



# Sustainable education to promote inclusion in gifted children throughout socialization, after covid-19 pandemic

## L'educazione sostenibile per la promozione dell'inclusione dei gifted children attraverso la socializzazione, dopo la pandemia covid-19

---

Martina Brazzolotto

Rete Nazionale di scuole "TalentInclusivi" – [martina.brazzolotto@scuolecampodarsego.edu.it](mailto:martina.brazzolotto@scuolecampodarsego.edu.it)

---

### ABSTRACT

Sustainable education promotes certain values such as: equity, respect, tolerance and inclusion, ideals that develop through social interactions. Our study investigated socialization in gifted children, after the covid-19 pandemic, to understand if some values of sustainable education are transmitted and if the presence or lack of such values can affect school and social inclusion. If before the pandemic the socialization of gifted children was compromised mainly due to their asynchronous development (Columbus group, 1991; Cross, 2015;), during the pandemic socialization was penalized by isolation, the decrease in interactions and the conflict experienced in the family (Aboud, 2021; Türksoy & Karabulut, 2020). In our small study, we created an online questionnaire based on some items from the ICF-CY (2007), that it was compiled by 21 parents of gifted children. The results show that gifted children, after the pandemic, struggle to express emotions; furthermore, there would be a renewed tendency towards isolation during conflict management; constant derision by peers for the special interests of the gifted. Values such as respect, acceptance of the unexpected and self-awareness of excesses would be in line with sustainable education. The implications for teaching are discussed in the article.

L'educazione sostenibile promuove alcuni valori quali: equità, rispetto, tolleranza e inclusione, ideali che si sviluppano attraverso le interazioni sociali. Il nostro studio ha indagato la socializzazione nei gifted children, dopo la pandemia di covid-19, per capire se vengono trasmessi alcuni valori dell'educazione sostenibile e se la presenza o la mancanza di tali valori possa influire sull'inclusione scolastica e sociale. Se prima della pandemia la socializzazione dei gifted children era compromessa prevalentemente a causa del loro sviluppo asincrono (Columbus Group, 1991; Cross, 2015;), durante la pandemia essa è stata penalizzata dall'isolamento, dalla diminuzione delle interazioni e dal conflitto vissuto in famiglia (Aboud, 2021; Türksoy & Karabulut, 2020). Nel nostro piccolo studio abbiamo creato un questionario online sulla base di alcuni item dell'ICF-CY (2007); esso è stato compilato da 21 genitori di bambini gifted. Dai risultati emerge che i gifted children, dopo la pandemia, faticano a esprimere le emozioni; inoltre, ci sarebbe una rinnovata tendenza all'isolamento durante la gestione del conflitto; continue derisioni da

parte dei pari per gli interessi particolari dei gifted. I valori quali il rispetto, l'accettazione dell'inaspettato e l'autoconsapevolezza degli eccessi sarebbero in linea con l'educazione sostenibile. Le implicazioni per la didattica sono oggetto di discussione nel presente articolo.

#### KEYWORDS

inclusion; gifted children; socialization; pandemic.  
inclusione; gifted children; socializzazione; pandemia.

## Introduzione

La plusdotazione (giftedness) è un costrutto complesso che coniuga sia aspetti cognitivi (per esempio, le elevate abilità nel ragionamento, una straordinaria memoria, un lessico molto sviluppato, la creatività), sia tratti personali (come, per esempio, la modalità di gestire l'ansia, le strategie utilizzate per apprendere, il controllo sulle aspettative, la motivazione), sia condizioni ambientali (un esempio è il clima di famiglia) (vedi il Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento di Gagné, 2004 e il Modello di Monaco di Heller, 2005).

Nonostante gli individui vengano identificati come gifted prevalentemente sulla base del punteggio del Quoziente Intellettivo (Q.I.), essi costituirebbero una categoria con dei profili molto eterogenei: infatti, Neihart e Betts (2010) ritengono che sia dannoso riunire gli alunni con plusdotazione esclusivamente sulla base del loro Q.I., in quanto gli insegnanti potrebbero pensare che tutti loro rispecchino la medesima fotografia, di alunno brillante, geniale. Invece non è così: Neihart e Betts (2010) sostengono che ci siano sei diversi profili (di successo, creativo, sotterraneo, a rischio, doppiamente eccezionale, autonomo) e ciascuno avrebbe dei bisogni specifici che dovrebbero essere considerati sia in famiglia, sia a scuola.

L'eterogeneità presente nella categoria dei gifted children riguarda anche le diverse modalità di percepire la realtà. Secondo Dabrowski e il suo allievo Piechowski, gli individui gifted sarebbero "destinati" ad avere una maggiore sensibilità in diverse aree; gli studiosi connotano le ipereccitabilità (overexcitabilities) come delle elevate sensibilità che portano a "ingigantire" sia i vissuti interiori, sia le reazioni per risolvere dei problemi, attraverso atteggiamenti "esagerati" nel reagire agli eventi (positivi o negativi) che offre la vita (Dabrowski & Piechowski, 1977).

