

## Didattica e *Gifted Children*. Approcci consolidati e prassi emergenti

## Didactics and Gifted Children. Proven approaches and emerging practices

GIUSEPPINA RITA MANGIONE • FIORENZA MAFFEI

La visione adattiva dell'istruzione si inserisce e sostiene in particolare il tema dell'educazione dei bambini "plusdotati" necessitanti di interventi didattici differenziati e personalizzati. In questo lavoro verrà dapprima introdotto il concetto di insegnamento adattivo e istruzione personalizzata per poi il panorama normativo nazionale a supporto di interventi didattici per i bambini ad alto potenziale. In un secondo momento il focus sarà sugli approcci prevalenti alla didattica dei *gifted* e per i quali la letteratura mette in evidenza buoni livelli di efficacia con riferimento anche alle potenzialità che l'introduzione della tecnologia comporta rispetto ad un approccio multidimensionale all'educazione. Infine nell'ottica di un approccio basato sulle evidenze verrà presentata una sperimentazione elaborata nelle scuole primarie del vicentino che si inserisce in un quadro più ampio di un'azione di formazione formatori volta a individuare e sostenere l'apprendimento dei *gifted children* nel contesto italiano.

*The principles of Adaptive Instruction can sustain solutions for the education of gifted children who need personalised and individualised didactic activities. The paper introduces, firstly, the main ideas underlying the Adaptive and Personalized Instruction and, secondly, the Italian National laws which regulate how giftedness has to be managed at schools. Subsequently, the focus is positioned on the study of didactic approaches mostly adopted and reported in specialized literature with good levels of efficacy. Particular attention is also given to the benefits (with respect to the aforementioned efficacy) of the introduction of ICTs in the schools. According to an evidence-based approach, experimentation results will be provided in the last part of the work. This experimentation has been carried out in a "Scuola Primaria di Vicenza" and it is part in a wider programme where the main actions regard the training of educators. The learning objective of the aforementioned training activities concerns the methods useful to sustain learning of gifted children in the Italian context.*

**Parole chiave:** giftedness, istruzione adattiva, apprendimento personalizzato, interventi didattici

**Key words:** giftedness, adaptive instruction, personalized learning, educational strategies

## Didattica e *Gifted Children*. Approcci consolidati e prassi emergenti

«I bambini iperdotati non sono esattamente come gli altri,  
ma come gli altri sono bambini»

(Oliver Revol)

### Introduzione

Il sistema di istruzione italiano si presenta oggi profondamente rinnovato. Una scuola efficace richiede la progettazione e l'attuazione di piani di insegnamento in ambienti che consentono agli studenti di raggiungere i risultati desiderati coerentemente col tenore della legge sull'autonomia il cui principale *leit motiv* è racchiuso proprio nell'idea che «*le istituzioni scolastiche [...] riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo*»<sup>1</sup>.

La scuola è chiamata a gestire l'eterogeneità delle classi e a condurre contemporaneamente didattiche differenziate per andare incontro alle esigenze dei singoli, promuovendone il riconoscimento e la valorizzazione delle identità. Un complesso e articolato iter culturale, sociale e politico, maturato nel corso degli ultimi anni, ha condotto, sia in ambito scolastico che formativo, a una messa in luce del concetto di "adattamento" dei percorsi di insegnamento rispetto alle necessità degli studenti. Si aprono così ampi spazi di azione per processi "adattivi" e per la concreta realizzazione di esperienze educative in grado di dare una dimensione di reale praticabilità a una esigenza pedagogica e didattica (Mangione, 2013).

Gli approcci istruttivi e le tecniche a cui si ricorre per soddisfare le esigenze specifiche dello studente rientrano nell'area di studio e ricerca conosciuta come "*istruzione adattiva*" (Corno & Snow, 1986). Adattare l'insegnamento (*adaptive teaching*) alle caratteristiche individuali dei discenti, tramite specifiche e concrete azioni didattiche (Vogt & Rogalla, 2009), dovrebbe avere come fine ultimo quello di stimolare e supportare il raggiungimento degli obiettivi didattici, di migliorare le capacità intellettive degli allievi, permettendo a ciascuno di loro il raggiungimento di una propria "eccellenza cognitiva". Se prima il tema della differenziazione era esclusivamente legato ai disturbi dell'apprendimento (Cornoldi, 2007) e ai bisogni speciali intendendo esclusivamente situazioni di recupero e di compensazione, oggi si dibatte intorno ai concetti di *precocità* e *talento* (Dozio & Bontà, 2003). «La scuola potrebbe rappresentare un ottimo laboratorio di germinazione e di sperimentazione dei talenti personali; è compito degli insegnanti cercare, trovare, scoprire, disporre situazioni tali da far emergere i potenziali di sviluppo ed impostare azioni educative che valorizzino quei talenti e su quei talenti facciano leva per la promozione della persona come cittadino, nel percorso educativo di crescita intellettuale, affettiva, esperienziale, socio-relazionale» (Tessaro, 2011, 7).

Accanto quindi al diffondersi di numerose tassonomie dell'iperdotazione (Betts & Neihart, 1988) matura la consapevolezza che un curriculum orientato alla formazione dei talenti e allo sviluppo del potenziale di ciascuno trova nell'azione formativa del docente il suo car-

1 Art. 4, Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1999)

dine centrale (Margiotta, 1997; Margiotta, 2003). L'idea che il successo di un intervento educativo dipenda dalla capacità del docente di adattare il percorso alla individualità di ciascuno studente si ritrova fin dalle antiche scritture romane (Rhandi & Corno, 2005). Quintiliano, ad esempio, affrontò il problema dell'importanza dell'ambiente nel processo educativo del bambino e dell'insegnamento individualizzato al fine di riconoscere e favorire le attitudini proprie di differenti personalità (Rhandi & Corno, 2005).

La letteratura degli ultimi dieci anni riflette lo sviluppo che nell'ambito del settore pedagogico ha avuto l'apprendimento personalizzato rispetto ai processi cognitivi e comportamentali dello studente. In particolare è giunta a ridefinire l'idea di una *effective teaching practice*, una pratica di insegnamento fortemente legata alla competenza di *adaptively teaching* (Corno, 2008). I docenti, anche nei contesti di classe più tradizionali, sono da sempre tenuti a mantenere un clima positivo e un atteggiamento di tipo supportivo tra pari, nonché a valorizzare le individualità adattando i programmi alle esigenze dello studente, e correlandoli ai livelli di *achievement* e al successo dell'esperienza didattica (Creemers, 1994).

L'interesse rispetto a questo filone di ricerca è la risultante delle evoluzioni tecnologiche che gli ultimi due decenni hanno influito sulla ridefinizione delle architetture didattiche e delle pratiche educative (Mangione, 2013), avviando interventi di *adaptive schooling* e definendo ambienti che prendono in considerazione esperienze, interessi, abilità, background cognitivo, sociale ed economico dei singoli studenti per adattare al meglio l'esperienza di insegnamento e apprendimento.

