

Il talento e l'alto potenziale a scuola

di **Maria Assunta Zanetti**,
Università degli Studi di Pavia

È compito dell'insegnante creare per tutti gli allievi, compresi quelli ad alto potenziale, condizioni di sviluppo ottimali in base ai loro specifici bisogni. Come è possibile procedere nella direzione di una didattica personalizzata?

«Quando un sarto fa un vestito [...] lo adatta alla corporatura del cliente e se questo è grosso e piccolo, non gli fa indossare un abito troppo stretto, col pretesto che ha la grandezza corrispondente, di regola alla sua altezza [...] al contrario l'insegnante veste, calza, incappella tutte le menti nello stesso modo. Egli ha solo roba fatta in serie, e i suoi scaffali non consentono la minima scelta». Il pensiero di Édouard Claparède (1920) è di un'attualità sorprendente in linea non solo con le direttive europee (vedi la raccomandazione 1248 del Consiglio d'Europa che sottolinea la necessità di "sostenere il potenziale di ciascuno" attraverso strumenti e metodologie adeguati), ma anche con la normativa italiana in cui il tema della personalizzazione è centrale. Compito della scuola è dunque promuovere equità nel rispetto delle differenze. In altri termini l'atteggiamen-

to richiesto agli insegnanti è sempre più di tipo inclusivo, dove le differenze rappresentano una ricchezza all'interno dei gruppi classe. L'insegnante deve essere capace di individuare e riconoscere interessi, motivazioni, conoscenze, abilità e competenze e deve essere pronto a creare condizioni di sviluppo ottimali in base agli specifici bisogni. Si tratta quindi di mettere ciascuna persona nella condizione di poter sviluppare le proprie potenzialità in relazione alle proprie caratteristiche, per consentire il successo formativo di tutti.

■ GARANTIRE UN'ISTRUZIONE DI QUALITÀ

Per favorire percorsi che consentano a ciascuno di poter sviluppare il proprio potenziale è necessario garantire un'istruzione di qualità. Una scuola più inclusiva

è l'obiettivo-chiave delle politiche dell'istruzione europee recepito anche dal nostro Paese nel recente Documento di lavoro *L'autonomia scolastica per il successo formativo* (MIUR, 2018) in cui si ribadisce la necessità di costruire una "scuola su misura" che attraverso una personalizzazione dei percorsi consenta «la valorizzazione delle potenzialità e degli stili di apprendimento».

In questa cornice trovano spazio le esigenze e i bisogni di ciascun alunno, anche di coloro che posseggono alto potenziale, ai quali però il nostro sistema scolastico sinora ha dedicato poca attenzione, forse per il pregiudizio che possedere un alto potenziale intellettuale comporti di per sé una garanzia di successo nella vita. Diventa quindi fondamentale che il sistema scolastico si attivi per innalzare il livello di sensibilizzazione e conoscenza dell'universo degli alunni ad alto potenziale e adottare, in ottica di personalizzazione, adeguate metodologie didattiche.

■ ALUNNI AD ALTO POTENZIALE

I bambini *gifted* (plusdotati o ad alto potenziale), sono «[...] coloro che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, un livello eccezionale di abilità (capacità di ragionamento e apprendimento) o competenza (documentate con performance superiori alla media per il 10% o meno) in uno o più domini. I domini includono ogni area strutturata di attività che utilizza un proprio specifico sistema simbolico (matematica, musica, linguaggio) e/o un insieme di capacità sensomotorie (pittura, danza, sport)» secondo la definizione della National Association of Gifted Children (NAGC).

La plusdotazione può essere quindi definita come una costellazione di capacità e abilità proprie dell'individuo, che gli permetto-

no di mostrare un eccezionale livello di performance in uno o più domini (Zanetti *et al.*, 2012). In generale si parla di alto potenziale cognitivo quando il punteggio di QI è uguale o superiore a 120 e di plusdotazione quando si colloca in una fascia ancora superiore, dove il QI è uguale o superiore a 130.

