

## Valutare la plusdotazione a scuola. *Schoolwide Enrichment Model (SEM)* per una didattica inclusiva dei *gifted children*

---

Evaluating giftedness at school. The Schoolwide Enrichment Model (SEM) for inclusive teaching of gifted children

Ilenia Amati<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, [ilenia.amati@uniba.it](mailto:ilenia.amati@uniba.it)

### ABSTRACT

---

The great chapter of Special Educational Needs includes pupils with high cognitive potential, better known internationally by the Anglo-Saxon term *giftedness*. The research-training that will be presented in this contribution is entitled “InclinAzione” and was carried out with the University of Bari “Aldo Moro” with 10 primary school sections, involving a total of 300 pupils. The research investigated 3 main areas: natural abilities, intrapersonal characteristics, and skills, through the use of 4 tools (drawing, the TOL Test – Tower of London, an evaluation test of executive functions, integrated with the MT Tests, and the GATES-2 – Gifted and Talented Evaluation Scales). This contribution will present the methodological, conceptual, and theoretical framework underlying the research and an initial analysis of the data, currently under development.

### SINTESI

---

Nel grande capitolo dei Bisogni Educativi Speciali rientrano le alunne e gli alunni ad alto potenziale cognitivo (APC), meglio conosciuto, in ambito internazionale, con il termine anglosassone *giftedness*. La ricerca-formazione che sarà presentata in questo contributo si intitola “InclinAzione” ed è stata effettuata con l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, con 10 sezioni di scuola primaria, coinvolgendo un totale di 300 alunni. La ricerca ha indagato 3 ambiti principali: abilità naturali, caratteristiche intrapersonali e competenze, tramite l’utilizzo di 4 strumenti (il disegno, il Test TOL – Torre di Londra, test di valutazione delle funzioni esecutive, integrato con le Prove MT e il test GATES-2 – *Gifted and Talented Evaluation Scales*). In questo contributo sarà presentato l’inquadramento metodologico, concettuale e teorico alla base della ricerca e una prima analisi dei dati, attualmente ancora in fase di elaborazione.

KEYWORDS: giftedness, personalization, inclusion, Schoolwide Enrichment Model

PAROLE CHIAVE: plusdotazione, personalizzazione, inclusione, *Schoolwide Enrichment Model*

## Introduzione

Il sistema scolastico italiano è stato tra i primi a livello europeo a introdurre l'inclusione in ambito formativo e la linea portata avanti è quella secondo la quale «l'educazione deve incontrare i bisogni individuali del singolo, definendo difficoltà e talenti di ognuno e lavorando con la consapevolezza delle competenze da apprendere e dei cambiamenti che l'allievo deve e dovrà affrontare nel suo percorso scolastico, al fine di raggiungere la migliore qualità di vita possibile» (Cottini & Caris, 2020). La normativa scolastica attuale richiama quindi già questa *vision* del sistema culturale nazionale, perché in essa si trovano molti principi finalizzati al riconoscimento di ogni singola specificità degli alunni in base a cui le scuole, in forza dell'autonomia, possono metter in atto progetti specifici per promuovere le loro potenzialità personali. Si tratta solo di "sistematizzare" ciò che già è presente nella legislazione.

Un importantissimo passo in avanti compiuto nel percorso di sensibilizzazione nei confronti dei bambini con plusdotazione è avvenuto con la nota ministeriale del 3 aprile 2019, nella quale i bambini ad alto potenziale intellettuale sono stati inseriti all'interno dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Viene pertanto data facoltà al consiglio di classe o al gruppo dei docenti di mettere in atto metodologie didattiche personalizzate, in grado di prendere in considerazione i vari stili di apprendimento e, in base al principio di responsabilità educativa, predisporre un piano didattico personalizzato per l'alunno plusdotato (MIUR, 2019). In Italia questo tema, però, resta purtroppo ancora ai margini dal sistema educativo.

Non è presente, infatti, una normativa specificamente dedicata ai bambini con plusdotazione, che suggerisca delle puntuali linee guida per identificare, gestire valutare e valorizzare gli studenti ad alto potenziale, riconoscendo ~~che riconosca~~ le loro esigenze formative al fine di svilupparne le potenzialità e i talenti nella didattica quotidiana. Ciò è ancora più preoccupante soprattutto considerando che nella Penisola i bambini plusdotati rappresentano una fetta di popolazione non trascurabile – dal 3% al 5% – anche se, secondo alcuni esperti, poi, più del 20% dei bambini presenti in questa fascia non ottiene effettivamente il riconoscimento di bambino plusdotato.

### 1. Le intelligenze eccezionali e i *gifted children*

La crescita sociale e cognitiva di ogni soggetto coinvolge la persona in tutta la sua globalità, per questo ogni progetto didattico deve configurarsi, a lungo termine, come progetto di vita (Perla, 2013; Amati, 2023). Tale pianificazione deve assicurare un percorso coerente e ottimale per lo sviluppo della persona che apprende. Un contesto così formulato permette, in chiave inclusiva, di poter attivare una serie di meccanismi volti a potenziare i talenti, le doti e le potenzialità di ciascuno.

La nota ministeriale del 3 aprile 2019 introduce nel panorama italiano la definizione *gifted children*, già adottata nella Raccomandazione europea 1248 del 1994. Il termine *gifted* viene tradotto con la parola italiana “plusdotato”, ovvero una persona con elevata sensibilità, intensità ed eccitabilità intellettuale, emozionale e immaginativa. Per lungo tempo, il termine *gifted* è stato usato come sinonimo di alto quoziente intellettuale. Oggigiorno, in campo pedagogico-didattico, questa espressione ha assunto una connotazione più ampia, in cui convergono molteplici aspetti, misurabili, talvolta, in termini quantitativi.

Vi sono infatti caratteristiche, quali creatività, capacità di *leadership*, motivazione e perseveranza, in grado di rendere ognuno speciale, eccezionale. La comunità scientifica è dunque d'accordo nel ritenere che la plusdotazione si palesi mediante straordinarie abilità in uno o più ambiti specifici, purché il contesto ne favorisca lo sviluppo. La *giftedness* non è dunque meramente riconducibile e associabile al quoziente intellettuale, bensì a un costrutto multi-componenziale. Quest'ultima, dunque, è una costruzione sociale, la quale, per essere compresa al meglio, necessita di essere contestualizzata nell'ambito sociale, storico e culturale in cui il *gifted child* è inserito (Zanetti, 2014).

Il bambino plusdotato, *gifted*, prodigio, è colui che raggiunge, sul piano intellettuale, un livello generalmente atteso in età adulta. Si tratta di un bambino precoce e, di conseguenza, quest'ultimo può crescere in maniera stabile e armonica con il proprio potenziale intellettuale, oppure può rinnegare la sua precocità e regredire, fino a un completo raggiungimento di livelli intellettivi nella norma. Solitamente, questi bambini esternano grande interesse per i campi in cui possiedono abilità, a tal punto da perdere il contatto con quanto gli accade attorno. La frustrazione di soggetti con tali caratteristiche nasce dal fatto di doversi omologare, livellare ai propri compagni (Cairo, 2001).

