



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

**Coltivare il talento:
profili di funzionamento e strategie didattiche per
l'Alto Potenziale Cognitivo**

Relatore:

Prof.ssa Bertolini Chiara

Correlatore:

Prof.ssa Landi Laura

Laureanda:

Merli Giulia

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

<i>INTRODUZIONE</i>	4
<i>Capitolo 1: INQUADRAMENTO TEORICO E MULTIDIMENSIONALITA'</i>	8
1.1. Definizioni di plusdotazione: oltre il QI	8
1.2. I modelli teorici: dal Modello dei tre anelli di Renzulli al Modello Differenziato di Gagnè	17
1.2.1. <i>Modello dei tre anelli di Renzulli</i>	17
1.2.2. <i>Modello tripolare interdipendente di Mönks</i>	19
1.2.3. <i>Modello differenziato di Gagnè</i>	20
 <i>Capitolo 2: IL FUNZIONAMENTO GIFTED: CARATTERISTICHE DEL PROFILO E DINAMICHE DELL'APPRENDIMENTO SCOLASTICO</i>	23
2.1. Architettura e funzionamento del profilo cognitivo	23
2.2. Manifestazioni comportamentali nel contesto scolastico	31
2.3. L'enigma dell'underachievement: dinamiche e cause del basso rendimento scolastico	42
2.4. Tipologie di eccellenze: i sei profili di Betts e Neihart	45
 <i>Capitolo 3: INDIVIDUARE IL TALENTO: IL RUOLO DELLE AGENZIE EDUCATIVE E LA SFIDA DEI PREGIUDIZI</i>	51
3.1. Il ruolo della famiglia: osservazione e supporto precoce	51
3.1.1. <i>La famiglia come osservatorio privilegiato della plusdotazione</i>	51
3.1.2. <i>Il vissuto genitoriale tra sfide educative e legami fraterni</i>	54
3.1.3. <i>Linee guida educative per una genitorialità consapevole</i>	58
3.1.4. <i>Reti di supporto e alleanza scuola-famiglia</i>	60
3.2. La scuola che osserva: l'utilizzo di check-list come strumento di screening	63
3.2.1. <i>L'osservazione scolastica: tra asincronia e rischi di diagnosi errata</i>	63
3.2.2. <i>Strumenti di screening: le scale Renzulli e la Check-list</i>	67
3.2.3. <i>Dall'iter diagnostico alla progettazione inclusiva</i>	73
3.3. Decontrazione dei falsi miti	76

<i>Capitolo 4: STRATEGIE DIDATTICHE E INCLUSIONE: METODOLOGIE, AMBIENTI E STRUMENTI OPERATIVI</i>	84
4.1. Strategie cognitive: nutrire l’alto potenziale	84
4.2. Strategie socio-emotive: gestire l’asincronia e l’ipersensibilità	96
4.3. Ambienti di apprendimento flessibili e uso di ICT	104
4.4. Strategie operative: strumenti pratici per la classe	112
 <i>CONCLUSIONI</i>	119
 <i>BIBLIOGRAFIA</i>	122
 <i>SITOGRAFIA</i>	127
 <i>ALLEGATO 1: RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO</i>	130

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi si propone di indagare la tematica dell'Alto Potenziale Cognitivo (APC), focalizzandosi sulla sua manifestazione e gestione all'interno del contesto scolastico. L'elaborato si configura come una tesi di natura compilativa, basata sulla rassegna sistematica di studi, contributi teorici e ricerche empiriche che caratterizzano l'attuale panorama pedagogico-didattico. Con questa espressione ci si riferisce ad una condizione multidimensionale caratterizzata da capacità cognitive nettamente superiori alla media, che si manifestano attraverso un funzionamento mentale precoce, una spiccata flessibilità di pensiero e un'elevata abilità nell'apprendimento e nella risoluzione di problemi complessi. Lunghi dall'essere una mera dote quantitativa, l'APC rappresenta un modo differente di percepire ed elaborare la realtà, che investe non solo l'area intellettuale ma anche quella emotiva e relazionale.

