



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Gifted education in primary school. The training needs of teaching

Plusdotazione nella scuola primaria. I bisogni formativi della docenza

di

Erika Daria Torello

te000008@red.ujaen.es

Eufrasio Pérez Navío

epnavio@ujaen.es

Enrico Bocciolesi

enrico.bocciolesi@uniurb.it

Università di Urbino

Abstract:

In this contribution, a research path is proposed that is oriented toward the growing need for understanding at the educational level, with specificity of analysis in primary schools, regarding the gifted education. As a method and empirical approach, the proposed methods are oriented toward analyzing existing cases in the literature and understanding contemporary evidence. Subsequently, a questionnaire was proposed and created in agreement with the universities of Jaén and Urbino based on the specificities of the cases found. The administration of the proposed mixed-type instrument saw significant participation of teachers from all the Italian regions, making it possible to ascertain the limits of gifted education. The analysis presented leads to the knowledge of state of the art regarding the development of the topic, according to an educational reading, bearing in mind international readings and different models of understanding and intervention.

Keywords: gifted education, teacher training, primary school, critical pedagogy.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16333

Abstract:

Nel contributo si propone un percorso di ricerca orientato alla crescente necessità di comprensione a livello educativo, con specificità di analisi nelle scuole primarie, in merito alla plusdotazione. Come metodo e approccio empirico vengono proposte modalità orientate all'analisi dei casi esistenti in letteratura e la comprensione delle evidenze contemporanee. Successivamente si è proposto un questionario, realizzato in accordo con gli atenei di Jaén e di Urbino, basato sulle specificità delle casistiche riscontrate. La somministrazione dello strumento proposto, di tipo misto, ha visto una nutrita partecipazione di insegnanti provenienti da tutte le regioni italiane, che ha permesso di constatare quali sono oggi i limiti della *gifted education*. L'analisi presentata porta alla conoscenza di uno stato dell'arte sullo sviluppo della tematica, secondo una lettura educativa, tenendo presente le letture internazionali e differenti modelli di comprensione e intervento.

Parole chiave: plusdotazione, formazione insegnanti, scuola primaria, pedagogia critica.

1. Introduzione

Questo contributo di ricerca affronta una problematica educativa che recentemente è tornata a interessare i contesti dell'istruzione, ovvero la presenza di soggetti interessati dalla plusdotazione, spesso come vedremo sconosciuta o in alternativa annoverata nelle difficoltà dell'apprendimento. L'obiettivo della proposta scientifica che viene elaborata in questo spazio è quello di sollecitare a una riflessione sia teorica che pratica. Non vi è nessun tipo di pretesa di esaustività, in quello che realmente è una lettura di alcuni dei dati raccolti durante la ricerca internazionale che si sta portando avanti tra Italia e Spagna, all'interno del percorso dottorale dell'università di Jaén in stretta collaborazione con l'università di Urbino. I presupposti teorici sono da rimandare con frequenza a questioni internazionalmente discusse, in quanto le sollecitazioni in merito provengono da autrici e autori che hanno indagato con esplicito interesse questioni di plus e minor dotazione. Partendo dallo stato dell'arte a livello nazionale delle tematiche che andremo ad approfondire, si procederà poi con l'argomentazione e sviluppo delle ulteriori fasi di ricerca. I risultati e le attività di sperimentazione hanno interessato docenti di scuola primaria di ogni regione italiana. Uno degli autori che ha dedicato particolare attenzione al contenimento dell'espressione critica e creativa degli studenti in ambito educativo è stato Sir Ken Robinson. L'educatore britannico, particolarmente apprezzato a livello internazionale, durante le sue ricerche e la sua esperienza educativa si è soffermato con particolare attenzione alla percezione della creatività, a partire dalla prospettiva docente. L'attenzione deve essere dunque centrata sulle ragioni che portano a una continua diminuzione, come riportato da Robinson (2016), crescente con l'età di interesse, in merito alle studentesse e agli studenti, e come con frequenza queste espressioni originali vengano a essere riconosciute come un deficit di attenzione e quindi una difficoltà ad apprendere. Certo è che, come richiamato anche da Biesta (2022), noi abbiamo una grande necessità di riscoprire l'insegnamento come attività e momento fondamentale nella pratica docente per il raggiungimento e valorizzazione di un sapere critico. Educare ha da sempre rappresentato la coesistenza di fattori positivi e negativi da ricondurre alla prospettiva sociale, si pensi all'evidenza emersa in Bertin con educazione alla ragione (1968), che sviluppa e approfondisce questioni che hanno tanto a che vedere sia con le dinamiche sociali che con il problematicismo e le dimensioni filosofiche e profonde di ciascuna persona. Il pensiero di complessità, le sollecitazioni critiche per la conformazione di un sistema di ragionamento capace di

