hanno alte probabilità di sviluppare impotenza appresa, frustrazione, scarsa motivazione, bassa autostima, problemi emotivi sociali/comportamentali (Luna e Reis, 2004). Secondo Va-Tassel Baska (2000) il 63% dei gifted non raggiunge il successo scolastico.

Di seguito si descrivono le *possibili criticità* riscontrabili nei profili del bambino/ragazzo gifted:

- Manifesta forte volontà, impazienza verso la lentezza altrui e antipatia verso le attività di routine (rifiutando gli esercizi ripetitivi e le procedure standard di apprendimento)
- Può rifiutare i piani prestabiliti o rifiutare le attività che già conosce
- Domina le discussioni e pone domande imbarazzanti
- Rifiuta o omette dettagli durante la comunicazione
- Può venir percepito come prepotente, maleducato o brusco
- Può usare le competenze verbali per sfuggire o evitare determinate situazioni
- Evidenzia gli interessi in modo eccessivo e si aspetta altrettanto dagli altri
- Ha difficoltà nell'accettare fatti non razionali (ad es. emozioni, tradizioni, questioni religiose)
- Denota difficoltà nell'esprimere le emozioni
- Evidenzia scarsa concretezza nella vita quotidiana
- Si annoia a scuola e con i coetanei
- Spesso non sa ascoltare e viene visto dagli altri come “quello che sa tutto”
- È eccessivamente auto-critico e può mostrarsi critico o intollerante verso gli altri
- Facilmente si scoraggia o si deprime

- Se vi è pressione da parte degli adulti sulla performance, può manifestare sentimenti di inadeguatezza e di incomprensione
- Adotta uno stile eccessivamente perfezionista e rigido, focalizzandosi eccessivamente su alcuni aspetti o dettagli
- Nei momenti in cui si focalizza su attività di suo interesse resiste alle distrazioni, trascurando i compiti assegnati o le persone
- Viene visto dagli altri come “diverso”, “sopra le righe”, “bizzarro”, “strano”
- Può apparire ostinato
- Manifesta eccessiva sensibilità alla critica, ai conflitti interpersonali con pari e familiari o rifiuto dei pari
- Si aspetta che gli altri abbiano sistemi di valori simili ai suoi
- Manifesta necessità di successo e di riconoscimento per non sentirsi diverso o alienato
- Manifesta frustrazione nei momenti di inattività disturbando il lavoro dei compagni, fino ad essere considerato iperattivo
- Può rifiutare gli aiuti di genitori o dei pari
- Può essere non convenzionale o anticonformista
- Può apparire dispersivo e disorganizzato
- Usa l’umorismo in modo improprio per attaccare gli altri
- Prova frustrazione quando l’umorismo non viene capito
- È a rischio di isolamento sociale
- Ha bassa autostima dovuta alla percezione della differenza con i pari in modo negativo

Inoltre, questi bambini vengono spesso descritti come più vivaci/energici della media (Clarck, 2001). Non è infrequente che il bambino iperdotato venga erroneamente diagnosticato come bambino con Disturbo da Deficit di Attenzione con/senza Iperattività, poiché condivide con questa popolazione molte caratteristiche (Lovecky, 2004). Delaubiere (2002) individua nel 5% dei bambini iperdotati la stima dei soggetti che vanno incontro a difficoltà rilevanti, in ragione dell’iperdotazione, per i quali si rende necessario un intervento clinico. Tuttavia molti punti di forza di questi bambini, che probabilmente saranno apprezzati in altre epoche della vita, possono produrre un’interferenza al percorso scolastico e all’integrazione sociale.

2.3 Aspetti emotivi e relazionali

L’aspetto più limitante allo sviluppo del bambino è indubbiamente quello relativo alle difficoltà nelle relazioni sociali. Il bambino iperdotato si trova spesso immerso in un contesto sociale in cui i coetanei hanno interessi radicalmente diversi dai suoi. Il bambi-

no gifted, per esempio, può essere estremamente interessato alla lettura di libri che riguardano l'universo fin dall'ingresso alla scuola primaria, ma molto difficilmente troverà dei coetanei che condividono questo interesse. Ovviamente non tutti i bambini con queste caratteristiche di QI presentano problematiche di rilevanza clinica o sono a conoscenza di rientrare all'interno di questa popolazione esclusiva.

Negli sport di squadra (calcio, basket, rugby, ecc...), il bambino gifted risulta chiaramente svantaggiato a seguito dell'impaccio motorio che talvolta lo caratterizza. In altre parole egli si trova immerso in un mondo di coetanei che si interessano ad argomenti apparentemente banali e si appassionano a giochi in cui egli si sente inadeguato. La difficoltà nel costruire una rete sociale compare spesso già nei primi anni della scuola primaria, ma diventa un importante fattore di rischio nell'adolescenza. L'adolescente sprovvisto di una rete sociale di supporto ha un'elevata probabilità di sviluppare un disturbo dell'umore o comportamenti devianti. La popolazione degli iperdotati, in adolescenza, presenta alte percentuali di disturbi dell'umore (Pfeiffer et al., 2000).

I bambini iperdotati, come qualsiasi altro bambino, hanno bisogno di amici. Questo loro bisogno, a volte, può essere difficilmente soddisfatto poiché questi bambini mostrano interessi peculiari, che difficilmente condividono con i loro coetanei (Webb, Gore, Amend, & DeVries, 2007). Molto spesso, mostrano una spiccata preferenza per bambini più grandi di loro o adulti. Lo studio di Dauber & Benbow (1990) mette, inoltre, in luce come le difficoltà di socializzazione sembra siano legate al tipo di iperdotazione. In particolare, i bambini con eccellenti abilità logico-matematiche socializzano più facilmente con i coetanei rispetto agli iperdotati che eccellono nelle abilità linguistico-verbali. Tale dato è stato spiegato sostenendo che, mentre gli iperdotati abili nell'ambito logico-matematico notano la differenza rispetto ai coetanei solo durante le lezioni di matematica, o in pochi altri ambiti, gli iperdotati abili nell'ambito linguistico verbale notano la diversità di linguaggio praticamente in ogni conversazione, confrontandosi così quotidianamente con la loro diversità.

Dal punto di vista emotivo, alcuni iperdotati mostrano delle peculiarità. Secondo il modello di Dabrowski (1964) alcuni gifted mostrano la cosiddetta "ipereccitabilità emotiva", cioè sentono ed

esprimono le emozioni in maniera amplificata. Questo li può rendere bambini estremamente sensibili, con uno minor autocontrollo rispetto ai loro coetanei. Gli adulti, insegnanti o genitori, possono osservare reazioni emotive apparentemente esagerate o che sembrano tipiche di età minori e non dell'età cronologica del bambino.

Al fine di una maggiore chiarezza, nella tabella sottostante, si riportano in maniera schematica le principali caratteristiche distintive cui corrispondono bisogni e possibili problemi associati (tratto da Clark, 1997).

Caratteristiche distintive	Bisogni associati	Possibili Problemi
Ampio bagaglio di informazioni circa le proprie emozioni e quelle degli altri	Essere capace di denominare e processare informazioni relative alle proprie emozioni, riconoscere le emozioni degli altri, essere sensibile ai bisogni ed emozioni degli altri	Le informazioni possono essere male interpretate influenzando negativamente l'individuo
Insolita sensibilità verso le aspettative e i sentimenti degli altri	Imparare a capire i sentimenti e le aspettative degli altri	Insolitamente vulnerabile alle critiche, alti livelli di bisogno di successo e riconoscimento
Spiccato senso dell'umorismo	Imparare come i comportamenti influenzano i sentimenti o i comportamenti degli altri	Uso dell'umorismo per attaccare criticamente gli altri, creando problemi alle relazioni
Spiccata consapevolezza accompagnata da sensazione di "essere diverso"	Imparare ad esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni assertivamente, condividere i propri pensieri con gli altri al fine di capirsi meglio	Isolarsi, restare distante emotivamente, sentirsi rifiutato, vedere la propria diversità come un aspetto negativo che può causare un abbassamento dell'autostima
Idealismo e senso della giustizia che compaiono già in età precoce	Sentirsi superiore in alcuni aspetti morali	Tentativi irrealistici di aderire a valori e alti obiettivi, che generalmente portano ad un'intensa frustrazione
Precoce sviluppo di un locus of control interno	Essere in grado di chiarire le priorità personali e i propri valori, confrontarsi con i sistemi di valori delle altre persone	Difficoltà a conformarsi, viene visto dagli altri come sfidante verso le autorità e le tradizioni
Insolita profondità ed intensità emotiva	Trovare propositi e direzioni in base al proprio sistema di valori, tradurre il proprio coinvolgimento in azioni quotidiane	Insolita vulnerabilità, problemi a focalizzarsi su obiettivi realistici per la propria vita lavorativa
Alte aspettative su sé stesso e gli altri, che spesso portano ad alti livelli di frustrazione, tendenza al perfezionismo	Imparare a fissare obiettivi realistici e accettare gli insuccessi come parte del processo di apprendimento, ascoltare come fanno gli altri per esprimere la loro crescita nell'accettazione di sé	Scoraggiamento e frustrazione derivanti da alti livelli di criticismo, problemi nel mantenere buone relazioni con gli altri a causa degli alti standard autoimposti
Forte bisogno di coerenza tra i valori astratti e il comportamento umano	Trovare una vita professionale che dia l'opportunità di realizzare i propri valori personali o di esprimere le proprie abilità	Senso di frustrazione con se stessi o con gli altri che può portare ad inibire la propria realizzazione e a relazioni interpersonali limitate o povere
Alti livelli di giudizio morale	Bisogno di ricevere l'autorizzazione dal proprio senso morale	Intolleranza e mancanza di comprensione per il gruppo dei pari, che può comportare un possibile rifiuto e isolamento

Cap. 3

Campo di applicazione

I bambini che manifestano competenze precoci e interessi non comuni per l'età suscitano molto interesse da parte dell'ambiente scolastico, psicologico, sociale e familiare. Tuttavia, tali caratteristiche sono spesso associate a stereotipi e conoscenze inesatte che rendono difficile un'appropriata comprensione delle caratteristiche del bambino e, di conseguenza, l'adozione di adeguate strategie educative.

Il 7 ottobre 1994 l'*Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa*, durante la sessione relativa all'educazione dei bambini iperdotati, ha stilato la *Raccomandazione n. 1248* nella quale si sottolinea la necessità di sviluppare il loro potenziale intellettuale attraverso strumenti e condizioni di insegnamento particolari. Infatti, secondo tale raccomandazione, *“i bambini talentati dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società. Nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe proprio uno spreco di risorse umane non riconosciute in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati”*. Si sottolinea, pertanto, l'importanza di sviluppare delle disposizioni all'interno del sistema scolastico in modo da rispondere in modo flessibile ai diversi bisogni educativi, senza tuttavia etichettare. gli alunni, poiché, come afferma l'articolo 5 della raccomandazione in oggetto, *“l'apporto di un'educazione speciale non deve privilegiare in alcun modo dei gruppi di bambini a scapito di altri”*.