Questa definizione di plusdotazione racchiude in sé alcuni concetti chiave, che meglio identificano lo studente plusdotato. Innanzitutto, si fa riferimento a un livello cognitivo molto superiore alla norma e poi si specifica in modo chiaro che ciò che rende simili questa tipologia di studenti è la percezione di quello che accade intorno a loro così come la consapevolezza e la comprensione del mondo, delle regole sociali, della giustizia e dei principali costrutti sui quali si basa la nostra società e che in questi casi non è in linea con l'età anagrafica. In altre parole, la plusdotazione non è solo essere più intelligenti e rapidi nell'apprendere, ma comporta anche una maggiore sensibilità e capacità di analisi delle diverse situazioni alle quali si è esposti. Tale velocità e subitaneità negli apprendimenti, in cui spesso prevale una modalità intuitiva, espone questi alunni al rischio di non averne sempre piena consapevolezza ma soprattutto un sentimento di estraniamento dal gruppo dei pari.

L'asincronia nello sviluppo

Spesso tali allievi manifestano abilità e competenze superiori al livello di sviluppo tipico e ne possono rimanere sopraffatti in quanto troppo giovani e senza l'esperienza di vita necessaria per comprenderle. Infatti, molto spesso è forte in loro il senso di giustizia, unito a un profondo senso di frustrazione quando le cose non vanno come loro si aspettano o pensano che dovrebbero andare perché così sarebbe più giusto.

Gli allievi ad alto potenziale sono spesso sopraffatti dalle proprie abilità e competenze poiché non possiedono l'esperienza di vita necessaria per comprenderle

Questa asincronia nello sviluppo, porta a una maggiore vulnerabilità che può essere compensata molto bene se l'ambiente sociale, familiare e il contesto scolastico in cui vivono ne comprendono le necessità e le peculiarità.

Tale profilo asincrono, in cui coesistono capacità cognitive straordinarie ma anche debolezze, non solo a livello socio-emotivo-relazionale, ma anche a livello di componenti cognitive, crea una situazione di squilibrio tanto maggiore quanto maggiore è il livello intellettivo. Le caratteristiche degli allievi ad alto potenziale li rendono particolarmente vulnerabili e questa situazione richiede che vengano adottate specifiche modalità di supporto a livello sia familiare che scolastico affinché possano svilupparsi in modo ottimale.

Caratteristiche e punti di debolezza dei bambini *gifted*

I contesti di crescita e gli eventi della vita sembrano avere un ruolo

fondamentale nello sviluppo e nel mantenimento dell'alto potenziale. In realtà i bambini *gifted* possono essere a rischio di *underachievement* (sottorendimento), oppure può esserci discrepanza tra il rendimento scolastico di un bambino e gli indici di capacità, come il QI, o ancora si possono determinare fenomeni di *drop-out*, o possono incorrere in problematiche connesse al disagio socio-relazionale. La plusdotazione è quindi un fenomeno che si caratterizza sia come punto di forza che come punto di debolezza, e il bambino svilupperà il suo potenziale se e solo se viene precocemente riconosciuto e adeguatamente supportato nel suo percorso scolastico e formativo.

I bambini ad alto potenziale si differenziano dai loro pari, anche dai più brillanti, per la velocità e lo stile con cui acquisiscono ed elaborano le informazioni e per le caratteristiche di personalità. Si possono individuare alcune peculiarità comuni nello sviluppo: precocità e complessità nel linguaggio; eleva-

ta abilità di ragionamento astratto e di problem solving; ottima memoria; alti livelli di curiosità e di motivazione intrinseca ad apprendere; alti livelli di energia motoria; reazioni emotive intense al dolore e alla frustrazione; elevata sensibilità ed empatia; alti livelli di perfezionismo; difficoltà a regolare le proprie emozioni. Queste caratteristiche presentano una disarmonia nella comparsa, nell'elevato livello di energia e la difficoltà a regolare le emozioni li porta spesso a essere considerati alunni con disturbi del comportamento come ADHD.

Alto potenziale e prestazioni scolastiche

L'alto potenziale non è sempre garanzia di successo scolastico: avere un elevato QI, solitamente almeno due deviazioni standard al di sopra della media, non significa necessariamente riuscire bene in tutte le materie. L'eccellenza si può manifestare in molte aree,



ma per lo più si osservano risultati eccellenti solo in un ambito d'interesse. Spesso abilità e interessi si concentrano per questi alunni in una o più aree specifiche, mentre possono avere prestazioni nella media, o al di sotto della media in altre materie, a causa di perdita di motivazione, scarso impegno e/o interesse, mancanza di stimoli o di un contesto supportivo.