poter giungere alla comprensione delle discriminazioni e alla valutazione delle divergenze, sono necessari per favorire una comprensione ragionata del contesto e non pregiudicata da interpretazioni filtrate dagli strumenti elettronici, che condizionano la percezione del mondo. Si tratta di un contesto educativo contemporaneo che, oggi come allora, secondo le parole di Ciari del 1973, continua a essere quello specifico della ‘grande disadattata’, con quella inadeguatezza, quella inadempienza e tutto quel corollario di difficoltà che emergono ed evidenziano una pluralità di richieste che spesso non risultano accolte per mancanza di personale, di strumentazioni e di tempi che la scuola, in questo caso primaria, richiedono. “Le comunità umane sono cementate dalla condivisione di un nucleo di valori che costituiscono la base della convivenza sociale. L’educazione ha il compito di provvedere alla trasmissione intergenerazionale di questi valori fondamentali, assicurando così la coesione e la continuità della comunità nel tempo.” (Baldacci, 2023, p.25) Le istituzioni educative però sono anche ben altro, sono dei vasti spazi di riflessione, supporto, crescita e aiuto per coloro che si ritrovano a percorrere quel contesto di obbligatorietà che contribuisce alla formazione di persone capaci, critiche e consapevoli delle differenze che costituiscono la nostra società. Educare è sinonimo di riduzione della cosiddetta ineguaglianza rousseauiana, che dunque tende verso l’analisi e la voluta azione di complessità che favorisce una vicinanza tra tutte e tutti allontanando lo spettro della questione economica che continua a esistere e a separare i nostri ambienti sociali all’esterno delle strutture educanti. In questo spazio e in questi luoghi oggi abbiamo la necessità di comprendere come la plusdotazione sia presente, iniziando a interpretare dei dati che ne favoriscano lo stato dell’arte e la sua comprensione, come anche né manifestino determinate problematiche.

2. Contesto

Risulta evidente l’esiguità degli studi disponibili, i pochi corsi di formazione ufficiali e una visibile scarsità di risultati disponibili, in merito agli studi svolti in Italia, contrariamente all’agire iberico che sta manifestando con un insieme di attività e percorsi orientati ad attenzionare anche questo tipo di necessità. Recuperando la citazione del Dewey che ha proposto lo stesso Biesta durante alcuni dei suoi interventi:

“in un piano educativo, l’esistenza di un desiderio e di un impulso non è lo scopo finale. È un’occasione, è la richiesta della formazione di un proposito e di un metodo di attività. Un tale proposito, lo ripeto, può essere formato solo con lo studio delle condizioni e con il procurarsi tutte le informazioni che occorrono. Il compito dell’insegnante è quello di vigilare perché sia colta l’occasione. Poiché c’è libertà nelle operazioni di osservazione intelligente e nel giudizio con cui viene sviluppato un proposito, l’indirizzo che dà l’insegnante all’esercizio dell’intelligenza dell’allievo è un aiuto alla libertà, non una limitazione di essa” (Dewey, 2014, p.61)

Riprendendo la proposta dell’autore americano, ci si ritrova all’interno di un contesto educante che deve sollecitare e favorire, quindi, l’apprendimento e la conoscenza della libertà. Una libertà che non è data in quanto soggetti di un contesto democratico, ma che purtroppo deve essere compresa per poter agire all’interno e nel rispetto di essa. Essere liberi, come ha ricordato lo stesso Dewey, è esercizio dell’intelligenza e, richiamando un autore pedagogista che successivamente è intervenuto con ulteriori specificità in merito alle questioni legate alla libertà, in questo caso Freire, dobbiamo ricordarci che l’esercizio della libertà avviene all’interno di un contesto caratterizzato da dinamiche di dominio e subalternità dove le persone che stanno apprendendo appartengono alla categoria degli oppressi. Colui che è oppresso non è capace e non ha la possibilità di reagire all’interno di un sistema

condizionato da legami di subalternità e dunque di prevalenza di un oppressore sugli altri. Questo avviene e continua oggi a manifestarsi proprio a causa della dipendenza del soggetto dallo strumento, il quale non favorisce una libertà personale e un'autonomia dal contesto di dominio e di oppressione, ma contrariamente ne amplifica il controllo e la possibilità di mantenere stabili determinate architetture di controllo sistemico. Queste sono alcune delle ragioni e degli aspetti che ci portano a restituire un'attenzione necessaria anche alle studentesse e agli studenti che vengono associati al termine plusdotazione. Nel porsi domande in merito al compito educativo, alle questioni legate all'educazione e al medesimo atto del rendere possibile l'esistenza adulta quindi orientato a una prospettiva di tipo metabellico, secondo Biesta dobbiamo partire da alcune concezioni e prospettive non sempre chiare o evidenti.