3.1 Premesse giuridiche ed etiche

Premesse giuridiche

Gli alunni delle scuole sono bambini, almeno fino al 18° anno, e quindi sono, dal punto di vista giuridico, “minori”, ai quali non è ancora possibile riconoscere un'autonomia e una competenza decisionale. Questo contrasta, a volte, con l'effettiva capacità del bambino/ragazzo di esprimere la propria volontà, che deve essere interpretata ed espressa dai genitori, tutori legali a tutti gli effetti. Quando poi, nel mondo della scuola, emergono problemi particolari, gli adulti che ruotano intorno agli allievi, hanno un ruolo importante nel gestire ed indirizzare le varie soluzioni. Esiste quindi una problematica etica peculiare, legata al fatto che la scuola si occupa di minori. Vanno considerati, infatti, la dimensione evolutiva dell'alunno, la dignità di persona del bambino, il suo stretto rapporto con i genitori e la famiglia, la complessità dei fattori che determinano l'esperienza di vita nella scuola in età pediatrica, la rilevanza che ricopre, fin dalle fasi più precoci, la prevenzione di problematiche legate alla delicata fase dello sviluppo e, infine, l'incon-

gruenza fra la capacità dell'alunno di esprimere la propria volontà e lo stato giuridico di minore.

È evidente che vi sono aspetti etici che devono essere affrontati in particolare nell'identificazione gestione dei bambini e ragazzi gifted.

Dalla salute al benessere del minore

Nel 2005 compaiono nei documenti internazionali, tra i quali la “Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina”, le prime espressioni in termini di legge del riconoscimento dell' “autonomia del minore”, che deve essere tutelato, ma che ha anche una partecipazione attiva nella gestione della propria salute (Bompiani). Si passa così dalla tutela del “diritto alla salute”, intesa come integrità fisica e integrità psicofisica alla tutela e promozione del “complessivo benessere” del minore (art 24, Diritti del bambino/minore, Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea).

È noto che i **diritti dell'uomo** sono garantiti dalla Costituzione italiana (v. articoli qui richiamati)

Art. 2 - La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale

Art. 3 - Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico-sociale, che limitando, di fatto, la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 30 - È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli [...]

Art. 31 - La Repubblica [...] protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo.

Art. 32 - La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti [...]

I documenti giuridici che segnano il passaggio dalla salute al benessere, con conseguenze positive sui diritti del minore sono i seguenti:

Carta dei diritti fondamentali UE (2000/2007)

Capo III Uguaglianza, art.24 Diritti del minore

Comma 1°: I minori hanno diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere. Possono esprimere liberamente la propria opinione; questa viene presa in considerazione in funzione della loro età e della loro maturità.

Comma 2°: In tutti gli atti relativi ai minori [...] l'interesse superiore del minore deve essere considerato preminente.

Autonomia versus protezione

Nel nostro ordinamento giuridico esiste un principio già operante nella determinazione dell' "interesse del minore". La miglior protezione dei soggetti in formazione va garantita con la maggior promozione possibile della loro autonomia, pur tenendo conto del problema giuridico della capacità legale di agire, che si acquisisce con la maggior età (Piccinni, 2007).

Principi etici

Di seguito si riporta la sintesi dei principi etici e raccomandazioni utili nelle situazioni di presa in carico dei bambini/ragazzi gifted e delle loro famiglie.

Principio di beneficenza

Sancisce il dovere di ricercare, comunque, nella scuola il bene complessivo di tutti i bambini, oltre che quello degli operatori. Spesso i bambini gifted presentano problemi affettivo/relazionali: favorire in loro uno sviluppo armonico con una presa in carico mirata è etico perché produce il loro bene. D'altro canto, tuttavia, non si può ignorare il bene dei compagni di classe, sottraendo loro tempo, attenzione, mezzi dedicati al gifted, o suscitando in essi sentimenti di gelosia, invidia, ridotta autostima. Lo stesso vale per

i fratelli del gifted: anch'essi sono bambini da tutelare. Potrebbe essere etico l'utilizzo di una didattica inclusiva e capace di personalizzare gli interventi formativi.

Principio di autonomia

Questo principio sancisce il diritto di ogni persona di decidere e scegliere autonomamente. Questo vale per gli insegnanti, gli allievi e per i loro genitori ed è un diritto che va rispettato. Il bambino nei primi anni tuttavia, e quindi anche il gifted, non ancora "maturo" per la legge, è ancora dipendente dal genitore, suo tutore naturale e miglior interprete del suo bene (nell'attività di gioco, nelle favole e nell'impegno di studio, ecc...). Ma se il gifted è un adolescente, "minore maturo" con capacità di scelta e di decisione, sarà corretto ed etico "ascoltarlo", chiedere il suo consenso nelle scelte, farlo partecipe alle decisioni.

Principio di non maleficenza

Per il bambino gifted sarebbe certamente negativo se venissero trascurate e non valorizzate le sue doti, ma è anche negativo generare in lui un eccessivo investimento emotivo puntando sulle sue possibilità. Sottolineare le sue potenzialità può creare delle aspettative non concretamente raggiungibili e procurare ansia da prestazione. È noto come la percezione di un obbligo di non deludere genitori ed insegnanti possa essere fonte di patologia e di vissuti negativi nei ragazzi.

Il principio di non maleficenza deve poi essere considerato anche per gli altri bambini/ragazzi: i compagni e i fratelli. Proporre dei modelli non facilmente imitabili ed enfatizzare le capacità dei gifted potrebbe essere negativo, così come sottrarre delle risorse ai meno dotati in favore dei gifted (vedi principio di giustizia).

Principio di giustizia

Tale principio sancisce il dovere di distribuire in ugual maniera i beni comuni in modo che tutti godano degli stessi diritti. Occupandosi di gifted si deve pertanto valutare cosa è giusto fare nella scuola, dove si dovrebbe dare a tutti in maniera uguale. Ci si deve porre il quesito di quanto l'impiego di maggiori risorse verso i più dotati possa andare a scapito dei più deboli e di tutti gli altri, o se sia etico invece valorizzare ciascun allievo, con l'obiettivo di sviluppare il suo talento.

La scelta etica richiede, quindi, un attento delicato equilibrio.

3.2 Èquipe multidisciplinare

La tempestività degli interventi, accompagnata alla precocità, appaiono indispensabili nell'identificazione e nella presa in carico dei gifted children. Per questo motivo si rende necessario il coinvolgimento non solo delle Istituzioni ma anche di varie figure professionali che, a seconda del ruolo rivestito nei diversi momenti dello sviluppo ed apprendimento dell'allievo, possano accompagnare il bambino/ragazzo e la famiglia nel percorso evolutivo di crescita.

Le persone coinvolte nella gestione e presa in carico dei gifted sono numerose e questo da un lato tutela il benessere del minore, dall'altro moltiplica le responsabilità e porta a considerare eventuali criticità. Gli attori che vanno considerati sono: i genitori, gli insegnanti, parte integrante della scuola, lo psicologo, l'educatore, i compagni di scuola, i fratelli del gifted e la società in cui queste persone vivono ed operano.

Le possibili criticità sono legate alla differenza di ruolo ed estrazione sociale, al diverso rapporto con il minore gifted, alla selezione del caregiver o della figura preminente. Vi è, infatti, il rischio di far passare messaggi confondenti; da ciò deriva la necessità di confronto iniziale ed in itinere (che comprende una rivalutazione periodica) per stabilire un progetto preciso per quel bambino, per definire le competenze, che saranno diverse a seconda dei ruoli. È necessaria la ricerca di un linguaggio comune, con una condotta etico-morale-deontologica che miri costantemente al bene del minore. In quest'ottica multidisciplinare esistono, dal punto di vista etico, responsabilità di tutta l'equipe ma anche dei singoli.

Si ritiene necessario che tutti gli interventi che coinvolgano gli allievi gifted e le loro famiglie siano progettati da parte di una équipe multidisciplinare.

Il pediatra tiene conto degli indicatori di iperdotazione alla luce dei dati anamnestici, accoglie i segnali di difficoltà riportati dalla famiglia in vari ambiti e indirizza agli approfondimenti specialistici.

Gli insegnanti, opportunamente formati, possono individuare la presenza di alcune caratteristiche di iperdotazione cognitiva negli alunni e segnalarle alla famiglia, indirizzandola ai Servizi specialistici competenti del Sistema Pubblico o di Enti Scientifici con

personalità giuridica convenzionati con la Regione Veneto che, al loro interno, abbiamo un Comitato Tecnico-scientifico e un Comitato etico. Dette strutture attiveranno le procedure di definizione dei profili cognitivi e di funzionamento avviando gli opportuni interventi con la scuola e la famiglia, avvalendosi di strategie didattiche personalizzate che motivino e sostengano gli alunni. È opportuno che la scuola, nella figura del Dirigente scolastico e/o del suo Legale Rappresentante, sia coinvolta fin dalle prime fasi e messa al corrente del piano di valutazione e dell'intervento previsto, così da poter prontamente individuare un proprio referente ed indicare azioni individualizzate da porre in essere nel contesto della classe di appartenenza dell'alunno gifted.

Lo psicologo, con il supporto delle figure professionali di sistema, è inoltre responsabile dell'intero progetto di intervento rivolto al minore, alla scuola ed alla famiglia.