La letteratura suggerisce che caratteristiche associate alla *giftedness* come l'elevata sensibilità, l'intensità, l'eccitabilità intellettiva, emozionale e immaginativa possono costituire fattori di rischio per lo sviluppo di problematiche emotivo-comportamentali (Shahzad, Begume, 2010).

LE PRINCIPALI CRITICITÀ

Gli elevati livelli di pensiero e di ragionamento possono creare situazioni di noia con conseguente isolamento dal gruppo classe e il bisogno di trovare adeguate rispo-

ste espone lo studente al rischio di adottare comportamenti provocatori sia nei confronti degli insegnanti che degli stessi compagni. A livello neurologico le ricerche mostrano che i bambini AP per effettuare un esercizio utilizzano le aree cerebrali in modo maggiormente pertinente e con maggiore livello di complessità dei compagni (Lowenstein, 2003). Pertanto i bambini AP risolvono un problema senza uno specifico insegnamento e con minor sforzo mentale ottenendo tuttavia prestazioni migliori.

La componente genetica gioca un ruolo importante ma non è sufficiente: il QI non è la *giftedness*, è solo un indicatore della possibilità che la *giftedness* possa esistere. La prospettiva odierna vede la plusdotazione come il risultato dell'interazione tra geni e ambiente. I contesti di crescita (famiglia, scuola, società) e gli eventi della vita sembrano avere un ruolo fondamentale nello sviluppo e nel mantenimento dell'alto potenziale (Renati, Zanetti, 2012; Zanetti et al. 2013).

I fattori di rischio della plusdotazione

La plusdotazione, quindi, porta con sé sia fattori di rischio che di protezione e occorre tenere presenti entrambe le prospettive nella valutazione dei bambini *gifted* (Kitano, Lewis, 2005).

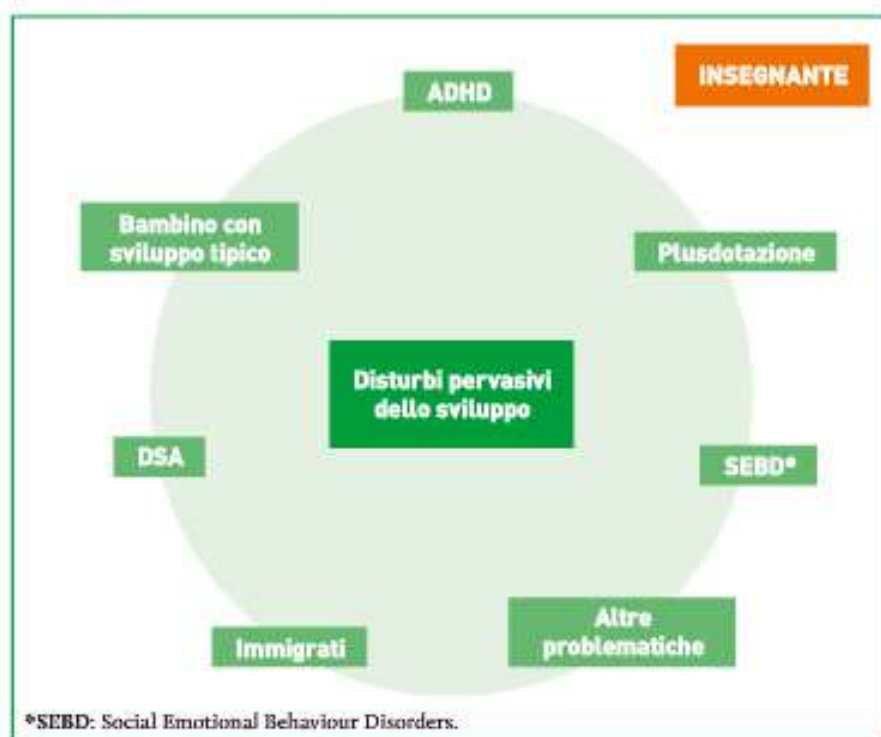
I più frequenti fattori di rischio che si accompagnano all'alto potenziale sono: lo sviluppo asincrono; le tendenze perfezionistiche; l'alta sensibilità ai conflitti interpersonali con pari e familiari; il rischio di isolamento sociale; la pressione da parte degli adulti sulla performance che si accompagna a sentimenti di inadeguatezza e di incomprensione. Gli studenti AP richiedono un ambiente scolastico stimolante che alimenti costantemente la sete di conoscenza, la creatività e l'autostima. Una continua carenza di stimoli dovuta a una plusdotazione non riconosciuta può determinare l'insorgere di problemi di comportamento e di adattamento. Significativi fattori di protezione sono di tipo sia individuale che contestuale; in particolare il contesto scolastico risulta essere un ottimo fattore protettivo, poiché avere esperienze quotidiane positive a scuola è fondamentale.