In alternativa e in contrapposizione con il punto di vista delle “differenze in quanto ostacolo” (*difference as obstacle*) e rispetto ad un agire didattico consolidato intorno al *one fit for all*, emerge l'aspetto delle pratiche didattiche e della competenza adattiva che il docente deve avere al fine di utilizzare le differenze individuali come “opportunità di apprendimento” (*differences as opportunities*) e per l'innovazione pedagogica (Rhandi & Corno, 2005; Mangione, 2013).

Tutti gli studenti sono portatori di bisogni educativi speciali e come tali vanno riconosciuti e considerati nel sistema scolastico. Il modello di insegnamento centrato sul talento personale è in sintonia con le strategie didattiche di tipo personalizzato e con una diversificazione dei percorsi e dei traguardi formativi declinati a seconda delle potenzialità dell'individuo (Simeon, 2002).

Allontanandoci dalla concezione del talento come un “potenziale innato” per cui il ruolo dell'istruzione possa essere solo quello di fornire le condizioni di attuazione di ciò che esiste già in potenza, la pedagogia moderna, a forte connotazione socio-culturalista parla di “alto potenziale” o “plusdotazione” attribuendo un ruolo fondamentale ai fattori esterni, e configurando il talento come un prodotto delle specifiche inclinazioni di un individuo e le risorse di contesto in cui l'individuo stesso si forma e apprende (Sansuini, 1997). Il ruolo dell'istruzione allora diviene quello di offrire all'alunno l'opportunità di coltivare il proprio potenziale e far emergere il talento (Callahan & Hertberg-Davis, 2012).

Nei programmi di *adaptive instruction* le tecnologie dovrebbero sostenere una maggiore *schools' adaptability* (Glaser, 1977), contribuendo così alla personalizzazione e alla valorizzazione della “plusdotazione” (Heller & Schofield, 2000) e dei differenti tipi di eccellenza. La visione adattiva dell'istruzione si inserisce e sostiene l'educazione dei bambini *dotati* e di *talento*, un settore di ricerca dell'educazione speciale che sta suscitando crescente interesse e attenzione da parte scuole, dei distretti scolastici ma che non trova ancora il meritato spazio all'interno dei piani di offerta formativa. Il Piano dell'offerta formativa è uno degli strumenti di flessibilità interna ed esterna destinati a promuovere il pieno sviluppo della personalità

degli alunni e a valorizzarne le potenzialità, anche attraverso la preparazione di “moduli di approfondimenti per gruppi di eccellenza”. Le scuole possono infatti, secondo appunto la legge sull'autonomia, avere cura di ripensare la didattica delle discipline prevedendo nuove attività destinate legate a crediti formativi aggiuntivi e moduli volti alla scoperta di specifiche vocazioni”.

Il ministero però non chiarisce in dettaglio cosa intenda per eccellenza né cosa siano i moduli di approfondimento”. Nel Piano di offerta formativa di alcuni istituti di istruzione secondaria di secondo grado, c'è un vago riferimento ad attività organizzate per la promozione delle eccellenze, ma non si indicano chiaramente i tipi di interventi educativi previsti. I bambini iperdotati non godono di un vero e proprio riconoscimento nel sistema scolastico. Per loro non sono previsti insegnanti specializzati, non sono istituzionalizzati i metodi di identificazione e di consulenza e non esistono programmi specifici. Da questo punto di vista l'Italia appare non al passo con altri paesi europei come l'Inghilterra, che hanno già da tempo dato vita a movimenti e indicazioni volte a dare valore alla didattica dei *gifted* nei loro piani di offerta formativa. Mancano inoltre anche manifestazioni autonome e locali di ricerca-azione volte a individuare tramite processi di *analogazione del dato* esperienze modello da poter utilizzare per rivedere modelli di riferimento e pratiche educative situate.

Per promuovere e sostenere efficacemente i talenti è di fondamentale importanza il ruolo svolto dalla scuola di base nella tempestiva diagnosi e negli interventi mirati dei primi anni di studio.

In questo lavoro verrà dapprima introdotto il panorama normativo nazionale a supporto di interventi didattici per i bambini “plusdotati” e i modelli didattici maggiormente riconosciuti a livello internazionale legati un approccio multidimensionale alla didattica del talento. In un secondo momento verrà presentata una sperimentazione pilota sul territorio italiano, la prima voluta e indirizzata dal ministero e dagli organi periferici dell'istruzione, elaborata all'interno di un più vasto evento di formazione formatori volto a individuare e sostenere l'apprendimento dei *gifted children*<sup>2</sup> nelle classi del primo ciclo del territorio vicentino.

## 1. Personalizzazione e *giftedness*. La risposta normativa italiana

La ricerca psicopedagogica sottolinea come, per la scuola italiana debba inserire tra le sue priorità la personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento al fine di garantire attenzione al successo formativo attraverso il potenziamento dei talenti individuali e, promuovere in ogni alunno lo sviluppo e la formazione della persona nel rispetto e nel potenziamento delle caratteristiche individuali cognitive, emotive e relazionali. La scuola deve infatti cercare di riconoscere le differenze fra gli allievi e adoperarsi al fine di permettere ad ognuno di sviluppare al meglio le proprie potenzialità.

Da un punto di vista politico-normativo ricordiamo che nel 1975 si tenne a Londra il primo congresso mondiale per i bambini “dotati” nel quale fu disposta la creazione del Consiglio Mondiale per Bambini Dotati (WCGTC)<sup>3</sup>. Ma è nel 1994, in concomitanza della rac-

2 Gifted: bambini il cui quoziente intellettivo è nella fascia medio-alta (tra 100 e 125/130).

3 World Council for Gifted And Talented Children <http://www.world-gifted.org/>

comandazione n. 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei bambini *gifted*, che emerge la necessità di alimentare e curare potenziale intellettuale dello studente dotato attraverso strumenti e condizioni di insegnamento particolari. Secondo la raccomandazione in oggetto «i bambini talentati dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società. Nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe proprio uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati».

Si annoverano molteplici alternative didattiche adottate all'interno dei contesti formali dai vari paesi europei al fine di migliorare l'esperienza didattica del bambino "plusdotato". Tali misure vengono adottate coerentemente con un modello legislativo che ne accoglie la necessità.

Il sistema scolastico italiano non prevede ad oggi una legge ad hoc per il bambino ad alto potenziale cognitivo, non legittima e regola percorsi differenziati né prevede la possibilità di interventi volti a accelerare il percorso scolastico per i bambini speciali.

Tuttavia, dal combinato disposto dell'art.3 della Costituzione Diritto di Eguaglianza e dell'art. 34 comma 3 della Costituzione Diritto allo Studio, è possibile evincere un principio fondamentale: assicurare ad ogni allievo il pieno sviluppo della propria personalità nel rispetto delle differenze individuali al fine di garantire il diritto inviolabile dell'eguaglianza sostanziale. Infatti, la Repubblica ha il compito di rimuovere gli ostacoli che di fatto limitano la piena realizzazione di questo principio fondamentale.