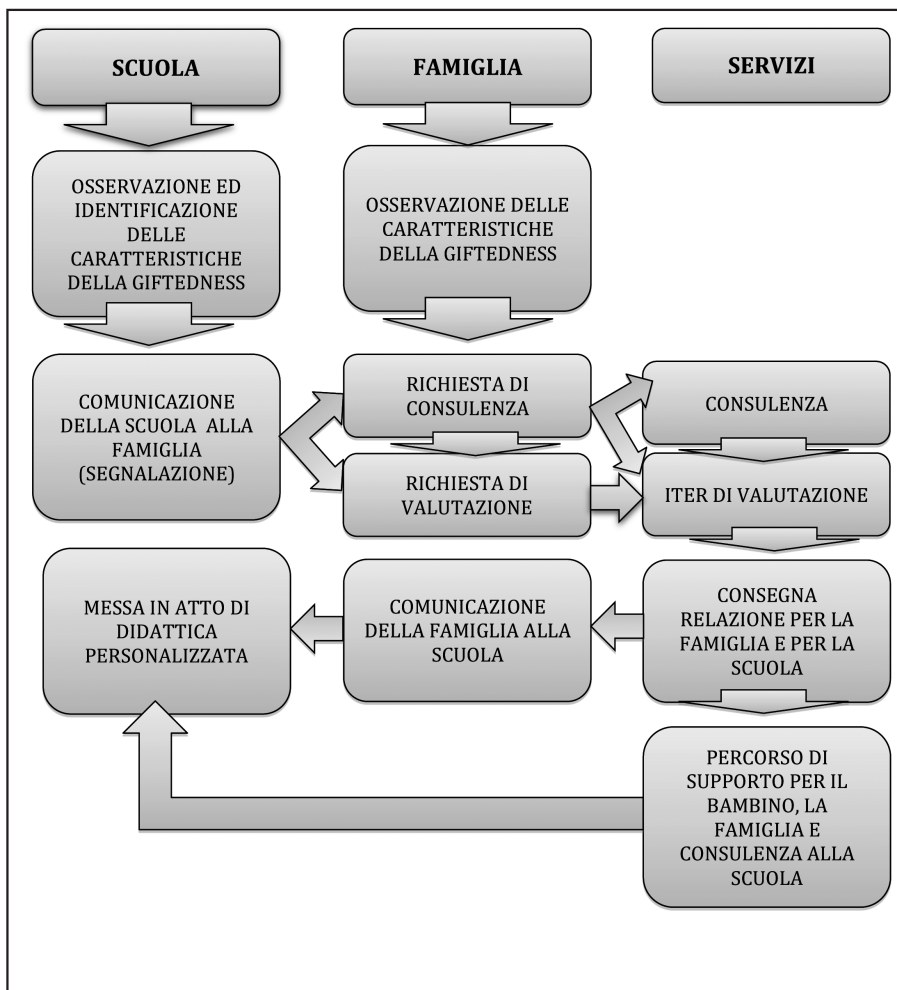
Si auspica l'implementazione di protocolli condivisi per il profilo di funzione, basati su prove standardizzate a livello nazionale, utili anche alle attività di monitoraggio o per la ricerca epidemiologica.

3.3 Modello di intervento

Nella progettazione di un intervento con il bambino gifted si segnala la necessità di prevedere le seguenti fasi:

1. analisi dei bisogni dei destinatari dell'intervento (bambini/ragazzi, genitori, insegnanti, ecc...) e del contesto in cui si andrà ad operare
2. osservazione delle caratteristiche e dei comportamenti del bambino attraverso apposite griglie di osservazione (questionari per la famiglia e la scuola) per ottenere una descrizione qualitativa e quantitativa delle caratteristiche distintive
3. individuazione dell'équipe multidisciplinare
4. definizione degli obiettivi di miglioramento misurabili e delle competenze da sviluppare
5. individuazione delle modalità pratiche per il raggiungimento degli obiettivi generali e specifici
6. stesura del progetto di intervento e specificazioni delle sue fasi (con obiettivi, tempi, strumenti e modalità) a cura dell'équipe e del Referente scolastico Education to Talent
7. condivisione del progetto con il Dirigente scolastico e l'intero team dei docenti. Eventuali integrazioni o modifiche del progetto andranno apportate in itinere
8. definizione di criteri e strumenti di monitoraggio e di valutazione iniziale, intermedia e finale per il raggiungimento degli obiettivi indicati.

Lo schema riassume le varie fasi del Modello Education to Talent per la segnalazione e la presa in carico dei gifted children, che dovrebbe prevedere il coinvolgimento della scuola, delle famiglie e dei Servizi:



3.4 Dalla programmazione del curricolo alle strategie didattiche e di orientamento

Il modello proposto sostiene la necessità di adottare misure di personalizzazione pedagogica e didattica in modo da rendere l'insegnamento il più flessibile possibile, di predisporre la possibilità di variazioni curricolari, di adottare delle misure di sostegno e di sensibilizzare gli ambiti scolastici su queste tematiche. Il presente documento intende, pertanto, colmare questo bisogno educativo, indicando le procedure per una corretta valutazione della situazione scolastica, personale e familiare, così come di strutturare misure di didattica personalizzata con lo scopo di evitare che le caratteristiche di sviluppo asincrono siano causa di disadattamento scolastico. Una struttura scolastica efficace favorisce l'integrazione delle differenze sia attraverso misure di adattamento interno alle classi sia con accorgimenti che riguardano l'organizzazione curricolare, come indicato nelle Indicazioni Nazionali del 2012: “[...] *A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee [...]. Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari*”. Le strategie didattiche che ne derivano dovrebbero sempre tener conto degli stili cognitivi di ciascun alunno, assecondandone le specifiche inclinazioni ed i personali interessi, tramite percorsi didattici specifici per i diversi bisogni educativi presenti nel gruppo classe.

In una visione ecosistemica, al cui centro c'è il bambino con i suoi talenti e le sue difficoltà, la scuola è un ambiente di apprendimento che necessita di un supporto specifico atto a promuovere apprendimenti significativi ed a garantire il successo formativo di tutti gli alunni.

L'insegnante, per lavorare in un ambiente di apprendimento dove sono presenti tratti di plusdotazione dovrebbe possedere determinate competenze tra le quali (Cross & Dobbs, 1987; Feldhusen e Hansen, 1988):

- essere informato sui bisogni specifici dei gifted students
- conoscere il quadro di riferimento dal punto di vista psicopedagogico
- fornire collegamenti tra discipline, andando oltre il programma prestabilito
- sviluppare tecniche di problem solving e metodologie didattiche adeguate
- arricchire il curricolo
- promuovere le abilità utili a condurre autonomamente una ricerca
- dimostrare una mentalità aperta (open-mindedness) e flessibile
- possedere una profonda conoscenza dei contenuti che vengono affrontati.

La **programmazione didattica** per i gifted necessita sicuramente di un cambio di prospettiva che, se adottata per tutta la classe, porterebbe dei benefici a tutti gli alunni (Baldacci, 2002). Sarebbe opportuno partire non dalle difficoltà che pongono gli allievi gifted ma cercare di cambiare prospettiva metodologica (Cisotto, 2013) valorizzando

così i talenti che ciascuno manifesta. In questo senso, la programmazione ideata per i gifted children necessita di attività che prevedano un approfondimento dei contenuti e una mentalità flessibile dell'insegnante orientato alla complessità e non alla semplificazione. Le unità di apprendimento per competenze chiave europee (Indicazioni Nazionali 2012) possono prevedere livelli di padronanza specifici, individuati a partire dai bisogni educativi specifici dei gifted.

Le tipologie di misure educative e di programmazione didattica specifiche per gli alunni gifted potrebbero prevedere:

- *ARRICCHIMENTO*: una modalità per programmare delle attività didattiche specifiche per la classe. Il modello dell'arricchimento è stato presentato da Renzulli (1997) all'interno del suo *School Wide Enrichment Model* (SEM). Tramite questo modello si favorisce il raggiungimento dell'apprendimento significativo e dello sviluppo di abilità di *problem solving*.
- *ACCELERAZIONE*: una forma di arricchimento che, secondo Pressey (1949), è un avanzamento attraverso un programma educativo a ritmi molto veloci oppure riguarda la programmazione di attività previste per classi più avanzate rispetto a quella in cui è inserito il bambino *gifted*. Questo metodo permetterebbe di progredire più velocemente, basandosi sui suoi ritmi di apprendimento e sulla sua alta motivazione ad imparare (NAGC, 2004); inoltre fornisce attività di livello avanzato, che permettono, attraverso l'utilizzo di vari metodi di insegnamento, uno studio più approfondito delle discipline scolastiche nell'ambito del piano di studi tradizionale e/o un'offerta più ampia delle tematiche disciplinari. In letteratura sono state identificate 18 forme di accelerazione, tuttavia raggruppabili in due macro-categorie: *accelerazione in una disciplina*, in cui gli studenti rimangono con il gruppo dei pari e si provvede a fornire contenuti e abilità che da programma sarebbero state ipotizzate per alunni più grandi (Southern & Jones, 2004) e *il salto di classe*, che prevede di collocare gli studenti in una o due classi più avanti (Rogers, 2004). Quest'ultima pratica didattica in Italia avviene in entrata nella scuola primaria e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Nella programmazione didattica, volta all'arricchimento o all'accelerazione, si consiglia di prevedere il *Curricolo Compattato* (Renzulli, 1977) tramite l'utilizzo di un "contratto di apprendimento" per i gifted ossia un "patto" per negoziare le estensioni didattiche e/o il comportamento tra alunno e insegnante. Il contratto si predispose a partire da un capitolo o unità di apprendimento, suddividendolo in varie sezioni (Winebrenner, 1998; Tomlinson, 2008).

Ulteriori strategie didattiche per valorizzare i talenti a scuola e scoprire gli interessi degli alunni sono costituite da:

- *utilizzo di un Portfolio*, ossia di uno strumento che raccoglie esclusivamente i prodotti che documentano particolari attitudini e/o interessi (*Total Talent Portfolio* di Renzulli, 1997)

- promozione dello *studio autonomo*, ossia di una modalità che consente di rispettare il ritmo di apprendimento più veloce dei gifted e di promuovere l'autonomia. Betts e Kercher (1999) hanno predisposto un modello di *“Apprendimento Autonomo”* pensato per i gifted e costituito da cinque principali dimensioni: orientamento, sviluppo individuale, attività di arricchimento, seminari (ad es. il Seminario socratico) e lo studio approfondito.

Si ritiene utile, inoltre, prevedere la possibilità di attivare attività extrascolastiche, organizzate dalla scuola o da altri enti/associazioni/istituti/centri, che consentano ai giovani gifted di sviluppare le loro abilità in un determinato settore di interesse e che possano implementare la creazione di reti specifiche di sostegno per alunni, insegnanti e genitori. Le reti a cui si fa riferimento all'interno di tutto il documento è una struttura di servizio che produce legami, condivisione, dialogo, comunicazione a tutto vantaggio della persona e del suo sviluppo.

Orientamento formativo, come strategia trasversale per la formazione della persona

La parola Orientamento, che deriva da “orior”, oriente (che indica il sorgere del sole), significa trovare la direzione da dare alla propria vita. Nelle Linee Guida del MIUR per l'orientamento permanente (febbraio 2014) si afferma che:

“L'orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. È un diritto del cittadino e comprende una serie di attività finalizzate a mettere in grado il cittadino di ogni età ed in ogni momento della sua vita di:

- *identificare i suoi interessi, le sue capacità, competenze e attitudini*
- *identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti*
- *prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società*
- *progettare e realizzare i propri progetti*
- *gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto.*

Oggi le persone devono orientarsi in società sempre più complesse e liquide ed in più momenti della vita. Ciò implica per gli allievi la necessità di acquisire quelle competenze trasversali per la vita che mettano ciascuno in grado di affrontare cambiamenti, difficoltà, rischi con un atteggiamento di fiducia in se stesso e con responsabilità, assumendo il rischio che ne potrebbe derivare.

Il modello a cui facciamo riferimento oggi è il Modello formativo-relazionale. L'orientamento formativo è, infatti, un lungo processo formativo (long life learning) intrecciato ai percorsi didattici, che mette la persona in condizione di progettare il proprio futuro, realizzarlo in modo flessibile, costruire le proprie scelte e partecipare attivamente alla vita sociale anche con la prospettiva di modificarla. La didattica orientante o orientativa sembra poter costituire uno strumento efficace per la formazione che dura tutto l'arco della vita.