Nel contesto odierno, bisogna fare i conti con una molteplicità di termini, tutti riconducibili ai *gifted children*, ma con accezioni differenti. È infatti possibile tracciare profili a seconda delle peculiarità di ciascuno e usare termini specifici che rispettino tale distinzione. Il linguaggio comune tende, infatti, a rendere intercambiabili termini quali dotati, superdotati, plusdotati, talentuosi, intellettualmente precoci, creativi e geni. Tuttavia, ogni termine racchiude in sé una molteplicità di caratteristiche, sintetizzate nella Tabella 1.

Termine	Definizione
Dotati Superdotati Plusdotati	Termini intercambiabili con la parola <i>gifted</i> , che possiede due accezioni particolari: una definisce individui con abilità generiche molto al di sopra della media attesa per una determinata età e l'altra si riferisce a un talento eccezionale in un campo specifico, determinato, preciso, attraverso cui un individuo esterna le proprie potenzialità.

Talentuosi	Sono bambini aventi un'intelligenza altamente specifica. Sono coloro i quali hanno un interesse e un'inclinazione particolari solo ed esclusivamente per alcuni ambiti. Non necessariamente risultano competenti in più ambiti cognitivi. Il talento è quindi riferibile a competenze e abilità sviluppate in maniera organizzata, ma che difficilmente sono comprensibili dagli altri. Il talento, infatti, non è di facile individuazione.
Intellettualmente precoci	Sono tutti coloro i quali possiedono un intelletto più sviluppato e avanzato rispetto ai pari. Questi soggetti riescono a svolgere compiti in maniera più rapida e a operare trovando soluzioni inattese rispetto alla propria età. Solitamente questo sviluppo è dipeso da una stimolazione eccessiva e non consona da parte dell'ambiente. Questo fenomeno non è quindi riconducibile a una caratteristica propria del bambino. Gli individui intellettualmente precoci, il più delle volte, sono dunque vittime del contesto in cui vivono e si sviluppano.
Creativi	Sono coloro che riescono a formulare soluzioni, mai generate prima, tanto originali quanto ugualmente valide. I soggetti creativi mostrano caratteristiche come inventiva e acutezza. Sono inoltre attratti da sfide complesse, grazie a cui possono operare in maniera perspicace con strategie di risoluzione dei problemi. La creatività deriva dalla somma di due fattori, tanto diversi quanto necessari, l'uno per l'altro: fattori cognitivi e fattori emozionali. Il fattore cognitivo si riferisce al pensiero divergente e quello emozionale alla personalità creativa.
Geni	<p>Possiedono spesso la capacità di avere prestazioni straordinarie ed elevate che generano produzioni creative e originali, in campo soprattutto artistico. I geni hanno quindi abilità estremamente sviluppate, ma limitate a contesti specifici. È un genio chi, in termini di talento, crea prodotti di estremo valore culturale. I fattori sociali ed esperienziali hanno un peso notevole nella formazione di un soggetto geniale. È indubbio che l'ambiente influisca sulla precocità e sullo sviluppo del talento.</p> <p>Il genio possiede caratteristiche cognitive particolari, competenze in specifiche forme di creatività, perseveranza e, infine, la possibilità di vivere in un contesto culturale favorevole.</p>

	In ultimo, gli individui geniali possono avere doti particolari, ma non sempre i soggetti dotati possiedono caratteristiche geniali.
--	--

TABELLA 1 – SINTESI TERMINOLOGICA

I diversi modelli sulla plusdotazione<sup>1</sup> (Gardner e la teoria delle intelligenze multiple; Bronfenbrenner e la teoria ecologica; Renzulli e il modello dei tre anelli; Heller e il modello di Monaco; Gagnè e il modello differenziato; Ziegler e il modello aziotipico; Pfeiffer e il modello tripartito; Tannenbaum e il modello psicosociale; Feldman e il modello evolutivo; Hymer e il modello GRACE) hanno mostrato un ampio ventaglio di teorie e costrutti volti a spiegare il fenomeno. Quello che appare maggiormente condiviso è il tratto multi-componenziale della plusdotazione e il suo aspetto dinamico e mutevole. Ogni soggetto, dunque, ha in sé un potenziale, il quale, grazie all’apporto dell’ambiente, può generare la formazione di individui talentuosi, geniali, creativi. Le variabili, affinché questo avvenga, sono molteplici e dunque il controllo totale sul contesto intorno a un soggetto dotato pare alquanto difficile. Un ruolo chiave è rivestito dalla didattica, la quale deve configurarsi come promotrice delle doti individuali. Mediante questo processo, i docenti contribuiscono a formare cittadini attivi e fonti di risorse. Qualora ciò non accada, si corre purtroppo il rischio di educare soggetti non in sintonia con sé stessi, con i propri bisogni e necessità. I bambini *gifted*, molto spesso, non vengono riconosciuti come tali e non riescono a usufruire di un percorso didattico coerente con inclinazioni e talenti. Ogni alunno, *gifted* o meno, farebbe fatica a dare il meglio di sé in un ambiente strutturato in maniera rigida e poco accogliente.

Talvolta, il mancato riconoscimento del proprio valore cognitivo produce un fenomeno denominato *underachievement*, cioè l’insorgere di valori discrepanti tra rendimento scolastico e indici di capacità. Questo fenomeno produce enormi disagi e problematiche (Zanetti, Gualdi & Brazzolotto, 2009). Tali questioni, il più delle volte, non sono legate all’essere eccezionali, bensì al non essere in sintonia con ciò che si è realmente nel proprio ambiente di vita. Purtroppo, in questo modo si innesca una situazione di disadattamento del soggetto *gifted*. L’alunno può vivere il dramma del disadattamento qualora il contesto provochi in lui la frustrazione di non riuscire a soddisfare le proprie richieste di natura personale e intellettuale.

Gli alunni plusdotati riscontrano infatti difficoltà scolastiche, soprattutto riferite a disinteresse ed elevata astrazione dei concetti. Gli allievi, difatti, qualora non vedano soddisfatta la propria voglia e necessità di imparare, mostrano

---

<sup>1</sup> L’elencazione è quella proposta da Assunta Zanetti (2017), la quale, con i suoi collaboratori, dirige il LabTalento, laboratorio di ricerca e sviluppo del potenziale, talento e plusdotazione, presso l’Università di Pavia. Questa iniziativa, nata nel 2009, ha un doppio fine: sostenere i soggetti eccezionali affinché possano sviluppare appieno il proprio potenziale e attivare percorsi di ricerca e sensibilizzazione in merito alla tematica.

comportamenti negativi, che, col tempo, conducono alla totale noncuranza verso la scuola (Cairo, 2009).

