

# L'alto potenziale e le strategie didattiche

## Giftedness and teaching strategies

Giuseppe De Simone

Università degli Studi di Salerno

[gdesimone@unisa.it](mailto:gdesimone@unisa.it)

Maria Annarumma

Università degli Studi di Salerno

[mannarumma@unisa.it](mailto:mannarumma@unisa.it)

### ABSTRACT

Ensuring ethical, cognitive and social dignity to “individuality”, intended as an “expression of uniqueness and singularity”, is a great challenge. A high cognitive ability, the essence of a special individual, becomes an obstacle to overcome in a conventional society. Paradoxically, a high intellectual level can become an impediment and a problem for the gifted person and at the same time it determines a “sense of not belonging” and inadequacy. Gifted people may be vulnerable, so to overcome this problem it is necessary to use an appropriate parental style, a suitable teaching and counseling method in order to better develop their “cognitive heritage”. It is important that giftedness is seen as a resource and an opportunity that the society has the duty to invest in, in order to guarantee the individual well-being but also to safeguard the country's future.

Assicurare dignità etica, cognitiva e sociale alla singola individualità, intesa come espressione di unicità e irripetibilità, è una sfida di grande portata. L'alto potenziale cognitivo, l'essenza di un individuo eccezionale, diventa un ostacolo da superare in un società omologante. Paradossalmente un livello intellettuale alto può diventare un impedimento e un problema per il soggetto stesso e determinare un senso di non appartenenza e di inadeguatezza. I soggetti ad alto potenziale possono essere particolarmente vulnerabili e ciò richiede l'utilizzo di uno stile parentale, di un'educazione, di un metodo didattico e di counseling adeguato al fine di sviluppare appieno il loro “patrimonio cognitivo”. È importante che la giftedness sia vista come una risorsa e una opportunità su cui la società ha l'obbligo di investire per garantire il benessere individuale ma anche per salvaguardare il futuro del paese.

### KEYWORDS

Giftedness theories and definitions, gifted students, gifted education, teaching strategies.

Teorie e definizioni dell'alto potenziale, soggetti plusdotati, strategie di insegnamento, metodologie didattiche.

\* Il presente studio è il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Maria Annarumma è autrice dei paragrafi “Introduzione” e “Definizioni e caratteristiche dei soggetti ad alto potenziale”; Giuseppe De Simone è autore dei paragrafi “Strategie didattiche a supporto dei soggetti ad alto funzionamento” e “Conclusione”.

## 1. Introduzione

L'alto potenziale è diventato un tema strategico per le politiche educative di molti paesi. Negli ultimi anni sono stati presentati dati e documenti legislativi in cui l'attenzione è stata posta sul rischio di disperdere capitale umano di talento e sulle azioni da intraprendere per riconoscere, sostenere e valorizzare un potenziale di così alta caratura cognitiva. Molto è stato detto ma molto di più resta da fare per dare un risvolto concreto alle teorizzazioni fin ad oggi sviluppate.

Un dato interessante riguarda il rapporto tra studenti con alto potenziale e il fenomeno della dispersione scolastica, la VII Commissione 2014 (Cultura, scienza e istruzione) della Camera dei deputati, ha evidenziato che «i fenomeni di dispersione scolastica non riguardano però unicamente i ragazzi che presentano un livello di competenze insufficiente. Vi è anche un fenomeno opposto, forse meno visibile, ma anch'esso importante, quello degli iperdotati. Alcuni degli studenti che abbandonano la scuola, in realtà, andavano benissimo a scuola. [...] Nella scuola superiore si trovano senza strategie di studio o sfide cognitive adeguate alle loro capacità e aspettative».

