

Talento e plusdotazione



Ringraziamenti e disclaimer

Registrato con protocollo n. 2/2015 del 6/9/2015

Tutti i contenuti presenti nel seguente documento (testi, foto e video) sono stati elaborati e sono di proprietà dell'AISTAP (se non altrimenti specificato) e non possono essere copiati o riprodotti in alcun modo.

Il gruppo di lavoro è composto da:

- Anna Maria Roncoroni, Psicologa, Ph.D., Presidente AISTAP, Membro del General Committee dell'European Council for High Ability (ECHA), ha ricevuto diversi riconoscimenti per il suo lavoro tra i quali il Mensa Award for Benefit to Society nel 2013 del Mensa Education and Research Foundation per il lavoro svolto a livello internazionale a favore degli studenti Gifted and talented.
- Daniela Miazza, psicologa, Ph.D., Vice-Presidente AISTAP, Supervisore scientifico del settore Istruzione, formatrice esperta formatrice.
- Jacopo Lorenzetti, psicologo, membro del Consiglio dell'AISTAP e responsabile settore Istruzione, Master in "Dislessia e lingue straniere: linee metodologiche e buone pratiche.

-
- Maria Galasso, ricercatrice nell'ambito linguistico-artistico-espressivo, giornalista, cavaliere della Repubblica Italiana, ha ricevuto diversi riconoscimenti a livello nazionale ed internazionale per il lavoro svolto nell'ambito dell'Istruzione, della formazione e della ricerca.
 - Sara Peruselli, psicologa, Ph.D., psicoterapeuta sistemico-relazionale, responsabile settore Clinico, esperta di dinamiche di gruppo e comunicazione, specializzata in psicologia dello sviluppo e "della famiglia.
 - Donatella Lauria, giornalista, Responsabile Ufficio Comunicazione dell'AISTAP, già collaboratrice del Il Secolo XIX, editore di un quotidiano online, ha ricoperto diversi incarichi come addetto stampa sia nell'ambito politico, culturale e sportivo.

Un ringraziamento particolare va a tutti i nostri Amici (genitori, studenti e sostenitori) che condividendo le loro storie hanno arricchito la nostra esperienza professionale ed umana.

Comitato scientifico dell'AISTAP

Prof. Edoardo Boncinelli, genetista di fama internazionale.

Prof. Joan Freeman, esperta di fama mondiale sul tema della plusdotazione, Visiting professor alla Middlesex University.

Prof.ssa Maria Galasso, esperta a livello nazionale nell'ambito artistico/linguistico/espressivo.

Prof.ssa Lianne Hoogeveen, Direttrice del Centro sulla plusdotazione (CBO) dell'Università di Nijmegen (Olanda).

Prof.ssa Mojca Jursevic, professore ordinario di Psicologia presso l'Università di Lubiana (Slovenia).

Dott.ssa Daniela Miazza, formatrice esperta sul tema della plusdotazione.

Prof. Pierluigi Mingarelli, Direttore del laboratorio di Scienze Sperimentali di Foligno.

Dott.ssa Anna Maria Roncoroni, esperta a livello internazionale sul tema della plusdotazione, Membro del General Committee dell'European Council for High Ability (ECHA), coordinatrice del Centro di Ricerca Europeo per lo sviluppo del Talento e della Plusdotazione (CERTALENT), Università di Verona.

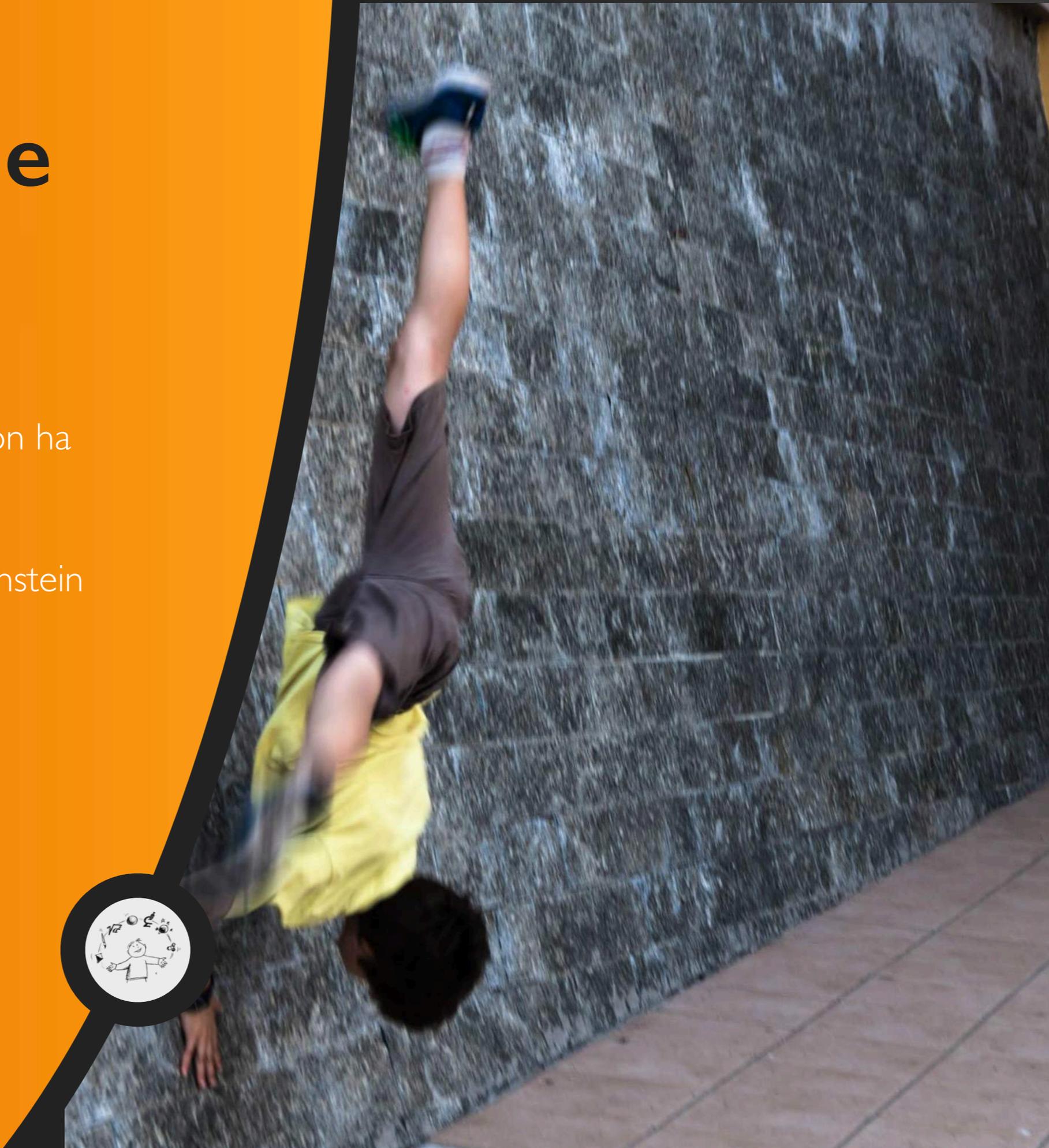
Prof. Javier Touron, professore presso il Dipartimento di Educazione dell'Università di Navarra (Spagna), esperto di fama internazionale sul tema del talento.

Prof. Fabrizio Zanello, professore associato presso la Michigan Technological University.

Introduzione

“Una persona che non ha mai sbagliato, è una persona che non ha mai provato nulla di nuovo”

– Albert Einstein



Le nostre attività

Le nostre attività

- **Sostegno e supporto alle famiglie, anche in collegamento con altri colleghi formati presenti sul territorio nazionale.**
- **Supporto agli studenti sia a livello psicologico e motivazionale, se necessario, che a livello didattico e per l'orientamento.**
- **Organizzazione laboratori di vario genere in diverse città italiane.**
- **Summer camp estivi dedicati dai 6 ai 18 anni su diversi temi ed argomenti, sia nell'ambito scientifico che umanistico.**

Le nostre attività sono rivolte agli studenti a partire dai 5/6 anni di età sino al periodo pre-universitario, con una serie di interventi volti a favorire lo sviluppo della persona nel rispetto delle proprie attitudini ed interessi.

Le collaborazioni attive con diverse organizzazioni, enti ed istituti nazionali ed internazionali ci consentono di avere una rete estesa e funzionale al raggiungimento dei nostri obiettivi, che vengono programmati su base annuale per quanto riguarda le attività periodiche e più a lungo termine quando si tratta di strutturare percorsi che hanno invece la necessità di un certo tempo per svilupparsi.

In particolare, l'AISTAP collabora con:

- il Mensa Italia;
- scuole di ogni ordine e grado in diverse regioni italiane;
- l'European Council for High Ability (ECHA);
- l'Istituto Italiano di Tecnologia (IIT);
- Il Massachusetts Institute of Technology (MIT);
- l'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN);
- il Laboratorio di Scienze Sperimentali di Foligno;
- l'Università degli studi di Verona;
- diverse scuole in Europa che si occupano dei nostri stessi temi.

Dal 2015 l'AISTAP è diventato European Talent Center con delibera dell'European Council for High Ability, network che riunisce 14 tra Università ed associazioni

che in Europa si occupano da tempo e con professionalità riconosciuta, dei Gifted and Talented.

Questo riconoscimento è stato consegnato il 29 settembre 2015 a Bruxelles, nella sede del parlamento Europeo, alla presenza di alcuni europarlamentari che sostengono l'investimento nel Capitale Umano giovanile dell'Europa unita.



La nostra mission: la Scuola per tutti per promuovere l'eccellenza

L'AISTAP nasce il 1 giugno 2010 da un'idea di un gruppo di psicologi e ricercatori che si occupano, dal 2001, di plusdotazione, di talento e di sviluppo del potenziale nei giovani.

L'esigenza di creare un'Associazione è maturata in questi ultimi anni di attività, con il confronto continuo e sistematico con i progetti ed i percorsi realizzati in Europa e nel resto del mondo. Il nostro obiettivo è di intervenire per favorire lo sviluppo di una cultura legata alla valorizzazione delle capacità e competenze degli studenti, tenuto conto che nel nostro Paese manca un

progetto nazionale rivolto a questa popolazione di studenti. Vi sono solo alcune iniziative a livello locale e regionale, e si attende un'apertura a livello nazionale per mettere a sistema tutte le energie e le competenze presenti nel nostro paese.

La nostra mission è dare la possibilità di poter sviluppare il potenziale dei giovani attraverso:

- La creazione di percorsi di valutazione per il riconoscimento e la valorizzazione delle loro abilità.
- La realizzazione di percorsi di sostegno ed aiuto. Il primo dedicato ai genitori, per dare loro la possibilità di potersi confrontare non solo con gli esperti ma anche con altri

genitori. L'altro rivolto agli studenti, che possono "avere difficoltà di tipo emotivo/relazionale o difficoltà di integrazione all'interno delle classi e/o con i pari età.

- L'implementazione di modelli d'intervento adeguati alle loro esigenze per migliorare le loro competenze, in funzione degli interessi e le attitudini dimostrate, orientandone, ove necessario, il percorso.
- L'implementazione di modelli d'intervento adeguati alle loro esigenze per migliorare le loro competenze, in funzione degli interessi e le attitudini dimostrate, orientandone, ove necessario, il percorso.
- La progettazione di attività formative per i docenti, specifiche e mirate, affinché abbiano la possibilità di avvalersi degli strumenti necessari per sviluppare le competenze

professionali e quelle dei loro studenti; la realizzazione di percorsi curricolari che siano in linea con gli interessi e le competenze degli studenti, per poter non solo valorizzare il Capitale Umano del nostro Paese, ma anche ridurre il fenomeno del drop-out (abbandono) scolastico, in quanto le ricerche internazionali dimostrano che una percentuale degli studenti che abbandonano la scuola rientrano nella fascia di popolazione oggetto del nostro lavoro (Renzulli e Park, 2000; Robertson, 1991).

- Percorsi di ricerca/azione (research/action) al fine di monitorare l'efficacia degli interventi, in linea con le vigenti normative. Operare per curricula verticali potrà consentire l'ottimizzazione delle risorse delle competenze.

Oltre a muoverci all'interno del contesto italiano con progetti ed attività informative, formative e di ricerca,

L'AISTAP ha attivato una stretta collaborazione con Partner nazionali ed internazionali di indubbio valore scientifico, per offrire le migliori opportunità formative ed educative.

In ogni scuola in Italia, come nel resto del mondo, esistono studenti che hanno capacità o competenze molto superiori ai pari età in una o più aree, che possono essere sia tra quelle accademiche che non accademiche. L'identificazione di questi studenti non è però così semplice e richiede una stretta collaborazione tra scuola, famiglia e studenti stessi. In ogni caso, comunque, è l'insegnante che ha bisogno di una specifica formazione per far sì che questi studenti abbiano la possibilità di sviluppare appieno le loro potenzialità, nel rispetto sempre e comunque della persona e della sua crescita armonica.

Non riuscire in questo compito è una grave perdita, non solo in termini personali ma anche in una

prospettiva di sviluppo sociale ed economico del Paese, al quale questi studenti potrebbero avere la possibilità di contribuire in modo costruttivo e fattivo. Può infatti capitare che, a fronte del fatto che questi studenti molto spesso possono avere esigenze e richieste particolari, non sempre soddisfatte da una scuola che non è stata organizzata per questo, una certa percentuale di questi studenti esca precocemente dal sistema scolastico, a volte senza neanche completare gli studi superiori, pur avendone tutte le possibilità (underachievers). Quando questo accade, si può dire che viene a mancare la "libertà" di operare delle scelte rispettose delle proprie attitudini e del proprio potenziale.

Da un punto di vista teorico, il concetto di "libertà" diventa quindi l'asse portante del nostro lavoro e merita una più approfondita, seppur breve, riflessione. Contribuendo in modo significativo allo studio di

questo tema, Berlin (1969) ha introdotto una interessante distinzione tra quella che lui ha definito “libertà positiva” e “libertà negativa”, nel tentativo di disambiguare un concetto considerato unico e monolitico. Sen (Premio Nobel per l’Economia, 2007), interpretando la suddivisione operata da Berlin, afferma che “[...] la libertà intesa in senso positivo (la libertà di) riguarda ciò che, tenuto conto di tutto, una persona può o meno conseguire. L’interesse non è tanto rivolto verso i fattori causali alla base di questo, ovvero se l’incapacità da parte di una persona di raggiungere un certo obiettivo sia dovuta alle restrizioni imposte da altri individui o dal governo. Al contrario, la concezione negativa della libertà (la libertà da) si concentra precisamente sull’assenza di una serie di limitazioni che una persona può imporre ad un’altra”. In questo senso, attuare scelte che vadano nella direzione dello sviluppo del potenziale significa operare interventi a salvaguardia della libertà

positiva, mentre non rimuovere i limiti sociali, culturali ed economici è una limitazione della libertà negativa.

Ma tale visione non vale solo per questi studenti in quanto una scuola che è attenta alle caratteristiche di ciascuno, sa adeguarsi alle differenti necessità, libera da pregiudizi, ed è in grado di sviluppare al massimo le potenzialità di tutti i suoi studenti: la Scuola che coltiva il talento è la Scuola di tutti.