“Un punto da evidenziare è che, in realtà, noi possiamo esistere solo nel mondo, poiché quando ci ritiriamo da esso finiamo per esistere solo con e per noi stessi - un modo di esistere (se può essere definito tale) piuttosto povero ed egocentrico. Esistere nel e con il mondo, quindi, implica sempre la questione del rapporto tra la mia esistenza e l'esistenza del mondo. Anche qui, almeno come punto di partenza, possiamo dire che esistere nel e con il mondo, senza fare spazio anche a ciò che esiste nel mondo, non significa esistere veramente nel mondo. La sfida, quindi, è quella di esistere nel mondo senza considerarsene il centro, l'origine, o il fondamento [...]” (Biesta, 2022, p.17)

Questo incipit in merito al contesto che popoliamo ci riporta al dover porre attenzione a coloro i quali, a volte, purtroppo con crescente frequenza, non vengono ascoltati a causa di dinamiche non imputabili alla professionalità docente. Nonostante gli alunni con alte capacità rappresentino circa il 5% della popolazione e abbiano profili diversi, che vanno dai plusdotati o gifted, ai talentuosi, precoci intellettualmente e ad alto potenziale cognitivo, nella scuola essi sono considerati un unico grande gruppo di studenti in grado di avere successo senza necessità e bisogni educativi specifici (Colangelo, Assouline, Gross, 2004; Lassig, 2009). La letteratura ci dimostra il contrario, ovvero che i bambini plusdotati necessitano di percorsi personalizzati per stimolare le loro capacità e coltivare i loro talenti, ma anche per contrastare la noia, la distrazione, la frustrazione e, in ultimo, il rischio di abbandono scolastico. Spetta agli insegnanti includere tutti gli alunni e fornire a ciascuno i giusti stimoli (Killoran, Woronko, Zaretsky, 2014): questo è possibile se si è in grado di riconoscere le capacità dei propri studenti e se si conoscono in maniera approfondita le caratteristiche dei diversi profili di plusdotazione. Pertanto, fondamentali sono la formazione dei docenti e la percezione che essi hanno dei propri studenti, da cui può dipendere il successo scolastico di questi ultimi (Molapo, Salyers, 2014; Plunkett, Kronborg, 2011; Reis-Jorge, Ferreira, Olcina-Sempere, Marques 2021). Inoltre, è necessario rilevare come alcuni studi si soffermino sul pregiudizio della categoria docente verso la plusdotazione, preconcetti e pregiudizi che vanno a impattare negativamente sul rendimento degli alunni (Baudson, Preckel, 2016; Heyder, Bergold, Steinmayr, 2018; Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino, 2019). I differenti preconcetti nascono a causa di una formazione non pertinente al tipo di problematica, in quanto avviene che non la si ritenga tale, proprio perché quel 'plus' è foriero di interpretazioni inadeguate (Renati, Cerutti, 2012), ma anche da un'idea imprecisa dei bisogni educativi speciali (Troxclair, 2013). Partendo dunque da un contesto sfavorevole dal punto di vista della conoscenza di questa difficoltà, o meglio di differenza rispetto all'agire, all'intendere il contesto e ad apprendere negli spazi educanti, la studentessa e lo studente soggetti a plusdotazione soffrono di una crescente richiesta di attenzione e di dinamiche personalizzate o perlomeno di una rinnovata

richiesta di inclusione. Nonostante siano state riconosciute attraverso le letture e interpretazioni di studi internazionali delle difficoltà riconducibili alla non comprensione delle tematiche di plusdotazione, si vanno delineando delle prospettive di interesse da parte dei docenti e di richiesta di aggiornamento in merito a questioni che riguardano l'intero ambiente classe. Questo perché, come ben sa chi frequenta i luoghi dell'educare, oltre ai bisogni educativi speciali spesso riconosciuti, anche tardivamente, oggi all'interno di quel contenuto teorico si dovrebbe poter includere la prospettiva del plusdotato come appunto una richiesta in più e un'attenzione necessaria verso chi non riesce, non per scelta, a non sentirsi inclusa e incluso in un ambiente classe che non offre gli stimoli adeguati. Allo stesso tempo la presenza di uno studente o una studentessa plusdotati può offrire un'occasione di confronto e di sostegno dello stesso personale docente, che con frequenza si ritrova in difficoltà numerica nello svolgere la propria professionalità.