In realtà, il soggetto ad alto potenziale sviluppa le risorse cognitive se viene precocemente identificato e supportato lungo il percorso scolastico. Una conseguenza negativa legata al mancato riconoscimento dell'alto potenziale degli studenti, è rappresentata dall'*underachievement*, che in molti casi produce *drop out* scolastico o problematiche connesse al disagio socio-relazionale. Spesso la condizione di non riconoscimento crea un profondo malessere: «c'è una sofferenza perlopiù ignorata in Italia e nel mondo: quella dei bambini ad alto e altissimo potenziale intellettuale. Sono il 3% della popolazione, sono diversi. Hanno un pool non comune di capacità percettive e intellettive, ma anche di sensibilità, ovvero, quel mix ancora poco definibile che permette di intuire, empatizzare, soffrire, gioire. Di questo mix noi vediamo la risultante, che tendiamo a interpretare prevalentemente dal punto di vista cognitivo: quella punta di iceberg che denominiamo intelligenza» (Mormando, 2011).

Da sempre i genetisti (Galton, 1892) pongono l'accento sul prevalere della trasmissibilità per via ereditaria dei caratteri intellettivi e sull'innata diversità degli esseri umani, di contro gli ambientalisti hanno fondato le loro teorie sul principio che è l'ambiente a determinare il tipo di intelligenza dell'individuo (Sansuini, 1996). Attualmente la corrente più accreditata è data dalla unione delle due posizioni. Alcune ricerche fanno riferimento all'ereditarietà (Posthuma, De Geus, & Boomsma, 2001), mentre altre, al contrario, sostengono che le abilità eccezionali siano il risultato della pratica e del duro lavoro (Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993) generalmente intrapresi a partire dalla prima infanzia (Bloom, 1985). La prospettiva maggiormente accreditata sembra oggi essere quella che vede la plussdotazione come il risultato dell'interazione tra geni e ambienti, e, quindi è da intendersi come un costrutto multidimensionale.

## 2. Definizioni e caratteristiche dei soggetti ad alto potenziale

Quando si parla di alto potenziale cognitivo si riscontrano termini differenti che vengono spesso utilizzati impropriamente come sinonimi. A tal riguardo, il termine *Gifted* si riferisce ad un soggetto che possiede un "dono innato" e genetica-

mente definito (Colangelo, 2006) misurabile con un alto QI. Il soggetto *gifted* non sempre manifesta la propria eccezionalità, pertanto, diventa necessario riconoscerne le potenzialità e promuoverle con adeguati interventi educativi e didattici.

L'espressione *Talented indica* coloro che hanno abilità che si sviluppano progressivamente e che si traducono in azioni visibili. Nel modello differenziato di dotazione e talento Gagné (2004) identifica e analizza i fattori che determinano il passaggio dalla dotazione potenziale al talento. Sostiene che tra questi due termini ci sia una netta distinzione, poiché "dotazione" rimanda al possesso di abilità spontanee e naturali, chiamate attitudini o doni, mentre con il termine "talento" si identifica lo sviluppo di abilità o conoscenze nel campo delle attività umane.

Nel modello differenziato di dotazione e talento Gagné identifica quattro ambiti di abilità naturali: l'abilità intellettuale, la creatività, l'abilità socio-affettiva e l'attività senso-motoria. Queste attitudini sono controllate soltanto in parte dal bagaglio genetico e possono essere osservate e potenziate durante gli anni di istruzione. L'abilità intellettuale comprende la capacità di lettura, la comprensione dei concetti matematici, il possesso di un linguaggio adeguato, il ragionamento deduttivo e induttivo; la creatività, invece, viene manifestata attraverso l'abilità nel risolvere i problemi e nel produrre dei lavori originali nel campo scientifico, letterario e artistico; l'abilità socio-affettiva, invece, comprende la capacità di comprensione del prossimo tramite l'empatia; l'abilità senso-motoria include una particolare capacità visiva, olfattiva e uditiva e per quanto riguarda l'aspetto motorio esso si manifesta attraverso una buona resistenza fisica, coordinazione e riflessi particolarmente sviluppati.

La caratteristica principale di queste abilità è che possono essere osservate direttamente già nel bambino ed essendo delle attitudini naturali il fattore ambientale ha un'influenza secondaria. Il talento deriva dalla trasformazione delle attitudini naturali in abilità particolari esprimibili nei vari campi delle attività umane: accademico, artistico, commerciale, tecnologico, sportivo e ludico. Dove c'è il talento c'è sempre un dono naturale, e non può accadere il contrario e, a volte, il dono non riesce ad esprimersi nelle sue potenzialità, in questo caso si assiste al fenomeno dell'*underachievement*.