In concreto, ciò è stato realizzato attraverso il decentramento amministrativo che per la scuola consta nell'emanazione del **Decreto n° 275, 8 marzo 1999 sull'autonomia scolastica**<sup>4</sup>.

Dall'entrata in vigore della **Legge sull'autonomia** e del successivo regolamento (**D.P.R. n. 275/1999**) le singole istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà d'insegnamento e del pluralismo culturale, sono chiamate a progettare e realizzare gli interventi di educazione, formazione ed istruzione adeguandoli a diversi contesti e in coerenza con le finalità del sistema d'istruzione nazionale.

Con l'autonomia si introduce per la prima volta il Piano dell'offerta formativa (P.O.F), documento che deve essere elaborato annualmente da ogni istituto e presentato agli utenti del servizio, alunni e famiglie, al momento dell'iscrizione a scuola. Nel dettaglio l'articolo 4 comma 1 della Legge sull'autonomia recita: «le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo». Si intende realizzare qui interventi educativi e formativi mirati allo sviluppo della persona, ampliando l'offerta formativa, adeguandoli ai vari contesti e alle richieste delle famiglie e dell'economia del territorio, al fine di garantire il successo formativo in coerenza con le finalità generali del sistema di istruzione stabiliti a livello nazionale.

Il comma 2° entra nello specifico prevedendo «l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel

4 L'Autonomia scolastica trova origine nell'art. 21 della *Legge 15 marzo 1997, n. 59*, dove viene definita l'articolazione dell'attività didattica e si introduce il principio sulla *flessibilità oraria* dei docenti.

gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap (secondo quanto previsto dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104) e «l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso».

La medesima legge all'articolo 9 sancisce l'autonomia didattica come azione «finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti».

In forza dell'autonomia, quindi, si possono prevedere progetti specifici che mirano alla personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento per la valorizzazione delle eccellenze. Il concetto di personalizzazione è da porre in relazione alla necessità di porre ciascun allievo nella condizione di maturare la propria formazione in coerenza con le proprie aspettative e desiderata. Lo scopo della personalizzazione è trasformare in autentiche competenze le potenzialità di ogni essere umano e porre il soggetto in formazione al centro del processo di insegnamento/apprendimento.

In tal senso si sono susseguiti anche ulteriori interventi legislativi:

- 1) La **Legge 28 marzo 2003, n. 53** Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 77 del 2 Aprile 2003. Tale legge all'articolo 2, comma 1 impone l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:
  - Promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita assicurando a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;
  - Sostenere la scuola primaria e secondaria di primo grado nelle attività di diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo al fine di favorire l'acquisizione di competenze e delle capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni dei singoli.
  - L'azione didattica per il "gifted" richiede ai docenti di utilizzare metodologie di lavoro innovative proprio perché il bambino ad alto potenziale, in generale, ha bisogno di un programma didattico articolato in periodi più breve rispetto a quello dei compagni, e di "differenziarlo" affrontando attività e compiti specifici, pensati ad hoc per i suoi bisogni.
- 2) Il **Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59** Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 51 del 2 marzo 2004 - Supplemento Ordinario n. 31 al Capo I (Scuola dell'infanzia). Il suddetto decreto all'art. 3, comma 2 richiama il dovere dei docenti di curare «la personalizzazione delle attività educative». In particolare al capo III (Scuola primaria), art. 5, comma 1: «La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali [...] promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità»; e nuovamente al capo IV (Scuola secondaria di primo grado), art. 9, comma 1: «è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo».

- 3) Le **Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione**<sup>5</sup> al capitolo “Cultura, scuola, persona”, paragrafo “Centralità della persona” richiamano l'attenzione sulla definizione e realizzazione delle strategie educative e didattiche sottolineando come queste debbano «sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione».
- 4) La **Legge 170/2010** relativa alle “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento” indica come le istituzioni scolastiche debbano garantire «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate». Questo principio di carattere generale in questo specifico testo di legge viene richiamato per garantire il diritto allo studio degli alunni e studenti con *Disturbo Specifico di Apprendimento* ma non vi è dubbio che esso debba orientare sempre la prassi didattica. La legge 170/2010 infatti si richiama alla **Legge 53/2003 e al Decreto legislativo 59/2004** nei quali si stabilisce che l'offerta didattica e le modalità relazionali debbono calibrarsi sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo.
- 5) Il **D.P.R. 20 marzo 2009 n. 89** “Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”, a norma dell'articolo 1, comma 4 pone lo studente «[...]al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti».
- 6) La **Direttiva della Giunta Regionale del Veneto n. 1192 del 25 giugno 2012** è un'altra fonte di legittimazione per una didattica differenziata per potenziare l'educazione dei bambini talentuosi. Con tale provvedimento si è tentato di ampliare il bagaglio di interventi a sostegno della scuola, recependo la necessità, da tempo segnalata, di non massificare contenuti e prestazioni bensì di garantire lo sviluppo e la formazione della persona nel rispetto e nel potenziamento delle caratteristiche cognitive, emotive e relazionali di ciascun individuo. Nel quadro strategico di valorizzazione del capitale umano, la DGR n. 1192/12 ha come finalità quella di sviluppare percorsi formativi che coinvolgano il corpo docente, contribuendo a migliorarne le competenze, così da adeguare i sistemi di istruzione e formazione nell'offerta di percorsi flessibili mirati alle diverse capacità degli allievi con differente potenziale cognitivo.

Nell'ambito della suddetta DGR n. 1192/12 si propone di realizzare un percorso formativo sperimentale rivolto agli insegnanti e concernente le tematiche e le problematiche connesse ai bambini con un buon potenziale cognitivo: in altre parole l'obiettivo è quello

5 Indicazioni per il curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione recuperato da [http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir\\_310707.pdf](http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir_310707.pdf)

di garantire a ciascun discente il successo formativo nel contesto scolastico. Quindi, anche sulla base della normativa esplicitata, la scuola deve essere in grado di riconoscere le differenze esistenti fra gli allievi, per permettere ad ognuno di sviluppare la propria personalità, e di continuare a porsi in linea con le misure suggerite dagli organismi nazionali e internazionali, che indicano come la diversità degli allievi vada riconosciuta e considerata nel sistema educativo. Le stesse misure spingono la classe docente a non considerare le differenze quale elemento su cui poggiare atteggiamenti di discriminazione o privilegio di categorie ma come elementi su cui avviare soluzioni interne al normale funzionamento scolastico, fondate sul principio d'integrazione di tutti gli allievi, valorizzando il riconoscimento di fatto di ogni tipo di differenza.

Il quadro pedagogico e normativo sin qui descritto evidenzia che una struttura scolastica efficace deve favorire l'integrazione delle differenze sia attraverso misure di adattamento interno alle classi sia con misure che riguardano l'organizzazione curricolare. L'istituzione scolastica deve agire per "differenziazione" optando per un "insegnamento adattato e adattabile" ai bambini ad alto potenziale avvalendosi di interventi didattici che, coadiuvati dalle nuove tecnologie, riescano a coniugare differenziazione interna e offerta formativa aggiuntiva.