3. Una proposta di ricerca

In questo contesto e all'interno delle dinamiche di un ambiente classe che molto spesso non sono riconosciute da chi identifica e agisce quegli stessi luoghi, ma da prospettive maggiormente istituzionali, il corpo docente ha sempre più necessità di sostegno dato il crescente numero di caratteristiche che vanno delineando degli ambienti sempre più eterogenei, distanti dai pensieri teoricamente o metodologicamente conosciuti, oltreché a volte conflittivi, tali da imporre differenti tempistiche e spazi dell'educare. Emerge, all'interno delle linee tracciate dalle differenti ricerche, un interesse rivolto alle caratteristiche di coloro i quali vorrebbero apprendere in quel contesto di obbligatorietà superando le proprie differenze, ma non sempre questo è possibile a causa di un insieme di variabili che influiscono sul positivo svolgimento dell'agire docente nel contesto classe. La crescente burocratizzazione delle questioni educative, l'aumento di casi specifici che richiedono attenzioni dedicate, in corrispondenza di una statica se non decrescente numerosità del corpo insegnante, non facilita il raggiungimento di obiettivi di inclusione e integrazione delle parti nelle loro implicite differenze. Con l'obiettivo di poter procedere in una prima scrematura dei dati a disposizione, in una fase iniziale della ricerca si è dovuti ricorrere all'approfondimento bibliografico, attraverso Google Scholar e nel caso in questione si è partiti da uno dei motori di ricerca più conosciuti e accessibili dal punto di vista delle risorse, riferite nello specifico alla plusdotazione. Un'immediata osservazione che è emersa all'interno del gruppo di ricerca ha suggerito alcune possibili interpretazioni dei percorsi del progetto in essere, che sono state per l'appunto ricondotte all'apparente limitazione della scelta del motore di ricerca per le pubblicazioni rintracciate. Il discrimine del database, in questo caso rappresenta una scelta voluta, pur conoscendo l'esistenza di altri luoghi specializzati in area educativa come Ebsco, Erih Plus, Scopus, Scimago, etc., ci si è volutamente indirizzare verso uno dei principali accessi liberi da qualunque altro tipo di riconoscimento. Dalla ricerca documentale sullo stato dell'arte della plusdotazione è emerso un quadro molto chiaro, soprattutto quando i dati raccolti, a livello quantitativo, vengono messi a confronto con quelli relativi alla tematica dei bisogni educativi speciali in generale, offrendo una lettura critica della comparazione educativa. Siamo di fronte a un divario importante, nonostante sia la plusdotazione che i DSA, BES e ADHD dovrebbero rientrare tutti a pieno diritto nel novero dell'inclusione. Il rapporto articoli pubblicati inerenti alla plusdotazione rispetto ad articoli a tema BES è di 1/115, denotando senza dubbio che il tema sia poco affrontato. A livello di formazione universitaria, attualmente, nel panorama nazionale risultano alcuni master, certamente in numerosità insufficiente comparati con altre questioni di difficoltà dell'apprendimento e corsi di specializzazione centrati sull'inclusione di

alcuni degli aspetti che fino a oggi sono risultati prevalere. (Torello, Pérez Navío, 2024). A seguito della lettura dei testi e delle ricerche maggiormente distinti e aggiornati in merito al settore di interesse, si è proceduto con l'ideazione e la successiva stesura di un questionario di ricerca. La variabile del discrimine delle pubblicazioni note o non note è avvenuta a partire dalla coerenza tematica e diffusione dei contributi individuati, quindi prioritariamente discriminati a partire dal numero di citazioni e dalla divulgazione che hanno ottenuto nel contesto scientifico. Il questionario elaborato, di tipo misto, quindi orientato sia all'aspetto quantitativo che alle risposte qualitative, è composto di 31 items e prima di procedere alla sua applicazione e diffusione su scala internazionale, è stato sottoposto alle osservazioni di un gruppo pilota di controllo, costituito da insegnanti di scuola primaria, per verificare la fruibilità e la fattibilità dello strumento. Per l'identificazione del campione, è stata inviata una richiesta alle segreterie scolastiche con allegato il link al questionario da proporre. Questo passaggio ha consentito così di avere le autorizzazioni scolastiche necessarie per lo svolgimento della ricerca. Come strumento per la realizzazione del questionario, data la semplicità d'uso e diffusione, si è optato per Google Moduli, in modo tale da facilitare la compilazione. Tuttavia, le tempistiche di diffusione capillare del questionario prodotto sono risultate essere alquanto rapide, dato che in circa 45 giorni, dal 24 aprile all'8 giugno 2024, si è ottenuta la risposta al questionario di 225 insegnanti di scuola primaria provenienti da tutte le regioni d'Italia. I dati raccolti sono stati analizzati innanzitutto dal punto di vista quantitativo e successivamente qualitativo, soprattutto per quanto riguarda le domande aperte.