Terminologia

“Le parole possono essere finestre
(oppure muri)”

– Marshall B. Rosenberg



Creare un codice linguistico condiviso

Innanzitutto, è necessario avere un linguaggio condiviso in quanto esistono molti termini che vengono utilizzati in Italia per definire questi studenti. Ognuno di questi rimanda a modelli teorici di interpretazione specifici e può enfatizzare un aspetto piuttosto che un altro; iperdotati mentali; superdotati; ad alto o altissimo potenziale cognitivo; plusdotati; di talento; eccellenze.

Tutte queste denominazioni possono creare confusione e, così come già avvenuto in molti stati europei ed extra-europei, abbiamo deciso di adottare la suddivisione proposta dall'Inghilterra, con alcune modifiche che meglio si adattano alla nostra realtà ed alle nostre necessità. In questa

ottica, abbiamo operato una suddivisione, tenendo sempre presente che ogni categorizzazione ha i suoi limiti ma aiuta a fare chiarezza da un punto di vista tassonomico.

- Dotati: rientrano in questa categoria gli studenti che, dopo un'adeguata valutazione cognitiva, svolta da personale esperto e qualificato, rientrano nel top 5% della popolazione scolastica di riferimento. Possono anche essere identificati dagli insegnanti, adeguatamente formati, così come gli studenti plusdotati, ma può essere complicato per gli insegnanti distinguere tra le due categorie (dotati e plusdotati).

- Studenti di talento: sono tutti coloro che manifestano un talento specifico, molto superiore ai pari età, nell'ambito artistico, delle arti visive, arti performative, in ambito musicale, cinestesico/corporeo, e che possono avere abilità legate alla leadership o una spiccata intelligenza emotiva.
- Plusdotati: sono coloro che rientrano nel top 2% della popolazione scolastica di riferimento in relazione alle capacità cognitive e sono altresì coloro che, identificati direttamente dagli insegnanti adeguatamente formati, sono in grado di eccellere ed ottengono risultati nettamente superiori ai pari età in una o più materie considerate accademiche. In questa categoria rientrano molto spesso le "eccellenze", quando queste vengono però definite in base a criteri molto elevati di

performance e di risultati in relazione non solo alla singola scuola ma alla popolazione scolastica di riferimento a livello nazionale.

- Studenti con competenze superiori alla media: sono coloro che sono in grado di ottenere dei risultati in ambito accademico superiori ai pari età in relazione a quanto ci si aspetterebbe, tenuto conto del "livello scolare" e degli obiettivi didattici. Essi possono rappresentare sino al 20% della popolazione scolastica.

Questa suddivisione è utile a livello pragmatico e tassonomico ma accade molto spesso che vi siano studenti di talento che sono anche plusdotati o dotati.

Considerando la suddivisione operata in precedenza, i dati ISTAT (2015), mostrano che la popolazione italiana residente ammonta a 60.795.612 unità. Se consideriamo la fascia di età dai 0 ai 18 anni,

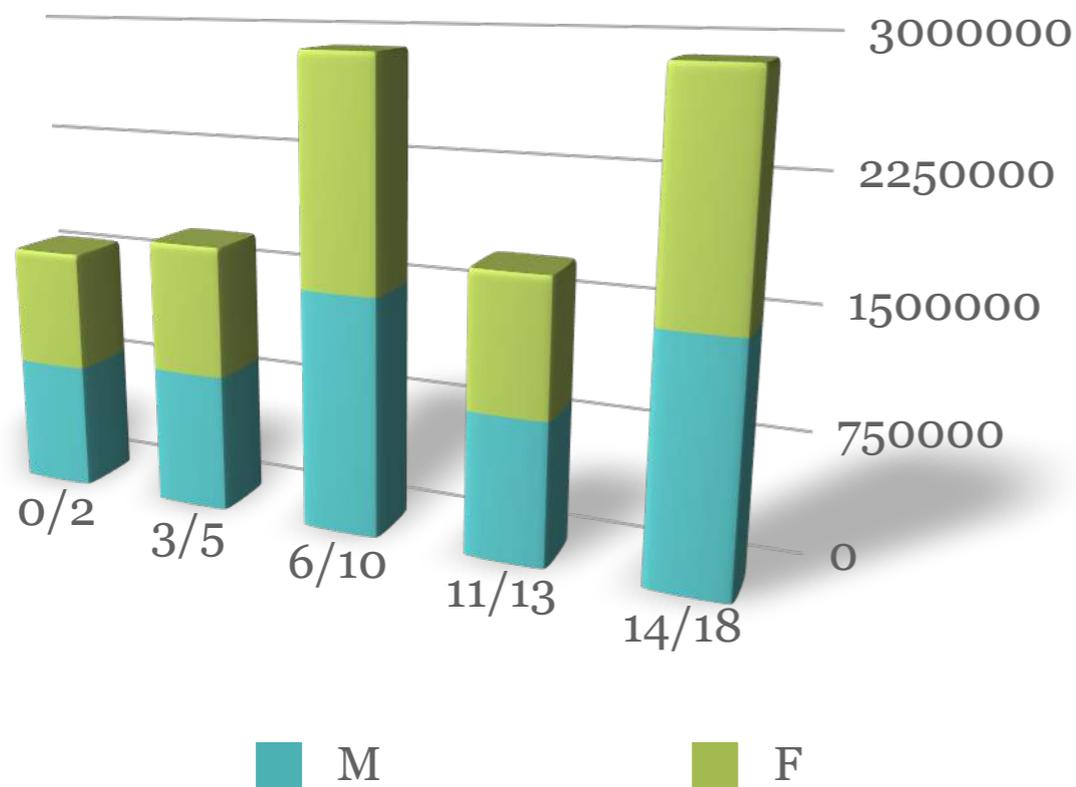


Grafico 2.1: popolazione scolastica

suddivisa per livello scolare (grafico 2.1, <http://www.tuttitalia.it/statistiche/popolazione-eta-scolastica-2015/>), la popolazione scolastica è composta da 10.670.154 unità. Si può stimare che

circa 213.411 persone di età compresa tra i 0 ed i 18 anni rientrano nella fascia della plusdotazione.

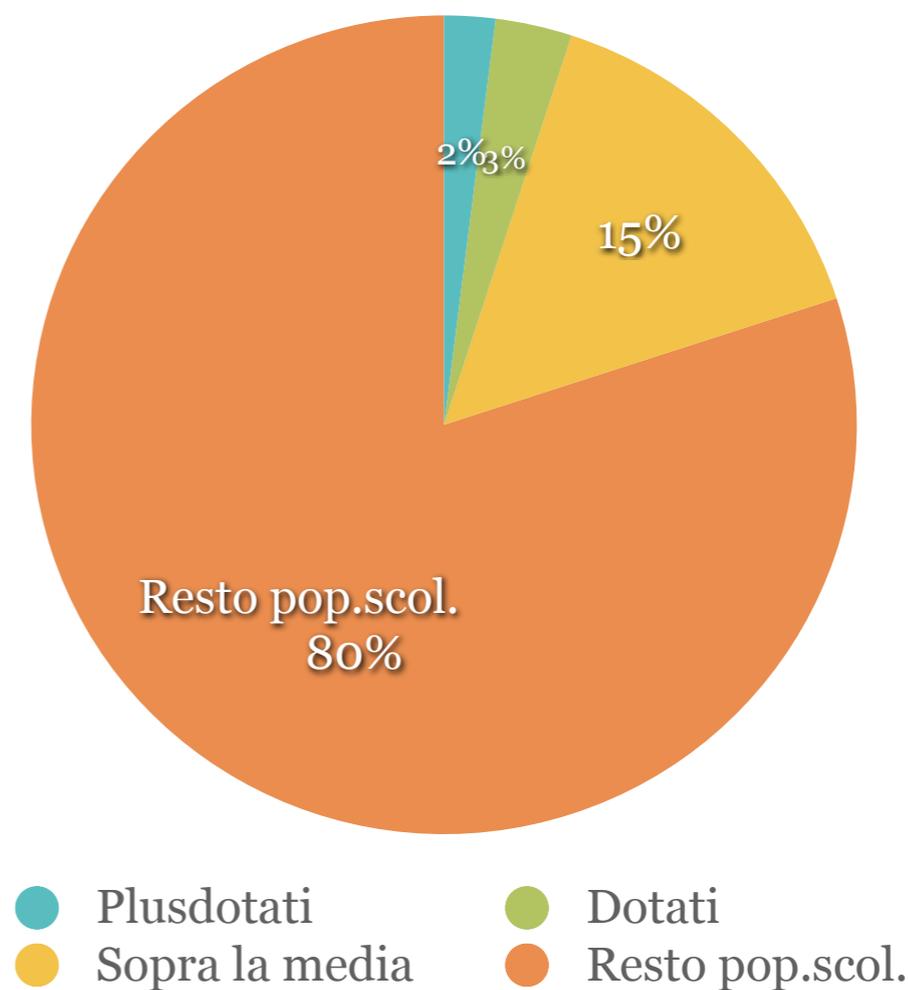


Grafico 2.2: Regione Liguria

Se invece ci riferiamo anche agli studenti dotati, il numero sale a circa 533.507 unità. Se infine ci riferiamo agli studenti che possiedono competenze superiori alla media, il numero si attesta intorno a 2.134.031. Come si può vedere, la percentuale di popolazione di età compresa tra i 0 ed i 18 anni che potrebbe usufruire di un percorso scolastico avanzato, adatto alle loro specifiche caratteristiche, è assolutamente rilevante. Se, ad esempio, consideriamo la sola Regione Liguria, dove l'AISTAP ha la sua sede principale, vi sono 233.188 abitanti di età compresa tra i 0 ed i 18 anni. Se consideriamo le diverse tipologie di studenti, così come descritto in precedenza, escludendo gli studenti di talento che non sono quantificabili esattamente, il grafico 2.2 mostra che circa 46.640 studenti nella sola Liguria richiederebbero attività didattiche curricolari ed extra-curricolari mirate e dedicate.



Innato o acquisito?

“Dobbiamo fare attenzione a non fare dell'intelletto il nostro dio”

- Albert Einstein



In medio stat virtus

Come diceva il celebre psicologo William Stern (1916), la plusdotazione rappresenta solo la possibilità di realizzare il proprio potenziale e non è il risultato di per sé. Questo significa che, al di là delle capacità e di quello che potremmo definire il “patrimonio genetico” dell’individuo, se l’ambiente non offre adeguate possibilità di crescita e di sviluppo, non è assolutamente detto che ciò che poteva essere si sarebbe potuto concretizzare. Senza entrare nella polemica che ha dominato la Psicologia del secolo scorso tra chi sosteneva che intelligenti si nasce (Eysenck & Kamin, 1981; Herrnstein e Murray, 1994) e chi invece diceva che lo si diventa (Kamin, 1974; Gardner, 1993, 2006), tutti concordano sul fatto

che gli studenti dotati, plusdotati, di talento o con capacità superiori alla norma, hanno bisogno di un ambiente stimolante ed adeguato per poter sviluppare il loro potenziale.

In questo senso, la nostra posizione si colloca in una zona che potremmo definire intermedia: ogni individuo ha delle caratteristiche (cognitive, emotivo/affettive, fisiche, neuro-psicologiche, genetiche, ecc) che lo contraddistinguono e che lo rendono una persona unica ed irripetibile. Alcuni ricercatori hanno messo in evidenza come, oltre al contesto, vi siano delle differenze individuali a livello cognitivo che non si possono negare (Desrivières et al., 2014; Lenroot et al., 2009). Il problema, se così lo si può definire, è

che non è al momento possibile determinare, e forse mai lo sarà, quale sia la percentuale da attribuire all'ambiente e quale alla genetica all'interno del costruito, peraltro molto controverso, di quella che viene definita "intelligenza". Un'analisi attenta della biografia dei personaggi che hanno scritto la storia nei diversi ambiti di cui si sono occupati (quelli che potremmo definire "geni") ha consentito agli studiosi di individuare alcuni fattori che, più di altri, hanno contribuito allo sviluppo di capacità così straordinarie, ma non è un esercizio semplice e non porta ad un modello deterministico. Infatti, quella che viene definita "eminence", l'eccellenza, per quanto i ricercatori abbiano cercato di creare modelli di previsione che potessero essere in grado di poter anticipare quello che sarebbe stato il livello di performance in età adulta partendo dalle competenze o capacità dimostrate nell'infanzia o adolescenza, non è stato possibile avere risultati che

siano soddisfacenti al 100%. A maggior ragione, quanto viene proposto nel modello inglese (e non solo, vedasi quanto proposto in Finlandia, Scozia, Singapore, ecc) che pone al centro l'allievo e la scuola, intesa come bontà del livello di educazione e di valorizzazione delle competenze ed abilità di ogni allievo, è di sicuro interesse a livello applicativo. In questi contesti, vengono attuati percorsi che includono accelerazione, arricchimento curricolare ed extra-curricolare oltre ad attività di approfondimento di alto livello. In questo modo è possibile far sì che anche questa tipologia di studenti possa soddisfare il proprio desiderio di conoscere e di comprendere, all'interno di un contesto supportivo e ben informato su cosa e come fare.

La formazione dei docenti

“Se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scolpire quelli che sono nelle teste, l’approccio per competenze non ha nessun futuro”

- P. Perrenaud



Il modello a tre livelli

La formazione dei docenti, a qualunque livello scolastico essi operino, diventa quindi centrale e di fondamentale importanza per far sì che anche questa popolazione scolastica abbia la possibilità di esercitare il proprio Diritto all'apprendimento, seguendo quelli che possono essere i loro ritmi e le inclinazioni personali. Come accennato in precedenza, il modello applicato nella scuola italiana ha recentemente posto sempre più in evidenza la necessità di una evoluzione nella direzione della dimensione inclusiva della scuola, capace di accogliere e rispondere alle differenze individuali dei bambini e degli studenti, non solo di quelle "certificate".

E' chiaro, per chi opera quotidianamente nei contesti scolastici, che è l'eterogeneità dei bisogni educativi che caratterizza l'immagine delle classi, rendendo sempre più necessario accedere a diversi approcci teorici e strategie didattico-educative per migliorare gli apprendimenti ed i contesti in cui questi si realizzano, soprattutto in quelli nei quali sono presenti diverse situazioni che possono rendere più problematico accedere poi ai livelli più alti di istruzione. Ci riferiamo in particolare a tutte le situazioni di svantaggio (sociale, economico, culturale, geografico, ecc.) dove questa necessità è più urgente. Ma non solo: capita spesso che, anche nei contesti che dovrebbero

favorire maggiormente l'emergere delle competenze e dove vi sono risorse strumentali adeguate, il modello d'insegnamento sia ancora ancorato ad una struttura rigida, nozionistica e poco flessibile, che lascia poco spazio alla creatività e alla creazione di percorsi curricolari aperti ed in continua evoluzione. Questo modo di operare, se da un lato può favorire una certa tipologia di studenti, che non presentano particolari difficoltà e che sono adeguatamente supportati dalla famiglia, può essere invece di ostacolo all'emergere degli studenti di talento, che presentano caratteristiche divergenti e che escono dagli schemi tradizionali di apprendimento. Il vero arricchimento e la svolta che la nostra scuola dovrebbe compiere è proprio quella di poter ampliare le conoscenze dei docenti, affinché possano applicare modelli didattici aperti e flessibili, ma non per questo meno attenti al raggiungimento degli obiettivi didattici.