## **2. I *gifted children* a scuola: il preambolo della ricerca**

Una pratica didattica, progettata per essere efficace e inclusiva, deve fare i conti con una missione essenziale per l'apprendimento: sostenere la diversità degli studenti. Questo obiettivo è inteso come impegno a fornire a ciascuno il sostegno educativo necessario per sviluppare al massimo le proprie potenzialità. Il potenziale umano si connota come straordinario, quando dà la possibilità di poter fiorire e prosperare (Olivieri, 2019). La didattica personalizzata è dunque lo strumento chiave per permettere di esprimere il proprio sé mediante il processo di apprendimento.

Ne deriva il profilo di uno studente altamente competente e attento al riconoscimento del proprio e altrui valore. Tale valore è il mezzo tramite cui ognuno può eccellere, poiché richiama a responsabilità educative non trascurabili. Zanetti (2014) ritiene infatti che la mancata individuazione delle doti degli alunni possa comprometterne lo sviluppo personale e il progresso sociale. Individuare, in maniera precoce, le caratteristiche dei discenti, come la *giftedness*, permette al docente di proporre adeguati stimoli e di ottenere opportuni risultati a livello scolastico.

Nel caso dei *gifted children*, risulta essenziale riconoscerne le potenzialità specifiche e invitarli ad apprendere nella maniera più rispondente alle proprie necessità. L'obiettivo dell'educazione degli alunni ad alto potenziale è quello di guidarli verso una crescita armonica, al fine di massimizzare il loro contributo alla società di appartenenza. A livello scolastico, ogni studente può godere del diritto di una didattica personalizzata: per questo, chi possiede particolari potenzialità ha la possibilità di essere supportato nel pieno rispetto di queste ultime. «La personalizzazione è un'attività educativa finalizzata alla valorizzazione di ogni persona, con le sue caratteristiche peculiari, con la sua originalità, con il suo bisogno fondamentale di comunicazione e di condivisione» (Zanniello, 2005). Per tale motivo, i docenti devono essere pronti a progettare percorsi di apprendimento congruenti con lo sviluppo cognitivo dei discenti. Gli insegnanti hanno il dovere di essere pronti a individuare e guidare ciascuno verso lo sviluppo dei propri talenti.

Potenzialità e apprendimento vanno di pari passo, si influenzano a vicenda e permettono a ogni soggetto, consapevole del proprio percorso di crescita, di poter raggiungere obiettivi utili all'autorealizzazione.

La personalizzazione degli apprendimenti è uno dei concetti cardine della politica inclusiva italiana. Quest'ultima permette di generare benessere negli studenti, poiché essi divengono protagonisti di processi pensati e modulati per la promozione della persona, rispondendo ai bisogni specifici di ciascuno. Tuttavia, per essere efficace, la personalizzazione ha bisogno di essere innanzitutto basata

sulle reali necessità e potenzialità di ognuno e, inoltre, di essere il più inclusiva possibile. Qualora questo non accada, a pagarne le conseguenze sono i talenti degli alunni.

I bambini dotati hanno una serie di caratteristiche non particolarmente evidenti o comprensibili ai docenti. Gli insegnanti, infatti, non sempre predispongono azioni adeguate al supporto di tali bambini, i quali, incontrano, il più delle volte, difficoltà di apprendimento, malessere e frustrazione. I *gifted children*, se non individuati e supportati, vanno incontro a problemi di adattamento, anche a causa di una cattiva gestione emotiva causata dall'ipersensibilità. Per riconoscere i bambini ad alto potenziale non esiste un metodo univoco. È difatti possibile valutare le caratteristiche di un *gifted* mediante molteplici dimensioni: QI, creatività, capacità di *leadership*, motivazione e perseveranza. In linea generale, il bambino dotato è colui che mostra abilità eccezionali in relazione all'età cronologica. Il più delle volte, il soggetto si distingue dai suoi coetanei poiché possiede potenzialità di livello superiore in aree specifiche. Il livello cognitivo, però, talvolta non è sufficiente per poter riconoscere un bambino talentuoso, in quanto quest'ultimo tende a mascherare il proprio potenziale per sentirsi socialmente adeguato. Ogni alunno poi è un caso a sé e per questo ha personali punti di forza e criticità.

La categorizzazione delle caratteristiche della *giftedness* può essere fatta mediante due approcci differenti: uno quantitativo e uno qualitativo. Il primo è basato sull'uso di test standardizzati che calcolano il QI, il secondo è basato sull'osservazione dei soggetti all'interno dei contesti di crescita.

Attraverso la pratica dell'osservazione sistematica, il docente può riconoscere alcune caratteristiche particolari e provare ad approfondirle, così da tracciare un profilo utile alla modulazione di una didattica personalizzata. Entrambi i metodi conducono a risultati validi, tuttavia la loro combinazione permette di inquadrare gli individui sotto esame nella maniera più esaustiva possibile. È bene dunque approfondirli entrambi, per comprendere al meglio le strategie più efficaci all'individuazione dei bambini dotati.

### **2.1. La ricerca “InclinAzione”: inquadramento generale**

La ricerca-formazione “InclinAzione” ha utilizzato un protocollo fenomenologico *self-study* (Loughran, Hamilton, Laboskey & Russell, 2007; Perla, 2010) fondato sull'analisi delle pratiche (Altet, 2003; Vinatier & Altet, 2008; Laneve, 2005; Perla, 2010; Zanniello, 2005). Si è scelto come statuto quello della ricerca-formazione collaborativa, perché quest'ultima si presta efficacemente allo scambio dell'esperienza dei pratici-insegnanti con quella dei ricercatori. Il progetto ha avuto inizio da una riflessione congiunta fra dirigenti, insegnanti e ricercatori del Dipartimento Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione (For.Psi.Com.) dell'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, in merito all'opportunità di costruire un dispositivo didattico replicabile per riconoscere le intelligenze eccezionali presenti nella scuola primaria, tracciando, nel contempo, itinerari di sviluppo professionale utili alla formazione degli insegnanti coinvolti.

Sono state interessate 10 sezioni di scuola primaria, per un totale di 300 alunni e 61 insegnanti.

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

- “Come si riconoscono e valutano le intelligenze e i talenti?”;
- “Come è possibile personalizzare l’apprendimento per i gifted children?”;
- “Quali proposte didattiche per gli insegnanti?”.

## 2.2. Metodologia, fasi della ricerca e analisi preliminari dei risultati

La ricerca è stata strutturata secondo un approccio *mixed methods*, in quanto i ricercatori, combinando insieme metodo qualitativo e quantitativo, hanno ritenuto risultasse il più completo per rispondere alle domande di ricerca e approfondire le modalità con le quali le scuole hanno risposto (Weicket et al., 2012). Alla base di questa scelta vi è stata l’esigenza di ottenere inferenze migliori, utilizzando fonti di dati diverse per incrementare la validità di questi ultimi e considerare l’opportunità di raggiungere un livello superiore di comprensione (*insight*) dei fenomeni.

