



# La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione In-service teacher training on giftedness

Martina Brazzolotto

Università degli Studi di Bologna

[martinabrazzolotto@gmail.com](mailto:martinabrazzolotto@gmail.com)

## ABSTRACT

I pregiudizi sulla plusdotazione, come per esempio credere che i bambini con plusdotazione (gifted children) non necessitino di particolare attenzione da parte dell'insegnante (Zanetti, 2016), possono influenzare la didattica. Progettare percorsi di formazione sulla plusdotazione significa approfondire tali tematiche e co-costruire con gli insegnanti delle attività inclusive per la classe, anche attraverso dei tutoraggi. Allo stesso tempo, il formatore, oltre a supportare i docenti, può capire meglio le percezioni degli insegnanti e, a partire da quest'ultime, ri-progettare un nuovo percorso, in qualità di professionista riflessivo (Schön, 1983). Dalle nostre esperienze, emerge la questione dell'"etichetta" di plusdotazione, dicitura messa in discussione da alcune insegnanti, in quanto essa non sembra corrispondere agli atteggiamenti attesi da un alunno o una alunna con plusdotazione. Anche la dimensione affettiva della relazione educativa sembra giocare un ruolo importante nella formazione: i sensi di colpa che prova un'insegnante nel fornire attività pensate per una alunna con plusdotazione, temendo di trascurare chi, secondo lei, è maggiormente in difficoltà, sembra ostacolare una piena inclusione.

The prejudices on giftedness, such as believing that gifted children do not need special attention from the teacher (Zanetti, 2016), to influence teaching. Designing training courses on giftedness means deepening these issues and co-building with teachers the inclusive activities for the students, as well through tutoring. At the same time, the trainer, in addition to supporting the teachers, can better understand the teachers' perceptions and re-design a new course, as a reflective professional (Schön, 1983). From our experiences, it emerges the question of the "label" of giftedness, questioned by some teachers, as it does not seem to correspond to the student's attitudes. Furthermore, the affective dimension of the educational relationship seems to play an important role in the teacher training: the guilt feelings that a teacher has in providing activities designed for a student with giftedness, fearing to neglect who, according to her, is more in difficulty, seems to hinder a full inclusion.

## KEYWORDS

Teacher Training, Giftedness, Inclusive Education.

Formazione in Servizio, Plusdotazione, Inclusione Scolastica.

## Introduzione

Secondo gli artt. 26 e 29 del CCNL 2006-2009 la formazione continua è parte integrante della funzione docente: essa costituisce sia un diritto contrattuale sia, secondo la legge 107/2015, un dovere. Il docente, attore attivo del processo formativo, avrebbe il compito di garantire la massima qualità di istruzione a tutti i suoi alunni (Galliani, 2015), attraverso un continuo aggiornamento dei suoi saperi, dimostrando di conoscere metodologie didattiche innovative o, quanto meno, che forniscano a tutti gli studenti la possibilità di apprendere. Come indicato nel “Piano per la formazione dei docenti 2016-2019”, la formazione in servizio non dovrebbe essere costituita da lezioni frontali ma da uno scambio interattivo tra teorie e pratiche didattiche; in questo senso, secondo noi, il tutoraggio in classe potrebbe promuovere collegamenti tra saperi e prassi. Di particolare importanza risulta essere la consapevolezza degli insegnanti circa le proprie pratiche di insegnamento e una attenta riflessione (Schön, 1983), che possa portare gradualmente il docente al cambiamento (Ajello, 2002).

La formazione degli insegnanti sulla plusdotazione rappresenta un'area trascurata, sia a livello europeo sia a livello nazionale. Nel 2005 è stata condotta una ricerca in Europa sui sistemi educativi in merito la plusdotazione in 21 paesi: solo 9 di essi (Austria, Germania, Spagna, Ungheria, Lussemburgo, Olanda, Romania, Slovenia e Regno Unito) prevedevano una formazione *ad hoc* sulla plusdotazione. A ostacolare l'adesione di dirigenti scolastici e insegnanti ai corsi di formazione sulla *gifted education* sarebbe la credenza che gli apprendenti con plusdotazione non avrebbero bisogni educativi speciali (Reid, Horvathova, 2016). Già negli aspiranti insegnanti ci sarebbe un maggiore interesse orientato alla comprensione di una didattica adatta agli alunni con disturbi o deficit (Berman, Schultz, Weber, 2012) e una minore sensibilità verso la didattica per la plusdotazione; sembra dunque che la riflessione sull'inclusione sia indirizzata prevalentemente agli alunni con deficit.

In questa sede, dopo una breve panoramica sulla formazione in servizio sulla plusdotazione, presenteremo due esperienze secondo noi significative, in quanto ci inducono a riflettere sulle percezioni e sulle esigenze formative dei docenti, utili per migliorare i futuri percorsi di formazione e intraprendere nuove ricerche.