Per innestare cambiamenti così radicali della didattica è necessario un nuovo modello di formazione, differente da quello che conosciamo, centrato sulla persona e i suoi bisogni. Inoltre, a fronte dei grandi cambiamenti e delle difficoltà manifestate dai soggetti più fragili, è necessario programmare iniziative di formazione iniziale e continua per tutti i docenti, sia per inserire l'orientamento nelle loro competenze strutturali, sia per far loro acquisire tecniche e strumenti più coerenti con le caratteristiche dello studente di oggi e di ogni studente.

Si propone qui un possibile “decalogo orientativo” per la presa in carico di ogni studente e la messa a punto di un'offerta formativa coerente con i bisogni di ciascuno:

1. Accogliere la persona e identificare i suoi bisogni
2. Individuare il modello di comunicazione e di intervento più efficace
3. Progettare, se necessario, specifici itinerari di formazione sui “gifted children” per il consiglio di classe coinvolto
4. Identificare tutte le risorse interne ed esterne disponibili
5. Individuare possibili collaborazioni di soggetti competenti e di esperti
6. Definire un progetto personalizzato in accordo con la famiglia, che tenga conto di attitudini, competenze, interessi, linguaggi
7. Prevedere esperienze di alternanza scuola – lavoro e forme di mobilità e scambio
8. Monitorare il percorso formativo sin dall'inizio e verificare la coerenza degli interventi
9. Accompagnare nelle fasi di transizione e passaggio tra gradi di scuola e formazione
10. Valutare esiti formativi e personali nel tempo.

3.5 Responsabilità

Il Team docenti ed il Consiglio di classe e lo psicologo sono responsabili, ciascuno a vario titolo, dell'inquadramento del profilo cognitivo e di funzione del bambino, delle proposte ad esso legate e dell'attuazione del progetto. I genitori hanno la responsabilità dell'accettazione della diagnosi proposta, della gestione di un figlio gifted e di quella dei suoi fratelli. La scuola infine ha la responsabilità del bambino, dei compagni, della società che tutela il principio di uguaglianza nella personalizzazione delle risorse. L'intesa tra adulti, in tal senso, implica la costruzione di una comunicazione di cura e di tutela dei minori, sancita nel Patto educativo di corresponsabilità scuola-famiglia (DPR 235/2007), che esplicita e condivide i comuni intenti educativi.

Importanza etica non derogabile assume la “comunicazione”, processo longitudinale e non solo atto iniziale, ai genitori, ai gifted, ai fratelli, ai compagni. Dalla comunicazione/informazione nasce l'importante problema del consenso all'iter proposto, consenso del genitore ma anche del ragazzo, che nonostante sia un minore, può essere sufficientemente “maturo” ed autonomo per essere informato e coinvolto nel progetto; consenso importante in un percorso personalizzato dal punto di vista scolastico ma, soprattutto, qualora emerga un progetto di ricerca.

Cap. 4

La formazione per gli operatori

La formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici è un elemento fondamentale per la corretta applicazione delle presenti Linee Guida e per il raggiungimento delle suddette finalità. Al riguardo, si pone in primo piano il tema della formazione in servizio.

L'insegnante referente per gli alunni gifted può svolgere un ruolo importante di raccordo e di continuità in merito agli interventi da attuare. La formazione delle figure coinvolte nell'èquipe multidisciplinare (neuropsicologo, psicologo clinico, educatore, neuropsichiatra infantile) si pone, quindi, quale condizione fondamentale per la presa in carico della famiglia.

Emerge la necessità, pertanto, per ciascuna figura professionale coinvolta nella presa in carico del bambino/ragazzo gifted, di sviluppare percorsi formativi che comprendano obbligatoriamente alcuni temi specificatamente collegati ai gifted. Ad esempio:

- saper riconoscere i bambini gifted, implicazioni e ricadute sul gruppo classe
- imparare ad utilizzare strumenti di supporto all'identificazione del bambino/ragazzo gifted
- conoscere i diversi tipi di intelligenze e come valorizzarle in relazione alle caratteristiche degli allievi
- acquisire metodologie e tecniche più indicate per valorizzare le capacità dei bambini gifted nel sistema scolastico italiano
- conoscere le problematiche socio-emotive e relazionali che i bambini gifted possono sperimentare e intervenire con strategie adeguate a supporto, evidenziando i riflessi e le ricadute anche sull'intero gruppo classe
- capire come adottare misure di differenziazione pedagogica, didattica e di orientamento in modo da rendere l'insegnamento il più flessibile possibile, prevedendo anche la possibilità di variazioni curriculari
- imparare ad utilizzare le tecnologie digitali e le innovazioni tecnologiche come supporto alle misure di personalizzazione
- imparare a sensibilizzare gli ambiti scolastici su queste tematiche
- approfondire la messa in atto di una corretta comunicazione nella relazione con la famiglia dei bambini gifted.

4.1 Criteri per il riconoscimento di figure abilitate ad operare

Nella definizione dei criteri da attuare per il riconoscimento delle figure professionali abilitate ad operare, all'interno delle scuole, si ritiene di annoverare le seguenti figure:

- 190 – insegnanti formati nelle varie edizioni del Progetto Regionale Education to Talent

- referenti per l'inclusione e per gli alunni con BES previa formazione di 60 ore specifiche sulla giftedness e sul modello Education to Talent
- docenti che hanno anche il titolo di psicopedagogo e/o psicologo previa formazione di 40 ore specifiche sulla giftedness e sul modello Education to Talent
- docenti di sostegno previa formazione di 60 ore specifiche sulla giftedness e sul modello Education to Talent
- docenti con formazione attinente e curriculum adeguato previa formazione di 60 ore specifiche sulla giftedness e sul modello Education to Talent
- altri docenti e figure previste nel POF della scuola (DPR 275/1999), previa formazione di 60 ore specifiche sulla giftedness e sul modello Education to Talent.

Tutte le figure menzionate devono aver avuto, come indicato dalle presenti Linee Guida, specifica formazione sulla giftedness erogata dalle Università o da Enti Scientifici con Personalità Giuridica convenzionati con la Regione Veneto per la giftedness.

4.2 Istituzione di un Registro Regionale delle figure abilitate

L'istituzione di un Registro dei Referenti Scolastici Education to Talent per il riconoscimento, la promozione e lo sviluppo dei talenti sarà coordinata dalla Cabina di Regia del progetto Education to Talent.

L'obiettivo è garantire lo sviluppo e la formazione della persona nel rispetto e nel potenziamento delle caratteristiche cognitive, emotive e relazionali di ciascun individuo. La scuola deve essere in grado di riconoscere le differenze esistenti fra gli allievi per permettere ad ognuno di svilupparsi nel migliore dei modi.

Il Referente scolastico Education to Talent, quale docente formato individuato nel Piano dell'Offerta Formativa delle scuole:

- è in grado di identificare le principali caratteristiche, osservare, ed eventualmente segnalare, i bambini iperdotati nell'ambito della classe
- conosce le caratteristiche dell'iperdotazione nel contesto educativo, gli aspetti motivazionali dei bambini iperdotati
- è in grado di coinvolgere e sensibilizzare la scuola all'aggregazione dei ragazzi plusdotati per valorizzarne il talento
- ha seguito o è disposto ad approfondire la tematica dei gifted con formazione riconosciuta
- è in grado di promuovere all'interno dell'Istituto lo sviluppo e l'utilizzo di nuovi modelli di intervento in ambito sociale, formativo, didattico, di orientamento e di inserimento lavorativo, con metodologie e approcci supportati dalla letteratura scientifica che siano in grado di orientare efficacemente le nuove generazioni promuovendo i loro talenti
- ha il compito di favorire l'adozione da parte dell'Istituto di piani di lavoro e servizi

personalizzati per gli studenti, esportando il modello di “Education to Talent” al fine di creare sinergie con istituzioni e aziende, per offrire maggiori opportunità di sviluppo e crescita a tutti gli alunni

- contribuisce a promuovere lo studio e la conoscenza sul tema della plusdotazione
- si adopera per la sensibilizzare delle istituzioni al tema del riconoscimento e della valorizzazione del talento dei bambini/ragazzi plusdotati
- si attiva e collabora per promuovere attività di aggregazione per i bambini/ ragazzi plusdotati
- promuove e realizza azioni di supporto a favore delle famiglie dei bambini/ragazzi plusdotati
- è in grado di collaborare, in accordo e in collaborazione con il Dirigente scolastico, alla predisposizione di progetti per reperire fondi per finanziare iniziative sulla plusdotazione nel contesto italiano ed estero.

Regolamento

Il Regolamento ha lo scopo di definire i requisiti generali e le modalità operative per la concessione, il mantenimento, il rinnovo, la sospensione e la revoca della certificazione delle competenze della figura del Referente scolastico Education to Talent. Il controllo del Regolamento sarà coordinato dalla Cabina di Regia della Regione Veneto. Il Regolamento definisce anche i Supervisor autorizzati ad accertare, tramite monitoraggio, le competenze del Referente scolastico Education to Talent per il riconoscimento la promozione e lo sviluppo dei talenti.

I Candidati Referenti possono conseguire e/o estendere la certificazione di competenza attraverso i seguenti percorsi:

- a) Candidatura a REFERENTE
- b) Candidatura a Responsabile Provinciale (UST) per i Progetti sui Talenti

Il Regolamento sarà da applicarsi a tutti i Candidati referenti che intendono certificare le competenze acquisite nel campo della didattica per la plusdotazione, facendolo presente al proprio Dirigente Scolastico, tramite le comunicazioni specifiche dell’USR per il Veneto.

Cap. 5

L’Osservatorio Regionale Education to Talent

Per proporre nelle Linee Guida Regionali un modello di Osservatorio che sia applicabile e replicabile, il Comitato Scientifico ha indicato le seguenti definizioni che dovrebbero strutturare le aree dell’Osservatorio: RUOLO, SISTEMA ORGANIZZATIVO, SISTEMA DI GESTIONE e PROCESSO DI SVILUPPO.

L'Osservatorio è strumento di conoscenza operativa il cui scopo è volto alla trasformazione, in funzione del processo di riforma in atto nel settore della scuola e delle politiche formative e sociali. Non è quindi uno strumento di ricerca teorica o accademica o meramente descrittiva. La ricerca si pone come ricerca-intervento in quanto basata sul legame di circolarità tra osservazione e trasformazione, attraverso quattro momenti secondo un processo circolare:

- OSSERVARE
- VALUTARE
- INTERVENIRE
- VERIFICARE.

Si tratta quindi di conoscere per operare conseguentemente.

Le realtà monitorate (OSSERVARE) nel territorio dall'Osservatorio non riguarderanno soltanto il fenomeno dei gifted children o gli interventi dei servizi, ma anche le logiche ed i modelli perseguiti. Le informazioni raccolte ed analizzate diventano perciò altrettante proposte di riflessione sugli interventi effettuati e su quelli che si intendono effettuare da parte dei servizi esistenti.