Sebbene alcuni studiosi (Neihart & Betts, 2010; Dabrowski & Piechowski, 1977) dimostrano la presenza di diverse forme di eterogeneità nel gruppo dei gifted children, secondo il Columbus Group<sup>1</sup>, invece, la plusdotazione sarebbe conno-

1 Era l'estate del 1991 quando un gruppo di studiosi americani (psicologi ed educatori) si riunì a casa di Stephanie S. Jolan a Columbus (capitale dello stato Ohio), per discutere e definire la plusdotazione sulla base dello sviluppo asincrono. Come il viaggio di Cristoforo Colombo era orientato verso il "nuovo mondo", così gli studiosi del gruppo decisero di intraprendere la missione di scoprire "il nuovo mondo della plusdotazione", andando oltre il Q.I. e considerando maggiormente lo sviluppo emotivo. Un'altra coincidenza, che spinse gli studiosi a identificarsi nel Columbus Group, è che nel 1992 è stata scritta la prima pubblicazione contenente le loro idee, proprio 500 anni dopo la scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo (Jolan, 2017).

tata da una caratteristica dominante, ossia l'asincronia tra le carenti capacità nel gestire le emozioni e le elevate capacità cognitive (Silverman, 2013).

La socializzazione, dunque, sarebbe compromessa quando il bambino gifted riflette le caratteristiche di un determinato profilo, come quello creativo o a rischio (Neihart & Betts, 2010), oppure quando manifesta un'ipereccitabilità emotiva (Dabrowski & Piechowski, 1977), oppure "a priori", in quanto gifted, a causa della presenza di uno sviluppo asincrono (Columbus Group, 1991).

Nonostante i gifted children continuerebbero a essere percepiti, erroneamente, come bambini geniali (Zanetti, 2017), non bisognosi di attenzioni e cure da parte degli adulti, in quanto si crede che la loro elevata intelligenza sia sufficiente per favorire una crescita globale in autonomia, gli studi sopra elencati dimostrano la necessità di approfondire gli aspetti della socializzazione nella popolazione indagata. Considerato che tale pregiudizio, che ricorre tra alcuni insegnanti e alcuni genitori, rallenterebbe i processi di inclusione (Brazzolotto, 2020) e lo sviluppo delle abilità sociali; pertanto, crediamo che sia importante capire come avvenga la socializzazione nei gifted children per promuovere la loro partecipazione attiva nella società.

## 1. L'educazione sostenibile

Nonostante l'aggettivo "sostenibile" quando affiancato ad alcuni sostantivi, come "energia" o "sviluppo", assuma il significato di "salvaguardia delle risorse ambientali"<sup>2</sup>, esso riflette diverse sfumature quando è riferito all'educazione. L'educazione sostenibile si distinguerebbe dall'educazione alla sostenibilità (Farné, 2018) proprio perché quest'ultima promuove il rispetto per l'ambiente; mentre l'educazione sostenibile favorisce il benessere come diritto di tutti, privilegiando un'idea di scuola (e di società) come ecosistema da conservare e migliorare nel tempo.

L'educazione sostenibile si basa sul *principio di educabilità* che sancisce il diritto di ogni bambino e bambina di essere incluso nel percorso di formazione per divenire un cittadino attivo, grazie alle opportunità che provengono dal contesto e per offrire il proprio contributo per salvaguardare il pianeta Terra e i suoi abitanti (Grange, 2018). Per promuovere la sostenibilità è necessario supportare l'educazione partecipativa, così da permettere ad ogni apprendente l'acquisizione di nuove conoscenze, competenze sociali e il consolidamento di un pensiero critico attento alla complessità e ai molteplici punti di vista, favorendo l'attitudine a porsi domande, superando le differenze gerarchiche tra chi sa e chi non sa (Camino, 2011). In accordo con Ellerani (2014), è fondamentale sostenere la formazione di «capacità di discorso critico, pensiero creativo, coinvolgimento nell'apprendimento, di impegno verso un sentire democratico» (p.135) affinché ogni individuo possa sentirsi parte di una comunità democratica e inclusiva.

Nel quarto obiettivo dell'Agenda ONU 2030 si fa appello a un'educazione equa, inclusiva, basata sulla dignità di ognuno, sulla giustizia sociale e sulla responsabilità condivisa, indispensabile per promuovere pace, tolleranza, l'occupazione e ridurre la povertà (UNESCO, 2015). L'educazione sostenibile, dunque, è intesa come un'educazione di qualità che equipaggia le donne e gli uomini degli strumenti per affrontare la complessità delle società attuali (De Blasis, 2021) e superare i problemi futuri, attualmente inimmaginabili.

2 Vedi definizione di "sostenibile" su enciclopedia Treccani <https://www.treccani.it/vocabolario/sostenibile/> [data ultima consultazione 29/09/2021].

Secondo Albarea (2018), la sostenibilità agisce nell'intervento formativo quando c'è una consapevolezza dei propri limiti, intesi come potenzialità, sui quali si riflette e si agisce attraverso l'integrazione di aspettative personali e contesti di riferimento; in questo senso, la sostenibilità può essere focalizzata sulle relazioni interpersonali.

Uno stile educativo orientato alla sostenibilità e alla creatività sarebbe composto da (Albarea, 2018):

- la gentilezza, intesa come: cortesia, disponibilità e comprensione verso l'altro;
- il livello soglia che promuove l'autoconsapevolezza degli eccessi;
- il dialogo interiore che scaturisce riflessione profonda sulle proprie azioni;
- la curiosità epistemologica, concepita come amore per la conoscenza e apertura verso prospettive poliedriche del sapere;
- la militanza, come esperienza che ognuno vive quando è complementare "all'altro", attraverso una continua e costante interazione che porta a formare una comunità;
- l'ilarità dovuta all'assurdo e all'inattualità (Bertin, 1977), intesa come accettazione dell'imprevisto come inaspettato, ma formativo.