4. Alcune riflessioni a margine dei primi risultati di ricerca

Questo contributo non ha la pretesa di ridurre un percorso di ricerca in un breviario scientifico delle attività svolte, ma offre bensì una lettura parziale dei risultati ottenuti a oggi. Questi necessari a loro volta per poter procedere con le attività di approfondimento sullo sviluppo della tematica, in quanto è richiesto un continuo approfondimento e rilettura di determinate caratteristiche e variabili che vanno modificandosi. Il questionario somministrato consta di una prima parte generale che ha permesso di analizzare il campione di partecipanti: si tratta, come si può vedere dal grafico 1, principalmente di insegnanti con una età in prevalenza superiore ai 50 anni. Della popolazione docente coinvolta, in base a quanto riportato nel grafico 2, è possibile comprendere la durata superiore ai 10 anni di attività all'interno del contesto di docenza, la quale permette di procedere successivamente a ulteriori approfondimenti in merito alla modifica dei contesti d'aula e all'aumento delle difficoltà connesse all'apprendimento. Il maggior numero di risposte, tra quelle riportate nei grafici 1, 2 e 3, appartengono a regioni quali: Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Abruzzo e Molise, come evidenziato nel grafico 4, benché siano pervenute risposte da parte di insegnanti di scuola primaria di tutte le regioni.

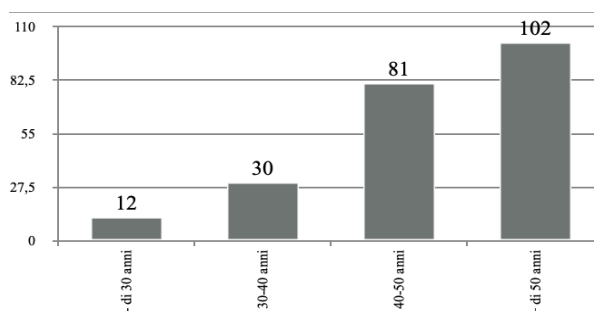


Grafico 1- Età degli intervistati

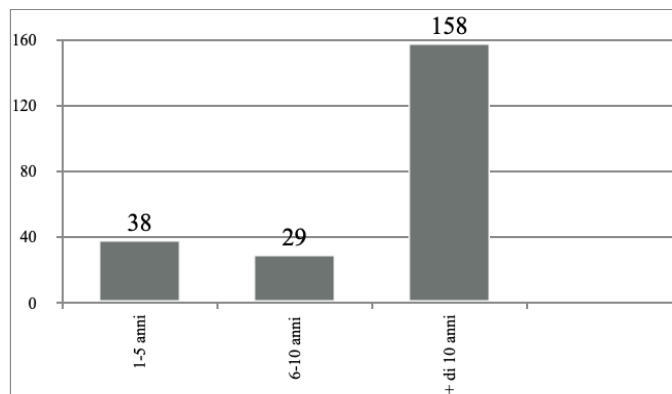


Grafico 2 - Anni di insegnamento

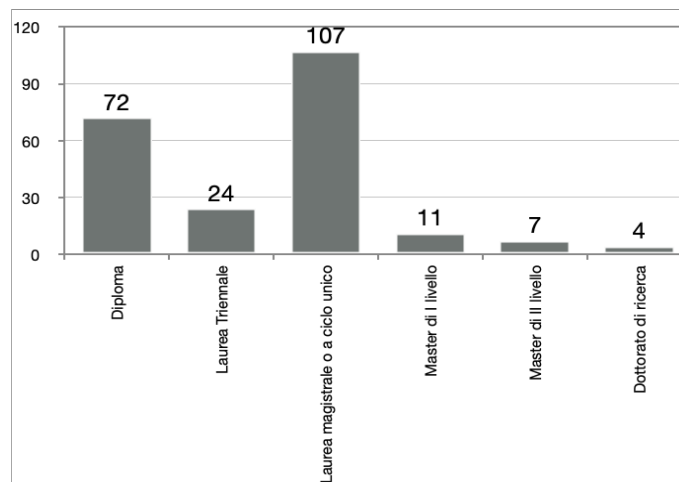


Grafico 3 - Titolo di studio

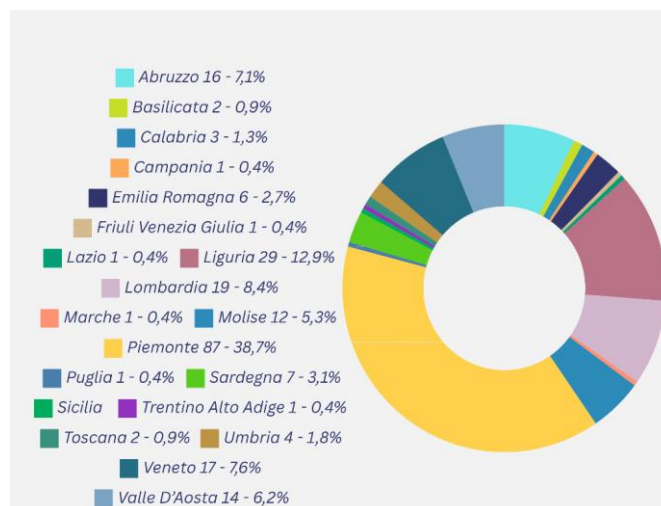


Grafico 4 - Regione in cui insegnano gli intervistati

La seconda serie di quesiti entra nel vivo del tema della plusdotazione e conferma le nostre ipotesi, ovvero che gli insegnanti di scuola primaria in Italia richiedano una maggiore formazione in merito.