## 2. Studenti *gifted* e interventi didattici

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

Nonostante la pedagogia del talento sia ormai diffusa a livello internazionale, in Italia il fenomeno della "plusdotazione" cognitiva è ancora poco approfondito impedendo così la messa in pratica di interventi di sistema (Zanchin, 2002).

Un gruppo ristretto di studiosi ha preso a cura questa tematica e ha cominciato a elaborare una definizione molto più complessa di *giftedness* in quanto potenziale carico cognitivo e motivazionale che permette di raggiungere l'eccellenza in una o più aree disciplinari (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Ceci & Williams, 1997). Al termine anglosassone *gifted* corrisponde quello italiano di "superdotato" o ad "alto potenziale", il francese (*sur*)*doué*, il tedesco *hochbegabt*, tutti termini accomunati dall'idea di un "dono" che si attualizza in condizioni particolari di motivazione, di impegno e di educazione (Dentici 1990; Dentici 2001).

I bambini ad alto potenziale «provengono da ogni realtà di vita, da ogni appartenenza etnica e socioeconomica, oltre che ad ogni nazionalità, ma esibiscono anche una varietà pressoché illimitata di caratteristiche diverse di temperamento, di propensione ad assumere dei rischi o di maggior cautela, d'introversione o di estroversione, di reticenza o stravaganza, come infine nella quantità d'impegno investito per raggiungere un obiettivo» (Neihart, 2002, 1).

Le ricerche condotte in ambito internazionale sulla popolazione scolastica dotata hanno dimostrato che questo target di alunni si aggira tra il 3 e il 10% dell'utenza scolastica complessiva, e che un numero significativo di alunni talentati si trova in difficoltà e cerca di frequente un'assistenza sociale, per evitare l'insuccesso o l'abbandono scolastico.

In Italia in particolare, come mostra la fig. 1, una recente indagine nel contesto nazionale, i bambini “plusdotati” sono intorno all’8% e solo il 2% supera un livello di QI (Quoziente di Intelligenza) di 145 (Comunian, 2000).

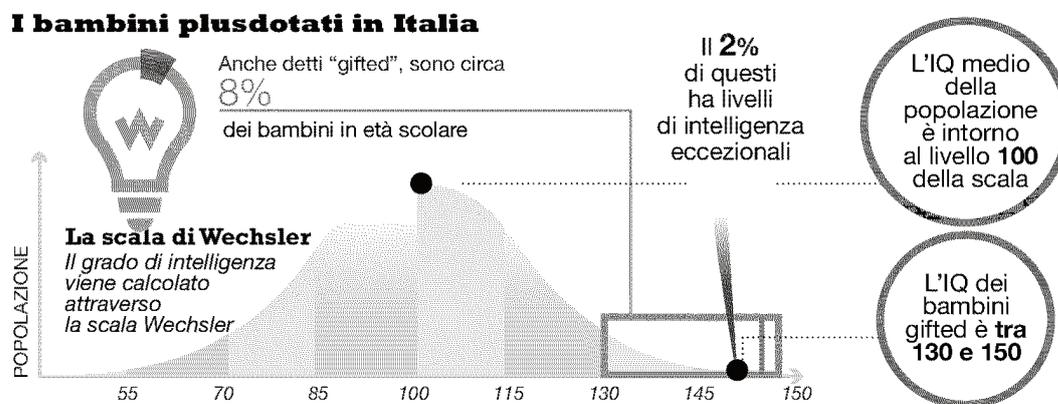


Fig. 1: Bambini (plusdotati) in Italia scala di Wechsler

In letteratura si sottolinea come il QI è un utile indicatore ma non è l’unico: creatività, motivazione, impegno, persistenza e passione sono elementi centrali che impattano con la traiettoria di sviluppo del talento. Il contesto educativo ha un ruolo centrale: lo studente grazie ad un ambiente stimolante, motivante e incoraggiante e ad eventuali interventi educativi e/o psicologici adeguati può incrementare il suo QI e la sua performance scolastica in modo molto marcato (Cairo, 2001).

Lo studente con alto potenziale può incrementare il suo QI se gli/le vengono forniti risorse adeguate (speciali) e può raggiungere risultati eccezionali se gli viene fornito un programma individualizzato e/o viene inserito in un gruppo di “pari” con una “programmazione scolastica per *gifted*” (Pfeiffer, 2012).

Tra le misure adottabili, volte a sostenere l’apprendimento di studenti speciali, ritroviamo il “percorso di studio abbreviato” (*accelerazione*), le “attività di livello avanzato” (*arricchimento*) e, l’ “offerta educativa differenziata” (*raggruppamento*) che ad oggi rappresenta la strategia di utilizzo più frequente, una soluzione intuitiva che crea classi speciali o raggruppamenti adatte alle particolari esigenze dei bambini che dimostrano caratteristiche eccezionali (Tomlinson, 2012). Secondo Luzzo (2010) se da un lato l’*accelerazione* offre agli allievi lo stesso percorso didattico significativo ma concentrato in un minor numero di anni, permettendo un risparmio di tempo (che può arrivare a dimezzare i tempi canonici), dall’altro è l’itinerario che presenta maggiori rischi di “dissincronia emotiva”. L’*arricchimento* (di contenuto, di processo, di prodotto) mira, invece, ad aggiungere alla normale educazione nuove e stimolanti attività al fine di sviluppare le loro capacità in aree di maggiore eccellenza. Il *raggruppamento* infine, come detto prima, è la modalità didattica maggiormente presente nelle realtà scolastiche europee che presenta il vantaggio non indifferente di permettere agli studenti di esercitare tra loro la funzione «specchio» a scapito però di una inclusione educativa di classe (Luzzo, 2010).

Una recente *review* internazionale sul tema della plusdotazione e della *gifted education* (Reis & Renzulli, 2010) propone una riflessione critica sulla reale efficacia educativa dei differenti itinerari didattici riportando i risultati delle varie ricerche condotte sul campo (Colangelo et al., 2004; Field, 2009; Gavin et al., 2007; Gentry & Owen, 1999; Gubbins et

al., 2007; Kulik & Kulik, 1992; Reis et al., 2007). Gli studi in particolare dimostrano che la strategia dell'*arricchimento* pedagogico (anche detta *curriculum enhancement*) (Gavin et al., 2007; VanTassel-Baska et al., 2002) (Field, 2009; Reis et al., 2007; Reis, 2008) così come quella dell'*accelerazione* (Colangelo et al., 2004), favoriscono lo sviluppo di studenti plusdotati sostenendo il raggiungimento degli obiettivi educativi in modo eccellente. In particolare la meta-analisi condotta da Colangelo, Assouline, e Gross (Colangelo et al., 2004) su interventi didattici basati sull'*accelerazione* conferma come i percorsi di studio abbreviati favoriscano il processo di apprendimento di studenti dotati e di talento. Gli studenti il cui percorso viene accelerato tendono ad essere molto più ambiziosi e raggiungono, perché fortemente motivati, livelli e punteggi più elevati degli altri studenti che non possono beneficiare di un intervento appositamente definito e adattato per l'emersione del talento. Gli studenti nell'ambito dell'esperimento di cui sopra hanno potuto accedere a percorsi abbreviati e hanno definito l'esperienza come un'opportunità che ha permesso loro di essere «*academically challenged, socially accepted, and did not fall prey to the boredom, as do highly capable students who are forced to follow the curriculum for their age-peers*» (Reis & Renzulli, 2010, 16).