### 1. *Gifted education* e formazione in servizio

Nel contesto statunitense la formazione degli insegnanti sulla plusdotazione ha lo scopo principale di indicare ai docenti le caratteristiche, fornendo loro strumenti per individuare i bambini con plusdotazione, per poi indirizzare quest'ultimi in classi o programmi speciali (Adderholdt-Elliott, Algozzine, Algozzine, Haney, 1991; Coleman, Gallagher, 1995). Nel contesto europeo invece, si pone maggior attenzione ai bisogni specifici dei bambini con plusdotazione, con l'obiettivo di includerli in un contesto classe, evitando dannose etichette che potrebbero stigmatizzarli ulteriormente (come sancito dalla Raccomandazione europea n.1248 del 1994). Il tema dell'inclusione sembra essere ancora più forte nel nostro Paese, anche se per oltre 40 anni (dalla legge 517/1977) ci siamo occupati in modo particolare della didattica speciale per le persone con deficit e disabilità, trascurando le tematiche relative la plusdotazione. Recentemente (il 22 dicembre 2017, durante la seduta parlamentare n. 903) alcune associazioni italiane di genitori e di esperti, a supporto delle tematiche relative la plusdotazione, hanno avanzato una proposta di legge, nella quale si mette in evidenza sia il riconoscimento della

plusdotazione, sia l'importanza del ruolo della scuola nell'inclusione scolastica dei bambini con plusdotazione, chiedendo maggiore attenzione al settore della ricerca e agli insegnanti, verso questi alunni. Dai dati che emergono dal LabTalento<sup>1</sup>, la quasi totalità dei bambini con plusdotazione manifesta o problemi a scuola o in famiglia o in merito la gestione delle emozioni (LabTalento, 2014). È evidente, pertanto, che questi bambini abbiano dei reali bisogni specifici (Morando, 2011), bisogni che se non colti dal contesto scolastico potrebbero portare all'esclusione, all'insuccesso e all'abbandono scolastico (Zanetti, 2016; Sandri, Brazzolotto, 2017).

Da alcune ricerche si evince che gli insegnanti maggiormente formati e competenti sulle tematiche della plusdotazione tendano a valorizzare la creatività e avere concezioni più inclusive sulla plusdotazione (Copenhaver, McIntyre, 1992; Goodnough, 2000; Siegle, Powell, 2004). Riteniamo che ampliare le conoscenze degli insegnanti sugli alunni con plusdotazione significhi capire meglio alcune peculiarità: come riescono alcuni alunni a risolvere problemi matematici senza riuscire a spiegare i procedimenti? Perché il bambino con plusdotazione non dimostra i suoi talenti? Perché alcuni alunni si auto-escludono dalle attività scolastiche? Forse saper rispondere a queste e altre domande sulla plusdotazione potrebbe aiutare il docente inclusivo a rispettare tutte le differenze e a valorizzare le potenzialità di ciascuno.

Nei percorsi di formazione il primo argomento che viene affrontato è proprio il riconoscimento della plusdotazione, che sembra essere fortemente influenzato dalle credenze personali (Elhoweris, Mutua, Alsheikh, Holloway, 2005; Masten, Plata, 2000); quest'ultime andrebbero a loro volta a modificare la relazione con gli studenti e le aspettative sulla crescita intellettuale (Goodman, 1985; Rosenthal, 2002). Gli insegnanti tendono a identificare i bambini con plusdotazione con le eccellenze: come quegli alunni molto competenti in tutto, i quali dimostrano le loro capacità ottenendo ottimi voti (Peterson, Margolin, 1997); la formazione invece sarebbe utile per modificare gradualmente le convinzioni con le informazioni provenienti dalla letteratura scientifica. Come abbiamo già detto, spesso i bambini con plusdotazione hanno un ritmo veloce di apprendimento e una modalità di ragionamento diversa dagli altri bambini, si parla di pensiero arborecente, caratteristiche che spesso portano l'insegnante a escluderli dalle attività. Spesso trascorrono gran parte del loro tempo, soprattutto nei primi anni della scuola primaria, a colorare schede, dopo aver terminato il compito che loro sapevano già fare 2 anni prima; si sentono diversi, talvolta stupidi, non accolti dall'insegnante per le loro diversità e quindi in alcuni casi potrebbero assumere atteggiamenti disadattati (come vedremo nel paragrafo 2.1). Come sostiene McCoch e Siegle (2007), la formazione sui bambini gifted non è sempre garanzia di cambiamento degli atteggiamenti e delle metodologie, in quanto le credenze giocano un ruolo importante, anche se gli insegnanti formati sarebbero maggiormente attivi con gli studenti e più entusiasti delle miriadi di differenze individuali che gli apprendenti portano nel contesto classe (Croft, 2003; J.F. Feldhusen, 1997; Graffam, 2006; Hansen, Feldhusen, 1994; Mills, 2003; Story, 1985).