La socializzazione ha quindi una funzione chiave nella promozione della sostenibilità: attraverso le relazioni sociali è possibile «veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza» (Fiorucci, 2019, p.13) di *tutti*, indipendentemente dalla categoria di appartenenza.

## 2. La socializzazione nei gifted children

Indipendentemente dalla pandemia, i gifted children (bambini con plusdotazione) manifesterebbero delle difficoltà nella socializzazione. A partire dalle osservazioni di Hollingworth (1931), Terrassier (1985), Dabrowski (1964), i *gifted children* sono stati considerati come bambini con bisogni educativi speciali, in modo particolare per quanto riguarda la gestione delle emozioni e la socializzazione. Il loro sviluppo asincrono (Silverman, 2013), ossia la forte discrepanza tra lo sviluppo cognitivo e quello emotivo, comprometterebbe la relazione con i pari. Tuttavia, non possiamo sostenere che *tutti* i *gifted children* siano emotivamente immaturi, anche se sembra che il disagio nella socializzazione aumenti con il livello di Quoziente Intellettivo (Q.I.) (Cross, 2015).

La letteratura riguardante le abilità sociali nei bambini gifted si divide in due filoni. Da una parte troviamo ricerche a sostegno dell'idea che gli individui gifted dimostrino abilità sociali meno sviluppate dei loro coetanei, divario che si protrae fino alla loro adolescenza ed età adulta, creando particolari problemi a livello di interazioni sociali e controllo delle proprie emozioni. Dall'altra parte, invece, ci sono ricerche a sostegno di una visione più positiva delle abilità sociali nei gifted children; infatti, si è riscontrato che persone gifted possono avere competenze sociali più sviluppate della media, dimostrando minori episodi di depressione o crisi d'ansia (França-Freitas, Prette, & Prette, 2014).

La socializzazione si sviluppa attraverso le abilità sociali che sono l'insieme di comportamenti attuati dai singoli individui, che prevedono la qualità della loro vita futura, in termini di capacità di instaurare relazioni e di entrare in comunicazione con altre persone. Tra queste competenze sono inclusi: il grado di accetta-

zione da parte dei pari, il grado di efficacia con cui vengono espresse le emozioni e con cui vengono recepite quelle altrui; il livello di comunicazione e il grado di capacità di controllare le proprie reazioni e gestire gli eventi generatori di stress (Gresham & Elliott, 1987).

I gifted children spesso esprimono una sensazione di frustrazione maggiore rispetto alla media: l'aver un'intelligenza superiore a quella dei propri coetanei aumenta un senso di monotonia durante le lezioni che può portare ad esprimere questo tedio con azioni aggressive o interrompendo spesso le lezioni. Il bisogno costante di perfezionismo in tutto quello che fanno, alimentato, in alcuni casi, anche dalle alte aspettative dei genitori, può aumentare il loro livello di ansia generale (Murdock- Smith, 2013) e ripercuotersi nella socializzazione.

In aggiunta alle difficoltà comportamentali, i bambini gifted si percepiscono spesso diversi dai propri coetanei, con i quali non riescono a ingaggiare relazioni positive e per questo tendono a instaurare relazioni con individui più grandi, adeguando di conseguenza gli stili di socializzazione. Questo mette in luce un aspetto del loro sviluppo, che prende il nome di sviluppo asincrono, ovvero un fenomeno che si verifica in quei bambini che dimostrano abilità intellettive più sviluppate rispetto ai loro coetanei, ma, nel contempo, capacità di gestire le emozioni inferiori ai pari di età (Zanetti, 2017). La disarmonia evolutiva potrebbe creare in loro sentimenti di diversità rispetto ai coetanei, sentimenti che si amplificano quando entrano in adolescenza.

In una ricerca americana (Cross, 2015) è emerso che durante gli anni trascorsi alla scuola primaria, coloro che conseguono ottimi risultati scolastici sono visti in un'ottica positiva e di rispetto, vengono cercati dai coetanei e il successo risulta essere un tratto positivo e incoraggiante per le relazioni tra i pari. Il panorama, però, cambia con l'ingresso nelle scuole di secondo grado, quando si effettua un cambio di direzione: il successo scolastico è messo in secondo piano rispetto al successo sportivo. Durante questo cambio direzionale gli studenti con alti risultati cominciano a dover affrontare delle difficoltà nelle relazioni con i coetanei, dimostrando atteggiamenti più propensi all'introversione e in alcuni casi la difficoltà di relazionarsi con i compagni di classe potrebbe portarli a nascondere i loro successi per non sentirsi diversi dai pari, causando in loro un senso di inadeguatezza e frustrazione (Cross, 2015).

Richiamando quanto detto prima, non *tutti* i bambini gifted hanno le stesse abilità sociali, alcuni mostrano competenze più sviluppate, alcuni in linea e altri insufficienti rispetto ai loro coetanei. La differenza è dovuta in primo luogo, come detto in precedenza, dall'influenza familiare e dal clima di classe. Tuttavia, la mancanza di autoregolazione nei figli *gifted* e le scarse abilità sociali (Cross, 2015) potrebbero alterare il clima di famiglia, peggiorando le relazioni tra figli e genitori e tra i fratelli, causando maggiore stress nei genitori (Renati, Bonfiglio & Pfeiffer, 2016) e con ripercussioni anche nella socializzazione con i pari, sia nel contesto scolastico sia extrascolastico.