Gavin e colleghi (Gavin et al., 2007) hanno utilizzato metodi quasi-sperimentali in aule didattiche tradizionali per indagare l'efficacia di un curriculum di matematica appositamente arricchito per sostenere lo studio di studenti dotati. I risultati hanno mostrato la capacità di tale intervento di guidare lo sviluppo dei talenti delle prime classi con una maggiore comprensione dei concetti matematici, delle capacità di calcolo e di risoluzione dei problemi. Utilizzando metodi quasi-sperimentali in classi tradizionali anche VanTassel-Baska (VanTassel-Baska et al., 2002) ha rilevato l'efficacia legata all'uso di contenuti avanzati con studenti dotati in specifici domini. Little, (Little et al., 2007) ha utilizzato i metodi quasi-sperimentali per verificare se unità didattiche avanzate rispondono alle esigenze di studenti ad alto potenziale delle scuole primarie e secondarie di primo grado. I risultati mostrano differenze significative tra i gruppi di controllo e gruppo sperimentale, confermando il valore di percorsi di tipo *enriched*.

Reis e colleghi (Reis et al., 2007; Reis, 2008), infine, utilizzando metodi di ricerca sperimentale nell'ambito del programma SEM-R hanno scoperto che gli studenti dotati beneficiano di un intervento che integra arricchimento e accelerazione dei programmi e dei percorsi. A conferma della validità didattica di tali interventi si aggiunge il più recente studio di Field (2009) che tramite la predisposizione di un programma didattico on line arricchito per gli studenti di talento ha rilevato un impatto significativo sullo sviluppo di capacità di lettura rispetto ai gruppi di controllo che hanno fruito di percorsi non arricchiti.

Le ricerche mostrano come la pedagogia dell'*enrichment* (Field, 2009; Reis et al., 2007, Reis, 2008), della *differenziazione* (Gentry & Owen, 1999), e dell'*accelerazione* (Colangelo et al., 2004; Gavin et al., 2007; VanTassel-Baska et al., 2002) possano considerarsi efficaci per gli studenti *gifted* e che il loro utilizzo va inserito e formalizzato all'interno della programmazione didattica personalizzata e legittimato dalla giurisprudenza locale.

Occorre ricordare che lo studente con alto potenziale può incrementare il suo QI solo se gli/le vengono forniti risorse adeguate (speciali) e può raggiungere risultati eccezionali se gli viene fornito un programma individualizzato (arricchimento) che integri le evoluzioni di interazione tra se e mondo quali appunto quelle tecnologiche (Persson, 2009; Reid, 2011). Lo studente grazie ad un ambiente didattico stimolante, motivante e incoraggiante e ad eventuali interventi educativi e/o psicologici adeguati può incrementare il suo QI e la sua performance scolastica in modo molto marcato. Le nuove tecnologie possono coadiuvare interventi didattici per studenti eccezionali (Eriksson, 2012). Infatti ad esempio come si so-

stiene nel lavoro di (Eckstein, 2009) gli educatori del *Gifted* «[...] strive to provide curricula with complexity and depth. This includes organizing, analyzing, synthesizing, and communicating large amounts of information. Technology can be used effectively in this process» (Siegle, 2004, 33). In particolare il web 2.0 contribuire a aggiornare il modello dell'*enrichment* (Eckstein, 2009) proprio grazie alla possibilità di usufruire di numerosi ambienti social e di collaborazione. «Opportunities for gifted and talented students to collaborate with other gifted students in areas of interest are important to keeping gifted and talented students engaged and motivated in school. « Enrichment wikis, social bookmarking, aggregators, podcasts, collaborative documents, and blogs.2.0 allows students who are not physically in the same space to collaborate in an area of interest» (Eckstein, 2009, 63). La tecnologia come sostenuto anche da (Shieffield, 2007) dovrebbe divenire componente didattica dei percorsi educativi per *gifted student*. Questo per tre principali ordini di ragioni. Prima di tutto perché la tecnologia è parte integrante la vita dei bambini e degli adolescenti (Lenhardt et al., 2005; Roberts et al., 2005). Ignorare la presenza della tecnologia e l'interesse che i bambini, indicati come *nativi digitali*, hanno per i dispositivi interattivi, tattili e *gesture based* sarebbe controproducente (Thomson, 2010). In secondo luogo gli educatori devono preparare gli studenti ad utilizzare le tecnologie per affrontare il mondo e sviluppare in loro *higher order thinking* e abilità di collaborazione (Erikson, 2012).

Infine ricordiamo che gli studenti *gifted* tipicamente possiedono competenze che sono propri di della generazione dei nativi digitali, simbiotici delle tecnologie e caratterizzati da *abstract thinking* e *rapid processing* (Siegle, 2005). Proprio per questo i bambini ad alto potenziale vengono chiamati *Gifted Digital Native* (Cross, 2006; Shieffield, 2007) al fine di indicare la nuova generazione di studenti dotati di un nuovo *brain frame*, di tipo "cibernetico", (Arduzzone & Rivoltella, 2009) la cui vocazione talentuosa può essere quindi sostenuta anche grazie all'integrazione di queste ultime nei processi di apprendimento formali al fine di rinnovare gli itinerari di arricchimento, differenziazione e potenziamento (Ziegler et al., 2012).

### 3. Applicazione e sperimentazione nell'area vicentina

Per poter rispondere alle difficoltà e per poter valorizzare il potenziale dei bambini "gifted", è fondamentale conoscere e riconoscere le caratteristiche di questi bambini intervenendo nel corso della loro formazione. E' questa la ragione per cui la Regione del Veneto ha emanato una direttiva che ha l'obiettivo di rispondere alle necessità pedagogiche e didattiche dei bambini con buon potenziale cognitivo (*gifted children*), e della classe nella quale sono inseriti.

Il progetto "E.T. Education to Talent"<sup>6</sup>, promosso appunto dalla Regione Veneto con l'Ufficio Scolastico Regionale e realizzato dal Centro Produttività Veneto con il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova, ha come obiettivo quello di dare al sistema scolastico gli strumenti per valorizzare i talenti, perché possano mettere al servizio della società il loro alto potenziale cognitivo. Occorre aiutare gli insegnanti a riconoscere e valorizzare le differenze esistenti tra gli allievi, permettendo a ciascuno di svilupparsi nel migliore dei modi e personalizzare il processo di insegnamento ed apprendimento.