L'associazione nazionale per i bambini gifted (NAGC) negli Stati Uniti ha stabilito delle competenze che dovrebbero possedere tutti gli insegnanti che operano con questi bambini, riportiamo quelle che secondo noi rispecchiano un ap-

1 Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Talento, del Potenziale e della Plusdotazione (Università di Pavia)

proccio inclusivo: 1. conoscenze sullo sviluppo dei bambini gifted; 2. caratteristiche del comportamento dei bambini gifted e dei loro stili di apprendimento; 3. strategie di insegnamento per includere il bambino con plusdotazione in classe; 4. la valutazione scolastica; 5. come creare alleanze tra scuola, famiglia e il contesto circostante (Seredina, Pomortseva, Morozova, 2016).

Riteniamo che sia fondamentale che gli insegnanti siano a conoscenza sia delle caratteristiche sia delle metodologie, cercando di far crescere i bambini con plusdotazione non solo in termini cognitivi ma soprattutto emotivo e relazionali, assumendo uno sguardo globale.

## 2. Percezioni di alcune insegnanti sulle strategie didattiche per i bambini con plusdotazione

Proponiamo di seguito due esperienze di formazione in servizio sulla *gifted education* che ci potrebbero aiutare a riflettere sui bisogni formativi che derivano dalle percezioni degli insegnanti sulla didattica per i bambini con plusdotazione.

### 2.1. Il baricentro clinico di alcune insegnanti

La prima esperienza che proponiamo si è svolta per un anno (da gennaio a dicembre 2017) in un istituto comprensivo del centro Italia, in collaborazione con il LabTalento. Abbiamo selezionato questa esperienza in quanto ci induce a riflettere sull'importanza che assume il ruolo dell'etichetta per alcune insegnanti: il bambino con plusdotazione non era ritenuto tale e quindi c'era la tendenza a categorizzarlo in un altro gruppo. Nonostante non possiamo affermare che tutti gli insegnanti tendano a utilizzare i loro saperi per formulare una ipotetica diagnosi, con l'obiettivo di affidare l'inclusione a un altro docente o a un esterno, come nel caso che presentiamo, crediamo che sia utile essere consapevoli di tale fenomeno per programmare dei corsi di formazione maggiormente incentrati sulle pratiche educative e formative.

#### 2.1.1. Il contesto

La richiesta di un supporto alla didattica è pervenuta da una mamma di un bambino con plusdotazione che frequentava la seconda classe della scuola primaria nell'a.s. 2016/2017. Le insegnanti non avevano mai sentito parlare di plusdotazione e dunque la madre si attivò per cercare esperti disponibili a tenere una formazione in loco. Sono state proposte due modalità di formazione: in plenaria, 3 incontri da 2 ore ciascuno, sulle seguenti tematiche: identificazione, caratteristiche della plusdotazione e principi di *gifted education* con un approccio inclusivo. Dopo la formazione più teorica, rivolta a tutti i docenti dell'istituto comprensivo<sup>2</sup>, abbiamo attivato un tutoraggio in classe di 12 ore, suddiviso in 3 giornate scolastiche (3 mattine da 4 ore ciascuna); questo secondo momento di formazione è stato dedicato esclusivamente alle insegnanti della classe dove era inserito

2 L'istituto comprensivo è formato da 2 scuole dell'infanzia, 2 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado.

il bambino, che in questa sede chiameremo Marco, vissuto come “problematico” a scuola. In questa sede ci focalizzeremo in modo particolare sulla pratica del tutoraggio.

### 2.1.1. Osservazioni delle insegnanti

Prima di co-programmare delle attività inclusive, abbiamo chiesto alle insegnanti di effettuare un’osservazione mirata su Marco nel contesto classe.

Le insegnanti inizialmente avevano dei forti pregiudizi su di lui: essendo un bambino con plusdotazione si aspettavano un grande interesse per le materie, delle elevate abilità in matematica e una preferenza per le sfide. È stato difficile per le docenti credere che un bambino con moltissime difficoltà a gestire le emozioni e le relazioni, manifestate con atteggiamenti disadattati, potesse avere delle potenzialità, a tal punto da dubitare della valutazione redatta da più psicologi.