Gli "intellettualmente precoci" sono soggetti che posseggono uno sviluppo più avanzato e rapido rispetto ai pari. Spesso questa crescita precoce è frutto di una iperstimolazione ambientale (Bléandou, 2005).

Il termine "genio", da cui "Geniali", presuppone un livello straordinario di prestazione, che porta a produzioni originali e creative, spesso in modo transculturale, in campi quali musica, sport, arte (Colvin, 2009).

Negli ultimi tempi si assiste ad una nuova forma di eccezionalità che viene definita di "genio istantaneo". Alcune persone diventano improvvisamente artisti di talento, senza aver avuto alcuna formazione artistica e talvolta senza aver mai mostrato interesse per nessuna forma d'arte.

È importante che genitori e insegnanti siano in grado di distinguere tra bambini ad alto potenziale e bambini brillanti, cioè dotati di capacità superiori alla media, ma che non rientrano nei criteri di classificazione dell'alto potenziale. Nella fase di prevalutazione diventa, perciò, fondamentale raccogliere informazioni dalle persone che si interfacciano con questi bambini in modo da comprenderne al meglio le caratteristiche e contestualizzare i problemi comportamentali e le difficoltà emerse, così da predisporre interventi personalizzati.

In linea generale, non è possibile stilare un profilo standard del soggetto ad alto potenziale, in quanto ciascun individuo ha caratteristiche particolari. Essi si differenziano dai loro pari, anche da quelli più brillanti, per la velocità e lo stile con

cui apprendono ed elaborano le informazioni. Spesso mostrano un atteggiamento interrogativo, non soltanto per ottenere risposte e informazioni su aspetti specifici, ma soprattutto per il gusto di sapere e il piacere di conoscere. Dimostrano, inoltre, una grande capacità di memorizzare nuovi contenuti e di richiamarli rapidamente, utilizzandoli sia per fare generalizzazioni valide su eventi, persone e oggetti sia per coglierne facilmente somiglianze, differenze e anomalie.

Le caratteristiche più comuni del soggetto AP sono riscontrabili in una elevata abilità di ragionamento astratto e di *problem solving*; un'ottima memoria; alti livelli di curiosità e di motivazione ad apprendere; alti livelli di abilità motoria; elevata sensibilità ed empatia; alti livelli di perfezionismo; reazioni emotive intense al dolore, alla frustrazione e al rumore ma anche difficoltà a regolare le proprie emozioni. Quest'ultimo aspetto può rappresentare un ostacolo nel momento in cui devono modulare l'intensità dei loro vissuti interni e adeguare il proprio comportamento al contesto.

Susan Winebrenner (2001) nel suo libro *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom* ha elaborato una categorizzazione delle caratteristiche più evidenti dei bambini ad alto potenziale: sono più precoci e più veloci nell'apprendimento rispetto ai loro pari; hanno memoria di ciò che hanno appreso; padroneggiano concetti che per i pari sono troppo complessi e astratti; si appassionano a vari temi, che approfondiscono quanto più possibile; sono in grado di fare più cose contemporaneamente.

È bene precisare che i soggetti AP sono un gruppo eterogeneo e le cui caratteristiche possono presentarsi con diversa intensità e con modalità e tempi differenti; inoltre, la plusdotazione non deve essere considerata come una condizione fissa e definitiva, essa può manifestarsi negli anni ed evolversi in maniera differente da soggetto a soggetto (Morrone & Renati, 2012).