Alla domanda riferita alla conoscenza della plusdotazione, il 91.1% degli intervistati risponde affermativamente, ma, entrando più nel dettaglio, il 52% dichiara che nella propria scuola, in modo sia informale tra colleghi che formale durante le riunioni di plesso, il tema della plusdotazione non è mai stato affrontato con specificità. L'81.3% dei partecipanti risponde di non aver sentito parlare di plusdotazione durante la formazione obbligatoria o i tirocini pre-ruolo per diventare insegnante. Così come il 78.7% dichiara di non aver partecipato a corsi sul tema una volta avviata la carriera professionale. Coloro che, invece, hanno frequentato un corso sono il 21.3% dei partecipanti (corrispondenti a 48 persone): 18 hanno seguito una formazione organizzata dalla propria scuola, 12 si sono iscritte privatamente a un corso riconosciuto dal Ministero, 8 si sono iscritte privatamente a un corso non riconosciuto dal Ministero, 3 hanno partecipato a iniziative regionali o provinciali tra reti di scuole, 4 si sono formate in autonomia, 2 hanno studiato la plusdotazione per l'abilitazione all'insegnamento e una ha frequentato un Master universitario che trattava l'argomento. Ne consegue un quadro molto chiaro, che presenta un corpo docente inesperto a riconoscere e gestire gli alunni plusdotati e ad alto potenziale cognitivo, ma desideroso di apprendere e migliorare, poiché dalle susseguenti risposte fornite emerge la voglia di formarsi e specializzarsi, ma anche il bisogno di supporti adeguati. Un ulteriore gruppo di domande ha voluto sondare l'interesse dei docenti verso la plusdotazione e il 92% dei partecipanti si è dichiarato interessato all'argomento, specificando che gradirebbe seguire un corso, preferendolo teorico nel 76% dei casi, pratico nel 14.2% e misto nel 9.8% e indicando che gradirebbe che fosse in presenza nel 40.9% dei casi, a distanza nel 40% o blended nel 19.1%. Ben il 93.8% degli intervistati ammette che un corso sulla plusdotazione possa avere effetti positivi sulla carriera professionale e il 94.2% del campione dichiara che un corso possa contribuire ad aumentare la propria efficacia come insegnante. Le motivazioni che spingerebbero a frequentare tale corso sono perlopiù intrinseche, nel 55,6% delle risposte, ovvero legate al desiderio di imparare qualcosa di nuovo e all'amore generico per il sapere, mentre solo il 2.2% degli intervistati frequenterebbe per motivazioni estrinseche, legate alla possibilità di crescita professionale; il restante 42.2% delle risposte indica che la partecipazione a un eventuale corso sarebbe spinta da motivazioni sia intrinseche che estrinseche. In merito agli argomenti che i docenti intervistati vorrebbero approfondire o conoscere ex novo, le risposte sono molto variegate, trattandosi di una domanda aperta. Riassumendo e raggruppando le risposte per categoria, si può notare come per i docenti risultino innanzitutto importanti tre aspetti in un corso di formazione sulla plusdotazione:

1) Aspetti teorici

In ordine di importanza in base alle risposte raccolte, i docenti vorrebbero poter frequentare innanzitutto un corso teorico, che illustri chiaramente cosa sia la plusdotazione, quali siano le basi teoriche e i diversi modelli, le caratteristiche dei plusdotati e, seppur non propriamente pertinente con un eventuale corso di stampo educativo-pedagogico, vorrebbero conoscere il funzionamento cognitivo dei bambini gifted.

2) Aiuti e strumenti

In seconda istanza, è emersa l'esigenza di saper identificare precocemente gli alunni plusdotati, per poter intervenire con prontezza ed efficacia. I docenti vorrebbero che un eventuale corso di formazione fornisse loro degli strumenti e delle griglie utili e di semplice uso, affinché si riconoscano i segnali predittivi della plusdotazione.

3) *Aspetti pratici*

Infine, come ultimo aspetto, ricorre tra gli insegnanti l'esigenza di conoscere strategie didattiche ed educative, attività da proporre in classe per differenziare la didattica e materiali adeguati ai bambini plusdotati. La richiesta è quella di un corso che possa fornire delle indicazioni operative, anche per ciò che concerne il dialogo con le famiglie e con i colleghi. Gli aspetti inerenti le attività d'aula sono particolarmente richiesti con il fine di illustrare eventuali percorsi di arricchimento realizzati solo per pochi alunni, e con il bambino stesso per metterlo di fronte alle sue potenzialità e favorirne così la partecipazione in classe. Si vorrebbero indicazioni per far sì che la presenza di un gifted sia risorsa per tutta la classe, per supportare un'eventuale fragilità del bambino e per evitare la perdita di motivazione. La richiesta si allarga a indicazioni su come strutturare lezioni stimolanti, offrendo sollecitazioni adeguate ed evitando il livellamento verso il basso, adempiendo agli aspetti burocratici (pdp, valutazione, programmazioni, colloqui) e aumentando l'efficacia dell'attività docente.