Tra marzo e aprile 2017 abbiamo chiesto alle insegnanti di scrivere dei “resoconti” (Dovigo, 2014, p. 112) di alcune giornate, ne riportiamo alcuni estratti, nei quali vengono esplicitati sia alcuni atteggiamenti “collaborativi” del bambino: *“le consegne prevedevano di realizzare un cruciverba con le tabelline, inventare un semplice problema con l’addizione, risolverne uno con il doppio e la metà e un esercizio di logica un po’ difficile. [Marco] li ha svolti tutti abbastanza bene eccetto quello di logica che ha sbagliato”* (resoconto dell’8 aprile 2017, n.2); sia molti “comportamenti problema” quali: *“ha speso il suo tempo a disegnare, ritagliare, parlare per fatti suoi. Ho provato a togliergli le forbici e i fogli; allora si è disteso per fare finta di dormire e russare”* (resoconto del 27 marzo, n. 1); e ancora: *“ha avuto una piccola crisi (si è buttato per terra, ha cominciato a gridare...) fortunatamente però è durata poco (circa un quarto d’ora)”* (resoconto dell’8 aprile 2017, n.2). La medesima insegnante inoltre riporta anche gli interessi di Marco: *“è venuto a scuola con un libretto contenente tante curiosità e quiz che lo prendevano molto, per cui tutta la mattinata ha cercato di leggerlo ai compagni, a me e alla bidella con una certa insistenza. Verso la fine della giornata gliel’ho tolto perché doveva fare altro”* (resoconto dell’8 aprile 2017, n.2). Come si nota da queste affermazioni, l’insegnante tende a non valorizzare gli interessi e ad associare sempre qualche aspetto negativo alle azioni di Marco (“che ha sbagliato”; “si è disteso”; “con insistenza”).

Sembra che secondo le docenti non funzioni nessuna modalità per ridurre gli atteggiamenti considerati “non consoni” alla vita di classe; esse, durante i colloqui, ci hanno riferito più volte che secondo loro gli atteggiamenti del bambino erano propri dell’autismo, pensando dunque che l’unica soluzione fosse “cambiare diagnosi” per poi affidarlo a un insegnante di sostegno. È interessante notare come l’obiettivo delle docenti non rispondesse alla domanda “come posso includere un bambino con tali caratteristiche?” ma piuttosto: “l’etichetta della plusdotazione non è corretta, forse appartiene alla categoria autismo?”; si nota uno spostamento del focus: da quello didattico (proprio degli insegnanti) a quello clinico (tipico di altre figure professionali).

### 2.1.2. Obiettivi

A partire dai dati emersi dalle osservazioni delle docenti abbiamo elaborato degli obiettivi per il tutoraggio in classe: coinvolgere Marco nelle attività senza che dimostrasse sofferenza (ossia scappare dalla classe, gettarsi per terra, piangere,

urlare, ecc.); scoprire e valorizzare le sue potenzialità attraverso modalità inclusive, estendendo a tutti gli alunni. Non era previsto invece di fare un trattamento di tipo “clinico” per eliminare alcuni suoi atteggiamenti che spaventavano tanto le insegnanti e i compagni (come per esempio mangiare pezzettini di carta o di gomma da cancellare e ritagliare in continuazione figure di personaggi a lui cari); per supportare Marco nella gestione delle emozioni era infatti stata avviata una psicoterapia in orario extrascolastico.

### 2.1.3. Il tutoraggio in classe

Il tutoraggio in classe, parte integrante della formazione, ha seguito 5 fasi: co-programmazione didattica; osservazione in classe; analisi dei dati; intervento in classe; ri-progettazione delle proposte didattiche.

Nella prima fase sono stati tenuti in considerazione sia alcuni degli approcci della didattica inclusiva quali metacognitivo e cooperativo (Miato, Miato, 2003; Morganti, Bocci, 2017) sia alcuni principi della “didattica dei talenti” quali: principio delle opzioni, quello dell’auto-orientamento, quello della valutazione critico-proattiva e quello dell’apprendistato (Baldacci, 2002, p. 168; Renzulli, Reis, 2014; Winebrenner, Brulles, 2012; Siegle, 2013).

Riportiamo, a titolo esemplificativo, l’attività di italiano su l’uso dell’H, del 20 dicembre 2017, co-programmata insieme alle insegnanti. Dopo un breve ripasso guidato dall’insegnante sull’utilizzo di “ha” e le differenze dalla preposizione semplice “a”, abbiamo previsto un lavoro a coppie: ogni alunno doveva scrivere 5 frasi che avessero a/h e poi scambiare il quaderno con il compagno; abbiamo condiviso che chi riceveva il quaderno non doveva giudicare il lavoro attribuendo dei voti, ma solo commentare e giustificare. Terminata questa prima attività abbiamo previsto un *learning menu* (Winebrenner, Brulles, 2012) individuale, ogni alunno poteva scegliere tra le seguenti attività:

- Inventare una poesia dove sia presente “a” e “ha”.
- Inventare una canzone a ritmo di “h”.
- Creare una verifica dove ci sia a/ha per aiutare la maestra.
- Costruisci il ventaglio dell’h (in ogni sezione del ventaglio si poteva scrivere una frase con l’h).