Il progetto è un'iniziativa sperimentale per affrontare il fenomeno degli allievi ad alto

6 <http://www.edutalenti.it/>

potenziale cognitivo nella scuole elementari (primaria) e medie (secondaria di primo grado), e vuole costruire, a livello regionale, una rete di scuole pilota sul tema dei bambini *gifted* ed i loro problemi di adattamento nelle strutture didattico-educative. Le risorse messe a disposizione dalla Regione Veneto hanno permesso di mettere in campo un sistema di formazione e accompagnamento rivolto sia alle istituzioni scolastiche sia alle famiglie al fine di riconoscere, innanzitutto, questi bambini, di valorizzare le differenze di talenti di ciascuno, di personalizzare non solo il processo di insegnamento ed apprendimento ma anche quello educativo-pedagogico.

L'Istituto Comprensivo di Vicenza 2 comprende sei scuole situate nella periferia orientale della città: due plessi scuola dell'infanzia, tre scuole primarie, una scuola secondaria di primo grado, per un totale di 805 alunni, così ripartiti: 89 alunni nelle due scuole dell'infanzia; 450 alunni, nelle tre scuole primarie; 247 alunni, nel plesso di scuola secondaria di primo grado. Gli alunni stranieri sono 143 (17.80 % sul totale). Pur in una complessiva macro-omogeneità, le diverse scuole dell'Istituto si distinguono per contesto territoriale, per situazione socio-culturale, per esperienza e storia. Forte della convinzione che tali caratteristiche siano patrimonio irrinunciabile della comunità scolastica dell'Istituto, il Piano dell'Offerta Formativa intende valorizzare queste diversità e socializzarle come realtà dinamiche che, proprio nel confronto, si arricchiscono ed evolvono. Pertanto i professionisti elaborano una molteplicità di azioni educative e di progetti volti a qualificare la scuola come luogo dell'accoglienza, dell'interculturalità e della diversità, nonché a integrare così l'azione cognitiva, procedurale, formativa e orientativa delle discipline. Una struttura scolastica efficace deve favorire l'integrazione delle differenze sia attraverso misure di adattamento interno alle classi sia con misure che riguardano l'organizzazione curricolare.

Una esperienza di ricerca-azione inerente la didattica differenziata per i bambini ad alto potenziale cognitivo ha avuto avvio nell'anno scolastico 2012/2013 e prosegue attualmente per l'anno scolastico 2013/2014. I destinatari del progetto sperimentale sono gli insegnanti dei tre ordini di scuola: scuola dell'infanzia; scuola primaria; scuola secondaria di 1° grado. Destinatari ultimi sono gli studenti con buon potenziale cognitivo, i loro pari, i loro genitori e le famiglie. L'azione ricade in due ambiti di intervento:

- sensibilizzazione dei docenti e la partecipazione a percorsi formativi, volti a migliorare le competenze in relazione agli alunni plusdotati. (DGR n. 1192 del 25/06/2012, Direttiva Regione Veneto e USR Veneto del 9 Ottobre 2012);
- valorizzazione gli alunni ad alto potenziale cognitivo (*Gifted Children*) attraverso una didattica differenziata.

La prima fase di intervento ha avuto piena attuazione nell'anno scolastico 2012/2013. Una volta inserito all'interno del P.O.F., è stato somministrato un questionario<sup>7</sup> per individuare le percezioni dei docenti rispetto agli studenti ad "alto potenziale" per evidenziare le eventuali discrepanze con le caratteristiche del profilo dello studente *gifted*. Il questionario è stato somministrato a 110 docenti che prestano servizio nell'Istituto (12 nelle Scuola dell'Infanzia, 60 nelle Scuole Primarie, 38 nella Scuola Secondaria di Primo Grado).

Dalla somministrazione e analisi del questionario somministrato ai docenti sono emersi pregiudizi nei confronti dei bambini *gifted*. Tra questi ricordiamo l'idea che «i bambini in-

7 Il questionario somministrato è quello della Dott.ssa Maria Assunta Zanetti -Laboratorio Italiano per lo Sviluppo del Potenziale del Talento e della plusdotazione (Dipartimento di Studi Umanistici sezione Psicologia - Università di Pavia).

tellektivamente dotati devono essere trattati come gli altri, restare in classe con i propri coetanei e fare le cose che fanno i bambini della loro età». In realtà, il bambino precoce ha un'età mentale di due o tre anni maggiore dell'età cronologica: costringerlo ad adeguarsi al livello dei propri coetanei significa forzarlo ad una condizione innaturale di noia ed insofferenza, piuttosto che aiutarlo a svilupparsi serenamente. Un secondo pregiudizio è quello per il quale si ritiene opportuno «*non rimandare al bambino un'immagine di superiorità intellettuale, per evitare che sviluppi una personalità con aspetti narcisistici*». Il bambino *gifted* sulla base delle informazioni che raccoglie osservando l'ambiente relazionale è già consapevole di avere un funzionamento psichico diverso dai propri coetanei. La negazione da parte degli adulti delle qualità del bambino, significa comunicargli che una parte di lui è socialmente inaccettabile e, quindi, da nascondere. Il bambino *gifted* dovrebbe essere aiutato ad integrare questa sua specifica caratteristica personale nella propria immagine di sé. Secondo gli insegnanti «*non bisogna sovraccaricare il bambino, anche se sembra più intelligente della media*». Il bambino *gifted* ha la necessità di essere stimolato: se gli adulti non gli forniscono gli stimoli di cui ha bisogno, li cercherà autonomamente. Il problema potrebbe nascere dall'abitudine di richiedere al bambino dei comportamenti da adulto, come la costanza e l'impegno negli interessi, la realizzazione completa e perfetta di compiti scolastici e non. Soprattutto, i bambini *gifted*, hanno la necessità di cercare stimoli interessanti, di studiarli e di conoscerli ed infine di abbandonarli quando l'interesse si è esaurito, magari per tornarvi mesi dopo. «*Un bambino molto intelligente non ha la necessità di essere aiutato*». La “plusdotazione” rappresenta un problema per alcuni bambini, perché li espone a fenomeni di esclusione del gruppo di coetanei, li rende più sensibili alle sofferenze emotive e può comportare problemi scolastici a causa della discrepanza rispetto ai programmi ed al resto della classe. «*I bambini plusdotati sono pochi rispetto ai bambini con il problema opposto*». Il fenomeno della iperdotazione cognitiva è sottostimato, perché in Italia non è diffusa una consapevolezza rispetto alla sua esistenza.

Una volta educati i docenti ed eliminati alcune convinzioni pregiudizievoli è stata avviata la seconda fase di lavoro che ha avuto inizio nell'anno scolastico 2012/2013 nella classe prima A della scuola primaria “P. Liroy”. La classe si componeva di 20 alunni, e si presentava eterogenea, con probabili casi di “plusdotazione” (due maschi e una femmina) con difficoltà di relazioni relative a bisogni di situazioni conflittuali.