DIDATTICA PERSONALIZZATA

Per consentire agli alunni ad alto potenziale di vivere l'esperienza scolastica in modo positivo e sereno, oltre che vedere soddisfatti i loro bisogni cognitivi, è necessario che le proposte didattiche siano personalizzate.

All'insegnante oggi è sempre più richiesto di adottare una didattica personalizzata in considerazione dell'eterogeneità della composizione della classe, dove troviamo alunni con diverse caratteristiche, fragilità cognitive, emotive ma anche potenzialità cognitive non sempre supportate da un equilibrio socio-emotivo (Figura 1).

FIGURA 1
L'eterogeneità della composizione della classe



Dal momento che i soggetti ad alto potenziale rappresentano una percentuale che va dal 3% al 5% della popolazione (Borland, 2009) non sarà infrequente avere in classe da uno a due alunni che hanno queste caratteristiche, quindi occorre evitare che incorrano in percorsi scolastici faticosi in quanto non sempre i loro comportamenti risultano adeguati non solo nella dimensione socio-relazionale, ma anche in relazione al diverso funzionamento a livello neurologico.

■ LA DIFFERENZIAZIONE COME RISORSA

La composizione delle classi ci porta a lavorare sia con alunni che fanno fatica a imparare sia con alunni che imparano più in fretta, ma spesso i loro bisogni e necessità di approfondimento non trovano spazio nella pratica didattica quotidiana. Per soddisfare quindi le esigenze di una popolazione studentesca eterogenea, la differenziazione può essere una risorsa importante per consentire a ciascuno di ricevere il "giusto nutrimento" (Tomlinson, 2014).

La differenziazione, come sostengono Tomlinson e Imbeau (2010) «è

una filosofia, un modo di ripensare l'insegnamento e l'apprendimento». Differenziare, infatti, significa innanzitutto aiutare gli alunni a ragionare in profondità e a giustificare i ragionamenti sottesi agli apprendimenti.

La differenziazione si caratterizza come metodologia inclusiva in quanto permette all'insegnante di rispondere sia ai diversi bisogni cognitivi che emotivi, consentendo all'alunno di essere libero nel gestire il proprio apprendimento in relazione anche ai propri interessi.

In sintesi possiamo riprendere la definizione di Hewitt e Weckstein (2012) per i quali la differenziazione si riassume nel «fare ciò che è meglio per i nostri studenti».

I quattro livelli della differenziazione

La differenziazione può essere definita inclusiva in quanto i contenuti proposti dall'insegnante si articolano in quattro livelli in base al profilo di apprendimento degli studenti (Figura 2):

1. **contenuto**: ciò che lo studente deve imparare consentendogli di avvalersi di diversi strumenti e fonti di informazione, dif-

ferenziando i livelli da base ad avanzato;

2. **processo**: il livello di elaborazione, il modo con cui lo studente padroneggia il contenuto;
3. **prodotto**: applicabilità e trasferibilità dei contenuti;
4. **valutazione** e autovalutazione: adeguatezza al contesto di apprendimento per favorire la capacità riflessiva.