## 2.1 Gifted children e pandemia

L'analisi della letteratura scientifica non ci permette di ampliare molto l'argomentazione in merito alla socializzazione dei gifted children dopo la pandemia. Tuttavia, risulta interessante esaminare alcune fonti che mettono in luce delle difficoltà che si sono verificate durante la pandemia e che hanno avuto un risvolto negativo nella socializzazione dei gifted.

Morse (2021) sostiene che i gifted essendo più fragili da un punto di vista emotivo, rispetto ai pari di età, non sarebbero stati in grado di gestire l'opprimente e imprevedibile flusso di informazioni derivato dalla gestione della pandemia.

Durante la pandemia, la maggior parte dei gifted students in tutto il mondo è stata costretta a rimanere a casa, usufruendo esclusivamente della didattica a distanza. Degli studi precedenti alla pandemia mettono in evidenza punti di forza e limiti della didattica a distanza, in merito alla socializzazione. Potts (2019) sostiene che gli studenti gifted interagiscono dimostrando i loro talenti anche nella modalità online; tuttavia, sarebbe carente l'utilizzo del canale cinestetico, ostacolando così la partecipazione (Gallagher, 2011).

I risultati di uno studio (Aboud, 2021) dimostrano che la chiusura delle scuole e l'isolamento ha favorito il conflitto nelle famiglie dove era presente un bambino gifted: le modalità di apprendimento sono cambiate; le routine sono state rivoluzionate; è aumentato il senso di inefficacia che ha causato disordine del sonno, depressione, frustrazione e perdita della motivazione. Nel medesimo studio (Aboud, 2021), i genitori hanno dichiarato una forte preoccupazione per la carenza delle interazioni sociali durante la didattica a distanza, sia tra insegnanti e studenti, sia tra studenti, testimoniando così le rare opportunità di interagire durante le lezioni online.

Secondo le interviste condotte a 29 genitori di gifted children, i figli sarebbero regrediti nella gestione delle emozioni durante la pandemia, anche se alcuni genitori hanno colto la pandemia come un'occasione per insegnare ai figli come affrontare le difficoltà della vita. La socializzazione, secondo gli intervistati, sarebbe stata compromessa da una carenza di comunicazione con i pari e un aumento della dipendenza alle tecnologie (Türksoy & Karabulut, 2020).

### 3. La ricerca

In questo piccolo studio, condotto tra giugno e luglio 2021, abbiamo indagato come avviene la socializzazione in presenza nei *gifted children*, dopo la pandemia da covid-19, con lo scopo di riflettere se essa si basi sui valori promossi dall'educazione sostenibile e se c'è un risvolto sull'inclusione dei gifted children. Gli obiettivi erano: a) raccogliere le percezioni dei genitori sulla socializzazione per riflettere se e quali valori vengono promossi tra quelli propri dell'educazione sostenibile; b) capire se le modalità di socializzazione dei gifted children ostacolano l'inclusione nel contesto scolastico. Per raggiungere gli obiettivi abbiamo coinvolto i genitori di bambini e ragazzi gifted attraverso l'utilizzo di un questionario online, appositamente creato.

Il metodo di ricerca si basa su un approccio integrato (Saukko, 2005), infatti le risposte dei genitori sono state analizzate sia attraverso una interpretazione dettata dai codici dell'ICF-CY, sia facendo una misurazione (quante volte il medesimo concetto si ripete tra il gruppo di genitori). Tuttavia, nella ricerca predomina un disegno di tipo qualitativo, in quanto lo scopo è idiografico, ossia studiare il singolo piuttosto che una legge (Coggi, 2005); inoltre, spicca una modalità induttiva: dall'osservazione delle realtà si ricavano delle interpretazioni plurime, legittimando la necessità di avvalersi di tecniche diverse che favoriscono la conoscenza delle relazioni tra i soggetti in contesti educativi informali, non formali e formali (Semeraro, 2011).

### 3.1 I partecipanti

I partecipanti hanno aderito su base volontaria<sup>3</sup>. Il campione è costituito da 11 genitori di 11 bambini della scuola primaria e 10 genitori di 10 ragazzi della scuola secondaria, per un totale di 21 genitori. Il range d'età dei bambini della scuola primaria è dagli 8 agli 11 anni, con un'età media di 9 anni; mentre il range di età dei ragazzi della scuola secondaria è compreso tra gli 11 e i 15 anni, con un'età media di 12.5. Tutti i genitori che hanno partecipato avevano figli *gifted* maschi. Sappiamo che tutti i genitori avevano il figlio con plusdotazione, in quanto è stato chiesto loro in una domanda del questionario di specificare il possesso o meno di una valutazione clinica di plusdotazione.

### 3.2 Costruzione del questionario

La ricerca di uno strumento già validato o sperimentato per indagare la socializzazione non ha avuto successo, considerato anche il criterio della gratuità, in quanto lo studio è stato svolto su base volontaria, senza poter usufruire di nessun finanziamento.

Lo strumento ABAS-II (*Adaptive Behaviour Assessment System*) e la check list CBCL (*Child Behaviour CheckList*) abbiamo dovuto scartarli per il costo elevato e perché, secondo noi, davano poco spazio alla raccolta dei vissuti e delle percezioni; quindi, abbiamo cercato qualcosa di più flessibile e meno clinico. Così, abbiamo scoperto anche un altro questionario sulle abilità sociali realizzato dal Prof. Fabio Bocci (Università Roma Tre)<sup>4</sup>, strumento non utilizzabile, in quanto gli item riguardano nello specifico l'osservazione nel contesto scolastico e quindi più indirizzato agli insegnanti.