La progettazione curricolare si è basata sulla verifica delle competenze in entrata degli alunni. Per cui all'inizio dell'anno scolastico, prima della stesura della “progettazione a ritroso”<sup>8</sup>, attraverso la somministrazione di prove strutturate (prove d'ingresso concordate ed identiche per tutte le classi parallele) si sono valutate le competenze già acquisite dall'alunno per la messa a punto della progettazione delle Unità di Apprendimento. Si sottolinea che le Unità di Apprendimento sono state costruite tenendo presente che “il compito unitario in situazione” ovvero “il compito globale” permette all'alunno di costruire e/o trasferire competenze in modo cosciente. È stato importante aiutare l'alunno ad essere cosciente e delle competenze di cui era in possesso, e del percorso fatto nel nuovo compito e della messa a punto delle competenze acquisite e infine sostenerne la capacità di fare *osservazioni sistematiche e analizzare i risultati* dei compiti di prestazione.

La metodologia adottata per potenziare i presunti bambini ad alto potenziale cognitivo,

8 La progettazione a ritroso è un *coaching* pianificato dove l'approccio alla progettazione è logicamente in avanti, ma di fatto è a ritroso. Si inizia quindi dalla fine: i risultati desiderati si determinano le *evidenze di accettabilità* poi si ricava il curricolo e si pianifica l'esperienza.

ed applicata a tutta la classe, si fonda soprattutto su una didattica attiva, basata sui concetti di *arricchimento* e *raggruppamento*, che ha messo in gioco la creatività e le capacità logiche degli alunni, attraverso la problematizzazione delle proposte, rendendole più complesse per gli alunni ad alto potenziale. Allo scopo di dare all'insegnamento-apprendimento un carattere di efficacia e di piacere, motivando i bambini, si è tenuto conto di alcuni principi: favorire l'apprendimento attivo ed aiutare a costruire, anziché presentare il sapere già elaborato; adattare l'insegnamento all'evoluzione mentale degli alunni ed alle capacità individuali, differenziando proprio per sostenere le diversità e gli alunni *gifted* attraverso il *raggruppamento* e l'*arricchimento*; adottare il principio di partire dall'esperienza situata per giungere al sapere più astratto; seguire percorsi diversi per giungere all'acquisizione di conoscenza fattuale.

Si è fatto ricorso ad una didattica laboratoriale per una scuola che non si limita alla trasmissione dei saperi, ma diventa luogo dove operare, intendendo il laboratorio non solo come luogo fisico ma anche come luogo mentale, concettuale e procedurale, dove si adotta il metodo del "compito reale". Le attività sono state svolte per gruppi di alunni all'interno del gruppo classe per favorire da un lato la personalizzazione del lavoro scolastico, permettendo a ciascun alunno di operare secondo propri ritmi e le proprie capacità, dall'altro la capacità di collaborare (nel gruppo e tra i gruppi) per un obiettivo comune. È stato definito un ambiente in cui gli alunni sono stati messi nelle condizioni di costruire la propria conoscenza lavorando ed usando una molteplicità di strumenti comunicativi ed informativi (con particolare riferimento ai nuovi strumenti tecnologici promossi dal piano Scuola Digitale quali la LIM e gli spazi "sociali") creando un nuovo *setting aula*, di natura più costruttivista nel quale trasporre il sapere collaborando e cooperando tra pari e con il docente.

I bambini che hanno riscontrato nell'acquisizione delle conoscenze disciplinari (in particolare nell'area matematica e linguistica) alcune risposte alle loro domande di vita, riferite a realtà concrete e visibili e non organizzate secondo le strutture disciplinari, hanno scoperto da soli i principi e le idee alla base delle conoscenze da utilizzare. Diventa, così, naturalmente chiaro il senso ed il significato non solo delle conoscenze e dei saperi disciplinari ma anche della sintassi che accompagna ogni disciplina e del sistema simbolico che la esprime.

La metodologia della didattica differenziata per *arricchimento* e *raggruppamento* ha avuto, come mostrato in Fig.2, esiti molto positivi accentuati dalla discrepanza evinta dai risultati finali a cui la classe 1 A è pervenuta rispetto alle altre classi parallele. Nello specifico, la ricerca-azione è stata pianificata più volte durante l'anno scolastico. Inizialmente nell'ambito linguistico il gruppo di lavoro dei docenti di classe ha ravvisato l'esigenza di migliorare "l'ascolto": ciò perché i bambini appena entrati nella scuola primaria manifestavano un'attenzione labile. Successivamente si è lavorato sul "parlato" per via della presenza di un numero consistente di (n.7) alunni stranieri. In un terzo momento si è dato spazio alle capacità di "lettura" e alla "correttezza ortografica". Nell'ambito logico matematico è stato invece pianificato solo il miglioramento del "numero".

Dopo la pianificazione, e messi al corrente i genitori degli allievi, è stato possibile programmare momenti di discussione settimanali tra i docenti per analizzare i risultati degli strumenti adottati durante la sperimentazione (griglia di osservazione e interviste semi-strutturate). Attraverso la ricerca-azione è stato possibile dare vita a un processo di crescita professionale delle docenti stessi che hanno imparato a mettere in discussione il tradizionale metodo di lavoro. Inoltre, al fine di valutare l'impatto qualitativo della sperimentazione, a fine anno scolastico le insegnanti hanno somministrato le prove di verifica finale standard elaborate da tutti i docenti dell'Istituto Comprensivo. I risultati, come si evince dalle figure, non hanno disatteso le aspettative.

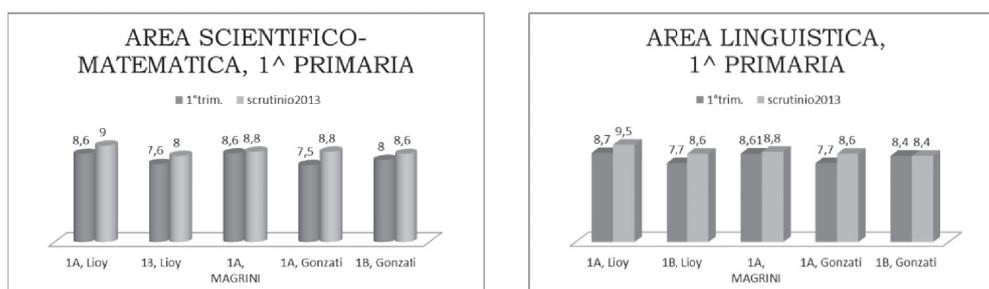


Fig. 2: Percorsi didattici differenziati: risultati ottenuti nelle conoscenze disciplinari

Dai grafici risulta infatti, e in modo evidente, come i bambini rispondono meglio se le misure adottate per sostenere l'apprendimento sono quelle del *raggruppamento* e *arricchimento* rispetto ad una didattica tradizionale utilizzata nelle altre classi. Molto importante è stato anche l'utilizzo delle tecnologie didattiche, e in particolare quello della L.I.M. La lavagna interattiva multimediale è stata utilizzata soprattutto per canalizzare l'attenzione dei *gifted* e per proporre loro stimoli diversi basati su una maggiore interazione tattile e per proporre loro prove più complesse necessitanti di una maggiore attenzione e senso di competizione.