L'Osservatorio è uno strumento di valutazione e di progettazione (VALUTARE), cioè di riflessione critica sugli obiettivi, sui programmi, sull'efficacia delle tecniche di realizzazione degli interventi, coinvolgendo, nella valutazione, le reti in cui è inserito.

L'Osservatorio è uno strumento aperto (INTERVENIRE) cioè in grado di:

- ricevere dati ed informazioni,
- fornire dati ed informazioni a tutti coloro che operano nella scuola, nel sociale e nella ricerca accademica.

Questi dati, registrati e trasmessi in modo costante e sistematico, consentono una circolazione delle informazioni aggiornate sull'esistente. Tale circolazione è indispensabile per costruire una rete tra servizi che garantisca una gestione efficace di interventi, rispondenti alle situazioni reali delle comunità e dei soggetti interessati (VERIFICARE).

La specificità dell'Osservatorio è legata ad un rinnovamento nel modo di pensare la scuola, le politiche della formazione e sociali. In particolare potrà tornare utile quando si affronta il tema della plusdotazione nei bambini, valorizzando le risorse e puntando ad una diversa e più equilibrata distribuzione degli interventi e dei servizi scolastici nel territorio.

Il lavoro dell'Osservatorio deve rispondere all'esigenza di dotare la Regione del Veneto e tutto il sistema dell'Istruzione, della Ricerca e del Lavoro di uno strumento privilegiato che consenta di OSSERVARE PER PROGETTARE in modo sempre più corretto gli interventi che rispondono al bisogno di una popolazione di bambini che ancora non ha trovato risposte adeguate ai loro problemi di crescita.

L'Osservatorio è un soggetto che ha la capacità di costruire strumenti e sistemi di conoscenza e di monitoraggio, di offrire elementi di conoscenza, analisi e prospettive interpretative, nonché di raccomandazioni ai diversi attori in campo.

5.1 Struttura e gestione dell'Osservatorio

Il sistema organizzativo

Nell'individuazione e definizione della struttura giuridico-organizzativa di un Osservatorio sarà necessario, una volta individuati i soggetti costitutivi, definire la sua collocazione rispetto alle istituzioni regionali e locali, i rapporti con le istituzioni centrali, le partnership e le collaborazioni con i variegati soggetti delle politiche e dei servizi sociali territoriali.

La rete di relazioni

Far parte di una rete è un'opportunità di scambio e di crescita. La rete diventa così spazio di dialogo, di condivisione e luogo di co-progettazione (va preventivamente prevista la costruzione di un disegno complessivo che formalizzi le rete con i suoi nodi strategici). In questo contesto, l'Osservatorio può essere espressione di una rete territoriale già attiva sui temi della plusdotazione, o esso stesso favorire l'avvio di un sistema di rete territoriale. Nel primo caso l'Osservatorio si inserisce in un processo che lo porterà nel tempo a diventare nodo strategico della rete stessa; nel secondo caso esso viene legittimato ad essere nodo strategico.

In entrambi i casi, l'essere nodo in più reti significa divenire portatore di conoscenze e veicolatore di informazioni a più livelli:

- **LOCALE:** in questi ambiti l'Osservatorio svolge un ruolo importante rispetto al territorio, ma anche a livello politico regionale. In effetti, esso è portatore di conoscenze e interesse da e per il contesto in cui è inserito. Strategico è il collegamento con le scuole e le realtà del territorio che si occupano delle tematiche afferenti delle attività dell'Osservatorio. Parlando di rete a livello territoriale, potranno essere individuate e definite forme e modalità di coordinamento e di collaborazione interistituzionale su base regionale anche per tramite degli Uffici scolastici territoriali che consentano di coinvolgere gli attori delle comunità locali
- **NAZIONALE:** l'Osservatorio Regionale è inserito in un sistema costituito da nodi strategici a livello nazionale come i Centri di ricerca accademici e le Università. Questo comporta la possibilità di interagire con gli altri nodi a reti nazionali, ma anche per un'azione di condivisione e divulgazione delle buone pratiche
- **TRANSNAZIONALE:** l'Osservatorio Regionale, grazie alla partecipazione a progetti di ricerca internazionale, interagirà con altre realtà che a livello internazionale si

occupano delle stesse tematiche; potrà inoltre proporre modalità di intervento e venire a conoscenza di modelli e “pratiche” da studiare ed eventualmente adattare al proprio territorio.

5.2 Criteri per la gestione dei flussi informativi e della raccolta dati

L'Osservatorio Regionale Education to Talent deve prevedere un assetto organizzativo che risponda alle funzioni amministrative, tecniche e scientifiche, e contempli una dimensione operativa di staff. Le caratteristiche proprie dello staff dell'Osservatorio sono: flessibilità, multidisciplinarietà, affidabilità, stabilità e capacità comunicativa-relazionale multilivello.

Dovranno altresì essere esplicitati i livelli di responsabilità e di autonomia operativa, i piani di attività a medio-lungo termine, in attuazione del mandato istituzionale e/o normativo e nel contesto delle funzioni proprie dell'organizzazione stessa, nonché il sistema delle collaborazioni ed interazioni a più livelli (sussidiarietà verticale e orizzontale).

L'avvio di un Osservatorio Regionale Education to Talent deve poter contare su risorse proprie dell'Ente gestore (Regione con un sistema pubblico/privato), in modo da assicurare condizioni di stabilità e continuità, una rispondenza (radicamento) al territorio di volta in volta considerato e prospettive di sviluppo pluriennali.

Si suggerisce che il budget iniziale sia destinato ad azioni specifiche per la fase di avvio che possano essere propedeutiche per sviluppi operativi futuri a più livelli (consolidamento della struttura, dell'organizzazione, dei piani di attività e della rete delle collaborazioni dell'Osservatorio stesso).

Il processo di sviluppo

Nell'individuazione e definizione del processo di sviluppo di un Osservatorio Regionale occorrerà definire la composizione dei soggetti costitutivi, la sua collocazione rispetto alle istituzioni regionali e locali, i rapporti con le istituzioni centrali, le partnership e le collaborazioni con i variegati soggetti delle politiche e dei servizi sociali territoriali. L'Osservatorio si pone infatti come soggetto che ha la capacità di costruire strumenti e sistemi di conoscenza e di monitoraggio, nonché di offrire elementi di conoscenza, analisi e prospettive interpretative, raccomandazioni ai diversi attori in campo.

Sarebbe auspicabile avviare la raccolta dei dati con la supervisione della Regione del Veneto e dell'Ufficio Scolastico Regionale in modo da poterne valutare così i risultati a breve, medio e lungo termine.

Avvio

Il sistema dei flussi informativi dovrà essere ricalibrato, in questo modo si potrà successivamente procedere ad un allargamento del campo di indagine.

Utilizzando la metodologia “step by step” (annuale) ed in base alle priorità stabilite dal Comitato Tecnico verranno creati gruppi tematici che potrebbero lavorare per argomento, sviluppando nel tempo la crescita dei flussi informativi dell'Osservatorio.

Stabilizzazione del sistema

La stabilizzazione del futuro Osservatorio Regionale dovrebbe prevedere la possibilità di utilizzare a pieno regime tutti gli strumenti a sua disposizione: dai collegamenti di Rete locale (Comitato Scientifico locale, coordinatori di ambito, rapporti diretti con le fonti informative, etc...) ai collegamenti di rete (es. vari tavoli tecnici locali quali la Regione, le Province etc...) al collegamento con la Rete Nazionale, in particolare con l'Osservatorio Nazionale, fino all'utilizzo del sistema di flussi informativi attraverso software con la raccolta costante e l'analisi dei dati.

Il lavoro ormai consolidato con la Rete locale, regionale e nazionale dovrebbe esplicitarsi soprattutto nei momenti di programmazione (lavoro propedeutico e di supporto alla realizzazione dei PdZ (Piani di Zona) e/o di programmazione regionale, ecc.) continuando ad essere, nel tempo, il banco di prova per il continuo sviluppo e adeguamento del sistema.

Sostenibilità giuridica

La costituzione di un Osservatorio Regionale Education to Talent, dovrebbe:

- basarsi su un sistema informativo che colleghi le diverse realtà del territorio
- essere inoltre inserito con un ruolo ben specifico, con le competenze di “raccolta ed elaborazione dati, assistenza tecnico-amministrativa, etc...”,
- essere istituito attraverso specifici atti normativi o deliberativi da parte della Regione del Veneto.

Sostenibilità organizzativa

Un punto importante, che garantisce la continuità del progetto e la sua rispondenza alle esigenze concrete dell'amministrazione che lo porta avanti, è l'utilizzo permanente di risorse interne all'Ente per la direzione, la realizzazione e la gestione dell'Osservatorio. Questa disponibilità dovrebbe essere garantita dalla collaborazione interistituzionale.

5.3 Il comitato Etico Regionale per i Gifted Children

Il Comitato Etico (CE) è un organo indipendente che si propone come strumento operativo per affrontare i problemi etici emergenti nella ricerca, nel lavoro e nella pratica professionale, connessi all'erogazione dei servizi socio-sanitari ed educativi nell'ambito della Giftedness e delle pari opportunità.

Il CE assume la prospettiva etica come sua prospettiva costitutiva, in forza della quale le valutazioni del Comitato, sia inerenti ad una specifica prassi, o ad un protocollo di ricerca o ad uno specifico caso, si riferiscono tutte agli aspetti etici. In questo si distingue da organismi di natura giuridica e deontologico – professionale.

L'Istituzione del CE è espressione della crescente richiesta di etica nel delicato campo della presa in carico dal punto di vista didattico, psicologico, sociale di soggetti “non maturi”. Tali individui sono caratterizzati dalla dimensione evolutiva (adulti di domani); dalla loro dignità di persona e insieme dallo stretto rapporto con i genitori, tutori naturali; dalla incongruenza tra competenza decisionale e stato giuridico di minore. Il CE ha il compito di farsi carico dei problemi etici derivanti dal delicato rapporto degli stessi con familiari, operatori e società.

Funzioni specifiche del Comitato Etico:

1) *Valutazione degli aspetti etici della ricerca*

Nell'analisi dei protocolli il CE farà riferimento ai criteri indicati nella Good Clinical Practice (1991) quali:

- controllo scientifico della ricerca
- valutazione del rapporto rischi / benefici per i soggetti coinvolti
- consenso informato non solo dei genitori ma, ove possibile, del bambino stesso
- equità e criteri nella selezione dei soggetti.

Tutela del bene:

- dei bambini / ragazzi “gifted”
- delle loro famiglie
- dei fratelli
- dei compagni di classe

con particolare riguardo alle modalità e metodologie di Comunicazione della Giftedness ed alla gestione di una presa in carico differenziata.

2) *Analisi etica di casi problematici*

- sviluppo e preparazione di metodo di discussione etica (griglia dedicata)
- formulazione di pareri utili agli operatori afferenti al mondo della scuola e al mondo socio-sanitario al fine di supportare e guidare le decisioni che meglio configurino il bene del bambino.