Uno strumento molto utile, che secondo noi poteva essere uno spunto per creare un questionario, era l'ICF-CY (2007). In linea con i nostri obiettivi di ricerca, ci siamo focalizzati sulla sezione "attività e partecipazione" e abbiamo selezionato il capitolo numero sette, sulle relazioni e interazioni interpersonali; successivamente abbiamo scelto gli item specifici sulle interazioni interpersonali semplici (d710) e complesse (d720) nell'età evolutiva (OMS, 2007, pp. 173- 175), per capire le interazioni a un livello base e un livello complesso. La selezione deriva dal fatto che le sezioni prevedono l'osservazione della gestione delle emozioni e, considerando che i *gifted* manifestano delle difficoltà nella socializzazione a causa di una mancata o scarsa gestione delle emozioni, abbiamo preferito focalizzare la raccolta dei dati considerando i rispettivi codici. Restrungendo il campo di indagine, abbiamo privilegiato due indicatori per indagare le interazioni interpersonali di base e due indicatori per capire le interazioni interpersonali complesse, nello specifico:

- d7100 Rispetto e cordialità nelle relazioni (mostrare e rispondere a cure, simpatia, considerazione e stima, in un modo contestualmente e socialmente adeguato).
- d7103 Critiche nelle relazioni (fornire e rispondere a differenze di opinione o disaccordi impliciti o espliciti, in un modo contestualmente e socialmente adeguato).

3 Si ringrazia l'Associazione GATE-Italy per la preziosa collaborazione (<https://www.gateitaly.org/>), la tirocinante Sara Gasparato e l'insegnante Maria Manzi.

4 Il questionario è gratuito e disponibile in questo link <https://docplayer.it/14977366-Q-ras-questionario-di-rilevazione-delle-abilita-sociali.html>

- d7202 Regolare i comportamenti nelle interazioni (regolare le emozioni e gli impulsi, le aggressioni verbali e fisiche nelle interazioni con altri, in un modo contestualmente e socialmente adeguato).
- d7203 Interagire secondo le regole sociali (agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e aderire alle convenzioni sociali che governano il proprio ruolo, la propria posizione o altro status sociale nelle interazioni con gli altri).

Il questionario è stato creato usando un form di google moduli; esso è composto da una sezione anagrafica (dove veniva richiesta l'età del figlio, l'ultima classe frequentata, il possedere una valutazione di plusdotazione, la data della compilazione) e da undici domande, di cui nove aperte e due chiuse. Le domande aperte riguardano: il rispetto verso gli amici, il rispetto verso gli adulti, la stima verso gli altri, atteggiamenti dimostrati quando il figlio non va d'accordo con qualcuno, atteggiamenti dimostrati quando si arrabbia, se fa arrabbiare gli altri, e il rispetto delle regole. Le domande chiuse sono inerenti alla simpatia, con la richiesta di attribuire un punteggio da 1 a 5, e la presa in giro, con l'opzione "sì o no"; entrambe le domande chiuse prevedono una domanda aperta per giustificare la risposta.

#### 4. La socializzazione nei gifted children dopo la pandemia di covid-19

I dati, raccolti attraverso un questionario online, sono stati analizzati attraverso l'utilizzo di Excel. Di seguito si presentano i risultati suddivisi per i temi che sono stati utilizzati per formulare le domande del questionario.

##### 4.1 D7100: rispetto verso gli amici e verso gli adulti

I genitori dei bambini della scuola primaria hanno espresso che i loro figli rispettano gli amici (sì netto, 5 su 11), altri (4 su 11) hanno riportato un "sì, ma.." dove è emerso un miglioramento negli ultimi anni (prima c'era una tendenza all'isolamento), rispetto a: imposizione dei giochi preferiti; rispettare il proprio turno; autoisolamento, mediante lettura. Il rispetto verso gli adulti secondo i genitori è presente (per 9 su 11), mentre secondo due genitori "non sempre". Alcuni genitori hanno specificato che il rispetto avviene più con gli "altri adulti" e meno con loro genitori (3 genitori su 11). Il rispetto viene manifestato attraverso l'ascolto, la fiducia, oppure prendendosi del tempo per riflettere.

Le risposte dei 10 genitori dei ragazzi della scuola secondaria, in merito al rispetto verso gli amici, sono invece tutte positive: tutti i ragazzi dimostrano rispetto verso gli altri. Qualche genitore ha specificato che il proprio figlio diventa critico verso i compagni che vogliono far perdere tempo al professore per rallentare la lezione. Un'altra testimonianza mette in luce che alcune volte il figlio è poco rispettoso degli altri, in quanto tende a tenere dei monologhi, anche quando gli altri sono palesemente non interessati a quello che dice. Per quanto riguarda il rispetto verso gli adulti, le risposte sono tutte positive anche se si legge, in un caso, che il rispetto verrebbe meno a casa, piuttosto che in altri contesti. Un genitore ha precisato che il rispetto verso gli adulti viene a mancare solo quando c'è un abuso del ruolo dell'adulto verso il ragazzo.