Il protocollo di indagine si è fondato su 5 azioni, una pre-azione e una post-azione. Pre- e post-azione hanno previsto la somministrazione di un questionario agli insegnanti per esplorare le percezioni e le conoscenze formative. Le azioni della ricerca sono state le seguenti:

- primo *focus group* con gli insegnanti sulla conoscenza della normativa e dei principali costrutti e teorie relative ai *gifted children* in ambito scolastico;
- indagine nelle aule su 3 ambiti principali: abilità naturali, caratteristiche intrapersonali e competenze degli alunni. Questi ambiti sono stati indagati attraverso 4 strumenti: il disegno che ha permesso di individuare alcune delle dimensioni fondamentali alla descrizione e alla valutazione pedagogica di alcuni tratti di personalità degli alunni, il Test TOL – Torre di Londra, il test di valutazione delle funzioni esecutive (pianificazione e soluzione dei problemi), integrato con le Prove MT, e il test GATES-2 – *Gifted and Talented Evaluation Scales*, unico strumento validato e standardizzato attualmente per lo *screening* della plusdotazione;
- secondo *focus group* con gli insegnanti sul *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (Gagné, 2015), che propone 6 domini in cui si possono esprimere le abilità naturali (*gifts*), 4 delle quali appartengono all’ambito cognitivo (intellettuale, creativo, sociale, percettivo) e 2 all’ambito fisico (muscolare, controllo motorio);
- terzo *focus group* con gli insegnanti sul *Curriculum Compacting*, proponendo agli insegnanti l’utilizzo di uno dei modelli didattici più impiegati negli USA in ambito *gifted*, lo *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) (Renzulli & Reis, 2014), il cui intervento educativo si basa sul principio di *enrichment*, supportato dall’utilizzo di numerosi strumenti e attività strutturate, di gruppo e individuali, che promuovono una didattica personalizzata (Amati, 2022), basata sul contesto e orientata al gruppo;



- analisi dei dati, monitoraggio e valutazione.

A conclusione, agli insegnanti è stato presentato un questionario di restituzione. L'atteggiamento dei docenti verso gli studenti con plusdotazione, indagato con i questionari pre- e post-azione, è un elemento importante da tenere in considerazione quando si sviluppano i programmi educativi (Davis & Rimm, 2004). Gli studi sugli atteggiamenti degli insegnanti (Perla, 2010) sottolineano la stretta relazione esistente tra la loro formazione, gli atteggiamenti positivi e la proposta di un'educazione appropriata per gli studenti *gifted*. Il questionario delle opinioni sugli studenti plusdotati e sulla loro educazione di Gagné-Nadeau, intitolato *Opinions about the gifted and their education*, (Gagné, 1991) contiene 36 *items*, classificati in 6 fattori per la determinazione del punteggio.

<b>Fattore A. Bisogni e supporto</b>	Riconoscere i bisogni dei bambini plusdotati e supportare i servizi speciali.
<b>Fattore B. Livello di opposizione</b>	Resistere alle obiezioni/Presentare obiezioni basate su ideologie e priorità.
<b>Fattore C. Valore sociale</b>	Apprezzare l'utilità delle persone plusdotate per la società.
<b>Fattore D. Rifiuto</b>	Riconoscere l'isolamento delle persone plusdotate dagli altri nell'ambiente immediato.
<b>Fattore E. Raggruppamento di abilità</b>	Atteggiamenti verso particolari raggruppamenti di plusdotazione, omogenei per specifiche abilità.
<b>Fattore F. Accelerazione scolastica</b>	Atteggiamenti verso l'arricchimento accelerativo.

FIGURA 1 – FATTORI DEL QUESTIONARIO DI GAGNÈ- NADEAU

I diversi *items* del questionario di Gagné-Nadeau (si restituisce l'esito solo delle prime 3 clusterizzazioni) sono stati raggruppati, analizzati e interpretati – come suggerito dagli autori originali e da Olivieri (2018) – in base alle seguenti clusterizzazioni: atteggiamenti relativi ai bisogni e al supporto da offrire agli studenti plusdotati; livello di opposizione verso ideologie e priorità associate alla plusdotazione; valore sociale; rifiuto o attribuzione di devianza; raggruppamento per abilità; accelerazione scolastica degli studenti plusdotati. Gli *items* del *cluster* A del questionario riguardano gli atteggiamenti nei confronti dei bisogni degli studenti plusdotati e il livello di supporto per le disposizioni speciali da destinare loro. Le affermazioni di questo primo *cluster* sono espresse in chiave positiva. Gli *items* del *cluster* B si concentrano sul livello di opposizione basato su ideologie e priorità (per esempio, atteggiamenti elitari nei confronti dei plusdotati). Le affermazioni del secondo *cluster* sono espresse in chiave negativa. Gli *items* del *cluster* C indagano gli atteggiamenti in merito al valore sociale della plusdotazione. Le affermazioni del terzo *cluster* sono espresse in chiave positiva.

Il questionario si compone di 4 aree (più quella anagrafica introduttiva): “1. Esperienza personale”; “2. Conoscenza teorica”; “3. Conoscenza metodologica e didattica per la plusdotazione”; “4. Processi di inclusione”. Ogni area si compone di 10 domande a risposta chiusa, a eccezione della terza e quarta area, dove sono state inserite anche 2 domande aperte.

Il campione totale è rappresentato per l’86% da donne, il 75% ha un’età pari a 45 anni.

I primi 5 *items* sono quelli relativi all’esperienza personale del docente e sono volti a indagare le considerazioni personali in relazione al tema. La quasi totalità dei docenti dichiara di conoscere la *giftedness* in relazione ai contesti scolastici; gran parte di loro ritiene che nell’istituto ci sia un buon numero di alunni dotati, mentre i pareri sono contrastanti quando si tratta di ritenere di essere docente di uno di essi o meno. La maggior parte degli insegnanti ritiene che la certificazione possa facilitare il riconoscimento dei casi e l’organizzazione di una didattica personalizzata. Oltre i due terzi del campione sostiene di non aver mai redatto un PDP per bambini plusdotati.

Di seguito, un estratto di alcuni dati significativi:

“Negli ultimi 5 anni pensa di aver avuto almeno 1 alunno plusdotato non certificato in aula?”;

Sì	63%
No	23%
Non ricordo	14%

“Negli ultimi 5 anni ha avuto almeno 1 alunno plusdotato certificato in aula?”;

Sì	23%
No	70%
Non ricordo	7%

“Nella sua carriera scolastica pensa di aver avuto alunni plusdotati non certificati in aula?”;

Sì	73%
No	24%
Non ricordo	3%

“Nella sua carriera scolastica ha avuto alunni plusdotati certificati in aula?”;

Sì	34%
No	39%
Non ricordo	27%

“Nella sua carriera scolastica ha mai redatto un PDP per alunni plusdotati?”.