Gli aspetti pratici della differenziazione

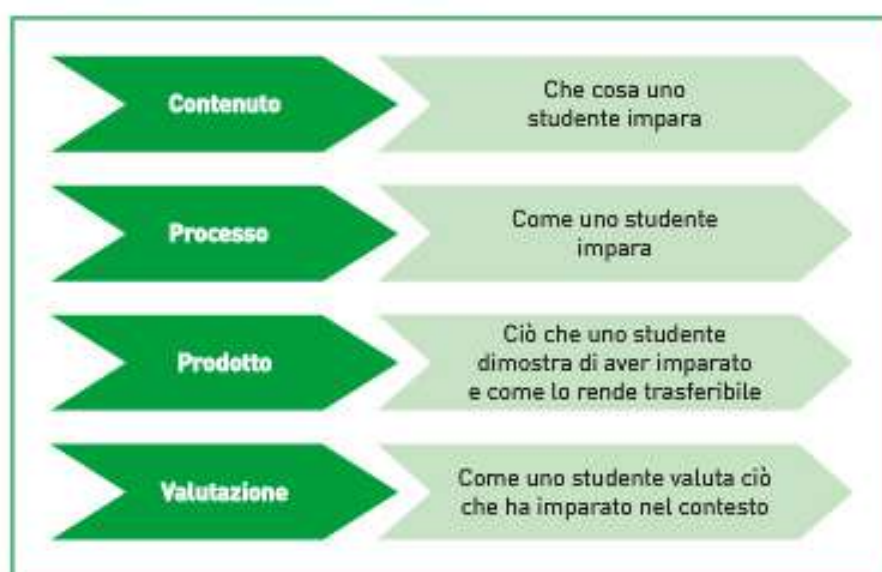
Differenziare non significa partire proponendo in modo guidato i contenuti della conoscenza, ma far emergere la conoscenza dai processi connessi, quali il ragionamento in profondità e l'elaborazione, in cui si richiede allo studente l'utilizzo di competenze differenti per arrivare a produrre nuova conoscenza.

A livello più elementare, la differenziazione significa proporre contenuti capaci di stimolare modalità, stili di pensiero e ragionamento specifici per ogni alunno. Tutti gli studenti devono essere rispettati per le loro differenze di apprendimento e per le esigenze specifiche in una classe differenziata; pertanto «differenziare è fornire agli studenti attività che permettano reali occasioni di apprendimento» (Winebrenner, 2001).

L'insegnante può quindi differenziare per contenuto, per processo, per prodotto in relazione agli interessi e allo stile cognitivo, per consentire all'alunno di accrescere non solo la competenza, ma anche la motivazione e il coinvolgimento nel contesto di apprendimento e garantire così l'efficacia dell'azione didattica.

L'utilizzo della differenziazione consente agli insegnanti di far diventare le classi dei luoghi reali in cui sostenere le potenzialità di tutti gli studenti, proponendo compiti sfidanti e contenuti che soddisfino interessi e curiosità epistemiche e supportino nella costruzione delle conoscenze.

FIGURA 2
I livelli della differenziazione inclusiva



CONCLUSIONI

Tomlinson (1995) sottolinea che nel differenziare il curriculum, gli insegnanti non sono dispensatori di conoscenza, ma organizzatori di opportunità di apprendimento. Perché queste opportunità siano ottimali, l'ambiente della classe deve essere modificato per soddisfare gli interessi e le abilità non di alcuni ma di tutti gli studenti.

«Gli insegnanti responsabili di questi studenti devono possedere una base adeguata di conoscenze e abilità per soddisfare queste esigenze e dovrebbero divertirsi a lavorare con questi studenti» (Coleman, Gallagher, 1995).

In definitiva, agli insegnanti si richiede di adottare metodologie didattiche e modalità di valutazione che permettano a ciascun alunno di essere messo nella condizione di sviluppare il proprio potenziale non solo nel suo interesse ma per il bene di tutti.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Borland J.H. (2009), «Gifted Education without Gifted Programs or Gifted Students: Differentiation of Curriculum and Instruction as an Instructional Model for Gifted Students». In Renzulli J.S., Gubbins E.J., McMillen K.S., Eckert R.D., Little C.A. (Eds.), *Systems and models for the education of gifted and talented students* (2nd ed.), Creative Learning Press, Mansfield Center (CT), 105-118.

Claparède E. (1920), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.

Coleman M.R., Gallagher J.J. (1995), «State identification policies: Gifted students from special populations», *Roeper Review*, 17, 268-275.

Hewitt K.K., Weckstein D.K. (2012), «Differentiated instruction: Begin with teachers!», *Kappa Delta Pi Record*, 48(1), 35-40.

Kitano M.K., Lewis R.B. (2005), «Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk», *Roeper Review*, 27(4), 200-205.