Inoltre, sono diversi i punti di vista degli studiosi sul come e quando una certa caratteristica sia necessaria per considerare un soggetto ad alto potenziale (Luzzo, 2010). Alcuni soggetti AP sono più precoci e più veloci, mostrando una maggiore flessibilità e rapidità nel selezionare strategie di volta in volta fondamentali per risolvere un compito, altri presentano un più alto QI, che permetterebbe loro di possedere una maggiore capacità mnestica e di utilizzare strategie basate su processi attivi (Butterfield & Ferretti, 1987). Essere *gifted* non significa necessariamente mostrare tutte le "caratteristiche potenziali" e con la stessa intensità. Neithart (2002) e il suo gruppo di collaboratori ritengono che non esista un gruppo di individui più vario di quello costituito dai soggetti ad alto potenziale: non soltanto essi possono appartenere ad etnie e culture diverse, così come provenire da qualsiasi contesto socioeconomico, ma rappresentano anche una varietà illimitata di peculiarità legate al temperamento, alla propensione ad affrontare o meno le sfide, all'introversione o estroversione, alla reticenza o stravaganza, all'impegno e alla costanza messi in atto al fine di raggiungere un obiettivo.

Alcuni studi hanno indagato la relazione tra i fattori strutturali e funzionali del cervello. Grubar (1998) sostiene che il funzionamento cognitivo dei bambini con un QI elevato è differente da quello dei bambini normodotati, ed è specifico per quanto concerne il trattamento dell'informazione. La velocità neuronale è quasi doppia e il flusso di informazioni tra i neuroni può raggiungere i 3,5 metri al secondo, rispetto ai 2 metri al secondo in un soggetto normodotato. Ciò può aiutarci a spiegare alcuni comportamenti, quali: movimenti incessanti, irrequietezza generalizzata e facile distraibilità. Geschwind e Galaburda (1985) spiegano il funzionamento della *giftiness* comparando i meccanismi neuronali che si attivano nei soggetti normodotati. Essi presentano una minor asimmetria funzionale degli

emisferi, come misurato con esperimenti di stimolazione visiva dell'emicampo e da test di ascolto dicotico. In base ai risultati, gli studiosi sostengono che l'emisfero destro si attiva maggiormente nei soggetti ad alto potenziale, osservando una minore dominanza dell'emisfero sinistro e un più intenso scambio interemisferico. Geschwind e Galaburda, inoltre, hanno ipotizzato che un'esposizione del feto a più alti livelli di ormone sessuale maschile, come il testosterone, potrebbe favorire la crescita relativa dell'emisfero destro e del corpo calloso. Alcuni soggetti AP presentano una maggior attivazione del lobo frontale conosciuto per essere particolarmente impegnato in quelle attività connesse all'attenzione, ragione per cui i soggetti AP possono manifestare disturbi di attenzione.

Si tratta, inoltre, di soggetti ipersensibili, non solo per la dimensione emozionale, ma anche per l'elevata sensorialità (Revol, 2010), nello specifico: colgono dettagli con sorprendente precisione, hanno uno sguardo penetrante e scrutatore (vista); sono molto sensibili ai rumori, sentono suoni su frequenze più lunghe e sono capaci di ascoltare più fonti sonore simultaneamente (udito); sono molto sensibili agli odori e possono sviluppare anche intolleranze (olfatto); riescono a discriminare e apprezzare sapori molto vicini, sono molto selettivi nei gusti alimentari (gusto); ricercano il contatto fisico quasi come un bisogno indispensabile al loro equilibrio affettivo (tatto). Per gli aspetti socio-relazionali sono particolarmente sensibili alle ingiustizie, hanno un principio dell'equità molto sviluppato e sono alla costante ricerca della verità. Mantengono sempre una condizione di ipervigilanza rispetto a ciò che accade attorno a loro; talvolta ipercontrollanti. Queste caratteristiche temperamentali li rendono molto vulnerabili e fragili sul piano emozionale.

I bambini ad alto potenziale cognitivo, inoltre, presentano spesso uno sviluppo *asincrono* «nel quale le elevate capacità cognitive e un'alta intensità nel modo in cui vengono espresse si combinano in un modo che consente all'individuo di avere una consapevolezza e un livello di esperienza che è qualitativamente diverso dalla norma. Questa asincronia nello sviluppo aumenta all'aumentare delle capacità intellettive. Queste e altre caratteristiche rendono unica e particolare la persona plusdotata: proprio per questo è necessario che vi sia un contesto familiare, scolastico e di consulenza specifico e adatto per consentirle il pieno sviluppo delle sue capacità» (Columbus Group, 1991).