Tale parere sarà solo consultivo, non decisionale.

3) *Sensibilizzazione alla dimensione etica*

- del mondo della ricerca, del lavoro, della scuola, dell'area socio-sanitaria
- per il ruolo formativo dei soggetti coinvolti (operatori sanitari, scolastici e sociali in particolare, ma anche familiari del soggetto gifted)

4) *Formulazione di Direttive o di Linee Guida*

- per regolamentazione scelte/proposte
- per favorire la soluzione di problemi etici similari.

Composizione del Comitato Etico

La composizione del Comitato si basa su una duplice esigenza:

- sufficiente competenza per fornire e valutare le informazioni pertinenti
- adeguata rappresentanza da diversi punti di vista della società

Pertanto dovrà essere composto da un esperto di etica (filosofo), da uno psicologo/psicoterapeuta, da un neuropsichiatra infantile, da due insegnanti di ordini di scuola diversi, da un rappresentante delle famiglie (facente parte di un'associazione genitori), da un pediatra, da un giurista o medico legale, da un sociologo o da un esperto di scienze della comunità e da un epidemiologo.

Membri: saranno nominati dalla Regione del Veneto e da enti scientifici rappresentativi che si occupano di giftedness e di etica, di famiglia e scuola.

Per approfondimenti, materiali operativi e ulteriori metodologie didattiche, si veda Manuale Operativo Regionale (MOR).

Riferimenti bibliografici

- Alberta Education, Learning and Teaching Resources Branch (2004), *A handbook for parents of children who are gifted and talented*, Edmonton
- Alberta Learning, Special Education Branch (2000), *Teaching students who are gifted and talented*, Edmonton
- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino
- Betts G. T., Neihart M. (1988), Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253
- Betts G. T., & Kercher J. K. (1999), *Autonomous learner model: Optimizing ability – Expanded and updated*, Greeley, CO: ALPS Publishing
- Bronfenbrenner U, Ceci S. (1994), Nature – Nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model, *Psychological Review*
- Ceci S., Williams W. (1997), *Schooling, intelligence and income*, American Psychologist, 52:1051-58
- Clarck B. (2001), *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*, 6th ed. Upper Saddle River NY: Merrill Prentice Hall
- Clark B. (1997), Social ideologies and gifted education in today's schools, *Peabody Journal of Education*, 72(3/4), 81-100.
- Cross J. A. & Dobbs C. (1987), Goals of a teacher training program for teachers of the gifted, *Roeper Review*, 9, 170–171
- Dabrowski K. (1964), *Positive disintegration*, Boston, Little Brown
- Dauber S.L. & Benbow C. P. (1990), Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 34, 10–15
- Delaubier J. P. (2002), *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*, Rapport a Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale
- Edwards K. (2009), *Misdiagnosis, the recent trend in thinking about gifted children with ADHD*
- Eurydice Network (2011), *Science Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- Feldhusen J. F. & Hansen J. (1988), Teachers of the gifted: Preparation and supervision, *Gifted Education International*, 5, 84–89
- Keating D.P. (2009), Developmental science and giftedness: An Integrated life-span frame-work. In F.D. Horowitz, R.F. Subotnik, & D.J. Matthews (Eds), *The development of giftedness and talent across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lovecky D. (2004), *Different Minds*. London: Jessica Kingsley Publishers

Lovett B. J., & Sparks R. L. (2011), The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis., *Journal of Learning Disabilities*, 1-13

National Association for Gifted Children (NAGC) UK

National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD (2011, March), *Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice*. Retrieved from <http://www.ldonline.org/about/partners/njcl>

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci

Pfeiffer S. I., & Stocking V. B. (2000), Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16, 83–93

Piccinni M. (2007), *Il consenso al trattamento medico del minore*, Ed CEDAM, Padova

Pressey S. L. (1949), *Educational acceleration: Appraisal and basic problems*, Columbus: Ohio State University Press

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. (1977), *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

Rogers K. B. (2004), The academic effects of academic acceleration, in N. Colangelo, S. G. Assouline, M. U. M. Gross (Eds), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 47-58), Iowa City: The University of Iowa, Belin-Blank Centre for Gifted Education and Talent Development

Scuola di Barbiana – Don Lorenzo Milani (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze

Southern T., Jones E.D. (2004), Types of acceleration: Dimension and issues, in N. N. Colangelo, S. G. Assouline, M. U. M. Gross (Eds), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 47-58), Iowa City: The University of Iowa, Belin-Blank Centre for Gifted Education and Talent Development

Terman L. (1925), *Genetic studies of genius*, Stanford: Stanford University Press

Tomlinson S. (2008), Gifted, talented and high ability: Selection for education in a onedimensional world, *Oxford Review of Education*, 34, 59-74

Udall A.J. & Maker J. (1983), *Giftedness and Learning Disabilities*, National Institute of Education, US Department of Education

Van Tassel-Baska J. (2000), Theory and research on curriculum development for the gifted. In K.A. Heller, F.J. Monks, R. J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 365–386), Amsterdam: Elsevier

Viafora C. (1995), *Comitati Etici*, Ed. Fondazione Lanza, Padova

Webb J.R., Gore, Amend E. R., & DeVries (2007), *A Parent's Guide to Gifted Children*, Great Potential Press

Webb J. R., Amend E. R., Webb N. E., Goerss J., Beljan, P., & Olenchak F. R. (2005), *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press.II

Whitmore J. R. & Maker C. J. (1985), *Intellectual Giftedness in Disabled Persons*, Rockville, MD: Aspen

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*, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing

Sitografia istituzionale di riferimento

Regione del Veneto
www.regione.veneto.it

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
www.istruzioneveneto.it

Università degli Studi di Padova
www.unipd.it

Associazione Gifted and Talented Education (GATE– Italy)
e Centro di Ricerca TalentGate
www.talentgate.it

Azienda – Unità Locale Socio Sanitaria (ULSS 16) – Padova
www.ulss16.padova.it

Comitato Etico per la Pratica Clinica Pediatrica della Regione Veneto
www.sdb.unipd.it/Bioetica

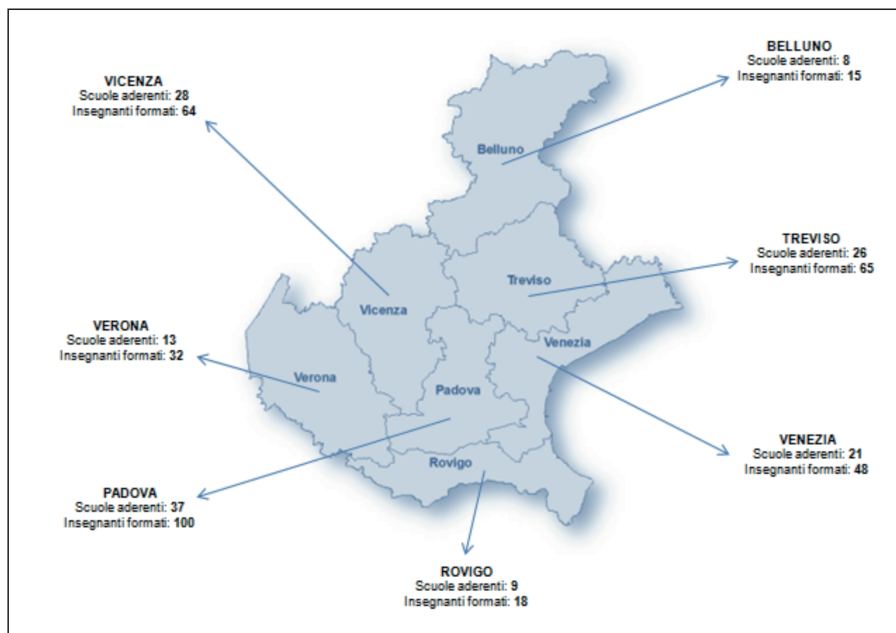
Fondazione Centro Produttività Veneto
www.cpv.org

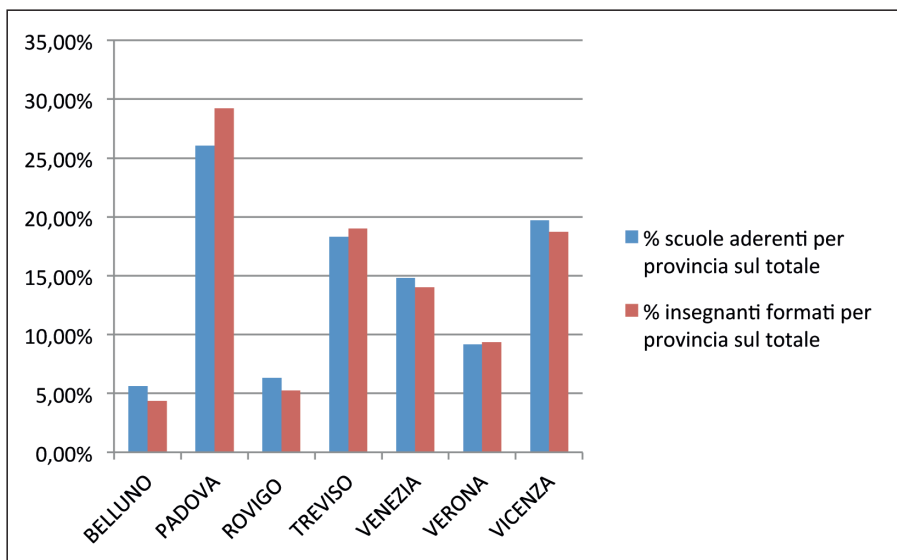
Associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati – C.N.I.S.
www.cnis.it

Allegato

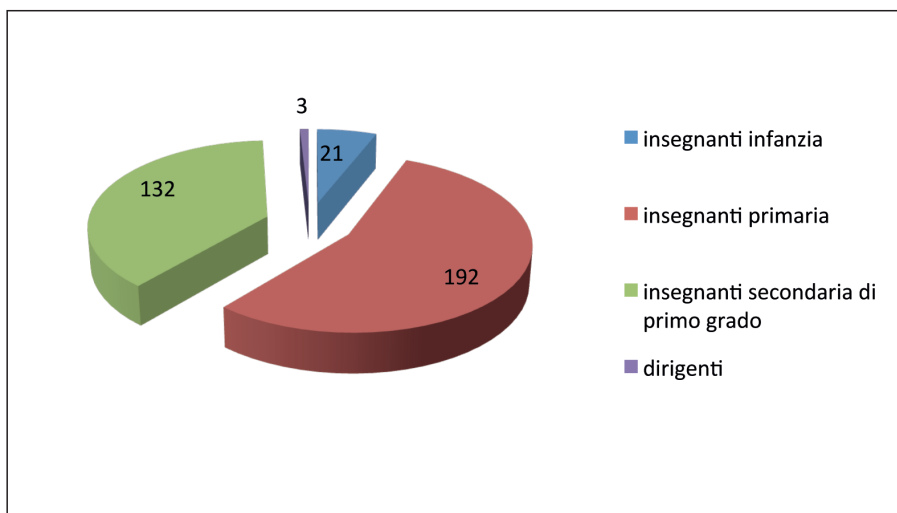
Mappatura delle scuole del progetto “Education to Talent”

Il totale degli insegnanti e referenti scolastici formati nell’ambito delle prime due annualità del progetto Education to Talent, finanziato dalla Regione del Veneto, (“E.T. Education to Talent” e “Education to Talent 2”) è di **348**, di cui 342 inviati direttamente dai **142** Istituti Scolastici di appartenenza, così distribuiti all’interno della Regione del Veneto:





Nella prima edizione del progetto “E.T. Education to Talent” sono state coinvolte le scuole primarie e secondarie di primo grado, mentre nella seconda edizione “E.T.2 – Education to Talent 2” la formazione è stata allargata anche agli insegnanti delle scuole dell’Infanzia.