Per finire, abbiamo programmato un momento conclusivo di condivisione in grande gruppo dell’attività scelta; chi lo desiderava poteva esplicitare i propri punti di forza e le eventuali difficoltà incontrate.

Dalle griglie di osservazioni, compilate da un’insegnante in compresenza, leggiamo che: *“inizialmente [Marco] dimostra entusiasmo per l’attività: costruisce un ventaglio di carta. Prima ci gioca e dice che non gli piace di scriverci le frasi sopra. Dopo un po’, le scrive, sempre consultando lo schema. [Marco] ha scelto la stessa attività della classe. Mi riferisce: ‘avevo paura di scegliere’”* (griglia di osservazione per italiano del 20/12/2017).

Analizzando i dati, abbiamo capito che le attività che prevedevano una scelta mettevano in difficoltà Marco, nonostante la letteratura scientifica promuova tale modalità proprio per coinvolgere maggiormente i bambini con plusdotazione. In questo senso il tutoraggio in classe svolge un ruolo fondamentale nella formazione continua: non sempre tutte le indicazioni operative possono essere adatte a tutti i bambini e alcune volte gli insegnanti possono trovarsi in difficoltà a personalizzarle.

Al termine del tutoraggio, le insegnanti hanno ribadito le loro convinzioni iniziali: Marco non avendo risposto brillantemente alle attività proposte, non era un bambino con plusdotazione ma con autismo. Non ammettevano invece i grandi sforzi che aveva compiuto Marco per partecipare alle nuove attività (come si nota dalle osservazioni emerse nella griglia).

Pensiamo che comunque il tutoraggio in classe, inteso come momento formativo nella quotidianità scolastica, potrebbe essere uno strumento che aiuti a personalizzare la didattica e che favorisca l'inclusione scolastica; Marco durante le attività proposte ha sempre dimostrato, a modo suo, come riferito dalla madre, entusiasmo e di sentirsi coinvolto e accettato.

## 2.2. Plusdotazione e sensi di colpa

La seconda esperienza di formazione si è svolta da aprile a maggio 2018; degna di nota è la dimensione affettiva che spesso orienta l'insegnante nelle scelte didattiche. Una docente ha dimostrato di provare dei forti sensi di colpa a programmare attività per la sua alunna con plusdotazione, in quanto credeva che ciò significasse commettere un torto verso i bambini in difficoltà. Il nostro contesto culturale infatti orienta i docenti a occuparsi in modo particolare di chi manifesta delle difficoltà dovute a una disabilità o a un deficit (ben affermate con una diagnosi); sembra quasi impossibile che una bambina con plusdotazione possa avere dei bisogni diversi, come un apprendimento accelerato; sembra esserci inoltre una gerarchia dei bisogni: le differenze non avrebbero tutte lo stesso peso, alcune sono ritenute più importanti di altre. Si fatica a entrare nell'ottica della differenziazione didattica (D'Alonzo, 2016), la quale prevede la consapevolezza da parte dell'insegnante che ogni alunno, indipendentemente dalla categoria di appartenenza, possiede delle potenzialità e dei limiti, come d'altronde ognuno di noi.

### 2.2.1. L'istituto

La formazione in servizio sulla plusdotazione si è tenuta in un istituto comprensivo del nord-est Italia, a partire dalla richiesta di un dirigente scolastico, vista la presenza di alcuni bambini con plusdotazione in alcuni plessi. L'istituto comprensivo è formato da 6 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Il percorso di formazione, in accordo con il dirigente, era costituito da 4 ore di lezione frontale, per tutti i docenti dell'istituto e 6 ore di tutoraggio, quest'ultime distribuite in 3 diverse classi (2 ore ciascuna) e un incontro di restituzione in plenaria, sull'esperienza condotta in classe. Nei primi due incontri teorici abbiamo proposto le caratteristiche dei bambini con plusdotazione e alcune strategie didattiche. Il tutoraggio è stato condotto in 3 classi dove era presente un bambino con plusdotazione. In questa sede descriveremo in modo particolare solo un'esperienza condotta in una classe seconda della scuola primaria, in quanto sono emerse delle percezioni interessanti che potremmo tenere in considerazione nelle future formazioni.

### 2.2.2. Il contesto classe

Prima di iniziare una co-programmazione per l'intervento di 2 ore, abbiamo chiesto alla docente di presentarci la classe, le sue modalità didattiche e descri-

vere la bambina con plusdotazione<sup>3</sup>. Riportiamo di seguito le sue descrizioni ricevute per iscritto il 24/04/2018. Le parole in grassetto sono quelle che abbiamo evidenziato noi in fase di analisi e che ci hanno guidato nella programmazione.