L'asincronia fa riferimento ad un'asimmetria nello sviluppo emotivo e intellettuale. Talvolta nel soggetto AP esiste un livello cognitivo sopra la media, non corrispondente ad maturità emotivo-relazionale (Fornia & Wiggins, 2001). Possono essere particolarmente vulnerabili, alternando momenti in cui sembrano emotivamente maturi a momenti in cui sembrano emotivamente immaturi (Silverman, 1993). È possibile distinguere tra "asincronia interna" e "asincronia esterna o sociale": la prima riguarda uno squilibrio del mondo interiore, legato principalmente alla difficoltà di comprendere alcuni pensieri (riflessioni sulla morte, preoccupazioni ambientali come l'inquinamento e altro); la seconda riguarda le relazioni esterne, in particolare il percepirsi diverso dagli altri e la difficoltà nel trovare affinità con il contesto sociale.

### 3. Strategie didattiche a supporto dei soggetti ad alto funzionamento

In ambito scolastico emerge spesso la difficoltà da parte degli insegnanti di riuscire a mantenere alta l'attenzione e la partecipazione di studenti molto eterogenei tra loro, un aspetto che raggiunge proporzioni più importanti e allo stesso



tempo più impegnative, quando vi è la presenza di soggetti ad alto funzionamento. Tra le strategie didattiche che possono essere annoverate, abbiamo: l'approfondimento, il consolidamento, il recupero degli apprendimenti, l'accelerazione, l'apprendimento autoregolato, la differenziazione, l'apprendimento collaborativo, il *problem solving*.

L'approfondimento come una metodologia che contribuisce tanto allo sviluppo mentale quanto a quello morale e sociale. La strategia dell'approfondimento comporta lo studio degli argomenti trattati nel programma ufficiale in modo più completo. A titolo esemplificativo, in ambito matematico gli insegnanti possono fornire appunti e dispense o assegnare un progetto che consenta di approfondire il tema trattato in classe. Per alcune discipline, quali la storia, la geografia, l'arte, gli studi sociali, può essere utile proporre gite e visite guidate a musei e luoghi di interesse socio-culturale. Il tema dell'approfondimento, sia in ambito scolastico che extrascolastico, può essere presentato dallo studente AP a tutta la classe e diventare così un contributo stimolante per l'intero gruppo-studenti, favorendo le competenze di leadership e la condivisione di interessi e curiosità.

Un'altra strategia è quella dell'arricchimento, inteso come incremento dei contenuti dell'offerta formativa, che permetterebbe allo studente AP un accesso ad informazioni aggiuntive. Generalmente un soggetto ad alto potenziale apprende molto più velocemente dei compagni, quindi, per evitare che si annoi o disturbi, può essere stimolato, sostenuto ed incoraggiato, proponendogli del materiale riguardante aspetti più specifici delle tematiche trattate in classe. È possibile creare, inoltre, gruppi di ampliamento per approfondire un determinato argomento e per rendere l'esperienza apprenditiva più interessante.

La differenziazione è un'altra strategia didattica (Winebrenner, 2001). Nello specifico, la differenziazione del curriculum scolastico è un processo messo in atto al fine di migliorare e potenziare l'apprendimento di tutti gli studenti; è un approccio proattivo, che ha come presupposto la capacità dell'insegnante di riconoscere le differenti esigenze formative e di adeguarsi ad esse mettendo in campo una pedagogia dinamica con interventi didattici personalizzati.

L'accelerazione è un'altra strategia e la sua efficacia trova numerosi riscontri in ricerche soprattutto nel contesto internazionale. L'accelerazione per materie, salto di classe e ammissione precoce all'istruzione universitaria sono le tipologie più accreditate. Ovviamente, l'accelerazione dà risvolti positivi se basata su un'attenta analisi del grado di maturità scolastica, sociale ed emotiva del soggetto AP. L'accelerazione è consigliata per gli studenti che sono ambiziosi e puntano ad ottenere più velocemente la promozione e che intendono l'esperienza accademica come sfida contro la noia e il malcontento dei programmi di studio tradizionali (Neihart & Tan, 2016).