Si riporta di seguito l'elenco delle Istituzioni Scolastiche che hanno aderito al progetto Education to Talent. L'elenco degli Istituti Scolastici aggiornato è consultabile nei siti: www.cpv.org e www.talentgate.it

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
BELLUNO			
Istituto Comprensivo (St.) A. Pertile di AGORDO	Viale Sommariva, 31	AGORDO	0437 62063
Istituto Comprensivo (St.) 1 di BELLUNO	Via Cavour, 2	BELLUNO	0437 25127
Istituto Comprensivo (St.) di FELTRE	Viale A. Fusinato, 14	FELTRE	0439 885600
Istituto Comprensivo (St.) F. Fiorenza di LAMON	Via Ferd, 54	LAMON	0439 9007
Istituto Comprensivo (St.) di LONGARONE	Piazza Mazzolà, 1	LONGARONE	0437 770209
Istituto Comprensivo (St.) di PONTE NELLE ALPI	Via Canevoi, 41	PONTE NELLE ALPI	0437 998112
Istituto Comprensivo (St.) Loc. QUERO di QUERO VAS	Via Nazionale, 35/b	QUERO VAS	0439 787111
Istituto Comprensivo (St.) Sedico e Sospirolo di SEDICO	Via Stadio, 17	SEDICO	0437 82772
PADOVA			
Istituto Comprensivo (St.) di ALBIGNASEGO	Via Tito Livio, 1	ALBIGNASEGO	049 710031
Istituto Comprensivo (St.) di CADONEGHE	Viale della Costituzione, 1	CADONEGHE	049 700660
Circolo Didattico (St.) di CADONEGHE	Via IV Novembre, 20	CADONEGHE	049 701477
Istituto Comprensivo (St.) Parini di CAMPOSAMPIERO	Via Filippetto, 12	CAMPOSAMPIERO	049 5790500
Istituto Comprensivo (St.) S. Orsato di CASALSERUGO	Via Roma, 14	CASALSERUGO	049 643031
Scuola Primaria (Par.) Farina Loc. Padova di CITTADELLA	Borgo Padova, 14	CITTADELLA	049 5970277
Istituto Comprensivo (St.) N.Tommaseo di CONSELVE	Via Monsignor Beggato, 48	CONSELVE	049 9500870
Istituto Comprensivo (St.) G.Pascoli di ESTE	Via G. Ghirardini, 21	ESTE	0429 2893
Istituto Comprensivo (St.) di LOREGGIA	Via Palladio, 36	LOREGGIA	049 5790562
Istituto Comprensivo (St.) di LOZZO ATESTINO	Via G. Negri, 3	LOZZO ATESTINO	0429 94097

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
Istituto Comprensivo (St.) di MESTRINO	Via De Gasperi, 17	MESTRINO	049 9000017
Scuola Primaria (Par.) Sacro Cuore di MONSELICE	Largo Cardinal Paltanieri, 2	MONSELICE	0429 72927
Istituto Comprensivo (St.) di MONTEGROTTO TERME	Via Claudiana, 5	MONTEGROTTO TERME	049 8911763
Istituto Comprensivo (St.) G. Santini di NOVENTA PADOVANA	Via Valmarana, 33	NOVENTA PADOVANA	049 625160
Istituto Comprensivo (St.) 06 Bruno Ciari di PADOVA	Via Madonna del Rosario, 148	PADOVA	049 617932
Istituto Comprensivo (St.) 07 San Camillo di PADOVA	Via Sanudo, 2	PADOVA	049 776950
Istituto Comprensivo (St.) 13 Tartini di PADOVA	Via Vicentini, 21	PADOVA	049 8713688
Istituto Comprensivo (St.) 04 Rosmini di PADOVA	Via J. Da Montagnana, 91	PADOVA	049 8644800
Istituto Comprensivo (St.) 03 Briosco di PADOVA	Via Lippi, 11	PADOVA	049 619116
Scuola Primaria (Par.) Gesù Maria di PADOVA	Via E. Bernardi, 14	PADOVA	049 610071
Istituto Comprensivo (St.) 11 A. Vivaldi di PADOVA	Via Chieti, 3	PADOVA	049 681211
Istituto Comprensivo (St.) L. Belludi di PIAZZOLA SUL BRENTA	Via Dei Contarini, 44	PIAZZOLA SUL BRENTA	049 5590067
Istituto Comprensivo (St.) A. Gemelli Loc. PIOMBINO DESE di PIOMBINO DESE	Via Dante, 9	PIOMBINO DESE	049 9365009
Scuola Primaria (Par.) Fondazione Santa Capitanio di PIOVE DI SACCO	Via Castello, 24	PIOVE DI SACCO	0495 841933
Istituto Comprensivo (St.) 2 di PIOVE DI SACCO	Via San Francesco, 2	PIOVE DI SACCO	049 9701167
Istituto Comprensivo (St.) di PONTE SAN NICOLO'	Via Don Orione, 1	PONTE SAN NICOLO'	049 717449
Istituto Compr. (St.) Buonarroti Loc. Sarmeola di RUBANO	Viale Po, 20	RUBANO	049 8982111
Istituto Comprensivo (St.) Marco Polo di SAN GIORGIO DELLE PERTICHE	Via Roma, 89	SAN GIORGIO DELLE PERTICHE	049 5747004

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
Istituto Comprensivo (St.) di SANT'ANGELO DI PIOVE DI SACCO	Via Roma, 21	SANT'ANGELO DI PIOVE DI SACCO	049 5846029
Istituto Comprensivo (St.) di SAONARA	Via V. Bachelet, 12	SAONARA	049 640066
Istituto Comprensivo (St.) II di SELVAZZANO DENTRO	Via Cesarotti, 1/A	SELVAZZANO DENTRO	049 638633
Istituto Comprensivo (St.) di TOMBOLO	Via Sant'Andrea Apostolo, 7	TOMBOLO	049 9470846
Istituto Comprensivo (St.) G. Ponti di TREBASELEGHE	Via Don Orione, 2	TREBASELEGHE	049 9360440
Istituto Comprensivo (St.) D.P. Galliero di TRIBANO	Via G. Deledda, 6	TRIBANO	049 5342063
Circolo Didattico (St.) di VIGONZA	Via Cavour, 12	VIGONZA	049 8095003
Istituto Comprensivo (St.) Don Milani di VIGONZA	Via Roma, 35	VIGONZA	049 8096930
Istituto Comprensivo (St.) di VILLAFRANCA PADOVANA	Via V. Emanuele II, 44	VILLAFRANCA PADOVANA	049 9050325
ROVIGO			
Istituto Comprensivo (St.) 1 di ADRIA	Via Umberto I, 18	ADRIA	0426 21179
Istituto Comprensivo (St.) 2 di ADRIA	Via Ragazzi del '99, 28	ADRIA	0426 21714
Istituto Comprensivo (St.) di ARIANO NEL POLESINE	Via Mantovani, 23	ARIANO NEL POLESINE	0426 71078
Istituto Comprensivo (St.) di LENDINARA	Via Marconi, 36	LENDINARA	0425 641058
Istituto Comprensivo (St.) di LOREO	V.le Stazione, 14	LOREO	0426 334649
Istituto Comprensivo (St.) di PORTO VIRO	Via Cavalieri di Vittorio Veneto, 2	PORTO VIRO	0426 631742
Istituto Comprensivo (St.) 4 di ROVIGO	Via Mozart, 8	ROVIGO	0425 421753
Istituto Comprensivo (St.) 3 di ROVIGO	Via Filippo Corridoni, 40	ROVIGO	0425 28054
Istituto Comprensivo (Par.) Scuola Catt.dioc. di ROVIGO Scuola Giacomo Sichirollo	Via Sacro Cuore, 37	ROVIGO	0425 21009
TREVISO			
Scuola dell'infanzia (Par.) DE AMICIS di ASOLO	Piazzetta San Pio X, 193	ASOLO	0423 952156

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
Istituto Comprensivo (St.) di BREDÀ DI PIAVE	Via San Pio X, 33	BREDÀ DI PIAVE	0422 90877
Istituto Comprensivo (St.) di CAPPELLA MAGGIORE (+ Istituto Comprensivo (St.) di SARMEDE)	Via Livel, 101	CAPPELLA MAGGIORE	0438 580563
Istituto Comprensivo (St.) di CARBONERA	Via Roma, 56	CARBONERA	0422 396256
Istituto Comprensivo (St.) di CASALE SUL SILE	Piazza all'Arma dei Carabinieri, 7/A	CASALE SUL SILE	0422 788048
Istituto Omnicomprensivo (Par.) COLLEGIO IMMACOLATA di CONEGLIANO	Via Madonna, 20	CONEGLIANO	0438 23562
Istituto Comprensivo (St.) GB Cima di CONEGLIANO	Via Kennedy, 8	CONEGLIANO	0438 31308
Istituto Comprensivo (St.) I. Nievò di CORDIGNANO	Via Gazzari, 1	CORDIGNANO	0438 995391
Istituto Comprensivo (St.) "Follina e Tarzo" di FOLLINA	Via Sanavalle, 13	FOLLINA	0438 970484
Istituto Comprensivo (St.) 1 di MONTEBELLUNA	Via Papa Giovanni XXIII, 5	MONTEBELLUNA	0423 22284
Istituto Comprensivo (St.) di MOTTA DI LIVENZA	Via Manzoni, 2	MOTTA DI LIVENZA	0422 761581
Istituto Comprensivo (St.) di PONTE DI PIAVE	Via N. Tommaseo, 4	PONTE DI PIAVE	0422 759212
Istituto Comprensivo (St.) di PONZANO VENETO	Via G.B. Cicogna, 16/A	PONZANO VENETO	0422 440693
Scuola dell'infanzia (Par.) A.M. CROCE di SALGAREDA	Via Roma, 25	SALGAREDA	0422 747096
Istituto Comprensivo (St.) Luigi Luzzatti di SAN POLO DI PIAVE	Via Roma, 38	SAN POLO DI PIAVE	0422 855062
Istituto Comprensivo (St.) di SAN VENDEMIANO	Viale De Gasperi, 40	SAN VENDEMIANO	0438 401470
Istituto Comprensivo (St.) di SANTA LUCIA DI PIAVE	Via Foresto Est, 1/b	SANTA LUCIA DI PIAVE	0438 460133
Istituto Comprensivo (St.) di SILEA	Via Tezze, 3	SILEA	0422 360817
Istituto Omnicomprensivo (Par.) Collegio PIO X di TREVISO	Borgo Cavour, 40	TREVISO	0422 411725
Istituto Comprensivo (St.) 02 Serena di TREVISO	Via Caccianiga, 16	TREVISO	0422 546707