## 4.2 D7100: simpatia

I genitori dei bambini della scuola primaria attribuiscono una media di 3.6 su 5 (dove il 5 è il punteggio massimo), in merito alla simpatia. Il punteggio 4 è stato attribuito da 7 genitori su 11; le giustificazioni sono: è gioioso, socievole, gli piace raccontare barzellette, manifesta ironia, sa essere sensibile, sta al gioco e non è permaloso. Il punteggio 3 su 5 è stato attribuito dai rimanenti 4 genitori, perché il bambino tende a isolarsi e fatica a esprimere verbalmente le proprie emozioni; oppure perché va in frustrazione in situazioni competitive.

La media del punteggio attribuita alla simpatia dei ragazzi della secondaria è di 3.5 su 5, con un range fra 2 e 5. Due genitori su 10 hanno attribuito 2: un genitore sostiene che suo figlio è poco simpatico perché non è attento all'interesse degli altri verso quello che dice e un altro sostiene che è un ragazzo schivo e "musone". Due genitori hanno attribuito il 3 come punteggio sostenendo che: 1. il figlio non capisce le battute e quando le capisce si offende; 2. perché è saccente con i compagni e gli insegnanti. Cinque genitori hanno attribuito il 4 come punteggio; essi sostengono che il loro figlio è simpatico perché fa battute pertinenti e intelligenti, è solare, sempre pronto al gioco, gli piace far ridere gli altri. Un solo genitore ha attribuito il punteggio massimo, sostenendo che il figlio è molto simpatico perché sdrammatizza con battute attraverso un'autoironia ed è molto empatico.

## 4.3 D7100: stima verso gli altri

Secondo i genitori dei bambini della scuola primaria, la stima avviene verso determinate figure, come per esempio il nonno o il maestro, perché figure autorevoli; oppure verso chi lo considera seriamente o verso chi ha interessi simili ai suoi. La disistima, invece, avviene verso le persone prepotenti o noiose, indipendentemente dal ruolo che ricoprono nella società.

Secondo i genitori dei gifted della secondaria, i loro figli stimano chi li tratta alla pari, "i bravi"; gli insegnanti, il padre e il nonno; alcuni astronauti; le persone colte; il professore di italiano perché sa sempre rispondere alle sue domande; la sorella.

## 4.4 D7103: atteggiamenti e comportamenti quando si manifesta il disaccordo

Nel caso in cui il bambino gifted non vada d'accordo con qualcuno le sue reazioni possono essere, nel gruppo della primaria: fare polemica, reagire con violenza, diventare prepotente (6 su 11). In altri casi, invece, il bambino gifted tende a ignorare e a isolarsi, oppure si calma leggendo (5 su 11).

Tra i genitori dei ragazzi della secondaria solo uno (su 10) ha dichiarato l'aggressività fisica che si manifesta quando il figlio non va d'accordo con qualcuno. Emerge un comportamento oppositivo-provocatorio con gli insegnanti; con i fratelli mediante ordini e ricatti. Sei genitori su 10 hanno dichiarato che quando il figlio si arrabbia con i compagni a scuola tende all'evitamento. Il ritiro dal gruppo, invece, si verifica quando il ragazzo si sente incompreso dai compagni.

## 4.5 D7103: la presa in giro

La presa in giro nel gruppo dei genitori dei bambini gifted della scuola primaria è espressa da 4 su 11. Nello specifico quando essa avviene a casa nasce dalle pro-

vocazioni dei fratelli; a scuola, invece, le prese in giro dipendono dall'aspetto fisico e da diversi interessi rispetto alla maggioranza degli amici. Interessante notare che 2 genitori su 11, che hanno dichiarato che il loro figlio non viene preso in giro, hanno ammesso che ciò avveniva negli anni precedenti a causa della volontà di intervenire spesso a scuola e perché considerato "secchione", oppure perché pronunciava malamente delle parole.

Tra i genitori dei ragazzi della scuola secondaria c'è una netta spaccatura: 5 genitori sostengono che il proprio figlio viene preso in giro e 5, invece, affermano il contrario. Le prese in giro riguarderebbero: aver sbagliato un calcolo alla lavagna oppure per non essere all'altezza in qualche sport; perché ha interessi diversi dal calcio o perché tende a precisare le cose che dicono i professori, anche correggendoli; per le sue rigidità; perché ragiona in modo diverso. Le derisioni derivano esclusivamente dai compagni di classe.

#### **4.6 D7202: gestione della rabbia**

Quando si arrabbiano i bambini gifted della scuola primaria urlano, lanciano le cose, diventano aggressivi (con pugni o calci), sbattono le porte (come testimoniato da 4 genitori su 11). In altri casi, il bambino stringe i pugni e si chiude in sé stesso, oppure si sfoga picchiando il cuscino, si allontana, piange e argomenta (7 su 11). Tutte le reazioni sono dovute alla frustrazione di non riuscire a fare qualcosa come avrebbe voluto, oppure credere di essere vittima di ingiustizie. I bambini gifted farebbero arrabbiare gli altri, in particolare i genitori, quando essi alzano la voce, non rispettano le regole, usano toni arroganti e irrispettosi, vogliono avere sempre ragione, sono insistenti; oppure a scuola, fanno arrabbiare gli insegnanti perché chiedono spesso di intervenire; oppure quando non sono al centro dell'attenzione; mentre, fanno arrabbiare i fratelli perché sono ritenuti arroganti e prepotenti; oppure perché saccenti, sia a casa sia a scuola; o per l'indifferenza rispetto alle richieste che ritengono noiose o inutili. Solo un genitore su 11 ha dichiarato che suo figlio non fa arrabbiare gli altri.