Il salto di classe nella normativa italiana prevede la possibilità di effettuare soltanto un salto di un anno nel corso della carriera scolastica. Capita talvolta che le scuole siano restie a consentire tale alternativa, in quanto si sostiene che spesso il soggetto AP non sia emotivamente pronto ad affrontare il salto di classe che potrebbe determinare una asincronia emotiva. Tuttavia, studi condotti recentemente mostrano esattamente il contrario: il salto di classe risulta essere uno dei modi migliori per andare incontro alle necessità degli studenti ad alto potenziale e per promuovere un equilibrato sviluppo emotivo. L'accelerazione non ha le conseguenze negative sopra descritte, se al soggetto AP viene fornito un adeguato supporto familiare, scolastico, comportamentale e socio-emotivo (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004).

Un'altra possibile strategia vede protagonista l'apprendimento autoregolato. Vi

è, ormai, un generale accordo nel ritenere che l'apprendimento sia un processo attivo e costruttivo e che gli studenti intervengano attivamente nella formazione della propria conoscenza. Lo studente autoregolato è attivo costruttore dei processi di autoapprendimento (Nota & Soresi, 2000). Promuovere strategie di apprendimento autoregolato crea condizioni di benessere grazie all'adozione di efficaci modalità di *coping* che si sviluppa attraverso fatica e impegno intenzionali consentendo di raggiungere obiettivi di padronanza (Boekaerts & Corno, 2005).

Rispetto a situazioni di plusdotazione con difficoltà socio-emotive si osserva come un fattore importante sia un'esperienza quotidiana positiva nell'ambiente scolastico. La classe è, infatti, il luogo dove gli studenti vivono maggiormente le relazioni con i pari. Un aspetto importante nella gestione dei soggetti AP è quello di individuare le strategie più efficaci in relazione al profilo comportamentale. Infatti, il docente dovrebbe attuare una flessibilità didattica che gli permetta di valorizzare il singolo studente lavorando in ottica inclusiva e di promuovere delle competenze coinvolgendo non soltanto lo studente ad alto potenziale, ma anche i suoi pari, che possono trarne giovamento.

Il SEL (*Social Emotional Learning*) è un strategia attraverso cui si insegnano le abilità necessarie per riconoscere e gestire le proprie emozioni, per essere d'aiuto agli altri, per stabilire relazioni positive, per prendere decisioni responsabili, per risolvere problemi in maniera costruttiva. Inoltre, il SEL favorisce il benessere dei partecipanti, lo sviluppo di una coscienza etica, attiva forme di cooperazione, favorisce una maggiore prosocialità e un miglioramento dell'autostima (Cavioni, Gualdi, & Zanetti, 2013).

Inoltre, una buona applicazione dei principi del SEL permette di ridurre i problemi di condotta, riguardanti l'aggressività e i comportamenti distruttivi, favorendo una riduzione dei livelli di stress emotivo, legati all'ansia e ai sintomi depressivi e alla sovraeccitabilità.

Un aspetto complesso da gestire in classe è dato, infatti, dalla sovraeccitabilità emotiva. Gli studenti ad alto funzionamento tendono a vivere certe situazioni in modo molto profondo e, quindi, eccessivamente stressante. Esistono varie forme di questa problematica, riassumibili in sovraeccitabilità psicomotoria, dei sensi, immaginativa, intellettuale ed emotiva. La sovraeccitabilità psicomotoria è caratterizzata dalla presenza di eloquio accelerato, attività atletiche intense, incapacità di stare fermi in situazioni vissute come spiacevoli e reazioni fisiche immediate in situazioni di stress (es. strappare un foglio quando viene fatto un errore in un disegno). La sovraeccitabilità dei sensi si manifesta con la necessità di contatto fisico, di ricevere carezze o di essere al centro dell'attenzione. Questo comportamento viene indicato spesso come infantile rispetto alle capacità cognitive, ma è in realtà una richiesta di sostegno in un momento di difficoltà. La sovraeccitabilità immaginativa, spesso, si manifesta attraverso sogni e incubi o attraverso la creazione di eventi immaginari (es. creare un amico immaginario o dire bugie e viverli come eventi reali). La sovraeccitabilità intellettuale si manifesta nel bisogno incessante di ricercare informazioni e spiegazioni per appagare il bisogno di conoscenza. La sovraeccitabilità emotiva si mostra in situazioni in cui gli eventi accaduti sono vissuti in maniera esasperata e conducono ad una inibizione emotiva (timidezza o vergogna), a preoccupazioni (es. morte o paure come il buio e i ladri), a panico, stati depressivi o ansiosi associati con sentimenti di solitudine e apprensione per gli altri (Dabrowski & Piechowski, 1977). Il SEL può affrontare queste problematiche, esso fa riferimento ad un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe divisa in piccoli gruppi. Sono previsti gruppi omogenei per livello in cui si offre allo studente ad alto potenziale la possibilità