Sì (1–5 volte)	31%
Sì (più di 5 volte)	34%
No	24%
Non ricordo	11%

Le seconda area ha valutato la conoscenza teorica in materia di plusdotazione. Per quanto concerne la padronanza legislativa, meno della metà del campione è risultato preparato in materia e, inoltre, un numero ingente di partecipanti ha preferito non operare alcuna scelta tra le alternative date. La preparazione scientifica ha ottenuto risultati simili all'*item* precedente, prevedibilmente, in quanto gli *items* vertono su conoscenze specialistiche. La terza area ha valutato la conoscenza e la competenza metodologico-didattica utile ai bambini con plusdotazione, ma funzionale anche per gli altri alunni. Circa la metà dei docenti è a conoscenza dell'utilità della metodologia chiamata *mentor*. Più della metà di loro conosce le buone prassi per la gestione tanto del singolo bambino quanto dell'intero gruppo classe. A livello metodologico-didattico, un buon numero di insegnanti è preparato ad affrontare al meglio le problematiche relative alla plusdotazione, sia a livello didattico sia a livello emotivo-comportamentale. Molti di loro chiedono però una formazione specifica sul tema e una progettazione didattica e valutativa. È stato proposto il modello didattico SEM, *Schoolwide Enrichment Model*, quasi totalmente sconosciuto agli insegnanti.

Nell'ultima area, relativa ai processi inclusivi, il 67% dei docenti dichiara di lavorare in un contesto scolastico inclusivo, il 21% definisce la propria classe come inclusiva e il 12% ritiene il suo *team* inclusivo.

Agli insegnanti, nel corso del terzo e quarto *focus group*, è stato presentato il modello *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) e il *Curriculum Compacting*, in seguito alla valutazione di alunni con plusdotazione e talento avvenuta con la versione italiana del GATES-2 (Gilliam & Jerman, 2019), scala di valutazione standardizzata che permette di raccogliere informazioni utili all'identificazione di studenti plusdotati e di talento dai 5 ai 18 anni. Essa permette all'insegnante, al genitore o ad altre figure professionali in contatto con gli studenti di valutare la propria percezione del livello di abilità dell'alunno a scuola. La GATES-2, sulla base delle definizioni più attuali di *giftedness*, ha 5 sottoscale (ognuna delle quali

ha 10 *items*): l'abilità intellettuale generale, l'abilità scolastica, la creatività, la *leadership* e il talento artistico. L'area dell'abilità intellettuale generale descrive aspetti di apprendimento astratto, soluzione dei problemi, ragionamento, conoscenza e approfondimento di fatti d'attualità, prontezza di pensiero, memoria. L'area delle abilità scolastiche descrive competenze inerenti a lettura, comprensione del testo, abilità di calcolo, e, in generale, capacità dello studente di apprendere con poche istruzioni o mostrare interesse intenso verso uno specifico ambito scolastico. L'area della creatività descrive la capacità di dare origine a idee e concetti nuovi, invenzioni, scoperte e risultati originali ed efficaci in uno o più ambiti didattici. L'area della *leadership* descrive le abilità dell'alunno di assumere il ruolo di guida, di proporre idee, attività o soluzioni e di coordinare gli altri. L'area del talento artistico descrive la capacità di usare precocemente e con grande proprietà i linguaggi specifici delle diverse arti. La scheda GATES-2 è composta da 50 *items* capaci di descrivere comportamenti specifici, osservabili e misurabili attraverso una scala *Likert* a 9 punti. L'insegnante dovrà decidere se lo studente sia sotto la media (1, 2, 3), nella media (4, 5, 6) o sopra la media (7, 8, 9), rispetto alla caratteristica descritta in ogni *item*. La ricerca, in questo *step*, ha previsto le seguenti micro-fasi:

- micro-fase 1. A tutti gli alunni è stata proposta una prova collettiva di ragionamento non verbale integrata con le prove MT;
- micro-fase 2. Agli insegnanti è stato richiesto di compilare il questionario GATES-2 sulla rilevazione delle aree di potenzialità degli alunni. A un sottogruppo di insegnanti, selezionati in maniera casuale, è stato chiesto di compilare una seconda volta i questionari, a distanza di massimo 30 giorni dalla prima compilazione;
- micro-fase 3. Solo agli alunni che sono risultati ad alto potenziale alle valutazioni dirette e indirette (GATES-2) è stato proposto un approfondimento;
- micro-fase 4. Presentazione del modello SEM che ha come scopo prioritario quello di valorizzare al massimo le differenti potenzialità di ogni studente, privilegiando un approccio pedagogico di tipo inclusivo e basato prevalentemente sulla dimensione socioaffettiva ed emotiva e sulla relazione empatica tra insegnante e alunno con plusdotazione (Renzulli, Reis). Tale modello nasce con l'idea di approfondire determinate aree del *curriculum*, quali la lettura, le scienze e la tecnologia ed è specificatamente pensato per i bambini con plusdotazione, in quanto attribuisce grande importanza all'apprendimento e all'insegnamento arricchito con compiti sfidanti, in grado di permettere ai giovani talenti di sviluppare abilità, come la risoluzione dei problemi, e di conseguire un apprendimento significativo. Viene anche data grande importanza al coinvolgimento dei genitori, agli esperti del settore e, in generale, al contesto sociale.

All'interno del modello SEM, Renzulli propone 2 distinte tipologie didattiche: l'arricchimento e l'accelerazione. L'arricchimento è, come il termine stesso

suggerisce, una metodologia con una serie di attività che hanno l'intento di arricchire e diversificare le esperienze educative, per approfondire i contenuti standard delle discipline scolastiche. Esso si declina in 3 tipologie più o meno sequenziali, ma, dal punto di vista qualitativo, differenti: il modello di arricchimento di tipo I, II e III. Il *focus* del modello è incentrato sul benessere dell'alunno, effetto del suo interesse nei confronti della materia e dalla motivazione indotta dall'attitudine verso la disciplina stessa. A partire infatti dai punti di forza del bambino e dai suoi gusti, inclinazioni e interessi si costruiscono gli obiettivi di apprendimento, affinché, durante il processo di acquisizione di conoscenze, il bambino provi il piacere di imparare. Questo stesso piacere lo condurrà spontaneamente a un più alto livello di impegno e, di conseguenza, a un maggiore entusiasmo nei confronti dell'apprendimento e a livelli di rendimento sempre più elevati.

L'arricchimento di tipo I è principalmente focalizzato sull'attività di esplorazione in senso generale. Qui lo scopo è in particolare quello di stimolare negli studenti nuovi interessi, poi specificamente approfonditi negli arricchimenti di tipo II e III, con la proposta da parte del docente di un'ampia varietà di attività, eventi, argomenti e discipline, di solito non appartenenti alla tradizionale programmazione scolastica e che possono prevedere, per esempio, la presenza di tematiche normalmente non inserite nel percorso di studio, ospiti esperti a testimoniare le esperienze, particolari *performances*, realizzazione di spettacoli teatrali, partecipazione a eventi, visite in luoghi stimolanti, coltivare *hobbies*, mini corsi a tema, accesso alla Rete con la possibilità di visualizzare video, guardare film, eccetera.

Questo tipo di arricchimento prevede un raggruppamento degli studenti per interessi e un'organizzazione di corsi fornita da insegnanti, genitori o esperti del settore rivolti a quei determinati alunni che abbiano mostrato specifici interessi e attitudini.