Secondo il nostro modello, la formazione dovrebbe avvenire a tre livelli diversi:

- il primo livello è informativo: è una formazione che dovrebbe coinvolgere il maggior numero di docenti possibile, fornendo quelle che possiamo definire informazioni di base sulle caratteristiche di questi studenti e sui possibili approcci che si possono utilizzare in classe.
- Il secondo livello è una formazione più avanzata, che si dovrebbe svolgere con gli insegnanti più motivati ed interessati, che siano disposti ad applicare in classe quanto appreso durante le lezioni e le esercitazioni, in un arco temporale che comprenda almeno due anni scolastici con lo stesso gruppo di studenti. Sarebbe quindi auspicabile che alcuni insegnanti possano fungere da tutor all'interno



del loro Istituto ed aiutare i colleghi quando se ne presenta l'occasione.

- Il terzo livello è quello che possiamo definire di “esperto” e richiede la frequentazione di un corso di perfezionamento o di un Master svolto in collegamento con l'estero, per entrare in contatto con docenti di altri paesi al fine di poter scambiare quelle che sono le best practices internazionali e diventare a sua volta formatore dei suoi stessi colleghi, dopo un periodo di almeno 2/3 anni di pratica sul campo su questo tema. In questo caso, come si può ben comprendere, la frequentazione di un contesto internazionale, molto utilizzata nei paesi europei che sono attivi da decenni su questi temi, è un punto fondamentale che non può mancare.

In questo modo, siamo convinti che gli insegnanti potrebbero cogliere l'occasione per progettare una didattica realmente inclusiva proprio grazie alla presenza di questi studenti, attraverso, ad esempio:

- Un'organizzazione diversa di materiali, libri, schede, software, materiali integrativi e di approfondimento con livelli graduati di difficoltà e di complessità concettuale, per scegliere più facilmente come semplificare, facilitare o rendere più complesso in base alle necessità individuali;
- La scelta di modalità differenti di apprendere, per permettere il conseguimento degli obiettivi, utilizzando stili di apprendimento, intelligenze, codici e linguaggi diversi.
- Un maggiore utilizzo della mediazione tra pari quale strategia inclusiva. La letteratura

internazionale, infatti, afferma che questi studenti possano rappresentare una vera e propria risorsa nei gruppi di apprendimento cooperativo, sia quando lavorano in gruppi eterogenei, sia in gruppi omogenei (da utilizzarsi, uno o l'altro, in base agli obiettivi prefissati)

- Un maggiore utilizzo della didattica laboratoriale, per problemi reali e nei contesti reali: questa può rappresentare un'utile risorsa strategica sia per questi studenti che per l'intero gruppo classe.

Diventa quindi centrale la formazione dei Formatori, che devono essere qualificati per svolgere questo tipo di attività ed aver maturato un'esperienza specifica in quest'ambito al fine di rendere il percorso formativo dei docenti realmente efficace e professionalizzante.

A seconda dell'età degli studenti, esistono inoltre interventi che possono essere messi in atto che si sono rivelati più adeguati, perché lo sviluppo è un percorso molto complesso, non lineare e che richiede una profonda conoscenza dei cambiamenti che possono avvenire durante il corso della crescita di ogni individuo. Non esistono, come abbiamo più volte sostenuto, interventi che possano essere adeguati e giusti per tutti. Ogni studente è un mondo a sé ed il tentativo di creare dei percorsi obbligati e statici non si è rivelato produttivo. Ma esistono quelli che Ziegler, Stoeger e Vialle (2012) definiscono "learning pathways" ed è alla creazione di questi che dobbiamo lavorare, senza mai perdere di vista la flessibilità e la capacità di adattarsi ai diversi contesti. Lo schema che segue non vuole essere esaustivo ma solo una traccia per meglio comprendere ciò che dovrebbe essere messo in atto a seconda dell'età degli studenti e si riferisce al nostro modo di operare



Gli studenti dotati, plusdotati e di talento

“Il talento è una fonte da cui sgorga
sempre acqua nuova, ma questa
fonte perde ogni valore se non se
ne fa il giusto uso”

- Ludwig Wittgenstein



I tipi di Betts e Neihart

Le tipologie

- I. Lo studente di successo
- II. Lo studente provocatore
- III. Lo studente invisibile
- IV. Lo studente a rischio abbandono scolastico
- V. Lo studente con “doppia eccezionalità” (twice-exceptional)
- VI. Lo studente autonomo

Una delle tassonomie più diffuse ed utilizzate in questo ambito per cercare di individuare le diverse tipologie di studenti che possono rientrare in questa fascia della popolazione, alla quale è espressamente dedicata questa sezione, è quella operata da Betts e Neihart (1988), che hanno descritto sei profili a cui corrispondono sei differenti tipologie, che sono il risultato di moltissimi anni di lavoro e di esperienza sul campo. Qui di seguito, sono descritte alcune delle principali caratteristiche per ogni tipo, oltre ai più comuni comportamenti osservati e agli interventi che si sono rilevati più efficaci. Ovviamente, come in tutte le categorizzazioni, ha dei limiti, in quanto alcuni studenti possono avere

alcune caratteristiche di una tipologia ma anche di un'altra. Ciò che conta, però, è il cercare di comprendere in quale di queste tipologie è meglio descritto lo studente con il quale ci troviamo a confronto, per attuare interventi che siano efficaci e costruttivi per il suo benessere.

Tipo I: lo studente di successo

Molto spesso rientrano in questa tipologia la maggior parte degli studenti che vengono identificati a scuola perché molto bravi e capaci, veloci ad apprendere, che sanno ben adattarsi al contesto, ma tendono a dipendere troppo da esso in quanto la loro motivazione è estrinseca ed è legata al riconoscimento da parte degli altri della loro bravura. A volte possono annoiarsi perché comunque apprendono facilmente ma raramente disturbano perché non vogliono andare contro quelle che sono le regole che il contesto scolastico impone. Sono di

solito molto apprezzati dagli insegnanti per la loro dedizione al lavoro, svolgono quanto viene loro assegnato, ma raramente vanno oltre perché temono di fallire. Sono perfezionisti e possono arrabbiarsi anche molto quando non riescono, perché faticano ad accettare l'errore e l'insuccesso. È molto importante, in questo caso, che si cerchi di aiutarli ad imparare a sbagliare, a prendersi dei rischi, ad essere più autonomi non tanto nello svolgimento di ciò che viene loro assegnato, cosa che già riescono a fare molto bene, ma nel pensiero. Devono imparare a capire non cosa gli altri vogliono da loro, ma cosa li rende veramente felici e li fa stare bene. Infatti, non sempre riescono ad emergere i loro veri interessi e passioni, perché spesso fanno bene molte cose e l'orientamento, in questo caso, è ancora più importante. Hanno quindi bisogno di attività più complesse, un curriculum più adatto alle loro capacità per potersi mettere alla prova e capire in quale

direzione investire maggiori energie. Il loro punto debole è proprio la dipendenza dal giudizio altrui ed è su questo che bisogna lavorare, per favorire l'emergere della Persona in tutta la sua globalità. Capita spesso che siano studenti che, alla fine dei diversi cicli scolastici, quando devono prendere una decisione su quale strada seguire, non abbiano piena consapevolezza di cosa veramente li attira di più e rischiano di fare delle scelte in funzione di quello che l'ambiente suggerisce loro. Molto utile per loro è avere la possibilità di confrontarsi con compagni che lavorano al loro stesso livello, per potersi mettere in gioco ed imparare così a far emergere passioni ed interessi da coltivare in autonomia. L'utilizzo del mentoring è altresì molto efficace. Le ricerche dimostrano che molti adulti che da studenti appartenevano a questo gruppo non ottengono nella vita ciò che avrebbero potuto perché non hanno mai appreso ad essere autonomi e creativi o divergenti

nel loro pensiero, rinforzati da un ambiente che ne ha sempre esaltato la loro bravura ma anche l'aderenza al sistema, non abituandoli a tutte le sfide e la flessibilità che invece la vita adulta richiede.

Tipo II: lo studente provocatore

Non è semplice riconoscere le abilità e le capacità di questa tipologia di studenti perché si pongono in modo provocatorio nei confronti degli altri, che siano insegnanti o compagni di classe. Anche quando gli insegnanti si accorgono che gli argomenti che pongono sul tavolo sono comunque frutto di un pensiero complesso e di una visione che non è in linea con quanto atteso per l'età, questi studenti a volte mettono in atto comportamenti negativi che li porta spesso volte a non essere ben voluti o accettati. Questa cosa è una ferita che viene percepita molto bene da questi studenti, che quindi possono manifestare anche rabbia e rancore nei confronti del

mondo che li circonda, compresa la famiglia. Hanno un forte desiderio di sentirsi riconosciuti e capiti, possono apparire a volte sfrontati ed estremamente sicuri di sé, ma le continue disconferme che ricevono dal mondo esterno in relazione alle proprie capacità, li fa essere interiormente fragili ed insicuri. Hanno un cattivo auto-controllo ed hanno quindi bisogno di essere identificati il prima possibile per evitare che questo li porti al fallimento scolastico o ad avere comportamenti a rischio in età adolescenziale. In questi casi, il supporto da parte di personale qualificato è fondamentale. Gli insegnanti possono riconoscerli, dopo opportuna formazione specifica, in quanto emerge in modo chiaro la discrepanza tra il loro pensiero (creativo, profondo, interessante nella sostanza ma a volte non accettabile nella forma, divergente) ed il comportamento poco accettabile ed a volte anche auto-distruttivo. In questi casi può essere molto utile, dopo aver costruito un rapporto di

fiducia con lo studente, “firmare” una sorta di accordo per cercare di contenere i comportamenti disturbanti e al contempo soddisfare il loro bisogno di potersi esprimere anche in modo non convenzionale, approfondendo gli argomenti di loro interesse, anche se non strettamente curricolari. Hanno bisogno inoltre di sviluppare adeguate competenze sociali e relazionali e va aiutata e supportata la loro auto-stima che, come abbiamo detto, appare alta ma in realtà è molto sofferente. In questo caso, avere a disposizione un tutor può essere di notevole aiuto per questi studenti.

Tipo III: lo studente “invisibile”

Molto spesso, rientrano in questa tipologia le ragazze che, al momento del passaggio tra la pre-adolescenza e l'adolescenza, hanno bisogno di avere l'approvazione da parte del gruppo e preferiscono nascondere le loro capacità e competenze a favore di

una maggiore inclusione. Ad un certo punto, tutto quello che prima era interessante ed appassionante per loro, viene improvvisamente rifiutato. Se gli studenti appartenenti a questa tipologia erano in precedenza inseriti in qualche gruppo di interesse o di approfondimento dedicato agli studenti plusdotati, improvvisamente non vogliono più farne parte. L'accettazione sociale passa quindi per la negazione di una parte di sé ed è fondamentale, da parte dell'ambiente circostante, non creare pressioni per evitare che questo accada, in quanto è un periodo di transizione che, se ben gestito, può portare poi ad una sorta di rinascita e di riscoperta di sé. E' importante, in questi casi più ancora che in altri, che vengano semplicemente offerte le opportunità e le possibilità di approfondimento ma non imposte, facendo riflettere anche sui possibili sbocchi futuri a livello universitario o lavorativo.

Tipo IV: lo studente a rischio abbandono scolastico

Questa tipologia è caratterizzata da un sentimento di rabbia e di ostilità nei confronti degli altri e della scuola in particolare, dove non si sono mai sentiti accolti e capiti. Molto spesso, questi sentimenti emergono con maggiore forza durante l'adolescenza ed il rischio di abbandono scolastico è molto forte. Hanno bisogno di trovare una persona di loro fiducia che li possa capire e di cui fidarsi, dentro e all'esterno della scuola, che li possa supportare a livello psicologico e che possa comprenderne i bisogni. Molto spesso, i loro interessi non hanno quasi nulla a che fare con quanto viene proposto a scuola ed è forte in loro la necessità di ribellarsi al sistema che non accettano. Possono anche manifestare non solo disagio psicologico ma anche fisico, con manifestazioni di tipo psico-somatico anche

importanti. E' fondamentale che la famiglia venga quindi supportata il più possibile così come lo studente stesso, che ha bisogno di trovare un ambiente scolastico che sappia comprenderlo ed accettarlo nelle sue particolarità e che dimostri un reale interesse nei confronti della sua persona prima di ogni altra cosa.

Tipo V: lo studente con “doppia eccezionalità”

Questa tipologia include gli studenti che, oltre ad essere di talento, dotati o plusdotati, hanno anche una delle seguenti situazioni che li mette in situazione di svantaggio: difficoltà o un vero e proprio disturbo di apprendimento; disabilità fisica; problemi emotivi di diversa natura e origine o veri e propri disturbi che rientrano nella sfera delle psicopatologie. Molto spesso, questi studenti vengono identificati per le loro difficoltà e raramente se ne riconosce il talento o le capacità. Anche nei casi di disturbi di

apprendimento, nei quali è necessaria una valutazione di tipo cognitivo per completare la diagnosi, spesso non viene tenuto in considerazione l'eventuale alto livello cognitivo, che richiederebbe invece un intervento anche riabilitativo o compensativo di altra natura rispetto a quello che si attua con soggetti che hanno capacità nella norma. Molto spesso manifestano segnali di disagio emotivo, un senso di frustrazione, di inadeguatezza ed una bassa auto-stima. Possono essere molto critici nei confronti di se stessi ma non accettano volentieri le critiche altrui, che vedono come un attacco alla loro persona. In questi casi, è molto importante che l'insegnante noti la discrepanza che vi è tra le loro difficoltà nell'area nella quale sono deficitari, che sia di tipo scolastico o emotivo, e le capacità che possono invece manifestare in altri ambiti. Diventa quindi importante notare che ogni segnale che faccia pensare a qualcosa di diverso rispetto a quanto

atteso in relazione alla situazione di difficoltà, deve essere letto ed interpretato, chiedendo eventualmente aiuto ad un esperto. Allo stesso modo, in fase di valutazione svolta da un esperto esterno, vanno considerati anche i parametri che possono essere far pensare che ci si trova davanti ad uno studente che, oltre ad avere difficoltà, ha anche capacità o un talento superiore o molto superiore ai pari età.

Tipo VI: lo studente autonomo

Pochi studenti riescono a rientrare in questa tipologia quando sono piccoli, in quanto lo studente autonomo è consapevole delle proprie capacità o talenti e, in maniera abbastanza simile a come si comporta lo studente di tipo I, lavora sodo per ottenere ciò che desidera. Ma, a differenza dello studente di tipo I, è interessato al sapere ed al conoscere non per compiacere gli altri ma perché realmente coinvolto e desideroso di apprendere. E' solitamente abbastanza

o molto ben inserito con i compagni anche se a volte può provare un senso di frustrazione per non riuscire a condividere con i pari età le sue passioni. Questo però non gli provoca una forte sofferenza, a patto che possa avere la possibilità di svolgere attività che siano più adeguate al suo livello di sviluppo ed interesse. L'accelerazione (salto di classe), l'arricchimento curricolare ed extra-curricolare, il lavoro di gruppo su temi specifici anche con compagni più grandi o comunque che hanno un livello di apprendimento simile, sono ottime strategie affinché questo studente possa sviluppare serenamente le sue potenzialità. Se comunque non trova nel contesto scolastico adeguati stimoli, è in grado di cercarsi da solo le cose che gli interessano e lavorare seguendo un ritmo che gli è più congeniale. E' uno studente che può usufruire molto bene di tutte quelle attività che si possono svolgere anche sotto la guida di un mentor.