di confrontarsi con i pari, favorendo un apprendimento profondo; i gruppi eterogenei per differenze, invece, sono funzionali per le attività di promozione delle competenze socio-emotive, in quanto favoriscono il confronto relazionale tra studenti.

Ogni metodologia o strategia didattica che viene adottata richiede una adeguata progettazione che tenga conto dei bisogni specifici, delle caratteristiche e delle curvature di ogni soggetto.

## Conclusione

Riuscire a valorizzare la persona nei suoi singoli aspetti per favorire una crescita personale positiva e serena, offrendo gli strumenti per il potenziamento della singola individualità resta l'obiettivo principale di ogni istituzione.

Nel contesto europeo il tema è stato affrontato nel 1994, secondo la Raccomandazione n° 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei bambini di talento: «i bambini "talentati" dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società. Nessun paese può permettersi di sprecare talenti, poiché sarebbe uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati». Questa Raccomandazione, tuttavia, non ha ancora trovato nel contesto italiano una piena applicazione, disconoscendo così ad una fascia di soggetti la possibilità di essere riconosciuti come portatori di bisogni particolari, che necessitano di un'educazione speciale capace di garantire il pieno sviluppo delle loro capacità e abilità.

I soggetti AP necessitano di un'istruzione speciale, di condizioni di insegnamento adeguate che consentano una piena valorizzazione delle capacità personali sia per il proprio interesse che per quello della società.

In Italia, dal punto di vista legislativo, si è fatto veramente poco in merito alla iperdotazione. È prevista l'iscrizione anticipata e anche il salto di classi. Dal punto di vista della ricerca e delle associazioni istituite per i soggetti iperdotati, invece, l'Italia ha attuato dei cambiamenti. Infatti, sono nate associazioni che si occupano di individuare ed affiancare i bambini e i genitori nel percorso quotidiano. In realtà sarebbe necessario, per rispondere in maniera adeguata ai loro bisogni utilizzare dei metodi di identificazione corretti, fornire degli strumenti di valorizzazione validi per conoscere ed affrontare le particolarità del loro sviluppo. In Italia sono previsti dei professori di sostegno per gli i soggetti in situazioni di svantaggio, ma nessuno che accompagni i soggetti AP nel percorso scolastico. Negli Stati Uniti molte scuole dispongono di figure specializzate come i *resource teacher*, che si occupano di "accompagnare" nel percorso educativo e formativo i soggetti AP.

In Svizzera anche se non sono previsti dei programmi particolari è stata istituita una scuola primaria dedicata, la Schule Talenta di Zurigo, attenta ai bisogni dei soggetti AP e alle difficoltà che essi possono riscontrare se inseriti in una classe con dei bambini normodotati. In Francia ci sono scuole specializzate, tra le quali il Liceo di Michelet a Nizza dove è possibile un anticipo scolastico, le scuole integrative francesi hanno un progetto pedagogico a lungo termine che va dalla scuola dell'infanzia al Liceo come l'istituto Ste-Marie-Blancharde; esse rispondono alle aspettative educative, intellettuali e affettive dei soggetti AP.

Il ruolo degli insegnanti e degli educatori e tutte le figure che lavorano a stret-



to contatto con i bambini ad alto potenziale è estremamente importante in virtù del contributo significativo che possono dare alla qualità della loro vita, al benessere e al successo personale e sociale.