Nei ragazzi gifted della scuola secondaria la rabbia avviene quando non si sentono all'altezza del compito assegnato e si manifestano scatti d'ira; la rabbia avviene soprattutto quando vengono incolpati ingiustamente. In un caso, un genitore ha testimoniato che a scuola il figlio "si chiude" e a casa "esplode"; mentre avviene il contrario in un altro caso: a casa è "silenzioso" e a scuola "protesta". I genitori dei ragazzi della scuola secondaria, inoltre, hanno scritto che i figli fanno arrabbiare gli altri perché: snobbano, per la loro puntigliosità che a volte viene scambiata per saccenteria, a causa delle provocazioni continue dirette ai genitori stessi; perché fanno troppe domande e perché correggono i professori; fanno arrabbiare i compagni perché non rispettano i loro ritmi più lenti; fanno arrabbiare i professori perché li percepiscono come pari.

#### **4.7 D7203: rispetto delle regole**

I gifted children non rispetterebbero le regole soprattutto in famiglia, 5 genitori su 11 hanno testimoniato la differenza tra il rispetto delle regole dentro e fuori il contesto familiare, riportando che vengono trasgredite soprattutto a casa. Di seguito alcuni esempi: se viene concesso un'ora di televisione al giorno, il figlio supera sempre il tempo concesso; non esegue i compiti; fatica a mantenere in modo autonomo l'igiene personale. Tende a dire bugie nell'effettivo tempo che usa le

tecnologie a casa. Tuttavia, in alcuni casi emerge uno sforzo nel rispettare le regole in famiglia, soprattutto se le regole sono negoziate e condivise. Nello sport sarebbero molto più rispettosi.

Tutti i genitori dei ragazzi *gifted* della scuola secondaria hanno dichiarato che generalmente i figli rispettano le regole. Un genitore ha precisato che ciò avviene quando le regole sono scritte e chiare, mentre il figlio fatica a capire le regole che cambiano sulla base del contesto; inoltre risulta difficile rispettare i turni di parola. Interessante notare che il rispetto delle regole è anche preteso dagli altri, altrimenti il figlio si rifiuta di rispettare quella regola. Un genitore ha dichiarato che il figlio rispetta le regole solo a scuola, mentre fatica a casa e nello sport, rispettando solo quello che vuole lui; un altro genitore invece ha scritto che le regole vengono rispettate a scuola, nello sport e a catechismo, ma non a casa; un genitore precisa che il figlio tende a interpretare le regole a proprio favore.

## Conclusioni

I *gifted children* sono bambini che potrebbero avere delle difficoltà nella socializzazione a causa dello sviluppo asincrono (Silverman, 2013; Cross, 2015). Tuttavia, i genitori hanno la percezione che i figli *gifted* siano regrediti nella gestione delle emozioni durante la pandemia (Aboud, 2021) a causa dell'isolamento e dell'utilizzo quasi esclusivo delle tecnologie (Türksoy & Karabulut, 2020).

I risultati del nostro studio dimostrano che la maggioranza dei genitori ha dichiarato che i loro figli portano rispetto sia verso gli amici, sia verso gli adulti. La mancanza di rispetto, invece, è dovuta all'imporre i propri giochi, non rispettare il turno di parola, oppure quando c'è un abuso del ruolo da parte dell'adulto. I *gifted children* appaiono simpatici ai genitori per le loro attitudini all'ironia, alla capacità di fare battute, di sdrammatizzare e ciò favorirebbe la socializzazione. La poca simpatia, invece, viene riportata solo dai genitori della secondaria, in quanto percepiscono il figlio poco empatico o schivo verso gli altri o perché non capisce le battute o per la saccenteria.

Dalle risposte dei genitori emerge che i *gifted children* siano abbastanza presi in giro, in particolare nel contesto scolastico per: l'aspetto fisico, gli interessi diversi, intervenire spesso a scuola e correggere i professori e per aver commesso degli errori.

La maggior parte dei genitori (7 su 11) dichiara che il figlio tende a gestire la rabbia auto-controllandosi. Spesso la rabbia è dovuta alla frustrazione che provano nel non riuscire a fare qualche compito; solo la minoranza (4 su 11) sfoga la rabbia in modo aggressivo. Nel gruppo degli adolescenti, invece, le reazioni aggressive sembrano scomparire. I bambini *gifted* farebbero arrabbiare gli altri, soprattutto i genitori, quando alzano la voce, non rispettano le regole, usano toni arroganti e irrispettosi, vogliono avere sempre ragione, sono insistenti; oppure a scuola, fanno arrabbiare gli insegnanti perché chiedono spesso di intervenire.

Le regole sembrano essere trasgredite più a casa che in altri contesti, soprattutto tra i bambini *gifted* che frequentavano la scuola primaria. I bambini farebbero fatica a rispettare le regole che riguardano i tempi stabiliti per l'utilizzo delle tecnologie, le regole durante il momento dei compiti e quelle per curare l'igiene personale. Tra i genitori dei ragazzi *gifted* della scuola secondaria emerge un sostanziale rispetto delle regole, anche se esso cambia a seconda del contesto.

Le percezioni dei genitori in merito alla socializzazione dei loro figli riflettono alcuni valori propri dell'educazione sostenibile:

- il rispetto per gli altri (Farné, 2018);
- l'accettazione dell'imprevisto come inatteso formativo (Bertin, 1977), testimoniato dalla simpatia derivata dall'abilità di sdrammatizzare;
- l'autoconsapevolezza degli eccessi (Albarea, 2018) dimostrato dalle modalità di autocontrollo nella gestione della rabbia.