L'arricchimento di tipo II è invece destinato soprattutto alle attività di gruppo. Come è facilmente intuibile, dunque, in questo caso l'obiettivo principale è quello di favorire un ampio spettro di competenze e abilità sociali intra- e interpersonali, sperimentando le conoscenze e i talenti appresi, ma anche sentimenti come l'empatia – oltre che attitudini e strategie – in tutti gli studenti. Viene dunque offerto ampio spazio all'educazione cognitiva, ovvero alla possibilità di promuovere abilità creative o di risoluzione dei problemi (confronto, analisi, registrazione e classificazione), simulare il pensiero critico e favorire un'educazione affettiva; viene poi anche valorizzato l'aspetto dell'imparare a imparare, richiamato dalle competenze chiave europee e declinato nell'abilità all'ascolto, osservazione, organizzazione e analisi. Vengono considerate, in seconda istanza, attività che hanno l'obiettivo di sviluppare la comunicazione scritta, orale e visiva, nonché abilità di ricerca avanzata, come imparare a utilizzare un archivio digitale, condurre un'intervista, sviluppare il pensiero creativo e critico. Queste competenze avanzate preparano il terreno alle attività del terzo tipo di arricchimento, individuate

particolarmente per i bambini ad altissimo potenziale. In questo caso, ci si può avvalere di tecniche specifiche, come, per esempio, programmare un'applicazione, scrivere un copione o utilizzare un'attrezzatura scientifica. Accade dunque che un alunno particolarmente interessato a una disciplina o argomento specifico avrà modo di approfondire la materia in oggetto nell'arricchimento di tipo II e pianificare, progettare o realizzare esperimenti che costituiranno poi il punto da cui partire nell'arricchimento di tipo III. È chiaro che gli alunni interessati al terzo tipo di arricchimento sono studenti *gifted* produttori di conoscenza che, nutrendo il loro pensiero divergente, riescono ad applicare in modo creativo ciò che hanno appreso durante le attività del primo tipo, all'interno di una determinata area di studi, acquisendo anche una comprensione e una competenza più approfondita dell'argomento.

La richiesta per questi studenti di elaborare dei prodotti o dei servizi innovativi favorisce numerose competenze e abilità, quali la capacità di saper pianificare, l'organizzazione e l'utilizzo delle risorse, la gestione del tempo, la presa di decisioni, la capacità di autovalutazione. Tali competenze naturalmente alimentano, come in un circolo virtuoso, fiducia in sé stessi, impegno nel compito e capacità di gestire i propri sentimenti di realizzazione.

La seconda metodologia proposta all'interno del modello SEM è quella dell'accelerazione, definita da Pressey un «progredire attraverso un programma educativo a step più veloci o in età più giovane rispetto agli standard tradizionali» (Pressey, 1949). Essa prevede infatti che gli studenti con capacità intellettuali superiori siano spostati, secondo differenti modalità, a livelli o gradi superiori. In altri termini, l'accelerazione richiede di avanzare all'interno del percorso scolastico e formativo in maniera più rapida rispetto ai compagni di classe, al fine di non bloccare lo sviluppo dell'alunno *gifted*, ma, al contrario, sostenendo e fortificando le sue capacità e permettendogli di approfondire la conoscenza di ciò che lo interessa maggiormente.

Tale pratica può contemplare una duplice modalità: da una parte, un programma educativo più velocizzato e avanzato rispetto a quello della classe, oppure, dall'altra, una programmazione personalizzata, nella quale è prevista la frequenza di alcune specifiche discipline e attività svolte in classi più avanzate, ovvero successive rispetto a quelle dove è inserito l'alunno plusdotato. L'accelerazione può essere quindi operata sul *curriculum*, ovvero su contenuti e competenze disciplinari, andando a lavorare in maniera mirata su di esse, oppure rispetto agli anni di scolarità e, quindi, ai tempi di passaggio nei cicli scolastici o nelle annualità dei cicli.

### **3. Proposte didattiche: il *curriculum* compattato**

Per realizzare a livello pratico un programma di arricchimento o di accelerazione è possibile utilizzare il curricolo compattato, ideato da Renzulli e colleghi (Renzulli, Smith & Reis, 1982). Compattare vuol dire condensare gli argomenti che si pensa gli alunni *gifted* possano apprendere in un periodo di tempo più breve

rispetto a quello normalmente richiesto dalla classica programmazione curricolare e che, quindi, comporta una differenziazione delle proposte didattiche.

Si tratta di una tecnica per differenziare i contenuti scolastici, in modo da consentire agli insegnanti di riadattare e ricalibrare il percorso formativo di quegli studenti che hanno già acquisito una piena conoscenza della disciplina oggetto di insegnamento, prevedendo l’inserimento di nuovi argomenti come estensioni del programma, arricchimenti e altre attività. Lo strumento proposto da Renzulli e colleghi per realizzare questo piano di lavoro è un piano personalizzato chiamato *compactor*, utilizzato per ogni studente o per gruppi di studenti caratterizzati da punti di forza curriculari simili (Figura 2).

THE COMPACTOR (GUIDA ALLA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA)		
Nome: _____		Scuola: _____
Classe: _____		Insegnante/i: _____
Età: _____		Genitori: _____
AREE DEL CURRICULUM DA CONSIDERARE PER ESSERE COMPATTATE	PROCEDURE PER LA COMPATTAZIONE DEL MATERIALE	ATTIVITÀ DI ARRICCHIMENTO E/O ACCELERAZIONE
Quali aree del curriculum possono essere compattate?	Quale è esattamente il materiale da escludere?	Quali attività di arricchimento e/o accelerazione saranno incluse?
Quali evidenze mostrano l'esigenza della compattazione?	Come valutare l'acquisizione della padronanza?	Es: studio individuale, mentorship, piccoli gruppi di investigazione, work study, ecc.

FIGURA 2 – *THE COMPACTOR*

Per realizzare un efficace *curriculum* compattato bisogna rispettare alcuni elementi fondamentali: per esempio, identificare gli obiettivi standard di apprendimento comuni, fornire tempo agli studenti per renderli consapevoli della conoscenza o meno dell’argomento, per esaminare il contenuto proposto, dare loro l’opportunità di svolgere una verifica, per documentare l’effettiva conoscenza dei contenuti oggetto della lezione, assegnare attività aggiuntive e di approfondimento caratterizzate da un livello superiore di complessità rispetto a quello previsto dai compagni, eliminare esercizi ripetitivi che già conoscono per evitare la noia, decidere come valutare gli elaborati prodotti, documentare i miglioramenti avvenuti e raccogliere i prodotti delle attività aggiuntive (Winebrenner, 2001). Questa differenziazione avverrà a seconda che si tratti di materie per le quali sia possibile avere già delle competenze e delle abilità di lavoro, oppure di materie con nuovi contenuti.