“I miei alunni **sono 20 e molto diversi tra loro**. Ho trovato la classe eterogenea fin dalla prima. C'è **A.** che ha imparato tutte le **lettere dell'alfabeto** in stampato maiuscolo **a fine prima** e che ancora adesso **fatica molto a leggere e a copiare un testo dalla lavagna** anche perché si distrae e si assenta facilmente, c'è **R.** che ha migliorato molto la lettura ma **fatica a discriminare alcuni suoni** e quindi a scriverli correttamente, parlerebbe continuamente anche se alle volte lo fa perché è **appassionato di animali**, **N.** che non vorrebbe mai scrivere, che si **alza frequentemente** dal posto e che **interrompe la lezione** per sapere quanto manca alla merenda o per comunicarmi che sta male, **B. che non sta quasi mai seduto sulla sedia**, che vuol essere sempre primo e utilizza spinte e calci per ottenerlo ma è molto sensibile e poi si rende conto dello sbaglio, **V. (la nostra plus dotata)** che all'inizio dell'anno scorso sapeva già leggere e che **per lei molte cose erano e sono facili e spesso gli altri si rivolgono a lei per un aiuto o per giocare insieme**, **A. che spesso assume posizioni masturbatorie** soprattutto nei momenti di ascolto o prima di partire con un'attività e che quindi si assenta perché penso abbia un vulcano in eruzione dentro di sé che riesce a placare attraverso il disegno e la drammatizzazione, **C.** che ha trascorso tutta la prima a piangere quasi ogni mattina al distacco dalla mamma e che ancora adesso **manifesta timore e ansia** per le insegnanti nuove che sostituiscono le maestre, **M. che si distrae continuamente** e **G.**, il suo alter ego, che è **sempre pronto a mettere in risalto le dimenticanze e gli sbagli degli altri**.

Prevalentemente uso la lezione frontale anche se talvolta utilizzo il lavoro di gruppo, 1 volta a settimana il circle time, attività ludiche e, dove è possibile il **metodo della ricerca**. Mi piace molto ascoltare le loro idee e le loro esperienze e cerco di renderli più partecipi e responsabili.

L'anno scorso ho provato a coinvolgerla<sup>4</sup> **come tutor** di altri suoi compagni o come **“bibliotecaria”** della biblioteca di classe **visto che ama molto leggere**. Avevo anche provato a darle **qualche prova più complessa ma ho rinunciato dopo che alcuni altri compagni avevano protestato e forse neanche io ero convinta o forse non sapevo come giustificare queste differenze**. Quest'anno abbiamo inserito l'utilizzo di un'ora di compresenza alla settimana dividendo la classe in due gruppi e proponendo **attività a 3 livelli**. Inoltre ho cercato di essere più aperta alle sue proposte, come quando mi ha suggerito di fare **una lezione sugli Egizi** o le ho dato un compito diverso da fare per casa... ma sono cose sporadiche; lei ha trovato nelle attività extra scolastiche molti stimoli, come imparare a suonare la chitarra, usare il computer, studiare l'inglese, visitare mostre, partecipare a laboratori....

Qualche volta trovo **difficoltà** nella conduzione delle lezioni perché alcuni **bambini sono molto esuberanti ed altri si distraggono facilmente**, quindi faccio fatica ad attirare la loro attenzione, a coinvolgerli nelle attività e soprattutto alle volte mi accorgo che tendo ad essere dispersiva e **segundo i loro interventi rischio di perdere di vista l'obiettivo** che mi ero prefissata.

Mi sono dimenticata di dirle **che cosa piace** a **V.** oltre a **leggere e a scrivere**,

- 3 L'insegnante ha risposto a una breve intervista scritta, le domande erano: 1. Potrebbe descrivere i suoi studenti? 2. Come svolge prevalentemente le sue lezioni? 3. Come coinvolge l'alunno con plusdotazione in classe? 4. Incontra delle difficoltà nella conduzione delle lezioni? (Se sì, quali? E secondo lei perché).
- 4 Qui l'insegnante si riferisce alla bambina con plusdotazione.



anche tutto ciò che riguarda **l'osservare in profondità** (so che ha un microscopio) **la scienza e la storia in particolare, l'arte. Non ritrovo in lei i comportamenti da lei descritti come disturbanti**, di "pigrizia" "svogliatezza ecc. ma **un'ottima capacità organizzativa, una velocità nel compito, una spiccata abilità nel trovare strategie efficaci di fronte ad attività proposte** (es. nel gioco sacco pieno/ vuoto chiudendo gli occhi ha evitato di essere influenzata dai miei trabocchetti e molti altri hanno seguito il suo esempio). Aveva l'anno scorso spesso degli **atteggiamenti di superiorità** nei confronti della classe e **derisori verso gli altri** che sono molto diminuiti".

Dalla descrizione si osserva quanto variegato sia il contesto classe, la spiccata sensibilità dell'insegnante a mettere in evidenza quasi tutte le differenze e la difficoltà a gestirle.