Plusdotato o superiore alla norma?

Non è semplice per un team di insegnanti o un osservatore esterno, operare questa distinzione, che comunque può avere ricadute importanti per quanto riguarda la comprensione delle migliori strategie da mettere in atto al fine di offrire il servizio più adatto alle esigenze del singolo. La tabella presentata nella pagina seguente può servire da spunto di riflessione ma, dal nostro punto di vista, l'insegnante formato e preparato, che ha un bagaglio di conoscenze e competenze adeguate a lavorare anche con questa tipologia di studenti, non ha la necessità di operare questa distinzione, a meno che non ritenga necessario l'intervento di un esperto che lo possa meglio consigliare. Lavorando sulle competenze ed in

maniera trasversale rispetto alle discipline, saprà adeguare gli obiettivi didattici in funzione della velocità di apprendimento dei suoi studenti, lasciandoli liberi di arrivare sino dove potranno, senza porsi dei limiti prefissati. Non dimentichiamo, infatti, che anche questi studenti possono avere delle difficoltà o non eccellere in tutti gli ambiti e proprio per questo un attento lavoro sulle competenze può permettere al docente di avere ben chiaro quali sono i limiti e le potenzialità dei suoi allievi. Inoltre, consentire a tutti gli studenti della classe di poter condividere, in alcuni momenti dedicati e strutturati, i propri interessi e passioni, farà emergere le capacità, le abilità e le competenze dei singoli, rendendo

anche più semplice il lavoro di riconoscimento di questi studenti ma anche valorizzando l'intero gruppo classe. Ognuno, infatti, ha comunque delle passioni e delle competenze che possono essere condivise e consentire la libera espressione di questa parte del sé, permette anche di creare un clima classe favorevole all'apprendimento di tutti.

Uno studente con capacità superiori alla norma	Uno studente plusdotato
Conosce le risposte	Fa domande
É interessato	É estremamente curioso
Sta attento	Molto spesso è mentalmente e fisicamente coinvolto in ciò che fa
Ha delle buone idee	Ha idee a volte folli ed originali
Lavora con impegno	Anche se gioca, sa svolgere bene i suoi compiti
Risponde alle domande	Approfondisce, non si accontenta di risposte scontate
É spesso il leader del gruppo	Molto spesso sta fuori dal gruppo
Ascolta con interesse	Mostra sentimenti forti ed opinioni decise
Impara con facilità	Sa già molte cose
Gli bastano 6/8 ripetizioni per imparare alla perfezione	Bastano 1-2 ripetizioni per imparare
Comprende le idee	Elabora concetti in astratto
Si trova bene con i compagni	Preferisce gli adulti o i ragazzi più grandi
Afferra il significato delle cose	Sa fare inferenze
Svolge ciò che gli viene assegnato	Promuove nuovi progetti
É ricettivo	Lavora intensamente
Copia con accuratezza	Crea cose nuove
Gli piace la scuola	Ama imparare
Assorbe molte informazioni	Manipola le informazioni
É un ottimo tecnico	É un inventore
Ha buona memoria	É bravo ad indovinare le soluzioni
É vigile ed attento	É un attento osservatore
Si compiace del suo modo di apprendere	Ha un forte senso di auto-critica

Gli studenti twice-exceptional

“Quando perdiamo il diritto di essere differenti, perdiamo il privilegio di essere liberi”

- Charles Evans Hughes



Doppiamente “speciali”

“Si definiscono twice-exceptional gli studenti le cui difficoltà possono impedire l’identificazione di capacità superiori alla norma, una dotazione o plusdotazione intellettuale o possono ostacolare lo sviluppo di specifici talenti, proprio perché entrambi questi aspetti coesistono” (Webb et al., 2005).

Molti bambini, ragazzi ma anche adulti dotati e di talento sono stati erroneamente diagnosticati da psicologi, psichiatri ed altri operatori sanitari, e/o non sono stati riconosciuti nemmeno dalle loro famiglie e dalla scuola. Le mis-diagnosi sono il frutto di una non conoscenza, formazione e comprensione (Webb et al., 2005) delle caratteristiche specifiche di questa popolazione,

che pertanto sono confuse con comportamenti patologici. Tra le mis-diagnosi più comuni vi sono quelle di: Disturbo di Attenzione ed Iperattività (DDAI o ADHD), Disturbo oppositivo provocatorio, Disturbo Ossessivo Compulsivo, Disturbi dell’Umore, ecc. Il problema delle mis-diagnosi, e di conseguenza il rischio di “etichettare” a vita bambini e ragazzi plusdotati, è principalmente legato al fatto, come già detto in precedenza, che vi è poca conoscenza tra i professionisti del settore delle caratteristiche sociali, emotive e comportamentali tipiche di questi studenti. Molti aspetti tendono, infatti, ad essere erroneamente interpretati come segnali di

patologia, anziché come espressione di intensità, creatività, curiosità, ecc. su cui lavorare.

Vi sono però anche situazioni in cui, oltre a trovarsi davanti uno allievo dotato, di talento o plusdotato, emergono caratteristiche realmente assimilabili ad eventuali disturbi o ad una specifica patologia. In questo caso il rischio più frequente è che si osservi e si riconosca esclusivamente il problema, senza offrire alla persona e ai professionisti che lo seguono la possibilità di far leva sui punti di forza per intraprendere un trattamento adeguato.

Le conseguenze di una mis-diagnosi o di un'assenza di una diagnosi in un soggetto che ha un funzionamento cognitivo molto superiore ai pari età, sono naturalmente di vario tipo, prime fra tutte di natura psicologica. Per citarne solo alcune: abbassamento dell'autostima e del senso di auto-efficacia, senso di inadeguatezza, abbassamento

degli obiettivi di apprendimento e sociali, auto-colpevolizzazione, disturbi comportamentali, aggressività auto o etero diretta, difficoltà familiari e sociali, rivalità, insuccessi, underachievement, ecc..

Qui di seguito sono elencate brevemente alcune delle più comuni diagnosi che possono essere associate, in modo corretto oppure no, a questa popolazione di studenti (per semplificare si farà riferimento solo alla plusdotazione, includendo però in questo gruppo anche gli altri descritti in precedenza).

ADHD

Molti bambini plusdotati vengono erroneamente diagnosticati come ADHD (Disturbo da deficit di attenzione ed iperattività). Alcune caratteristiche del bambino plusdotato, tra le quali l'intensità con cui si dedicano ad un'attività, la grande sensibilità, l'impazienza di vedere il frutto del loro lavoro o di

ricevere risposte, e l'elevato bisogno di muoversi possono portare a diagnosi errate di ADHD. Alcuni studenti plusdotati, invece, possono effettivamente avere l'ADHD e necessitare di un trattamento adeguato.

Per semplificare l'argomento è possibile elencare le caratteristiche che possono emergere in un bambino plusdotato annoiato:

- Scarsa attenzione e tendenza a sognare ad occhi aperti. Bassa tolleranza per la persistenza su compiti che sembrano inutili.
- Tendenza ad iniziare molti progetti diversi, portandone a termine pochi.
- Necessità, talvolta, di mettere in discussione l'autorità/l'adulto.

- Alto livello di attività che può portare ad avere minor bisogno di dormire.
- Difficoltà nel frenare il desiderio di parlare.
- Caratteristiche tipiche di distrazione: perde il compito, lo dimentica, è disorganizzato. Può apparire distratto.
- E' estremamente sensibile alle critiche, solo per citarne alcune.

Se confrontate con le caratteristiche presenti in alunni con ADHD, si notano molte analogie che spiegano come talvolta non sia semplice fare una valutazione:

- Attenzione scarsamente sostenuta e minore persistenza in compiti che non hanno conseguenze immediate.
- Tendenza a passare da un'attività ad un'altra lasciandole incomplete, impulsività.

- Necessità di avere regole per mantenere comportamenti socialmente adeguati.
- Più attivo ed irrequieto rispetto ai pari età.
- Spesso parla troppo, interrompe o si inserisce al posto di altri.
- Spesso perde materiali, compiti ecc., e può apparire disattento ai dettagli.
- Estremamente sensibile alle critiche.

Disturbo oppositivo provocatorio

Ci sono alcune caratteristiche dei bambini plusdotati, quali di nuovo l'intensità, la sensibilità e anche il forte idealismo che spesso li porta ad essere considerati come fortemente volitivi. A ciò si aggiunge il fatto che spesso sono criticati per come sono ("perché metti sempre in discussione ciò che dico?", "perché sei

così sensibile?", ecc.) e questo può essere confuso con la presenza di un disturbo oppositivo-provocatorio. Ciò però non toglie la possibilità che questo tipo di disturbo possa essere comunque presente.

Bi-Polari e altri disturbi dell'umore

Talvolta esperienze emotive forti possono portare i bambini plusdotati a vivere sbalzi di umore estremi. Questo può accadere in particolare durante l'adolescenza, quando possono evidenziarsi periodi di depressione legati alla delusione rispetto ai propri ideali o alla solitudine che spesso questi ragazzi vivono per mancanza di affinità con i pari. Come negli altri casi, possono essere comunque presenti entrambi questi aspetti.

Disturbo Ossessivo-Compulsivo

Anche in età prescolare alcuni bambini plusdotati amano l'organizzazione e le regole; talvolta rimangono sconvolti dal fatto che non sempre gli altri seguano le regole oppure non capiscano i loro schemi. Questo può rischiare di farli apparire come troppo perfezionisti, o come prepotenti, perché cercano di strutturare ed organizzare anche la vita degli altri, compresa quella degli adulti. Il senso di coerenza, il perfezionismo, l'idealismo e la scarsa tolleranza per gli errori possono essere fraintesi e interpretati come Disturbo ossessivo-compulsivo. Altre volte è possibile invece che queste caratteristiche siano presenti al punto da meritare una diagnosi specifica alla quale far seguire adeguato trattamento.

Difficoltà o disturbo di apprendimento

La plusdotazione può essere presente anche a fronte di una diagnosi correttamente effettuata rispetto a problematiche specifiche, quali il Disturbo di Apprendimento. È frequente che un bambino plusdotato mostri, nelle scale di intelligenza, discrepanze significative rispetto ad alcune aree, senza che però questo sia segno di una disfunzione grave; potrebbe invece indicare uno stile di apprendimento insolito o una lieve difficoltà di apprendimento. Altre volte sono invece presenti specifici disturbi, come la disgrafia (abbastanza comune in questa popolazione), la dislessia, la disortografia o la discalculia (DSA).

La diagnosi di Dsa può risultare però più difficile perché alti punteggi di QI ed elevate abilità possono mascherare le difficoltà, che in qualche modo lo studente cerca di compensare. Inoltre, questo può anche causare un abbassamento dell'auto-stima ed

un rendimento comunque inferiore alle attese in quanto, così come per tutti i DSA, la difficoltà in alcune aree fa sentire lo studente poco capace. Nei casi in cui lo studente però è anche dotato, plusdotato o di talento, la situazione è di ancora più difficile gestione a livello emotivo, perché la discrepanza che esiste tra ciò che lo studente sente di poter fare o le competenze che mostra, sono ogni volta come mortificate dalla presenza di una difficoltà che quindi va riconosciuta il prima possibile. Diventa quindi fondamentale una diagnosi precoce ed un intervento che non consideri solo le difficoltà, ma aiuti lo studente a valorizzare le proprie potenzialità.

Disturbi del sonno

Alcuni di questi studenti hanno talvolta incubi, disturbi di sonnambulismo e del sonno in generale. Dalla letteratura non sembra chiaro se questo possa essere un elemento tale da portare ad una diagnosi vera e

propria. E' comunque importante tenere conto dell'eventuale presenza della plusdotazione, in quanto vi può essere un'iper-sensibilità che porta il soggetto ad avere la mente sempre in movimento e che quindi fatica ad addormentarsi bene.

Molteplici Disturbi di Personalità

Alcuni studi sui disturbi di personalità dichiarano che, a fronte di traumi infantili legati ad esempio ad una storia di abuso, elevate abilità intellettive hanno indotto la creazione ed il mantenimento di personalità separate, quale strategia per affrontare il trauma stesso (Fondazione Menninger, 1996). In generale comunque gli studi sulla compresenza di questi aspetti sono scarsi.

Problemi relazionali

I comportamenti dei soggetti plusdotati spesso possono risultare molto difficili da gestire, al punto da

rendere le relazioni familiari estenuanti. Anche a scuola possono risultare impertinenti, volitivi, troppo sensibili, ecc. al punto da rendere difficile la relazione con l'insegnante e/o con i coetanei. A ciò si aggiungono interessi diversi, competenze e capacità distanti da quelle dei coetanei, che non facilitano l'instaurarsi e il mantenersi di relazioni positive tra pari.

Plusdotati e difficoltà socio-economiche

Le situazioni di svantaggio economico e sociale sono una situazione altrettanto critica e secondo la letteratura sono sottorappresentate quando vengono scelti gli studenti per svolgere attività di potenziamento o arricchimento (Castellano, 2003; National Research Council, 2002). Probabilmente è dovuto al fatto che questi studenti intraprendono con maggiore difficoltà percorsi di valutazione psicodiagnostica che richiedono, in particolare da

parte della famiglia, non solo la capacità di informarsi e rivolgersi agli opportuni Servizi, ma anche un impegno economico. Inoltre, la scarsità di stimoli adeguati causati dalla scarsità di risorse economiche, li porta spesso a scegliere percorsi di studio più rapidi, che non favoriscono la mobilità sociale, già molto bassa nel nostro paese (Abravanel, 2013).

Disabilità fisica

In questo caso, la presenza di una disabilità fisica innata o acquisita può far sì che non vengano adeguatamente valorizzate le competenze e le abilità di queste persone, concentrandosi esclusivamente solo sulle difficoltà, quando invece possono esserci talenti e capacità che andrebbero sostenuti. In questo caso, è solo la sensibilità dell'ambiente circostante a fare la differenza.

Indice

- 1) I Bisogni Educativi Speciali (BES) o Special Educational Needs (SEN)
- 2) I BES in Italia
- 3) La posizione di alcuni paesi europei in relazione alle Special Educational needs
- 4) Una riflessione sui BES

Le discrepanze tra punti di forza e difficoltà presenti in bambini e ragazzi che mostrano la compresenza di plusdotazione e di una difficoltà, di un disturbo specifico o di una psicopatologia, possono causare sentimenti di frustrazione e possono interferire pesantemente con il pieno sviluppo delle capacità del bambino/ragazzo stesso (Webb et al., 2005).

Inoltre, il rischio di considerare solo uno dei due aspetti (più spesso la difficoltà) porta a conseguenze di scarsa autostima, auto-efficacia, dubbi sulle proprie abilità/competenze, ecc. che non aiutano a loro volta ad affrontare le discrepanze e a riconoscere le potenzialità seppur presenti. Porre l'accento sulle difficoltà

può a sua volta ostacolare il riconoscimento del talento; così come può accadere che elevate abilità portino lo studente a compiere sforzi tali da nascondere in parte le difficoltà presenti. Non va inoltre dimenticato il fatto che è tipica nei plusdotati una certa dissincronia dello sviluppo, tanto più evidente quanto più il bambino è piccolo, e legato ai più disparati livelli di sviluppo fisico, cognitivo, sociale, emozionale.