Lowenstein L.F. (2003), How Do Gifted Children's Brains Function When Learning?. In Sousa D.A., *How the Gifted Brain Learns*, Corwin Press.

Maker C.J. (1982), *Curriculum development for the gifted*, Aspen, Rockville (MD).

Shahzad S., Begume N. (2010), «Level of Depression in Intellectually Gifted Secondary School Children», *Gifted and Talented International*, 25(2), 91-98.

Tomlinson C.A. (2014), Differentiated instruction. In Plucker J.A., Callahan C.M. (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education*, Prufrock Press, Waco (TX), 197-210.

Tomlinson C., Imbeau M. (2010), *Leading and managing a differentiated classroom*, ASCD, Alexandria (VA).

Winebrenner S. (2001), *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use To Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented* (Revised, Expanded ed.), Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis, MN.

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

Zanetti M.A., Renati R., Beretta A. (2013), «La plusdotazione. Introduzione», *Ricerche di Psicologia*, 2, 295-299.

Ziegler A., Stoeger H. (2010), «How fine motor skills influence the assessment of high ability and underachievement in math», *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 195-219.



SCARICA
RUBRICA
E GRIGLIA
DI VALUTAZIONE

Valutazione dinamica

La differenziazione come metodologia inclusiva presuppone necessariamente che anche la valutazione sia personalizzata.

A questo scopo è necessario prevedere una **valutazione iniziale** che consenta di accertare il possesso di conoscenze e capacità per permettere all'alunno di non seguire la lezione in modo canonico. Può essere funzionale riconfigurare la struttura consueta del gruppo classe, e prevedere attività di **cooperative learning**, classi aperte, gruppi di livello oltre a un uso integrato degli strumenti tecnologici.

Una valutazione dinamica e differenziata prevede, per l'alunno ad alto potenziale, che il voto finale sia comprensivo non solo della correttezza nelle risposte ma soprattutto consideri la riflessione e giustificazione del processo di ragionamento che ha portato al risultato, unita a una autovalutazione degli aspetti meno accademici quali il livello di soddisfazione, la partecipazione e il coinvolgimento. In questo caso l'utilizzo di **rubriche**, che vengono anticipatamente proposte, mette l'alunno nella condizione di delineare aspettative sugli incrementi del successo, offrendogli l'opportunità di raggiungere il voto ottimale senza dover continuamente chiedere che

cosa deve fare per ottenerlo. Il processo può essere differenziato in diversi modi. Il raggruppamento flessibile è spesso incoraggiato, consentendo agli studenti di lavorare insieme nel tentativo di apprendere una nuova abilità.

Anche la gestione della classe gioca un ruolo importante. Gli insegnanti che differenziano le istruzioni devono mantenere un certo livello di organizzazione e selezionare strategie appropriate per affrontare gli obiettivi curriculari (**Tabella 1**).

In questo modo la valutazione diventa realmente di processo e non solo di prodotto, assumendo una valenza formativa.

Saranno oggetto di valutazione le strategie o i processi di ragionamento utilizzati e la proposta didattica sarà basata sui problemi, sul metodo socratico, con simulazioni, studio indipendente (guidato e non guidato) e domande di pensiero di livello superiore. Secondo Maker (1982), le domande di pensiero di livello superiore sono necessarie per l'utilizzo di capacità di pensiero critico che permettano allo studente di andare oltre.

TABELLA 1

Effetti della differenziazione

Ricadute sugli alunni ad alto potenziale	Ricadute sugli insegnanti
Incremento conoscenze e competenze scolastiche	Mantengono alte aspettative
Crescita personale e maggiore consapevolezza di sé ed equilibrio	Offrono maggiore libertà nella sperimentazione
Maggiore utilizzo del pensiero creativo	Tollerano soluzioni e discutono tentativi di risoluzione
Incremento motivazione, fiducia, autoregolazione	Creano ambienti che promuovono la fiducia tra i diversi studenti
Maggiore autoefficacia e autostima	Si congratulano e accolgono stili e modalità di ragionamento non canoniche
Resilienza, indipendenza, curiosità	Forniscono feedback che si focalizzano sullo sforzo per raggiungere il risultato e gli errori vengono interpretati come opportunità di apprendimento
Assunzione di rischi	Forniscono esempi positivi e li mettono nella condizione di sperimentarsi