Tuttavia, dalla voce dei genitori sembra mancare un valore portante dell'educazione sostenibile: l'inclusione. I gifted children spesso verrebbero esclusi dai pari per alcuni loro interessi o per alcune modalità che testimoniano un atteggiamento di superiorità verso gli altri. L'inclusione risulta dunque ostacolata, in particolare nel contesto scolastico.

La scuola può supportare lo sviluppo del bambino gifted attraverso percorsi di *Social Emotional Learning (SEL)*, basati su un modello integrato di educazione, che affianca allo sviluppo intellettuale, quello emotivo (Marsili, Morganti & Signorelli, 2020).

I gifted children necessitano di usufruire di un'educazione sostenibile nel contesto scolastico, perché essi sarebbero derisi dai compagni e perché, in alcuni casi, il loro atteggiamento dimostra una mancanza di rispetto verso la figura dell'adulto e verso le differenze. Infine, considerando che l'insegnante è un professionista nel formare l'individuo, il suo ruolo è fondamentale nell'intrecciare valori, saperi e talenti, al fine di costruire un ambiente di apprendimento inclusivo.

### Limiti dello studio

Il nostro studio manifesta dei limiti da un punto di vista metodologico, in quanto non abbiamo fatto uno studio pre-pandemia, quindi è impossibile comparare come avveniva la socializzazione dei gifted children prima della pandemia. Inoltre, il questionario che abbiamo creato non è stato validato.

### Riferimenti bibliografici

- Aboud, Y. (2021). Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 11-21.
- Albarea, R. (2018). Creatività sostenibile: uno stile educativo. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), pp. 129-144. DOI: 10.7346/PO-012018-09
- ASviS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brazzolotto, M. (2020) *La plusdotazione in classe: le percezioni di alcuni insegnanti, genitori e dirigenti veneti*, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 32 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/9507.
- Camino, E. (2011). La prospettiva gandhiana come contesto unificante per la "sustainability science" e l'educazione alla sostenibilità. *Culture della sostenibilità*, 7(1), 7-64.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci
- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, OH.
- Cross, J. R. (2015). *Gifted Children and Peer Relationships*. In M. Neihart, S. Pfeiffer, & T. Cross (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 41- 54). Waco, TX: Prufrock Press.

- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. London: Little, Brown.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development* (Vols. 1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science.
- De Blasis, M. C. (2021). La koinè della sostenibilità per l'educazione post-Covid 19. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 352-360. DOI: 10.7346/fei-XIX-01-21\_31
- Ellerani, P. (2014). *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*. In Alessandrini, G. (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Farné, R. (2018). L'insostenibile pesantezza dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 51-69. DOI: 10.7346/PO-012018-04
- Fiorucci, M. (2019). *Introduzione*. In Alessandrini, G. (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- França-Freitas, M. L., Prette, A. D., & Prette, Z. A. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos De Psicologia*, 19(4), 288-295. doi:10.1590/s1413-294x2014000400006
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gallagher, J.J. (2011). Personnel preparation and secondary education program for gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 133-138.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 19-31. DOI: 10.7346/PO-012018-02
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Heller, K. A. (2005). The Munich Model of Giftedness and Its Impact on Identification and Programming. *Gifted and Talented International*, 20(1), 30-36, DOI: 10.1080/15332276-2005.11673055
- Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16.
- Jolan, S. S. (2017). Hollingworth, Dabrowski, Gandhi, Columbus, and Some Others: The History of the Columbus Group. In C. S. Neville, M. M. Piechowski & S. S. Jolan, *Off the Charts. Asynchrony and the Gifted Child* (pp.1-9). Unionville, New York: Royal Fireworks Press.
- Marsili, F., Morganti A., & Signorelli A., (2020). Intelligenza emotiva e plusdotazione. Una riflessione pedagogica. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 19-35.
- Morse, K. (2021). *Gifted children & the pandemic: protecting emotional health*. Michigan State University. GATE [Retrieved from <https://gifted.msu.edu/about/226/gifted-children-the-pandemic-protecting-emotional-health> ]
- Murdock-Smith, J., (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-4.
- Neihart, M., & Betts, G. (2010). Revised profiles of the gifted and talented. [Retrieved from [https://sciencetalenter.dk/sites/default/files/revised\\_profiles\\_of\\_the\\_gifted\\_and\\_talented\\_-\\_neihart\\_and\\_betts.pdf](https://sciencetalenter.dk/sites/default/files/revised_profiles_of_the_gifted_and_talented_-_neihart_and_betts.pdf) ]
- OMS (2007). *Organizzazione Mondiale della Sanità. ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Potts, J. A. (2019). Profoundly gifted students' perceptions of virtual classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 58-80.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. DOI:10.1177/0261429416650948
- Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks (California): Sage.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitative dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 97-106.
- Silverman, L. K. (2013). Asynchronous development: Theoretical bases and current applica-

- tions. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (pp. 18–47). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.
- Terrassier, J. C. (1985). Dyssynchrony-uneven development. In J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: Wiley.
- Türksoy, E., & Karabulut, R. (2020). Gifted students' perceptions of distance education in the Covid-19 epidemic. *Talent, 10*(2), 176-189. DOI: <https://doi.org/10.46893/talent.773442>
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: Unesco Publishing.
- Zanetti, M.A. (2017) (a cura di). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci Faber.