Ciò che è importante sottolineare è però il fatto che questi studenti sono un gruppo molto eterogeneo, così come lo è un gruppo classe. Ciò che più crea difficoltà è comunque il senso di diversità avvertito in una società e in un contesto scolastico dove ciò che sembra più contare non è tanto ciò che ognuno può/sa fare, ma quanto più si è simili agli altri. Il senso di diversità percepito diventa un peso, una fatica da nascondere o da superare in qualche modo, a volte da soli.

1) I bisogni educativi speciali (BES)

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) / special educational need (SEN) appare per la prima volta nei documenti ufficiali nel 1997, nel Regno Unito nel 2001 (Special Educational Needs and Disability Act), nei documenti dell'Agencia Europea nel 2003 per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali, come tendenza di considerare come BES anche individui con difficoltà di apprendimento e di comportamento diversi dalla disabilità. Partendo da questi presupposti, il concetto di BES oggi è stato esteso, intendendolo ora "come possibilità aperta, dinamica e anche transitoria di comprendere in esso tutte le situazioni di funzionamento problematico della persona ed evidenziando inoltre che, questa problematicità, ostacola il soddisfacimento dei bisogni dell'individuo" (Ianes e Cramerti, 2013).

E' importante comprendere che il funzionamento a cui ci si riferisce è quello compreso attraverso un'antropologia bio-psico-sociale ispirata all'ICF-CY (OMS, 2007). L'ICF è la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health) accettato da 191 paesi, promulgato dall'O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità, diverso dall'ICD-10 (International statistical classification of diseases and related health problems) e dal DSM-V (Diagnostic and statistical Manuel of Mental disorders).

In questo quadro di riferimento, il concetto di *bisogno* non va interpretato in senso negativo (come mancanza). Appare evidente che il concetto qui descritto permetta, attraverso il suo riconoscimento, di attuare interventi educativi, individualizzati e personalizzati, grazie ai quali crescere e sviluppare le proprie competenze, realizzando la propria vita. Se

consideriamo i bisogni educativi, possiamo ad esempio ricordare il bisogno di identità, autostima e autonomia, di sviluppo delle competenze e di partecipazione. In alcune situazioni però un bisogno educativo normale diventa speciale. Può cioè accadere che, nel funzionamento umano, alcuni bisogni non ottengano risposte adeguate. Se adottiamo l'ottica ICF questo può accadere per la combinazione di fattori interni ed esterni al soggetto, oppure solo esterni. Per questo è necessario non ricorrere alle sole diagnosi ma valutare come il funzionamento del soggetto sia un reale problema per (secondo tre criteri oggettivi: danno, ostacolo o "stigma sociale"; lanes e Cramerotti, 2013). In questo caso, si dovrà attivare un intervento speciale per aiutare il soggetto a soddisfare i suoi specifici bisogni. La situazione può essere anche transitoria, se è possibile modificare le condizioni che l'hanno generata, quindi al di là delle facili "etichette", che si

vogliono invece evitare (come accade invece per le etichette cliniche).

2. I BES in Italia

La scuola del nostro paese si caratterizza per l'integrazione degli alunni con disabilità, sia grazie alle azioni legislative, sia perché tradizionalmente la scuola italiana è sempre stata pensata, almeno in potenza o negli ideali, come profondamente inclusiva (Ianes e Cramerotti, 2013). La realizzazione piena dell'inclusione scolastica è ancora, tuttavia, molto lontana, anche se fino al 2011 di integrazione scolastica si è parlato molto. Dobbiamo ricordare, inoltre, che il nostro paese non ha mai vissuto la dialettica "integrazione/sì", "integrazione/no", che ha animato altri paesi anche vicini geograficamente al nostro, per i quali il termine di integrazione ha spesso avuto una connotazione negativa.

Il vivace dibattito culturale, etico e pedagogico (integrato da coraggiose esperienze scolastiche) è stato, come ricordavamo, accompagnato da un iter normativo che inizia con la legge 517/1977 e approda alla legge quadro 104/1992 (Legge per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, inseguito chiamate disabili): questa legge conferisce una forma sistematica e compiuta alla normativa precedente in materia di integrazione scolastica. Di fatto, tuttavia, l'integrazione si è rivolta solo ad una parte degli studenti, la quale ha trascurato ancora una volta gli alunni con elevate capacità perché la personalizzazione degli interventi era rivolta per gli alunni con disturbi specifici. La progettazione didattica con la differenziazione degli obiettivi verso il basso, che ha spesso caratterizzato molte realtà formative, ha affrontato azioni soprattutto di recupero e raramente ha cercato di strutturare interventi formativi di potenziamento (se non con

l'utilizzo di ore extra- curricolari), tesi a sviluppare abilità in coloro che presentavano capacità diverse, non in senso riduttivo.

Anche se l'Italia è stata tra i primi paesi a scegliere la via dell'integrazione degli alunni con disabilità in scuole e classi regolari, è dagli anni '90 in poi che si inizia ad intraprendere un ulteriore percorso di cambiamento dal concetto cardine di integrazione con quello di inclusione, termine condiviso anche a livello internazionale, al punto che il modello italiano di inclusione scolastica è assunto a punto di riferimento in Europa e non solo.

Nonostante le intenzioni, assolutamente condivisibili, resta tuttavia ambigua la nomenclatura linguistica nell'esplicitazione delle leggi, sancendo (purtroppo) spesso segni di codice nominale, ma non di significato, che rappresenterebbe una garanzia per realizzare il diritto all'apprendimento per tutti,

attraverso interventi ad hoc. Questa carenza non è sempre colmata dai docenti, spesso abituati a strutturare una programmazione a priori e a riadeguare (eventualmente) solo per gli studenti in difficoltà, per consentire loro di raggiungere obiettivi minimi di conoscenza.

Oggi l'attenzione è focalizzata quindi non più solo sulla disabilità e sull'integrazione, quanto piuttosto sul concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) e di inclusione.

Un passo positivo è stato fatto tuttavia con la legge 170 del 2010, che ha riconosciuto i diritti di personalizzazione agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

Ma è con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la successiva circolare ministeriale del 6 marzo 2013 che la scuola è chiamata ad avvicinarsi

ad un modello realmente inclusivo, per tutti. Da precisare che per BES non si intende una terza categoria: DSA, disabilità e BES, ma che ci sono alunni con BES come macro categoria che comprende le due precedenti, si aggiungono a queste le difficoltà di diverso genere (linguistiche, socio-economiche, comportamentali), a cui recentemente si sono aggiunti anche gli alunni ADHD. Ci sembra importante precisare che fino a questa legge erano esclusi ampi strati della popolazione scolastica bisognosi di interventi educativi personalizzati, ma senza diagnosi cliniche. Nella circolare, inoltre, si accenna al fatto che possono rientrare in questa tipologia anche gli alunni con capacità superiori alla norma.

Quali le conseguenze della normativa sui BES? Ianes e Cramerotti (2013) ne individuano alcune, che riportiamo:

- Maggiore equità nella lettura dei bisogni degli alunni;
- maggiore responsabilità pedagogico-didattica rispetto ad una delega bio-medica;
- maggiore co-responsabilizzazione degli insegnanti curricolari rispetto alla tendenza a delegare agli insegnanti di sostegno;
- maggiore intelligenza sistemica a livello di scuola e di reti territoriali;
- maggiore inclusività ordinaria nella didattica, maggiore adattabilità e flessibilità per accogliere individuazioni e personalizzazioni.

Quest'ultimo punto è certamente quello più sfidante per gli insegnanti e fonte di ansia e di incertezza, soprattutto quando in classe hanno a che fare anche con uno o più studenti dotati, plusdotati di talento o

con capacità superiori alla norma, che vengono inclusi nella categoria dei BES seconda la normativa, per i quali certamente non è consona una modalità didattica frontale, trasmissiva e ripetitiva, modalità che comunque risulta poco efficace anche per tutti i tipi di studenti.

Proprio grazie alla presenza di questi allievi, pensiamo che gli insegnanti potrebbero cogliere l'occasione per essere parte attiva nella progettazione di una didattica inclusiva che:

a) prenda avvio da un'eventuale documentazione pregressa, dall'organizzazione dei materiali; ripensare al modo con cui si apprende: le modalità devono essere diversificate per permettere il conseguimento degli obiettivi, utilizzando stili di apprendimento, intelligenze, codici e linguaggi diversi (Gardner, 1987, 1993, 2005).

b) Utilizzare, quale strategia inclusiva, la mediazione tra pari.

c) Utilizzare maggiormente la didattica laboratoriale, per problemi reali e nei contesti reali.

3. La posizione di alcuni paesi europei in relazione alle Special Educational Needs

L'European Agency for development in Special Needs Education ha pubblicato nel 2009 un rapporto dal titolo Gifted learners. A survey of Educational policy and Provision che analizza cosa succede nei diversi paesi europei in relazione al riconoscimento, all'individuazione e alla legislazione per quanto riguarda l'inclusione degli studenti plusdotati nei BES. Nel rapporto, innanzi tutto, si evidenzia che 17 paesi su 24 non hanno una definizione di plusdotazione all'interno del loro impianto legislativo. Nei 7 paesi nei

quali la definizione è indicata in un'apposita legge, 6 di questi definiscono gli studenti plusdotati come coloro che possiedono elevate capacità in uno o più ambiti (Grecia e Lituania), un livello cognitivo superiore alla norma (Spagna), un QI > 130 (Francia) e in generale gli studenti che dimostrano di avere capacità superiori a quelle dei pari età (UK- Wales). Infine, in Slovenia i plusdotati vengono inclusi nella categoria delle Special educational needs. Ma non in tutti i casi la definizione di BES (o SEN) significa la stessa cosa.

A parte l'Estonia, la Francia, la Grecia, la Slovenia ed in parte l'Irlanda, gli altri 19 paesi non includono gli studenti plusdotati nei BES. Al contrario, in Francia quando si parla di BES non si fa riferimento a studenti con disabilità di nessun tipo e quindi gli studenti plusdotati sono inseriti in questo gruppo. In Norvegia ed in parte in Svezia, non esistono più le categorie i ma il Sistema educativo mira ad un'istruzione che sia

attenta alle esigenze di ogni singolo allievo, indipendentemente dalle capacità o abilità/disabilità/difficoltà possedute.

In ogni caso, in 15 paesi europei sono state riconosciute le necessità degli studenti plusdotati a livello legislativo, con conseguente disponibilità di risorse. In Olanda è stata approvata una Legge (2008) specifica per gli studenti plusdotati, così come in Austria. La situazione a livello europeo è comunque in costante fermento e nuove leggi e risorse sono via via disponibili. Come esemplificato nella figura 6.1, vi è un'area di sovrapposizione tra BES e la popolazione di studenti che rientrano nel nostro studio ma è solo parziale. Così almeno è ciò che accade nella maggior parte dei paesi europei.

4. Una riflessione sui BES

Riprendendo gli aspetti strategici della normativa sui BES, sottolineati da Ianes e Cramerotti (2013), riteniamo doverose alcune riflessioni.

E' necessaria una maggiore equità nella lettura dei bisogni, anche dei bambini plusdotati e di talento, affinché non sia misconosciuto il loro diritto all'apprendimento, quando risulti un bisogno educativo speciale, pure in assenza di certificazione e/o di diagnosi.

Se tuttavia non esiste uno specifico bisogno educativo speciale, come è stato descritto nella sezione precedente, non dovrebbero essere inclusi nei BES.

Gli insegnanti devono sentirsi investiti (dopo opportuna formazione, come è stato per la disabilità e i DSA, ecc.) di precise responsabilità pedagogico-didattiche, senza delegare allo specialista per quanto di loro specifica competenza. Per migliorare le loro

competenze didattiche nei confronti dei propri allievi è possibile anche istituire (come viene fatto all'estero) reti di scuole che condividono esperienze, materiali e modalità didattiche-formative. Inoltre, l'istituzione della legge sull'autonomia, disciplinata dall'art. 21 della legge 15 marzo 1999, n. 59 e successive modifiche, e l'istituzione degli Istituti comprensivi (costituiti in via definitiva con la legge 15/7/2011 n. 111), consentono alle scuole di avere maggiore autonomia nella gestione del PTOF e, soprattutto, delle sue modalità attuative. La possibilità di avere classi gestite almeno parzialmente in verticale e la mobilità degli studenti all'interno dello stesso Istituto sono una possibilità concreta di realizzazione degli obiettivi di una didattica che tenga conto delle diverse capacità ed intelligenze dei singoli allievi.

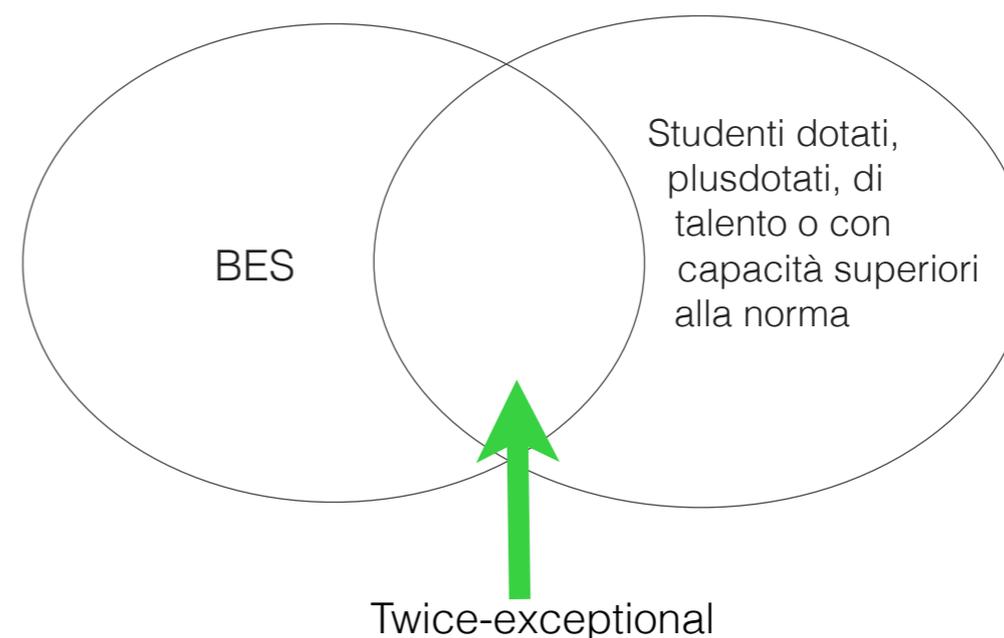
Tutto questo può permettere una maggiore inclusività, maggiore adattabilità e flessibilità per accogliere individuazioni e personalizzazioni, senza trasformare

in specie un bisogno educativo che in realtà è ordinario e normale (perché ricorda lanes, non provoca danno, ostacolo o stigma sociale).

Lo spazio che si dovrebbe dare a questi studenti (troppo spesso ignorati e trascurati), dovrebbe diventare il “loro spazio”, dove riconoscersi ed essere riconosciuto.

Altro caso è quando uno studente dotato, di talento, con capacità superiori alla norma o plusdotato è twice-exceptional e quindi presenta anche una situazione problematica (Disturbo specifico di apprendimento, Iperattività o deficit di attenzione, disturbi del comportamento, problemi emotivi di varia natura, difficoltà relazionali, ecc.).