La parte finale del questionario è caratterizzata da un gruppo di quesiti legati all'esperienza dei docenti con gli alunni plusdotati o potenzialmente tali, e ha offerto degli esiti molto interessanti. Il 64.9% degli intervistati dichiara di avere o aver avuto alunni che necessitavano di una didattica differenziata perché più ingegnosi o competenti dei compagni e ben il 54.2% dei docenti ammette di essersi sentito in difficoltà nella gestione di bambini molto dotati. L'88% del campione dichiara di sapere che, a volte, gli alunni che sembrano incontrare fallimenti possono essere bambini plusdotati che si annoiano, ma solo il 68% ritiene di saper distinguere tra un insuccesso dovuto a difficoltà cognitive o a disturbi specifici di apprendimento e un insuccesso legato alla plusdotazione non valorizzata o non riconosciuta. L'88% degli intervistati pensa di avere attualmente in classe almeno un bambino o una bambina plusdotati. Nei quesiti a domande aperte, circa il 12% dei docenti non reputa esistano difficoltà nei bambini plusdotati e li definiscono come: adeguati, veloci, propositivi, collaborativi, aperti al dialogo, desiderosi di conoscere e di collaborare. Mentre per altri insegnanti questi bambini vanno incontro soprattutto a difficoltà di tipo relazionale, comportamentale ed emotivo e presentano comportamenti sfidanti, provocatori, prevaricanti, irrispettosi delle regole e disturbanti, legati principalmente al sopraggiungere della noia e del calo di attenzione una volta terminata l'attività proposta, in tempi generalmente molto ridotti rispetto al resto della classe. Alcuni bambini, al contrario, si chiudono in se stessi, si isolano e piangono, avendo un comportamento più da piccoli rispetto alla loro età anagrafica. La maggior parte dei docenti ha almeno una volta provato inadeguatezza nella gestione dei bambini molto intelligenti, soprattutto per ciò che attiene al saper proporre attività differenziate, legate a un eventuale arricchimento o all'accelerazione rispetto alla classe; una certa fatica è sopraggiunta anche davanti al pianto o alla noia, non sapendo come farvi fronte. Il dato a nostro avviso più interessante è che il 97.8% degli intervistati ritiene che sarebbe utile avere a disposizione un vademecum, al quale stiamo lavorando, per l'identificazione precoce delle bambine e dei bambini plusdotati.

4. Conclusioni

In un paese che ha fatto dell'inclusione scolastica un asse portante, appare indifferibile che tutti gli alunni siano davvero inclusi, anche quelli che apparentemente non appaiono avere necessità speciali. I bambini plusdotati restano spesso esclusi, sia perché non ci sono al momento ancora norme specifiche, sia perché i docenti non hanno attualmente una formazione centrata su tali aspetti. A livello normativo, la nota MIUR n. 562 del 2019 fa entrare gli studenti con alto potenziale cognitivo nel novero dei bisogni educativi speciali, suggerendo però la necessità di un percorso dedicato legato

alle eventuali difficoltà incontrate e non al potenziamento e allo sviluppo del talento. Il Disegno di Legge 180, non ancora approvato, mira a far sì che il nostro Paese si adegui alle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 1994 in merito agli studenti gifted, proponendo la figura di un Referente per l'alto potenziale cognitivo nelle scuole. Per il corpo docente risulta emergente il poter avere accesso a una formazione, a livello universitario e di istituto, che consenta loro di riconoscere precocemente eventuali alunni plusdotati della propria classe e di saper attivare strategie didattiche ed educative che valorizzino i bambini; vorrebbero che si trattasse di una formazione in servizio, gratuita e su più livelli, a moduli da svolgersi durante gli anni.

Un vademecum semplice, progettato per i docenti, e di veloce utilizzo, aiuterebbe nel difficile compito dell'identificazione, sempre ricordano che poi la valutazione spetta ad altre figure professionali, ma il ruolo di segnalazione da parte del docente risulta fondamentale.

Come si possono valorizzare i talenti e le abilità a scuola se manca la formazione e, quindi, la conoscenza del tema da parte dei docenti? La strategia dovrebbe essere quella dell'individuazione precoce e dell'inclusione, con percorsi dedicati. Ovviamente è necessaria una formazione specifica e di qualità (Brazzotto, 2018), perché gli alunni plusdotati hanno richieste specifiche e di approfondimento che vanno al di là delle consuete competenze richieste (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino, 2020). Infatti, gli insegnanti formati sulla plusdotazione hanno più propensione a riconoscere e valorizzare il talento e la creatività e, soprattutto, a capire che l'inclusione sia necessaria (Siegle, Powell, 2004). La formazione degli insegnanti permetterebbe anche di personalizzare e differenziare gli interventi educativi e didattici in maniera più efficace (Taylor, Milton, 2006; Tomlinson, 2005).