La differenziazione per abilità di lavoro può essere utilizzata nelle discipline in cui è più facile avere delle conoscenze pregresse: ciò può accadere in materie come la Matematica e la Grammatica ed esercizi come il dettato o la lettura. In tal caso, si stabilisce preliminarmente se lo studente abbia effettivamente acquisito le conoscenze e le competenze sull’argomento che si sta trattando, in modo da consentirgli di beneficiare di una didattica compattata.

Secondo Mormando, per essere sicuri che lo studente abbia realmente assimilato il programma, esistono 2 metodi: il pre-test e il metodo chiamato “il più difficile per primo” (*most difficult first*), che non verranno però approfonditi in questa fase.

### **3.1. La differenziazione e personalizzazione didattica per il *gifted child***

Affinché i modelli dell’arricchimento e dell’accelerazione possano essere attuati anche all’interno di un contesto classe non così pronto ad accogliere una tale rivoluzione, essi possono essere declinati e calibrati utilizzando alcune strategie didattiche basate sui principi della differenziazione didattica, intesa come «un cambiamento di passo, di livello, di tipologia e di istruzione che provvede a rispondere ai bisogni, agli stili, agli interessi individuali specifici» e considerata da D’Alonzo la migliore metodologia didattica inclusiva per favorire la partecipazione di tutti gli alunni (D’Alonzo, 2016). Attraverso la differenziazione didattica, il docente consegna ai suoi studenti l’opportunità di incrementare le proprie potenzialità, permettendo di lavorare in una modalità adeguata al loro livello e servendosi di una ricca varietà di attività di apprendimento.

La differenziazione riguarda l’organizzazione del *curriculum* e l’organizzazione dell’ambiente di apprendimento ed è uno dei criteri sui quali si fonda la didattica inclusiva. Essa prevede una competenza progettuale e una consapevolezza delle differenze che inevitabilmente si presentano in ogni contesto di apprendimento. Si propongono attività educative mirate in un contesto educativo nel quale è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità diverse (D’Alonzo, 2016). Differenziare l’offerta didattica vuol dire, tra le altre cose, definire esercizi e lezioni in classe, lavorare in gruppo, sia all’interno della stessa classe che in interclasse, programmare laboratori differenziati per gruppi di livello, attività di didattica online e forme di autoeducazione. I modelli di differenziazione didattica sono numerosi e meriterebbero un adeguato approfondimento, ma qui ne verranno illustrati solo alcuni esempi.

Come è evidente, la differenziazione punta a una didattica inclusiva di alta qualità, basata su livelli graduati di difficoltà e complessità concettuale del compito e su una varietà di linguaggi, strumenti e modalità di svolgimento. Ogni alunno può scegliere il livello di difficoltà in base al proprio talento, alla propria dotazione cognitiva, al proprio stile di apprendimento, indicando anche la modalità con cui svolgere le attività, individualmente o in forma cooperativa.

Questo modello di programmi didattici modulare può essere considerato una valida risposta formativa per gli alunni *gifted*, perché si adatta sia alle loro potenzialità cognitive sia a quelle degli altri compagni, con cui i bambini plusdotati possono condividere il percorso di apprendimento su livelli differenti. Mediante una progettazione didattica differenziata e modulare all’interno di un percorso comune di apprendimento si permette perciò agli alunni ad alto potenziale di stare insieme agli altri e di trasformare la classe e il gruppo di pari in un grande giacimento di risorse in termini di apprendimento cognitivo, affettivo e sociale (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014).



Il successo del modello dipende in gran parte dalla competenza dell'insegnante, che rappresenta il principale responsabile delle attività da proporre ai bambini *gifted*, della gestione del tempo e delle risorse. Presupposto per attuare una pedagogia dinamica ed efficace è l'abilità del docente di riconoscere le diverse esigenze formative dei discenti, per adeguarsi a esse in modo flessibile. Un educatore inclusivo dovrà essere pienamente consapevole della eventuale necessità di modificare il contesto e gli ambienti di apprendimento, con l'obiettivo di eliminare eventuali limiti e vincoli presenti, al fine di valorizzare ogni singolo studente, indipendentemente dalla categoria di appartenenza, nelle sue potenzialità e nei suoi talenti. A lei o lui spetterà l'impegnativo onere di accompagnare per mano ogni alunno verso la realizzazione di sé stesso, dando l'occasione di coltivare le qualità in un ambiente fertile che possa alimentare e non svilire specialità ed eccellenze. Ne deriva insomma «l'esigenza di una valutazione personalizzata delle competenze che comporta non solo una diversificazione dei percorsi di apprendimento, ma anche una differenziazione dei traguardi» (La Marca, 2013).

## Conclusioni

Lo sfondo culturale in cui collocare il tema della *gifted education* è senza dubbio quello di una didattica e una pratica inclusive e del modello della differenziazione didattica e della personalizzazione, perché tutti i bambini meritano di vedere soddisfatte le loro esigenze specifiche. Una didattica personalizzata è un compito urgente e difficile, ma necessario, di ogni buon insegnante che abbia a cuore il benessere dei suoi studenti, ma anche quello sociale ed economico del Paese, bisognoso di investire nelle capacità dei talenti e alimentare un'educazione inclusiva.

Anche le sollecitazioni, contenute in documenti autorevoli come il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione del XXI secolo, e le numerose innovazioni introdotte nella scuola pongono come cruciale il problema della competenza pedagogico-didattica degli insegnanti e virano tutte nella direzione di un cambiamento radicale dei sistemi educativi formali. In quello stesso rapporto, Delors ricorda che «in un mondo in continua trasformazione, in cui l'innovazione sociale ed economica sembra essere una delle principali forze motrici, si deve dare senza dubbio un posto speciale alle doti dell'immaginazione e della creatività, le manifestazioni più chiare della libertà umana, che possono subire il rischio di una certa standardizzazione del comportamento individuale. Si ha bisogno di questa varietà di talenti e di personalità» (Delors, 1997).

In questo passaggio, risulta evidente la vera missione educativa di trasformare in eccellenza i talenti, nel riconoscimento e nella valorizzazione di tutte le inclinazioni, al fine di massimizzare i tesori di ognuno, ossia in altri termini, rispettare la dignità dell'essere umano. I tempi sono già maturi per questo salto e oggi, più di prima, si può sperare, come Baldacci suggerisce, di mettere concretamente in atto una «pedagogia dei talenti» che miri a «sviluppare ciò che

distingue qualitativamente un alunno dagli altri, ciò che, rispetto al suo profilo di abilità, caratterizza la sua singolarità» (Baldacci, 2005). Lo stesso autore fa notare che l'istituzione scolastica, deputata all'istruzione di base, dovrebbe rispondere al bisogno formativo di tutti e garantire certe competenze fondamentali, permettendo, allo stesso tempo, di manifestare le diverse energie creative inserendosi con equilibrio morale nella società (Baldacci, 2016).