In questi casi è auspicabile l’inclusione nei BES.



Il Whole School Approach

“La scuola è un patrimonio della società: non è solo mia o tua ma è nostra. Se perdiamo questo senso di appartenenza... rimane solo un luogo dove passare del tempo”

- A. M. Roncoroni



Il Whole School Approach (WSA)

I punti del WSA

- 1) Il ruolo del dirigente scolastico nelle sue funzioni manageriali e direttive.
- 2) Sviluppo di una politica attenta a questi temi sia a livello regionale che nazionale.
- 3) Pianificazione del curricolo e sua valutazione.
- 4) Formazione dei docenti.
- 5) L'ambiente scolastico.
- 6) "Dare voce" agli studenti.
- 7) Attività di supporto e servizi dedicati agli studenti twice-

La scuola che sostiene il talento è la scuola per tutti. ma per ottenere questo, è fondamentale che vi sia una visione chiara e condivisa degli obiettivi ed il coinvolgimento di tutte le persone che ruotano intorno al mondo della scuola.

Renzulli (1998), uno dei massimi esperti a livello internazionale di plusdotazione, afferma che "A rising tide lifts all ships" (la marea che sale aiuta tutte le barche), in quanto applicare un modello nelle scuole adatto per gli studenti plusdotati, dotati e di talento, in realtà serve a tutti gli studenti.

La Freeman (2000, 2004), psicologa di fama mondiale e riconosciuta come una delle massime esperte sul tema, supporta l'idea di quello che lei

definisce lo Sport Approach. In questo modello d'intervento, la Freeman pone l'accento sul fatto che quando un bambino o un ragazzo ha una passione per un determinato sport, gli viene solitamente offerta la possibilità di praticarlo e di perfezionarsi sino al livello che potrà raggiungere. Questo processo avviene, o dovrebbe avvenire, secondo quelle che sono le preferenze del singolo, che viene supportato in tal senso dall'ambiente circostante. Nell'ambito accademico o anche non accademico, spesse volte questo non accade ma si segue il programma senza tener conto di individuare le potenzialità e le competenze dei singoli.

Il modello che proponiamo, ispirato dal lavoro della Freeman, si rifà al Whole School Approach, articolato nei punti seguenti, che verranno meglio esplicitati nelle sezioni dedicate.



1) Il ruolo del dirigente scolastico nelle sue funzioni manageriali e direttive

E' la prima persona che dovrebbe essere coinvolta ed informata sul tema della plusdotazione in quanto è il responsabile del piano dell'offerta formativa. Deve inoltre individuare all'interno della propria scuola uno o più docenti che possano essere i coordinatori dei programmi dedicati a questi studenti e trovare le risorse per la formazione. Deve inoltre conoscere molto bene la propria realtà locale, avere una visione globale e strategica degli atti da compiere per attivare tutte le misure idonee al fine di far sì che tutti gli studenti possano avvantaggiarsi di una didattica in grado di

elevare gli standard della propria scuola o Istituto.

2) Sviluppo di una politica attenta a questi temi sia a livello regionale che nazionale

Tenuto conto che ogni nazione ha un suo sistema e dei suoi obiettivi in relazione alla valorizzazione del proprio Capitale Umano giovanile, è fondamentale il coinvolgimento a livello politico affinché si abbiano criteri condivisi di individuazione e di intervento, che poi dovrebbero essere applicati con flessibilità da ogni scuola in relazione al contesto sociale/economico nel quale è inserita. Il modello è quindi solo una guida, aperto ai cambiamenti ed

alle sperimentazioni, che dovrebbero essere svolte da esperti e valutate non da chi ha svolto l'intervento stesso ma esternamente, per verificarne la reale efficacia. Il monitoraggio dei risultati è alla base di ogni attività di ricerca, non può essere auto-referenziale ma essere aperto a nuove ricerche.

3) Pianificazione del curriculum e la fase di valutazione

Sono due fattori strettamente collegati tra di loro ed è proprio attraverso la valutazione della bontà dei risultati ottenuti che si può strutturare una pianificazione curricolare più adatta alle esigenze dei singoli e della scuola stessa. Affinché tutto possa funzionare al meglio, è necessario fare un'attenta valutazione delle competenze legate agli apprendimenti e conoscere gli interessi e le passioni

dei propri studenti: questo può avvenire attraverso la collaborazione con le famiglie, l'autovalutazione dello studente intesa come esplicitazione delle proprie attitudini, la valutazione degli insegnanti, la valutazione specialistica a livello cognitivo quando necessario ed anche attraverso tecniche che utilizzano la peer-to-peer nomination, intesa come la visione che ogni studente ha dei punti di forza dei propri compagni.

Per fare questo è necessario non solo concentrarsi sulle competenze puramente accademiche ma comprendere i diversi tipi di talento, gli studenti con necessità particolari (BES, DSA, disabilità fisiche, ecc.), per offrire loro il supporto migliore. Come si può vedere, tutta la scuola è coinvolta in questo processo di tipo inclusivo. Gli studenti dovrebbero avere la possibilità di lavorare secondo il loro ritmo, e quando l'insegnante si rende conto che vi è l'interesse e la

possibilità di andare più a fondo su alcuni argomenti, dovrebbe consentirlo anche lavorando con l'apprendimento cooperativo o assegnando ricerche da fare a casa e presentare a scuola. E' importante che, dove le competenze siano già state acquisite, si eviti la ripetizione di esercizi ma si sostituiscano con compiti più adeguati al livello raggiunto, valutando di volta in volta la bontà dell'intervento messo in atto. L'ideale è che gli insegnanti della stessa classe comunichino tra di loro per sviluppare insieme un programma didattico curricolare, ove possibile, e condiviso. In ogni caso, tutti gli interventi debbono avere uno scopo ed una finalità ben precisa e chiara.

4) La formazione dei docenti

Come abbiamo già esplicitato nel Capitolo 4, è la base sulla quale costruire la scuola stessa, perché

“gli insegnanti fanno la differenza” (Colangelo e Davis, 2003).

Una scuola veramente inclusiva deve tenere conto delle specificità di tutti i suoi allievi, andando incontro ai loro bisogni ed aspettative, che non riguardano solo gli aspetti più propriamente didattici ma anche emotivi. Un ambiente accogliente, sereno, collaborativo e di supporto per gli studenti, può aiutarli a non farli sentire isolati dagli altri, cosa che a volte accade. Specialmente nei primi anni della scuola primaria, è forte in loro il desiderio di condividere e di intervenire, cosa che deve essere contenuta per evitare che siano sempre solo loro a parlare. Diventa quindi importante la collaborazione tra docenti per trovare le giuste strategie atte a bilanciare questi diversi aspetti, anche conflittuali, che potrebbero emergere, dovuti, a volte, a differenze caratteriali tra studenti ed insegnanti. I docenti

devono essere formati sui principali modelli teorici, sui diversi modelli di intelligenza, conoscere le diverse tipologie di studenti così come meglio esplicitato nel capitolo 5, avere conoscenze di base per essere in grado di leggere nel modo corretto le valutazioni svolte da esperti e conoscere le caratteristiche principali di questa tipologia di studenti rispetto agli altri. Devono inoltre essere in grado di strutturare dei curricula che promuovano competenze in un'ottica inclusiva, utilizzando ad esempio il pensiero critico, il problem-posing, l'apprendimento cooperativo e la Tassonomia di Bloom per strutturare le attività. Inoltre, è importante saper utilizzare la tecnologia al servizio degli studenti, che offre opportunità di apprendimento prima sconosciute.

5) L'ambiente scolastico

Una scuola inclusiva è in grado di far sentire ogni studente partecipe del proprio percorso di

apprendimento e può così sentirsi accettato e desideroso di andare a scuola perché trova un ambiente non solo stimolante ma anche che è in grado di prendersi cura di lui. Come si può vedere, non si tratta solo di fornire attività didattiche specifiche ma di sentirsi supportati e compresi anche a livello emotivo. Inoltre, è molto utile questo modo di operare in quanto molto spesso questi studenti si sentono un po' esclusi dal resto del gruppo classe perché non sempre riescono a trovare compagni con i quali condividere i loro interessi.

In questo modo, la scuola diventa veramente inclusiva e di tutti.

6) Dare "voce" agli studenti

Al centro di tutto il processo vi è lo studente, che deve avere la possibilità di poter scegliere, almeno in una certa misura, ciò che più lo interessa e cattura la

sua curiosità. Non bisogna infatti dimenticarsi che questa popolazione di studenti non è un gruppo omogeneo, ma ognuno di loro ha delle caratteristiche specifiche che vanno tenute assolutamente in considerazione. Se si mette al centro del processo di apprendimento lo studente, e non il metodo o l'insegnante, tutto diventa più semplice, anche se di più difficile gestione. Proprio per questo è fondamentale che la tutta la scuola partecipi a questo processo di cambiamento perché solo in questo modo sarà possibile ottenere il meglio non solo da questi studenti ma anche da tutti gli altri.

7) Le attività di supporto e servizi dedicati agli studenti “twice-exceptional”

E' molto importante che all'interno della scuola, come già anticipato in precedenza, vi siano servizi adeguati

a supporto degli studenti twice-exceptional, che presentano quindi oltre ad elevate capacità o un talento specifico, anche difficoltà di altra natura. In questo caso, è fondamentale che vi siano docenti formati e preposti a rispondere a queste esigenze e che la scuola si attivi per offrire il miglior servizio in tal senso anche per loro. In questa tipologia vanno anche gli studenti con diagnosi di autismo ma ad alto o altissimo funzionamento.

8) Lo sviluppo delle competenze dei docenti, salute e benessere

Nel Whole School approach model è evidente quanto sia importante lo sviluppo delle competenze dei docenti per migliorare la qualità dell'insegnamento. Ma non solo. E' altresì fondamentale che la salute ed il benessere debbono essere una priorità in quanto se

non si promuovesse il benessere degli studenti e dell'ambiente nel quale sono inseriti, la scuola diventerebbe solo il luogo dove "si apprendono dei contenuti". Dovrebbe invece servire a far crescere cittadini consapevoli come parte di una comunità che ormai non è più solo locale ma globale.

9) Il collegamento con le famiglie e la comunità locale

E' fondamentale cercare di creare una partnership forte con i genitori, che conoscono lo studente da un altro punto di vista e possono a loro volta fornire maggiori elementi ai docenti, rendendo anche molto più forte il legame scuola/famiglia. La scuola si dovrebbe riappropriare il ruolo di luogo di crescita personale e non solo culturale dei giovani, messo troppo spesso in discussione e vissuto a volte quasi

solo come un obbligo e qualcosa di separato rispetto al resto della vita. Anche una forte coesione con la comunità locale può aiutare a far crescere la scuola stessa, se è attenta alle esigenze del territorio, mettendo in campo tutte le risorse di cui dispone per creare un legame forte e costruttivo. Questo vale sempre, ma in modo particolare nei più alti gradi di istruzione, dove il territorio e le sue risorse possono essere di supporto alla crescita degli allievi, luoghi dove svolgere tirocini, stage e dai quali attingere risorse per attività extra-curricolari più legate al mondo reale. Il coinvolgimento in questo tipo di attività è considerato particolarmente importante per gli studenti a rischio abbandono scolastico o che ottengono risultati inferiori alle attese (underachievers, Colangelo et al., 1993; Cramond et al., 2007).

10) Le valutazioni periodiche e report relativo agli obiettivi raggiunti dagli studenti

Infine, è fondamentale che venga presa nota, al di là delle valutazioni periodiche che l'insegnante svolge durante l'anno, di tutto quello che viene svolto in via sperimentale o al di fuori dell'orario curricolare, ove possibile, per avere dati ed informazioni che consentano di fare, a fine anno, una valutazione qualitativa precisa degli obiettivi raggiunti. In questo modo, sarà possibile capire dove si può migliorare e, cosa molto importante, si avrà una fotografia completa di quanto effettivamente svolto dal singolo studente e dei suoi interessi, per meglio orientare l'offerta formativa.



La tassonomia di Bloom

“Non tutte le prigioni hanno le sbarre: molte sono meno evidenti ed è difficile evadere perché non sappiamo di esserne prigionieri. Sono le prigioni dei nostri automatismi culturali che castrano l'immaginazione, fonte di creatività”

- Henry Laborit



Il modello a 6 livelli

I 6 livelli nel modello del 2001

- 1) Memorizzare
- 2) Comprendere
- 3) Applicare
- 4) Analizzare
- 5) valutare
- 6) Creare

Vari modelli teorici propongono una classificazione delle diverse abilità e dei livelli di competenza raggiunti. Uno dei più diffusi, apprezzati e utilizzati è il modello proposto da Benjamin Bloom, conosciuto come “tassonomia di Bloom”.

Dall'anno della sua pubblicazione, il 1956, la tassonomia di Bloom è stata tradotta in 22 lingue e ampiamente applicata in campo didattico-educativo. Frutto del lavoro di un gruppo di psicologi guidati da Bloom, si prefiggeva l'ambizioso progetto di sviluppare un metodo per la classificazione dei comportamenti cognitivi ritenuti importanti nel processo di apprendimento.

La tassonomia, o classificazione, comprendeva tre domini (cognitivo, affettivo, psicomotorio) e prevedeva, per ciascuno, diversi “livelli” di complessità, organizzati in maniera gerarchica per cui un livello superiore implicava la padronanza del livello inferiore.

Negli anni Novanta due ex allievi di Bloom, Lorin Anderson e David Krathwohl, hanno coordinato un gruppo di lavoro con l'intento di aggiornare la teoria, apportando un sostanziale contributo, liberandola dai vincoli che erano stati imposti originariamente da Bloom stesso (Anderson et al., 2001). Oltre a mettere in cima alla piramide dei processi quello creativo, i due studiosi sostengono, a ragione, che non sempre questa tassonomia è rigida. Alcuni processi possono essere come “saltati” da alcuni soggetti: ad esempio, non sempre è necessario comprendere per poter applicare. Questo accade spesso con gli studenti

plusdotati o di talento, soprattutto in giovane età, che ad esempio imparano in modo automatico il processo di calcolo matematico senza aver mai usato le dita o senza essere in grado di spiegare le modalità utilizzate per arrivare alla soluzione. Questa riflessione ha importanti risvolti didattici ed educativi in quanto è importante comprendere questo modo di pensare e di ragionare che a volte precede per salti, evitando passaggi che altre persone ritengono essere indispensabili. Ma questo non vale solo per la matematica, anche se è proprio in questa disciplina che possono emergere maggiori problemi. Facendo un esempio molto pratico, un nostro caro amico, professore di matematica negli Stati Uniti, quando ha tenuto il suo primo corso all'Università, ha fatto molta fatica a farsi seguire dai suoi studenti in quanto saltava tutta una serie di passaggi che per lui non solo erano superflui ma ai quali non aveva neanche pensato, riuscendo a farsi comprendere solo da una

piccola parte della sua classe. Ha dovuto fare uno sforzo enorme per cercare di scomporre in 12 punti ciò che per lui era chiaro in 3. La stessa cosa può accadere con questi studenti che, intuitivamente, comprendono il senso di ciò che stanno facendo ed arrivano subito a produrre un risultato. Non è sicuramente facile per l'insegnante avere a che fare con questi studenti, in quanto l'apprendimento e la comprensione dei processi va verificata, ed è proprio in questo caso che entra in gioco il lavoro sulle competenze. Per uno studente che già all'età di 4 anni sa compiere calcoli a mente, diventa difficilissimo imparare a contare con le dita all'inizio della primaria. E' come fare un passo indietro nel vuoto, per coprire una lacuna che tale non è. Molti dei bambini che sono stati costretti a farlo, hanno come disimparato a contare, peggiorando così la loro performance e perdendo anche il diritto ad un apprendimento che sia più adatto alle loro esigenze.