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
Istituto Comprensivo (St.) 04 Stefanini di TREVISO	Viale III Armata, 35	TREVISO	0422 582385
Istituto Comprensivo (St.) 05 L.Coletti di TREVISO	Via Abruzzo, 1	TREVISO	0422 230913
Istituto Comprensivo (St.) 01 A.Martini di TREVISO	Via V. Rapisardi	TREVISO	0422 300706
Istituto Comprensivo (St.) Da Ponte di VITTORIO VENETO	Via dello Stadio, 5	VITTORIO VENETO	0438 57587
Istituto Comprensivo (St.) di VOLPAGO DEL MONTELLO	Via Francesco Maria Preti, 1	VOLPAGO DEL MONTELLO	0423 620203
Istituto Comprensivo (St.) di ZERO BRANCO	Via IV Novembre, 22	ZERO BRANCO	0422 485304
VENEZIA			
Istituto Comprensivo (St.) Diego Valeri di CAMPOLONGO MAGGIORE	Via Roma, 47	CAMPOLONGO MAGGIORE	049 5848146
Istituto Comprensivo (St.) 2 Loc. Sottomarina di CHIOGGIA	Via S. Marco, 25	CHIOGGIA	041 5509259
Istituto Comprensivo (St.) di DOLO	Via IV Novembre, 2	DOLO	041 410114
Istituto Comprensivo (St.) Italo Calvino di IESOLO	Piazza Matteotti, 11	IESOLO	0421 951186
Istituto Comprensivo (St.) Adele ZARA Loc. Oriago di MIRA	Via Marmolada, 20	MIRA	041 429688
Scuola Primaria (Par.) San Pio X di MIRA	Via Silvio Trentin, 26	MIRA	041 420193
Istituto Comprensivo (St.) 2 di MIRANO	Via C. Battisti, 107	MIRANO	041 430085
Istituto Comprensivo (St.) Elisabetta (Betty) PIERAZZO di NOALE	Via G.B.Rossi, 25	NOALE	041 440054
Istituto Comprensivo (St.) di NOVENTA DI PIAVE	Via Guaiane	NOVENTA DI PIAVE	0421 307516
Istituto Comprensivo (St.) Arturo Martini Loc. Peseggia di SCORZÈ	Via Verdi, 1	PESEGGIA	041 5830692
Istituto Comprensivo (St.) Giovanni XXIII di PIANIGA	Via Vescovo, 3	PIANIGA	041 469424
Istituto Comprensivo (St.) Giovanni Pascoli di PORTOGRUARO	Via Camillo Valle, 15	PORTOGRUARO	0421 71203
Istituto Comprensivo (St.) Dario Bertolini di PORTOGRUARO	Via Liguria, 32	PORTOGRUARO	0421 273251

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
Istituto Comprensivo (St.) I. Nieveo di SAN DONÀ DI PIAVE	Viale Libertà, 30	SAN DONÀ DI PIAVE	0421 330760
Istituto Comprensivo (St.) Tito Livio Loc. SAN MICHELE AL TAGLIAMENTO di SAN MICHELE AL TAGLIAMENTO	Corso Del Popolo, 81	SAN MICHELE AL TAGLIAMENTO	0431 50242
Istituto Comprensivo (St.) C. Giulio Cesare Loc. Mestre di VENEZIA	Via Cappuccina, 68/D	VENEZIA	041 981696
Istituto Comprensivo (St.) A. Gramsci Loc. Campalto di VENEZIA	Via Passo, 3/o	VENEZIA	041 903701
Istituto Comprensivo (St.) D. Alighieri Loc. San Marco di VENEZIA	S. Marco 3042	VENEZIA	041 5225157
Istituto Comprensivo (St.) Don Lorenzo Milani Loc. Gazzera di VENEZIA	Via Volpi, 22	VENEZIA	041 915909
Istituto Comprensivo (St.) Leonardo Da Vinci Loc. Mestre di VENEZIA	Via Virgilio, 1	VENEZIA	041 614863
Istituto Comprensivo (St.) Viale San Marco Loc. Mestre di VENEZIA	Viale San Marco, 67	VENEZIA	041 958791
VERONA			
Istituto Comprensivo (St.) di BOSCO CHIESANUOVA	Ptta degli Alpini, 5	BOSCO CHIESANUOVA	045 6780521
Istituto Comprensivo (St.) F. Cappa di BOVOLONE	Via Elli Bandiera, 8	BOVOLONE	045 7100124
Istituto Comprensivo (St.) A. Cesari di CASTEL D'AZZANO	Via Marconi, 76	CASTEL D'AZZANO	045 8520813
Istituto Comp. (St.) G. Fracastoro di CAVAION VERONESE	Via Cavalline, 51	CAVAION VERONESE	045 7235072
Istituto Comprensivo (St.) 01 di LEGNAGO	Via Xx Settembre, 39	LEGNAGO	0442 20609
Istituto Comprensivo (St.) E. Salgari di NEGRAR	Via degli Alpini, 1	NEGRAR	045 6011631
Istituto Comprensivo (St.) 02 I. Pindemonte di PESCANTINA	Via Borgo, 70	PESCANTINA	045 7150482
Istituto Comprensivo (St.) 01 di PESCANTINA	Via Ponte, 156	PESCANTINA	045 7150742
Istituto Comprensivo (St.) G. Baldo di RONCO ALL'ADIGE	Viale V. Veneto, 19	RONCO ALL'ADIGE	045 6615376

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
Istituto Comprensivo (St.) 02 Loc. VERONA di SAN GIOVANNI LUPATOTO	Via Ugo Foscolo, 13	SAN GIOVANNI LUPATOTO	045 546418
Istituto Comprensivo (St.) Virgilio di SONA	Via Pergolesi, 13	SONA	045 6081300
Istituto Comprensivo (St.) G. Murari di VALEGGIO SUL MINCIO	Via Barbarani, 4	VALEGGIO SUL MINCIO	045 7950034
Istituto Comprensivo (St.) 14 S. Massimo di VERONA	Via R. Pole, 3	VERONA	045 8900628
VICENZA			
Istituto Comprensivo (St.) G. Marconi di ALTAVILLA VICENTINA	Piazza Libertà, 21	ALTAVILLA VICENTINA	0444 572060
Istituto Comprensivo (St.) 1 di ARZIGNANO	Corso Mazzini, 85	ARZIGNANO	0444 670061
Istituto Comprensivo (St.) Ramiro Fabiani di BARBARANO VICENTINO	Via 4 Novembre, 82/84	BARBARANO VICENTINO	0444 886073
Istituto Comprensivo (St.) di CAMISANO VICENTINO	Via Europa, 45	CAMISANO VICENTINO	0444 610122
Istituto Comprensivo (St.) Fermi di CASTELGOMBERTO	Via Europa, 14	CASTELGOMBERTO	0445 940018
Istituto Comprensivo (St.) di GALLIO	Via Roma, 1	GALLIO	0424 445388
Istituto Comprensivo (St.) Galilei di ISOLA VICENTINA	Via A. Moro, 65	ISOLA VICENTINA	0444 976132
Istituto Comprensivo (St.) Ridolfi di LONIGO	Viale della Repubblica, 4	LONIGO	0444 830244
Istituto Comprensivo (St.) P.M. Pozza di LUSIANA	Via Sette Comuni, 18	LUSIANA	0424 406007
Istituto Comp (St.) 1 Anna Frank di MONTECCHIO MAGGIORE	Via Lorenzoni, 2	MONTECCHIO MAGGIORE	0444 696076
Istituto Comprensivo (St.) 2° Loc. Alte Ceccato di MONTECCHIO MAGGIORE	Via Archimede	MONTECCHIO MAGGIORE	0444 696433
Istituto Comprensivo (St.) G. Giardino di MUSSOLENTE	Via Pio X, 2	MUSSOLENTE	0424 577052
Istituto Comprensivo (St.) Loc. San Giacomo di ROMANO D'EZZELINO	Via Tenente Edoardo Velo, 65/67	ROMANO D'EZZELINO	0424 36468

ISTITUTO SCOLASTICO	SEDE	COMUNE	TEL
Istituto Comprensivo (Par.) English International School di ROSÀ	Via Segafredo, 50	ROSÀ	0424 582191
Istituto Comprensivo (St.) Gianni Rodari di ROSSANO VENETO	Via Stazione, 12/A	ROSSANO VENETO	0424 540082
Istituto Comprensivo (St.) F.Muttoni Loc. Meledo di SAREGO	Via D.Chiesa, 5	SAREGO	0444 820813
Istituto Comprensivo (St.) di THIENE	Piazza Scalcerle, 8	THIENE	0445 361796
Istituto Comprensivo (St.) 2 di VALDAGNO	Lungo Agno Manzoni, 17	VALDAGNO	0445 401636
Istituto Comprensivo (St.) Loc. Novale di VALDAGNO	Via Pasubio, 171	VALDAGNO	0445 410428
Istituto Comprensivo (St.) Bombieri di VALSTAGNA	Via Ferrazzi, 6	VALSTAGNA	0424 99532
Scuola dell'infanzia (Par.) Comunali di VICENZA	Via Levà degli Angeli, 11	VICENZA	0444 222107
Istituto Comprensivo (St.) 06 Muttoni di VICENZA	Via Massaria, 62	VICENZA	0444 507859
Istituto Comprensivo (St.) 01 di VICENZA	Contra' Burci, 20	VICENZA	0444 544397
Istituto Comprensivo (St.) 02 G. Bortolan Loc. Bertesinella di VICENZA	Via Piovene, 31	VICENZA	0444 911223
Little English School srl	Corso Fogazzaro, 254	VICENZA	0444 545007
Istituto Comprensivo (St.) 07 di VICENZA	Viale Fiume, 97	VICENZA	0444 507219
Istituto Comprensivo (St.) 05 di VICENZA	Contra' S. Maria Nova, 7	VICENZA	0444 327506
Istituto Comprensivo (St.) Goldoni di VILLAVERLA	Via Giovanni XXIII, 9	VILLAVERLA	0445 350244



Associazione Scientifica Gifted And Talented Education
Padova - via Ospedale Civile n.19
tel. 049 8235609 - fax. 049 8235704
www.talentgate.it - mail: info@talentgate.it