## Riferimenti Bibliografici

- Bléandonu, G. (2005). *I bambini intellettualmente precoci*. Roma: Borla.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54 (2), 199–231.
- Butterfield, E. C., & Ferretti, R. P. (1987). Toward a Theoretical Integration of Cognitive Hypotheses about Intellectual Differences among Children. In J.G. Borkowski & J.D. Day (Eds.), *Cognition in Special Children: approaches to Retardation, Learning Disabilities and Giftedness* (pp. 195-234). Norwood, NJ: Ablex.
- Cavioni, V., Gualdi, G., Zanetti, M. A. (2013). Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria: effetti di un training di apprendimento socio-emotivo. Book of Abstract. *Promuovere risorse nel cambiamento, Giornate nazionali in psicologia positiva*. Milano 22-23 febbraio.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., Gross, M.U., (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold-back America's Brightest Students*. University of Iowa: TTNROA.
- Colangelo, N. (2006). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Colvin, G. (2009). *La trappola del talento*. Milano: Rizzoli.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M.M., (1977). Theory of level of emotional development. *Multilevelness and positive disintegration*, Vol. 1. Oceanside, New York: Dabor Science Publications.
- Davis, G.A. (1998). *Education of the Gifted and Talented*. Needham: Allyn & Bacon.
- Ericsson, K. A., Krampe, R.T., & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Fornia, G.L., Wiggins Frame, M. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counselling. *The family journal: counseling and therapy for couples and families*, 9 (4), p. 384-390.
- Gagné, F. (1999). My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22 (2), p. 109-136.
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.
- Geschwind, N., & Galaburda, A.M. (1985). Cerebral Lateralization. Biological Mechanisms, Associations, and Pathology: a Hypothesis and a Program for Research. *Archives of Neurology*, 42(5), p. 428-59.
- Grubar, J.C. (1998). Vitesse de maturation et néotomie chez l'enfant précoce. *Le Paradoxe de l'enfant précoce, Actes du congrès de l'AFEP*. Paris: ACP Editions.
- Luzzo, D. (2010). *Un problema di intelligenza*. Trento: Erickson.
- Mormando, F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale. Guida per insegnanti e genitori*, Trento: Erickson.
- Morrone, C., & Renati, R. (2012). Dal quoziente intellettuale ai profili degli studenti ad alto potenziale. *Psicologia dell'Educazione*, VI (3), 343-356.
- Neihart, M. (2002). *The social and emotional Development of Gifted Children: What do we know?*, Waco: Prufrock Press.
- Neihart, M., & Tan, L.S. (2016). Gifted education in Singapore. In Dai, Y.D., & Kuo, C.C., (Eds.). *A Critical Assessment of Gifted Education in Asia: Problems and Prospects* (pp. 77-96). New York: Information Age Publishing
- Neihart, M., & Tan, L.S. 2016. Gifted education in Singapore. In Y.D. Dai & C.C. Kuo (Eds.), *A Critical Assessment of Gifted Education in Asia: Problems and Prospects* (pp. 77-96). New York: Information Age Publishing.
- Nota, L., & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte*. Firenze: Giunti.
- Posthuma, D., De Geus, E., & Boomsma, D., (2001). *Perceptual Speed and IQ Are Associated through Common Genetic Factors*. From Behavior Genetics [www.ncbi.nlm.nih.gov](http://www.ncbi.nlm.nih.gov)
- Revol, O. (2010). *Précocité, talents et troubles des apprentissages*. In Demonet, C., Ap-

- proche neuropsychologique des troubles d'apprentissage, Marseille: Solal.
- Sansuini, S. (1996). *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati*. Franco Angeli: Milano.
- Silverman, L.K. (1993). *Upside-down brilliance: the visual-spatial learners*. Denver: DeLeon Tippeye Burnham.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Free Spirit: Minneapolis.
- Zanetti, M.A., & Renati, R. (2012). Perché un focus sulla plusdotazione?. *Psicologia dell'Educazione*, 6 (2), Trento: Erickson.