La scuola italiana, che ha costruito tutta la sua identità negli ultimi cinquant'anni sui valori di equità, integrazione e inclusione, dovrebbe rivolgere uno sguardo educativo altrettanto lungimirante nei confronti del fenomeno della plusdotazione. Manca, infatti, a livello di formazione iniziale del docente, il tema di una didattica rivolta esclusivamente ai contenuti della plusdotazione, nella generale tendenza degli insegnanti e di tutto il sistema scolastico a concentrare l'attenzione esclusivamente su quei bambini che presentano fragilità (per esempio, bambini con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento). Il riconoscimento e il supporto degli alunni *gifted* è, invece, nella maggior parte dei casi, lasciato a iniziative di singole realtà, appannaggio di pochi e illuminati insegnanti o dirigenti che adottano uno sguardo più ampio e inclusivo. Sarebbe opportuno dibattere a lungo della possibilità di istituire specifici programmi curriculari adeguati al livello cognitivo del bambino plusdotato, per evitare che quest'ultimo possa imbattersi in un ambiente ancora troppo poco preparato a sostenerlo concretamente nella stimolazione delle sue potenzialità.

Per concludere, indipendentemente dal modello utilizzato a scuola, un programma educativo di successo per i bambini *gifted* dovrà necessariamente combinare un ambiente di apprendimento ben strutturato con un *curriculum* ben progettato e insegnanti e personale ben addestrati. Tali programmi dovrebbero considerare le capacità dei plusdotati come gruppo, insieme alle loro preferenze individuali e ai loro stili di apprendimento, questi ultimi definiti come «un insieme di caratteristiche biologiche, evolutive e personali che rendono lo stesso metodo di insegnamento efficace per alcuni e inefficace per altri» (Dunn, Beaudry & Klavas, 1989). Ognuno ha uno stile di apprendimento unico e quello dei bambini ad alto potenziale si discosta nettamente da quello tipico degli allievi con abilità cognitive nella norma.

La plusdotazione pone insomma oggi una sfida importante alla pedagogia e alla didattica speciale. Questo gruppo di studenti eccezionali, gli alunni *gifted*, necessita senza dubbio di un'istruzione diversificata e stimolante. Essi richiedono programmi educativi specializzati adattati ai loro talenti, nonché un insieme di pratiche educative e didattiche idonee per una piena valorizzazione delle abilità individuali, sia nell'interesse della persona che per quello della società. Nelle parole di Feldhusen, «quando si considera il potenziale di realizzazione che i plusdotati possiedono, l'unico effetto negativo potrebbe essere causato dall'ignorare la loro eccezionalità (...) Se non riusciamo a soddisfare i bisogni degli studenti plusdotati, stiamo danneggiando non solo quei bambini, ma tutta la società, che si avvantaggia dai loro contributi».

Valorizzare la persona nelle qualità e peculiarità che la designano, offrendo tutti gli strumenti necessari per il potenziamento della singola individualità, per favorire una crescita personale armoniosa e positiva, resta sempre l'obiettivo prioritario di ogni istituzione formativa. La scuola in prima linea, quindi, «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» (Mangione & Maffei, 2013).

La cultura dell'inclusione e la sfida educativa delle politiche europee sollecitano oggi l'attenzione anche per i bisogni formativi degli alunni plusdotati e con talento e invitano al cambiamento della scuola, la quale accoglie tutti attraverso la trasformazione dei curricula e delle strategie organizzative e metodologiche, che devono essere flessibili alle differenze e alle diversità presenti tra gli studenti.

La differenziazione didattica e i modelli esposti costituiscono una risposta a queste finalità. Se concepiamo l'educazione in generale, e quella scolastica nello specifico, come un'esperienza che rende possibile ciò che non è ancora, le prospettive della personalizzazione e della differenziazione didattica risultano oggi assai promettenti, soprattutto in quelle situazioni che richiedono di soddisfare i bisogni specifici di ciascuno. Saper mobilitare, non in modo anonimo, ma secondo modalità personalizzate, le risorse di una persona è la prima condizione per arricchire il suo sapere e garantirle il gusto della scoperta cognitiva, che è poi uno dei precipi requisiti per raggiungere l'esperienza della propria identità.

## **Bibliografia**

ALTET, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. La Scuola.

AMATI, I. (2022a). *La didattica inclusiva. Teorie e pratiche per i disturbi specifici dell'apprendimento*. Pensa Multimedia.

AMATI, I. (2022b). Personalizzare l'intervento didattico per gli alunni con DSA. In I. GUERINI (Ed.), *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze di didattica*, pp. 57–76. Edizioni Conoscenza.

BALDACCI, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.

BALDACCI, M. (2016). *Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro*. Pensa Multimedia.

BOOTH, T., AINSCOW, M., & DOVIGO, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber.

CAIRO, M. T. (2001). *Superdotati e dotati: itinerari educativi e didattici*. Vita e Pensiero.

CAIRO, M. T. (Ed.). (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Vita e Pensiero.

- D'ALONZO, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson.
- DE CARIS, M., & COTTINI, L. (2020). Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica.
- DELORS, J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando Editore.
- DUNN, R., BEAUDRY, J. S., & KLAVAS, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational leadership*, 46(6), 50–58.
- GAGNÉ, F. (2013). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. *The Routledge international companion to gifted education*, 32–41.
- BIANCHI DI CASTELBIANCO, F., DI RENZO, M., SARTORI, L., REA, M., & VENTURINI, G. (2019). *Gifted and Talented Evaluation Scales, Second Edition--Italian Version (GATES-2)* [Database record]. APA PsycTests.  
DOI: <https://doi.org/10.1037/t85886-000>
- LA MARCA, A. (2010). *Voler apprendere per imparare a pensare*. Palumbo.
- LANEVE, C. (2005). *La didattica fra teoria e pratica*. La Scuola.
- LOUGHRAN, J. J., HAMILTON, M. L., LABOSKEY, V. K., & RUSSELL, T. L. (Eds.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 12). Springer.
- MANGIONE, G. R., & MAFFEI, F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 140–156.
- OLIVIERI, D. (2019). *I mille volti del talento: oltre Gardner. Per una pedagogia dell'eccellenza*. Armando Editore.
- PERLA, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Pensa Multimedia.
- PERLA, L. (2010). *Didattica dell'implicito*. La Scuola.
- PRESSEY, S. L. (1944). Educational acceleration. *Educational Research Bulletin*, 188–190.
- RENZULLI, J. S., & REIS, S. M. (2021). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Routledge.  
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003238904>
- RENZULLI, J. S., SMITH, L. H., & REIS, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal*, 82(3), 185–194. DOI: <https://doi.org/10.1086/461256>

VINATIER, I., & ALTET, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. *Lectures, Les livres*.

WINEBRENNER, S. (2001). Teaching gifted kids in the regular classroom. *Minneapolis, MN: Free Spirit*.

ZANETTI, M. A. (2012). Per una personalizzazione dell'insegnamento a favore degli studenti ad alto potenziale. *Psicologia dell'educazione*, 2, 153–154.

ZANETTI, M. A. (2017). Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie. *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*, 1–151.

ZANNIELLO, G. (2005). Presentazione. In A. LA MARCA (Ed.), *Personalizzazione e apprendimento*. Armando Editore.