### 2.2.3. Il tutoraggio in classe

A partire da questi dati, abbiamo provato a elaborare una programmazione che è stata proposta all'insegnante una settimana prima dell'intervento, in modo tale che potesse modificare o integrare quanto da noi pensato. Si voleva così proporre all'insegnante delle diverse modalità di insegnamento, non calate dall'alto, ma ben ancorate al suo contesto classe, promuovendo l'inclusione e gli apprendimenti anche (non solo) della bambina con plusdotazione, che in questa sede chiameremo Carlotta. Abbiamo distinto gli obiettivi di apprendimento per gli alunni, da quelli di insegnamento, l'intervento infatti era parte integrante della formazione e quindi anche l'insegnante aveva degli obiettivi da raggiungere. Gli obiettivi di apprendimento erano:

- conoscere l'ambiente circostante per rispettarlo e preservarlo;
- utilizzare la lingua italiana in modo creativo;
- conoscere la differenza tra piante erbacee, arbustive e arboree;
- saper gestire il lavoro di gruppo (condivisione di materiali e scelte);
- riconoscere negli altri bambini potenzialità e bisogni diversi dai propri.

Mentre l'obiettivo per la maestra era:

- saper gestire le differenze individuali, offrendo giustificazioni agli alunni sui bisogni specifici.

L'insegnante infatti ci ha confidato, sia per iscritto (vedi sopra) sia telefonicamente, di sentirsi in grande difficoltà a gestire le differenze, ancora di più sapendo che in classe c'era una alunna con plusdotazione. Ci ha riferito che viveva dei fortissimi sensi di colpa: a lei sembrava di sbilanciare ingiustamente la sua attenzione verso Carlotta.

Con l'insegnante abbiamo condiviso 5 attività, da svolgere, a rotazione nelle due ore, a gruppi. Ogni gruppo aveva 15 minuti di tempo e poi passava all'attività successiva. Le consegne erano:

1. creare un cruciverba sulle api;
2. individuare una pianta, capire il nome con l'App PlantNet; disegnarla sul quaderno e scrivere il nome e se appartiene alle erbacee, arbustive, arboree;
3. scrivere una breve filastrocca sulle erbacee, prendendo spunto dalla natura circostante;
4. individuare un insetto, e capire con l'enciclopedia di quale si tratta. Poi descriverlo brevemente sul quaderno;

5. individuare se ci sono piante arbustive nel giardino e descriverne almeno una sul quaderno.

Al termine dell'attività abbiamo chiesto sia a Carlotta sia a Debora, una bambina con difficoltà di apprendimento, un parere sull'attività svolta: entrambe ci hanno riferito che hanno imparato e sono state bene.

Pensiamo che nella formazione sia importante includere anche gli aspetti affettivi: come superare i sensi di colpa nel bilanciare i compiti? Abbiamo proposto alle insegnanti, durante l'ultimo incontro, un cambio di prospettiva ossia individuare le potenzialità anche nei bambini con difficoltà; pensiamo che molte modalità di prevenzione, soprattutto per i disturbi specifici di apprendimento, introdotte nella scuola, siano orientate a individuare quasi esclusivamente le difficoltà. Affrontare le tematiche della plusdotazione ci offre la possibilità di riflettere e conoscere meglio gli aspetti del talento per poi saperli riconoscere anche nei bambini con difficoltà.

L'insegnante ci ha riferito in un incontro successivo che ha preso spunto dal tutoraggio per altre attività che ha svolto autonomamente; ci ha ribadito che ha apprezzato molto il supporto ricevuto.

### 3. Verso un modello di formazione per gli insegnanti in servizio sulla plusdotazione

La formazione continua per gli insegnanti, in merito le tematiche della plusdotazione, risulta essere uno strumento fondamentale sia per divulgare le caratteristiche dei bambini gifted, sia per diffondere alcune metodologie suggerite dalla letteratura internazionale, anche se quest'ultime dovrebbero essere adattate al nostro contesto italiano, maggiormente sensibile all'inclusione di tutti gli alunni nella stessa classe, indipendentemente dalla "categoria" di appartenenza, rispetto al modello anglo-americano. Un percorso di formazione sulla didattica per la plusdotazione non dovrebbe essere strutturato solo con lezioni frontali o simulazioni ma dovrebbe essere ancorato alle pratiche scolastiche, come suggerito dal Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. Il rapporto diretto con un esperto può facilitare l'emergere di credenze e di difficoltà, il docente in questo senso può aumentare la consapevolezza delle proprie pratiche didattiche e orientarsi al cambiamento. Il formatore è colui che accompagna i docenti in un percorso di formazione scandito da momenti di: lezioni teoriche, osservazioni, interpretazione degli atteggiamenti degli alunni, co-progettazione di lezioni *ad hoc* per la classe, riflessioni sulle strategie per includere anche il bambino con plusdotazione. L'esperto non è colui che si sostituisce al docente ma colui che offre, assieme a dei saperi teorici, delle prassi innovative per il docente.