“La proposta di autonomia, di liberazione e di coscientizzazione dell'autore di Recife si definisce attraverso il ricorso a una proposta che deve confluire in direzione della libertà come consapevolezza e comprensione dell'essere umano, ma soprattutto come possibilità di lettura e scrittura in quanto espressione di una propria consistenza fisica in un contesto sociale e di vita, dunque critica, partecipata e attiva. Alfabetizzare è un percorso e un obiettivo, non limitato a una comprensione meccanica (Novak, 2001, p. 12), ma orientato alla rielaborazione del processo di conformazione del linguaggio stesso partendo da necessità comuni, in merito a quello che diventerà poi il suo metodo, al termine di un percorso politico e educativo travagliato e spesso additato come proposta di ribellione sociale, a causa del quale passerà dall'essere uno stimato esponente del Ministero dell'Educazione brasiliano al ritrovarsi recluso per queste medesime proposte.” (Bocciolesi, 2023, p. 38 in Baldacci et al.)

Quest'ultima sollecitazione associata all'attività di ricerca proposta, oltre ad avvicinare il tutto al pensiero freireano, ci riporta alla necessità di alfabetizzare per coscientizzare e solamente grazie a questa prospettiva rendere lo stesso docente capace e consapevole della potenzialità emancipatoria chi è insita nella sua professionalità, ma che per mancanza di sollecitazioni intrinseche ed estrinseche questa a volte soggiace soffocata da dinamiche burocratizzate (Freire, 2022; McLaren & Bosio, 2022). Quindi si rileva la necessità di proseguire in tal senso di ricerca per giungere a una dimensione di liberazione delle studentesse e degli studenti grazie all'intervento delle proprie figure docenti.

Riferimenti bibliografici:

Baldacci, M. (2023). Introducción: La escuela e l'educación ético-social. *Revista DH/ED: derechos humanos y educación*, (8), 25-27.

- Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M. C., Odini, L., & Oliverio, S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 48-61.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement relevant dimensions. In *Gifted Child Quarterly*, 60, 212-225.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brazzolotto, M. (2018). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione. In *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 215-226.
- Ciari, B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: how schools hold back America's brightest students*, Center Gifted Education and Talent Development, Iowa City.
- DDL 180 del 2024
<https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/55352.pdf>
- Dewey, J. (2014) *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía liberadora: Antología Paulo Freire*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Heyder, A., Bergold, S. & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: a first look at levels and correlates. In *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27-44.
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 9-19.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. In *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- McLaren, P., & Bosio, E. (2022). Revolutionary critical pedagogy and critical global citizenship education: A conversation with Peter McLaren. *Citizenship Teaching & Learning*, 17(2), 165-181.
- MIUR n. 562/2019
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450>
- Molapo, T. P. & Salyers, M. (2014). Parent-Teacher shared commitment as a predictor for teachers' attitudes toward gifted students and gifted education. In *Journal of studies in education*, 4(1), 190-205.
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, 23-38.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A. & Sorrentino, C. (2020). Sostenere i talenti a scuola. Tra compito educativo e sfida didattica. In *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*, 70-182.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A. & Sorrentino, C. (2019). What do educational professionals think about giftedness? An analysis of attitudes and representations, 192-196.
- Plunkett, M. & Kronborg, L. (2011). Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. In *Gifted and Talented international*, 26, 31-46.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G. & Marques, B. (2021). Perceptions of Giftedness and Classrooms Practice with Gifted Children - an Exploratory Study of Primary School Teachers, *Qualitative Research in Education*, 10-3, 291-315.
- Renati, R. & Cerutti, L. (2012). *Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria*, 327-341.

Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. New York: Penguin books.

Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. In *Gifted Child Quarterly*, 48, 21-29.

Taylor, T. & Milton, M. (2006), Preparation for teaching gifted students: an investigation into university courses in Australia. In *Australian journal of gifted education*, 15(1), 25-31.

Tomlinson, C. A. (2005). Travelling to road to differentiation in staff development. In *Journal of staff development*, 26(4), 8-12.

Torello, E. D. & Pérez Navío, E. (2024). La necessità di una presa di coscienza sulla plusdotazione nella Scuola Primaria. In Bocciolesi, De Lucia *I Quaderni di SIDRI*, Vol. II, Napoli: ESI.

Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. In *Roeper review*, 35, 58-64.

Zanetti, M. A. (2016). Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale. In *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, 16-21.