La Tassonomia di Bloom, che esiste anche in una versione digitale molto interessante, con giochi ed attività che si possono scaricare dal web, ha l'enorme vantaggio di poter essere proposta a tutta la classe: ognuno analizzerà la situazione proposta, l'argomento od il problema al livello che più gli è congeniale, senza fissare limiti prestabiliti. E' chiaramente fondamentale che le attività vengano strutturate in modo aperto e flessibile e che non venga utilizzata quando si usano metodi che prevedono semplicemente l'applicazione di un algoritmo o le conoscenze di base (date, nomi, nozioni, ecc.) per arrivare a svolgere il compito.

Le attività vanno quindi strutturate ad hoc, in maniera possibilmente aperta e per unità curriculari o in maniera interdisciplinare, lasciando uno spazio per il "non detto", il "non spiegato". Saranno gli studenti stessi che, dotati degli strumenti adatti (tablet, libri,

appunti, schemi, informazioni proposte in qualunque modalità) potranno decidere come svolgere al meglio quanto è stato loro assegnato.

Secondo la nuova versione del modello, pubblicata nel 2001, i livelli sono definiti da:

- 1) Memorizzare: acquisire, riconoscere e ricordare conoscenze rilevanti, ripescandole dalla memoria a lungo termine.
- 2) Comprendere: costruire dei significati interpretando, esemplificando, classificando, riassumendo, collegando, paragonando e spiegando messaggi ricevuti in forma orale, scritta o grafica.
- 3) Applicare: portare avanti o usare una procedura attraverso l'esecuzione o l'implementazione.

4) Analizzare: suddividere il materiale in parti costituenti, determinando la relazione fra di esse e nei confronti di una struttura o di un obiettivo globali attraverso la differenziazione, l'organizzazione e l'attribuzione.

5) Valutare: formulare giudizi basati su criteri e modelli standardizzati attraverso la verifica e l'analisi critica.

6) Creare: comporre i vari elementi per formare un tutto coerente e funzionale; riorganizzare gli elementi in un nuovo schema o una nuova struttura attraverso la pianificazione e la produzione. (Anderson et al., 2001, pp. 67-68)

La tassonomia di Bloom ha rappresentato un valido strumento per gli insegnanti nel loro compito di valutazione delle abilità degli studenti. Con i significativi cambiamenti nella società di questi ultimi

cinquant'anni, la sua versione aggiornata assume una ancor più significativa importanza nel percorso educativo (Forehand, 2005). In tutti questi anni, ha contribuito alla nascita di concetti quali “alto e basso livello di ragionamento” ed è stata anche messa in stretta relazione con la teoria delle intelligenze multiple (Noble, 2004), le abilità di risoluzione dei problemi, il pensiero divergente e, più recentemente, l'integrazione tecnologica nella didattica (Churches, 2007, 2008). Attraverso l'applicazione di questo modello, l'insegnante avrà la possibilità di apprendere come si può lavorare a livelli diversi di approfondimento, così da poter andare incontro alle esigenze dei singoli allievi, valorizzandone le abilità e le competenze.

Esistono moltissimi esempi di applicazione di questo modello nella didattica, che noi proponiamo sempre perché la sua profonda conoscenza consente di

avere a disposizione uno strumento in più per aprire le giovani menti e per far emergere le diverse abilità, competenze, passioni ed interessi. Proprio per questo motivo, è molto importante che le attività proposte possano essere elaborate sotto tanti punti di vista diversi (storico, filosofico, geografico, culturale, sociale, artistico, creativo, matematico, ecc..) di modo che sia lo studente stesso a scegliere quello che per lui è più congeniale.

Far emergere il talento dei nostri studenti non è un compito semplice, richiede tempo ed applicazione, oltre allo studio ed alla condivisione, ma è una strada che la scuola di oggi non può permettersi di non percorrere, per non disperdere il nostro Capitale Umano giovanile.

Il ruolo della famiglia

“Non c'è niente che ti rende più folle del vivere in una famiglia. O più felice. O più esasperato. O più... sicuro”

- Ludwig Wittgenstein



La famiglia...come luogo per crescere bene

La famiglia ha avuto un ruolo delicato e fondamentale nello sviluppo e nella crescita di ogni individuo. Può essere stata un punto fermo, una sicurezza o, in altri casi, fonte di sofferenza. Ma lascia comunque un segno indelebile nell'animo di ogni persona. Per la crescita di ogni individuo la famiglia è importante proprio perché consente di dare significato agli eventi, interpretarli, sperimentare e comportamenti ed atteggiamenti, apprendere modalità di lettura dei contesti. Non sempre in famiglia è possibile una comunicazione efficace che permetta lo sviluppo armonico e sereno della persona.

Per questi motivi è fondamentale che la famiglia sia supportata affinché sia il luogo

dell'accoglienza e dell'ascolto, dove i figli possano sentirsi protetti ma anche liberi di esprimere se stessi.

Diventa pertanto importante favorire un'educazione che miri alla valorizzazione ed allo sviluppo del potenziale individuale, non solo in termini di riuscita scolastica o professionale, ma in un'ottica che consideri il benessere individuale del singolo come prioritario rispetto al resto. Questa potrebbe essere la chiave che apre le porte al dialogo e all'accettazione dell'altro, comunque esso sia. Questo non vuol dire perdere di vista i valori ed i principi che ogni genitore desidera trasmettere ai propri figli ma significa favorire l'ascolto vero e la

responsabilizzazione cosicché i figli possano in futuro compiere scelte consapevoli. In questo modo è possibile rendere i membri della famiglia di scegliere, non guidati da scelte fatte a priori ma accompagnati, nel rispetto delle differenze individuali. In questa direzione, noi poniamo particolare attenzione al tema del riconoscimento delle peculiarità, in modo particolare alle caratteristiche di questa fascia della popolazione. In questo modo sarà più semplice cogliere i segnali di noia e di disaffezione scolastica che possono manifestarsi in alcuni casi, dovuti ad un non ottimale inserimento scolastico ed ad un possibile mancato riconoscimento dell'emergere di necessità ed esigenze specifiche. In alcuni casi, soprattutto con questi studenti, che spesso volte stupiscono in età precoce sia i genitori che le persone che gravitano intorno a loro per la loro rapidità e velocità di apprendimento, per la grande curiosità, o per la loro ipersensibilità, diventa importante supportare la

famiglia. E' quindi fondamentale riconoscere l'importanza di creare un percorso rispettoso dei tempi di crescita del singolo, anche per non correre il pericolo di riporre aspettative troppo elevate nei loro confronti, con il rischio non solo di lasciarli soli nel loro percorso di crescita, caricandoli e sovraccaricandoli di attese, la cui non piena realizzazione potrebbe portare ad un calo dell'autostima e dell'auto-efficacia percepita, per non parlare di conseguenze talvolta più gravi e con risvolti non sempre positivi a lungo termine.

Il tutoring e il mentoring

“Bisogna guidare da dietro lasciando credere agli altri di essere davanti”

- Nelson Mandela



Tutor e mentor: due figure fondamentali

Il Tutor

Nell'ambito della Psicologia dell'Educazione, emerge sempre come evidente l'importanza del "lavoro di rete". In situazioni complesse, dove la didattica richiede una certa individualizzazione, oppure certi comportamenti e approcci sembrano necessitare di un rinnovo delle strategie operative, è importante cercare di instaurare una collaborazione tra casa e scuola.

Nel corso degli ultimi decenni, si è fatta strada la figura del tutor, uno psicologo specializzato in apprendimento che, facendo da tramite tra l'insegnante ed il lavoro domiciliare, opera con il bambino (sia in contesto ambulatoriale che

scolastico o domiciliare, a seconda del progetto) e promuove o potenzia le abilità necessarie. Scopo nel breve termine di questo lavoro è ottimizzare la programmazione, andando ad arricchire o variare le lezioni per adattarle al funzionamento dell'alunno. Lo scopo nel lungo termine è, infine, garantire uno sviluppo armonico e promuovere il benessere.

Il tutor che affianca uno studente plusdotato è un professionista che:

- Ha una formazione nell'ambito psicologico/educativo.
- Conosce a fondo il tema della plusdotazione e ciò che è richiesto nel caso specifico.

- Deve lavorare in sinergia con gli insegnanti e la famiglia.

Il Mentor

La figura del mentor differisce grandemente da quella del tutor: lo scopo dell'affiancamento al mentor non è fornire strumenti o dare sostegno o ottimizzare il percorso di sviluppo. Quando uno studente eccelle (o mostra doti) in un particolare ambito, viene affiancato da un mentore, che è esperto di quella specifica disciplina. Non è necessariamente un docente, può anche trattarsi di un professionista disposto a condividere la propria competenza con un giovane interessato. Le attività fatte con il mentor sono approfondimenti e laboratori che vanno ad accelerare l'apprendimento e soddisfare il desiderio di conoscenza/competenza dell'alunno plusdotato.

Il mentor che affianca uno studente plusdotato è un professionista che:

- Mostra competenza nel proprio lavoro ed ha reale esperienza pratica.
- Il collegamento che si crea tra mentor e discente è mediato da chi si occupa di plusdotazione, spiegandone le finalità alla famiglia e, quando necessario, il mentor si fa indirizzare o supervisionare dagli psicologi e/o dal tutor per pianificare il lavoro in modo ottimale.
- Ha competenze relazionali, sa spiegare la propria disciplina ed entrare in sintonia con lo studente con cui lavora.
- Sa anche lavorare in rete ed è in grado di operare all'interno di un network che consente di raggiungere gli studenti interessati alla disciplina insegnata.

L'orientamento

“Può darsi che non siate responsabili per la situazione in cui vi trovate, ma lo diventerete se non fate nulla per cambiarla”

- Martin Luther King



Orineta...mente

L'orientamento nella scuola italiana viene considerato come "Attività di tipo informativo e formativo che ha l'obiettivo di favorire le scelte di una persona in relazione ad un proprio progetto di vita e di lavoro,"(Fonte: Glossario INVALSI) che oggi è inteso come processo di orientamento permanente (Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, MIUR 19/2/2014)

Nella pratica quotidiana, esso si esplica come un consiglio che viene offerto agli studenti in relazione ai risultati conseguiti a livello accademico negli anni della scuola secondaria di 1° grado, valutando le attitudini dimostrate sia a livello dei singoli insegnamenti che rispetto agli interessi dimostrati. Negli ultimi anni, si è

consolidata l'idea di una netta separazione tra i licei (soprattutto classico e scientifico), gli istituti tecnici ed i professionali, che, in molti casi (per fortuna non in tutti) sono diventati il luogo che raccoglie tutti quegli studenti che non sembrano essere coinvolti da uno studio di tipo formale ma hanno bisogno di un approccio di tipo pragmatico e più rapidamente spendibile nel mondo del lavoro. Nelle Marche la situazione è leggermente diversa da molte altre regioni italiane, in quanto gli istituti professionali sono in grado di formare tecnici qualificati e preparati per entrare rapidamente nel mondo del lavoro ed accogliere quella parte di studenti che non se la sentono di affrontare studi maggiormente

impegnativi. Questa osservazione è supportata dal fatto che la percentuale di abbandono scolastico nelle Marche si attesta al 21,16% (dati 2014), inferiore alle rilevazioni precedenti ed alla media nazionale ma comunque ancora molto elevata rispetto agli obiettivi europei.

Questa tendenza, nel caso specifico, può anche essere influenzata dal fatto che, precedentemente, era abbastanza agevole per un giovane trovare un lavoro nei diversi settori produttivi, anche senza un diploma. Tutto questo sta però rapidamente cambiando, anche a causa della crisi economica che ha investito il nostro paese nell'ultimo decennio, le cui conseguenze sono ancora visibili.

La scuola, intesa come il luogo deputato all'apprendimento e alla crescita personale, negli anni si è sempre più allontanata dal mondo produttivo. Il mondo del lavoro è cambiato in modo radicale e

rapidissimo, stravolgendo modelli consolidati di apprendimento che ormai non sono più attuali. Infatti, le aziende, oltre a valutare le competenze di base e quelle tecnico/professionali, sono molto interessate ad avere al proprio interno giovani che possiedano quelle che vengono definite competenze trasversali, che richiedono quindi flessibilità, capacità di adattare le proprie competenze alle richieste dell'ambiente, saper lavorare in team e comunicare in maniera efficace.

Molte di queste competenze trasversali non vengono sviluppate in modo adeguato ed esplicito durante il percorso scolastico e gli studenti, dopo 8 anni di scuola, si trovano a dover fare una scelta che può essere importante per il loro futuro, ma, molto spesso non hanno gli strumenti adeguati per prendere una decisione ponderata e consapevole. Il rischio maggiore è, come spesso accade, sulle spalle delle

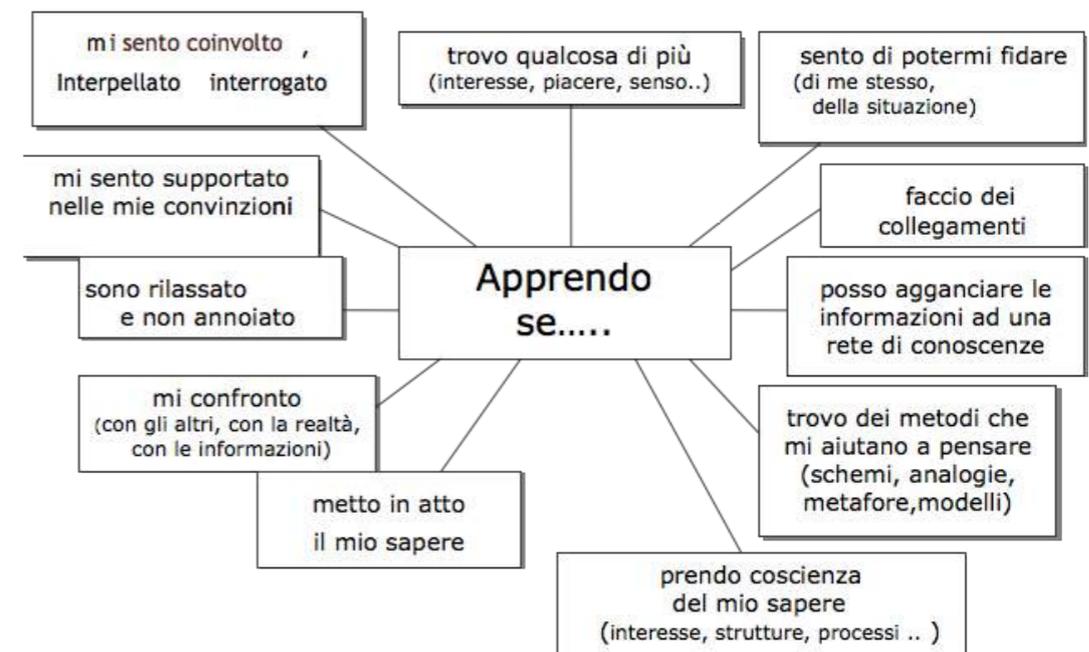
famiglie con un livello economico/sociale/culturale più basso, che molto spesso propendono per una scelta che potremmo definire conservativa e prudente, cosa questa che diminuisce sempre più la mobilità sociale, che è già ad un livello molto basso in Italia se confrontata con quella degli altri paesi OCSE.