L'esperienza può essere considerata una "buona prassi" attraverso la quale le strutture profonde e logiche delle discipline così come i linguaggi disciplinari vengono acquisiti dagli allievi come *stili di pensiero* con cui osservare la realtà. La dimensione soggettiva e personale del processo cognitivo va a coniugarsi, naturalmente e spontaneamente, con l'oggettività e l'indipendenza delle discipline storicamente determinate.

## Conclusioni e prospettive future

«Non insegno mai ai miei studenti.  
Tento soltanto di creare le condizioni nelle quali possano imparare»  
(Albert Einstein)

Perché si possa sviluppare il talento è necessario predisporre un ambiente favorevole in grado di stimolare l'alto potenziale e definire strategie didattiche specifiche e consolidate in letteratura sintetizzabili nei processi di *accelerazione*, *raggruppamento* e *arricchimento* dell'esperienza educativa.

I risultati emersi dalla prima sperimentazione condotta in una scuola primaria sono stati positivi e spingono a passare ad una seconda fase di approfondimento ed analisi, sostenendo per il nuovo anno scolastico la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo.

La finalità generale che si pone è quella di passare da una fase di sperimentazione all'elaborazione di un modello d'intervento a sostegno dei bambini con buon potenziale cognitivo che, attraverso l'inserimento nel P.O.F. di una didattica differenziata, possa contribuire a sostenere una crescita e una formazione quanto più possibile armonica e in grado di sostenere lo sviluppo di le capacità di elaborazione dell'informazione e di ragionamento complesso.

## Riferimenti bibliografici

- Betts, G.T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568.
- Cairo, M. T., & Mariateresa, C. (2001). *Superdotati e dotati: itinerari educativi e didattici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (eds.). (2012). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. NY: Routledge.
- Ceci, S.J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051.
- Colangelo, N., & Davis, G.A. (Eds.). (1991). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Comunian, A. L. (2000). Cultural values and education for the gifted and talented in Italy. *Roeper Review*, 22(2), 117-120.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. *Handbook of research on teaching*, 3, 605-629.
- Corno, L.Y.N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.
- Cornoldi, C. (a cura di). (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cross, T. L. (2006). Digital immigrants, natives, and "tweeners": A glimpse into the future for our students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 29(3), 52-53.
- Dentici, O.A. (1990). Intelligenza e talenti: una risorsa inesplorata. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, 183-196.
- Dentici, O.A. (2001). *Intelligenza e creatività*. Roma: Carocci.
- Dozio, E., & Bontà, G. (2003). Gli allievi detti "superdotati" e la scuola. Recuperato da <http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/ssp-sc/Allievi%20superdotati.PDF>, il 20-11.2013.
- Eckstein, M. (2009). Enrichment 2.0 Gifted and Talented Education for the 21st Century. *Gifted Child Today*, 32(1), 59-63.
- Eriksson, G. (2012). Virtually there—transforming gifted education through new technologies, trends and practices in learning, international communication and global education. *Gifted Education International*, 28(1), 7-18.
- Field, G. (2009). The effects of the use of Renzulli Learning on student achievement in reading comprehension, reading fluency, social studies, and science. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 4(1).
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. *Conceptions of giftedness*, 2, 98-119.
- Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., Sheffield, L. J., & Spinelli, A. M. (2007). Project M3: Mentoring mathematical minds—a research-based curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 566-585.
- Gentry, M., & Owen, S.V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 224-243.
- Glaser, R. (1977). Individuals and learning: the new aptitudes. *Learning and instruction*, 4, 309.
- Gubbins, E. J., Housand, B., Oliver, M., Schader, R., & De Wet, C. (2007). Unclogging the mathematics pipeline through access to algebraic understanding: University of Connecticut Site. Storrs, CT: *The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut*.
- Heller, K.A., & Schofield, N.J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 123-137.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.

- Luzzo, D. (2010). *Un problema di intelligenza*. Trento: Erickson.
- Mangione, G.R. (2013). *Istruzione adattiva. Modelli, tecniche e tecnologie*. San Cesario di Lecce: Pensa
- Margiotta, U. (ed.). (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2003). *La scuola dei talenti*. Roma: Armando.
- Neihart, M. (2001). Risk and resilience in gifted children: a conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, & S. Moon (eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 114-119). Waco, TX: Prufrock Press.
- Persson, R. S. (2009). Gifted education in Europe. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psycho educational Assessment*, 30(1), 3-9.
- Randi, J., & Corno, L. (2005). Teaching and learner variation. *Pedagogy: Teaching for learning. Monograph series II: Psychological aspects of education*, (3), 47-69.
- Reid, M. (2011). Teaching implications of gifted and talented learners within the mainstream classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 1(1), 29-32.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Reis, S. M. (2008). Research that supports the need for and benefits of gifted education. *The National Association for Gifted Children*. Recuperato da: [http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information\\_and\\_Resources/Research%20Support%20for%20GT.pdf](http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/Research%20Support%20for%20GT.pdf) il 22.09.2013
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using Planned Enrichment Strategies with Direct Instruction to Improve Reading Fluency, Comprehension, and Attitude toward Reading: An Evidence Based Study. *The Elementary School Journal*, 108(1), 3-23.
- Sansuini, S. (1997). *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati. Che cos'è, da dove viene, come si educa il «Potenziale intellettuale» che c'è in ogni ragazzo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sheffield, C. C. (2007). Technology and the gifted adolescent: Higher order thinking, 21st century literacy, and the digital native. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 10(2).
- Siegle, D. (2004). The merging of literacy and technology in the 21st century: A bonus for gifted education. *Gifted Child Today*, 27(2), 32-35.
- Siegle, D. (2005). *Using media & technology with gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Tessaro, F. (2011). *Scoperta e valorizzazione del talento*. Recuperato da [http://www.formazione-insegnamento.net/files/FI-1-2011\\_Linee%20investigative%20della%20ricerca/04\\_Dibattito/05a\\_Tessaro%20Fiorino\\_FI-1-2011.pdf](http://www.formazione-insegnamento.net/files/FI-1-2011_Linee%20investigative%20della%20ricerca/04_Dibattito/05a_Tessaro%20Fiorino_FI-1-2011.pdf) il 20.11.2013
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662-712.
- Tomlinson, C. A. (2012). What Is Differentiated Instruction? *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*, 287.
- Van Tassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2001). An analysis of gifted education curriculum models. In F. A. Karnes, & S. M. Bean (a cura di), *Methods and materials for teaching the gifted*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060.
- Wiggins, G., Mc Tighe, J. (2004). *Fare progettazione, la teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zanchin, M. R. (Ed.). (2002). *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education The Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194-197.