Infine, sarebbe importante che prevalessero aspetti educativi/didattici nelle formazioni per gli insegnanti, riducendo i saperi clinici che, come abbiamo dimostrato, inducono alcuni insegnanti a deviare il focus didattico verso la mera categorizzazione (vedi paragrafo 2.1).

### Conclusioni

La formazione in servizio degli insegnanti sicuramente è una tematica molto delicata e allo stesso complessa, come la relazione educativa, ma crediamo che sia possibile studiarla e capire meglio come agire grazie l'ingresso del formatore nei contesti reali, mettendo così al centro la situazione didattica (Brousseau, 2011).

Pensiamo che essa, in modo particolare quando riguarda la plusdotazione, dovrebbe avere lo scopo di far conoscere le peculiarità con il fine ultimo di trovare delle strategie per coinvolgere i bambini con plusdotazione nella didattica, senza focalizzarsi solo sulla loro identificazione. Dalle nostre esperienze emerge che alcuni insegnanti si sono sbilanciati sul piano clinico, riconoscendo nel bambino dei tratti di autismo anche se quest'ultimi erano stati esclusi da psicologi esperti, senza dimostrare di riconoscere in lui delle potenzialità. Questo indica quanto sia importante iniziare a parlare di potenzialità e talenti nella scuola e non solo di difficoltà.

Nella formazione è altresì indispensabile non trascurare le percezioni degli insegnanti: offrire delle attività specifiche per bambini con plusdotazione significa escludere o togliere attenzione ai bambini con deficit o difficoltà di apprendimento? A quanto pare c'è bisogno di ampliare le nostre conoscenze sulla gestione della classe, tenendo in considerazione anche i bambini con plusdotazione.

### Riferimenti bibliografici

- Adderholdt-Elliott, M., Algozzine, K., Algozzine, B., Haney, K. (1991). Current state practices in educating students who are gifted and talented. *Roeper Review*, 14, 20–23.
- Ajello, A.M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e Città*, 1, 39–56.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in pre-service teacher training. *Gifted Child Today*, 36(1).
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et Didactique*, 5(1), 101–104.
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J. (1995). State identification policies: Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17, 268–275.
- Copenhaver, R. W., McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151–153.
- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers? In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 558–571). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2014). *Manuale per l'osservazione educativa*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N., Holloway, P. (2005). Effect of children's ethnicity on teachers' referral and recommendations decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education*, 26, 25–31.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Galliani, B. (2015). Buona università per la buona scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 9–15.
- Goodman, Y. M. (1985). Kidwatching: Observing children in the classroom. In A. Jagger & M. Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner*, Newark, DE: International Reading Association.
- Goodnough, K. (2000). Fostering liberal views of giftedness: A study of the beliefs of six undergraduate education students. *Roeper Review*, 23, 89–90.
- Graffam, B. (2006). A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child Quarterly*, 50, 119–131.
- Hansen, J., Feldhusen, J. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115–121.
- LabTalent, 2014 Laboratorio Italiano di Ricerca e intervento per lo sviluppo del potenziale, del talento e della plusdotazione <http://www.camera.it/temiap/2014/06/11/OCD177-284.pdf> (6/06/2018).

- Masten, W. G., Plata, M. (2000). Acculturation and teacher ratings of Hispanic and Anglo-American students. *Roeper Review*, 23, 45–46.
- McCoach, D. B., Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes towards the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246–255.
- Miato, S. A., Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Mills, C. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 272–281.
- Morganti, A., Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: GiuntiEdu.
- Mormando, F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale. guida per insegnanti e genitori*. Trento: Erikson.
- Peterson, J. S., & Margolin, L. (1997). Naming gifted children: An example of unintended "reproduction." *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 82–100.
- Reid, E., Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rosenthal, R. (2002). Covert communications in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles. *American Psychologist*, 57, 839–349.
- Sandri, P., Brazzolotto, M., (2017). Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), 66-71.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Seredina A.Y., Pomortseva N. P., Morozova T.V. (2016). Best Practices of the United States' Gifted Education Teacher-Training Programs, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 145-150.
- Siegle, D. (2013). *The Underachieving Gifted Child. Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Siegle, D., Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 21–29.
- Story, C. M. (1985). Facilitator of learning: A microethnographic study of the teacher of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29, 155-159.
- Winnebrenner, S., Brulles D. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom. Strategies and Techniques Every Teacher Can Use*. Minneapolis MN: Free Spirit Publishing.
- Zanetti, M.A. (2016). Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale. *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, 16-21.