Il nostro modello di lavoro si propone alcuni obiettivi, che sono qui di seguito sintetizzati:

- condividere con i docenti un modello di orientamento che consenta loro di poter valutare le diverse componenti che sono considerati rilevanti per meglio comprendere le attitudini e le abilità dei loro studenti, per far sì che essi stessi siano consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza;
- proporre agli studenti una serie di attività realizzate sia da docenti esperti nel loro settore

che da studenti poco più grandi di loro, che hanno un talento specifico in un'area e possono, attraverso il modello della peer-to-peer education, trasmettere la loro passione in un processo orizzontale e non solo verticale;

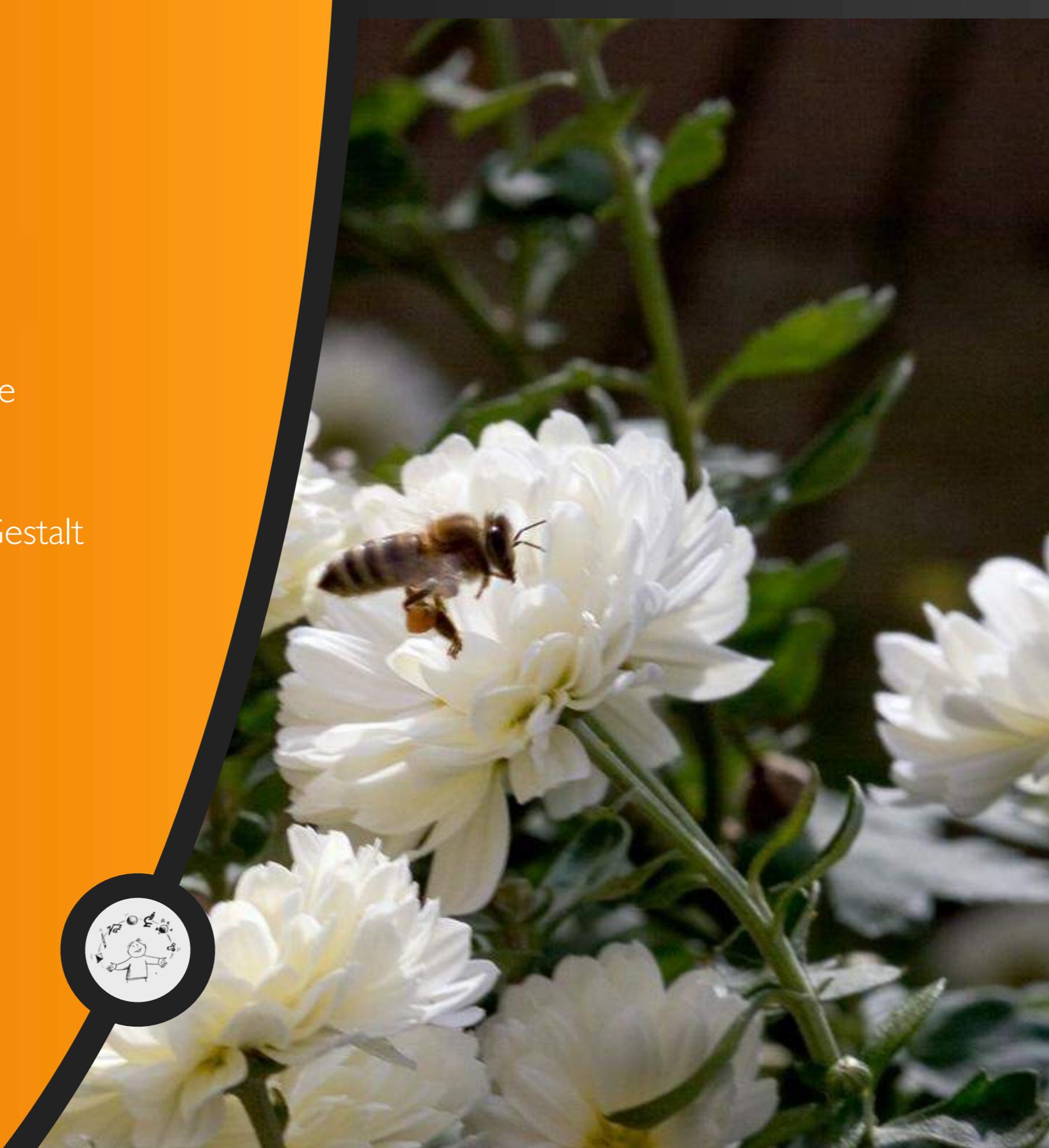
- proporre agli studenti stessi un breve ciclo di conferenze su diversi argomenti che possano essere uno stimolo ulteriore di riflessione, nell'ottica di offrire comunque un momento di approfondimento culturale interessante e stimolante.



La rete di scuole

“Il tutto è più della somma delle
singole parti”

- Psicologia della Gestalt



Insieme... è meglio

La rete di scuole riveste un ruolo molto importante nel nostro modo di operare, in quanto è attraverso la condivisione di esperienze, best practices, risorse umane e strumentali che si può ampliare il proprio bagaglio di conoscenze e avere a disposizione materiali e risorse alle quali il singolo docente non potrebbe avere accesso. Secondo il nostro approccio, le reti di scuole dovrebbero essere strutturate a più livelli:

A. Livello locale (quartiere o città se di piccole dimensioni) suddivise per grado scolastico ma con possibilità di interazione anche tra i diversi ordini. L'obiettivo è quello di potersi incontrare periodicamente per potersi scambiare idee, proposte e discutere gli eventuali casi. Nel caso

in cui esistesse un docente che ha raggiunto il 2° o 3° livello di formazione secondo quanto descritto in precedenza, può essere di aiuto concreto per aiutare i colleghi a strutturare l'intervento più adeguato.

B. Livello provinciale.

C. Livello regionale.

D. Livello inter-regionale e nazionale.

E. Livello internazionale utilizzando quanto già presente nei diversi paesi, reti ai quali è più semplice avere accesso nel momento in cui si è svolta una formazione di 3° livello, che di per sé

implica anche la conoscenza del contesto internazionale.

L'obiettivo dei livelli B, C e D è quello di potersi confrontare anche a livello più ampio, superando le barriere legate alle differenze legate al quartiere, alla collocazione geografica e alle risorse umane e strumentali disponibili, per cercare di superare gli ostacoli che possono avere le scuole che si trovano in aree di svantaggio di diverso tipo.

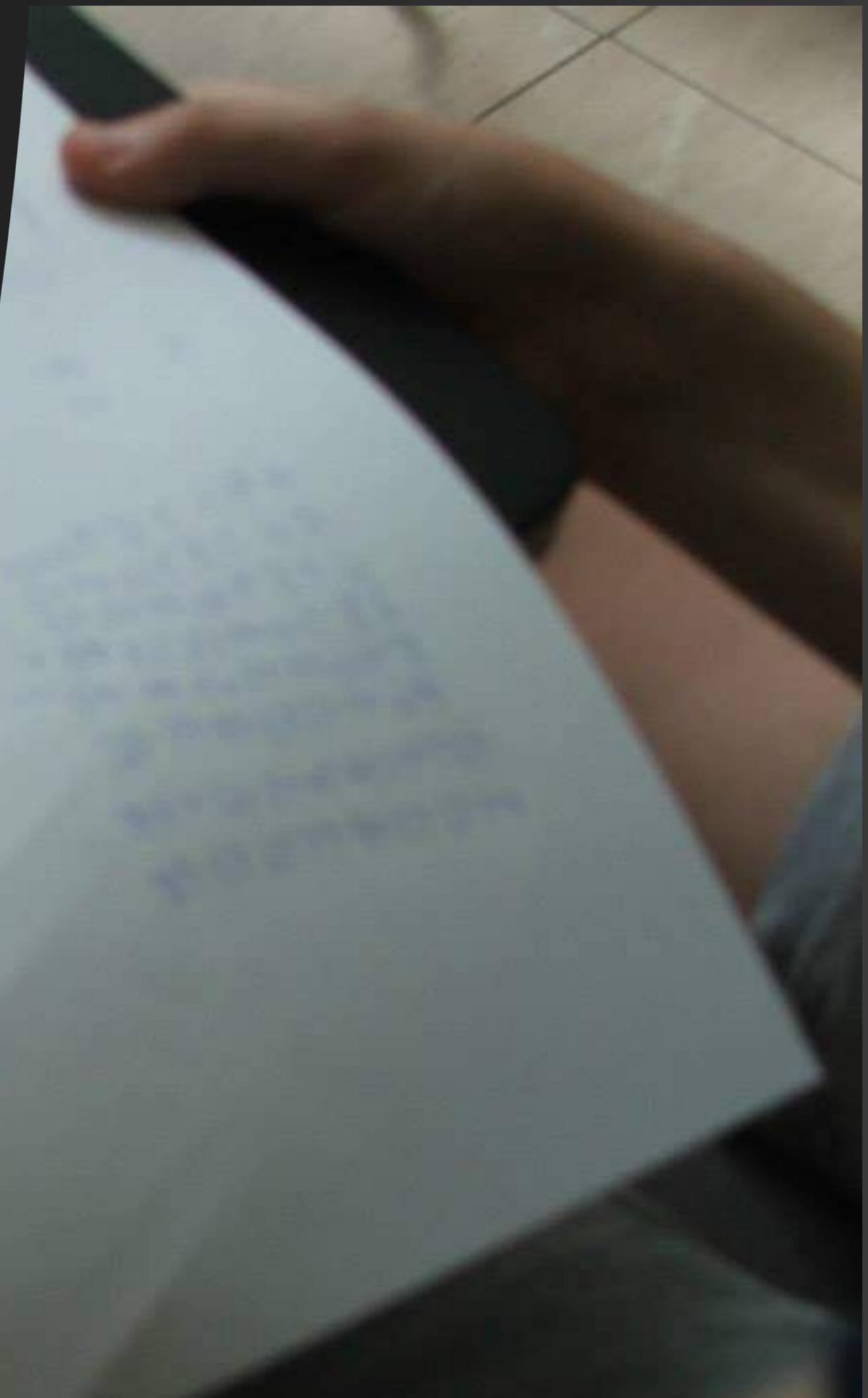
Ognuno di questi livelli, in realtà, non esclude l'altro ma è strutturato come una rete interconnessa nella quale da qualunque punto si parta si può avere accesso a tutti gli altri nodi della rete, dove per nodo si intende il livello nel quale la rete è inserita.



Bibliografia

“Sii servo del sapere sei vuoi essere veramente libero”

- Lucio Anneo Seneca



Abravanel, R. (2013). *Meritocrazia. 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*. Milano: Garzanti.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

Berlin, I. (1969). *Four essays on Liberty*. Oxford: Clarendon Press

Betts, G.T. & Neihart, N. (1988). The profile of Gifted and Talented, *Gifted Child Quarterly*, 32, 248-253.

Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Churches, A. (2007). *Edorigami, blooms taxonomy and digital approaches*, <http://>

edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools

Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy*; <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>

Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013 (BES); <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>

Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds.) (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Cramond, B., Kuss, K.D. & Nordin, R.G. (2007). *Why high-ability students drop out: School-related factors*. Presentation at the World Conference for Gifted Children, University of Warwick, Coventry, UK.

Desrivieres, S., Lourdasamy, A., Tao, C., Toro, R., Jia, T., Loth, E., ... Schumann, G., & the IMAGEN Consortium (2014). Single nucleotide polymorphism in the neuroplastin locus associates with cortical thickness and intellectual ability in adolescents, *Molecular Psychiatry*, 1-12.

Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 (BES); <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>

European Agency for the Development in Special Educational Needs (2009). http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009.pdf

Eysenck, H.J. & Kamin, L.J. (1981). *Intelligence : the battle for the mind*. Hants, (UK): MacMillan.

Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (2010). https://www.textbookequity.org/oct/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf

Freeman, J. (2000). Developing a school policy for gifted and talented pupils, *Education Today*. 50, 40-44.

Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented, *Education Today*, 54, 17- 21 (http://joanfreeman.com/pdf/CoT_Teaching_G%26T_04.pdf)

Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Gardner, H. (2006). *Howard Gardner under fire. The rebel Psychologist faces his critics*. Peru, IL: Carus Publishing Company

Hansen, J.B. & Toso, S.J. (2007). Gifted dropouts. *Gifted Child Today*, Vol. 30 N. 4, 31-41.

Hernstein, R.J & Murray, C. (1994). *The Bell curve*. New York: Free Press.

Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Erickson, Trento.

Ianes D. & Cramerotti S. (2013) (a cura di). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Erickson, Trento.

Ianes D. & Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Erickson, Trento.

ISTAT (2006). *La mobilità sociale. Indagine multiscopo sulle famiglie "Famiglia e soggetti sociali"*, anno 2003.

ISTAT (2015). <http://www.tuttitalia.it/statistiche/popolazione-eta-scolastica>

(http://www.istat.it/dati/catalogo/20060724_00/inf_06_22_mobilita_sociale03.pdf).

Kamin, L.J. (1974). *The Science and Politics of IQ*. Potomac (Maryland): Lawrence Erlbaum Associates.

Legge n. 517 del 1977; archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap.../legge517_77.doc

Legge 104 del 1992; http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/legge104_92.pdf

Lenroot, R.K., Schmitt, J.E., Ordaz, S.J., Wallace, G.L., Neale, M.C., Lerch, J.P., Kendler, ... Giedd, J.N. (2009). Differences in genetic and environmental influences on the human cerebral cortex associated with development during childhood and adolescence. *Human Brain Mapping*, 30,163–174.

Line guida nazionali per l'orientamento permanente del 19/2/2014; http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf

Monks, F.J. & Pfluger, R. (2005). Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Radboud University of Nijmegen.

Noble, T. (2004). Integrating the Revised Bloom's Taxonomy With Multiple Intelligences: A Planning

Tool for Curriculum Differentiation. *Teachers College*, Volume 106, Number 1, 193–211 (http://www.bounceback.com.au/sites/default/files/Integrating%20the%20Revised%20Bloom%E2%80%99s%20Taxonomy%20With%20Multiple%20Intelligences_o.pdf)

Renzulli, J. (1998). A rising tide lift all ships. Developing the gifts and talents of all students. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 80, No. 2, 104-111.

Renzulli, J. S. & Park, S. (2000). Gifted dropouts: the Who and the Why. *Gifted Child Quarterly*, 44, 261-271.

Robertson, E. (1991). Neglected dropouts: The gifted and talented. *Equity & Excellence*, 25, 62-74.

Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma: Laterza.

Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: P.Petersen (Ed.), *Der*

Aufstieg der Begabten (pp.105 - 120). Leipzig: Teubner.

Terrassier, J. C. (1985). Ragazzi superdotati e precocità difficile. Teramo: Lisciani & Giunti.

Webb, J.T., Amend, E. R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F. R., (2005). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Ziegler, A., Stoeger, H. & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted education: the needs for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56 (4), 194-197. (<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2536&context=edupapers>)