La scelta di approfondire questo ambito deriva dall'osservazione diretta maturata durante l'esperienza di tirocinio del secondo anno. In questo contesto, ho avuto l'opportunità di relazionarmi con un alunno che presentava tratti distintivi riconducibili al fenomeno della plusdotazione. È stato particolarmente significativo il confronto con le docenti ospitanti, le quali inizialmente hanno ammesso di aver interpretato erroneamente i comportamenti del bambino: atteggiamenti di apparente disinteresse, svogliatezza e la presenza di errori banali nelle verifiche erano stati scambiati per mancanza di motivazione o lacune cognitive. Tuttavia, tale quadro contrastava con la capacità dell'alunno di eccellere in compiti di elevata complessità, di porre quesiti profondi su argomenti non ancora trattati e di mostrare intuizioni brillanti in contesti non strutturati.

Questa esperienza ha stimolato in me una profonda riflessione sulla frequenza con cui i comportamenti degli studenti gifted possano essere fraintesi, a causa di una formazione ancora frammentaria sul tema. Nel panorama italiano, purtroppo, l'APC appare ancora un ambito poco esplorato e povero di strategie didattiche innovative per il monitoraggio e la gestione didattica. Spesso, si cade nel pregiudizio secondo cui questi alunni, data la loro precocità cognitiva, possano procedere serenamente nel percorso scolastico, senza necessità di supporto. Al contrario, è fondamentale riconoscere che questi ragazzi e ragazze sono a tutti gli

effetti alunni con Bisogni Educativi Speciali, e come tali necessitano di percorsi progettati su misura.

L'idea che il solo Quoziente Intellettivo garantisca il successo formativo è un mito da sfatare: l'APC è un costrutto multidimensionale che, se non correttamente identificato e supportato, può tradursi in malessere scolastico, isolamento e demotivazione. Risulta quindi prioritario, per un futuro insegnante, comprendere la varietà dei profili e delle personalità che caratterizzano questi individui; conoscere a fondo le specificità del loro funzionamento cognitivo ed emotivo supera la dimensione del mero interesse speculativo, configurandosi come un requisito imprescindibile per una didattica realmente inclusiva e capace di valorizzare ogni talento.

Lo scopo principale dell'elaborato è proprio quello di analizzare e descrivere i tratti distintivi degli alunni plusdotati, favorendone l'identificazione precoce. Al contempo, intende proporre strategie didattiche volte a valorizzare le eccellenze individuali e a supportare le fragilità correlate.

L'architettura della tesi si sviluppa partendo da una necessaria cornice teorica e psicologica, indispensabile per comprendere le radici del funzionamento cognitivo ed emotivo dell'alto potenziale, per poi spostare il focus su una dimensione applicativa e pedagogica. Coerentemente con tale impostazione, il primo capitolo approfondisce l'attuale definizione di APC, intesa come un costrutto eterogeneo e complesso. Superando le concezioni storiche che individuano il QI come unico fattore determinante, vengono illustrati dettagliatamente i diversi domini in cui un bambino può dimostrare la propria eccellenza. Successivamente, l'indagine si sposta sull'analisi di tre tra i principali modelli teorici di riferimento che hanno guidato l'evoluzione del tema: queste teorie interpretano la giftedness come un fenomeno dinamico, generato dall'intersezione di molteplici fattori, posti in relazione con il contesto socio-culturale d'appartenenza.

Nel secondo capitolo si sposta l'attenzione sul funzionamento cognitivo del soggetto APC e sulle possibili manifestazioni comportamentali all'interno del contesto scolastico. In questa sezione viene analizzata con attenzione la complessa fenomenologia dell'underachievement: una condizione di marcata discrepanza tra il potenziale intellettuale superiore e l'effettivo rendimento scolastico, spesso riconducibile a fattori emotivi, motivazionali o ambientali. L'indagine si conclude con la presentazione dei sei profili

psicologici delineati da Betts e Neihart, uno strumento tassonomico fondamentale per comprendere la disomogeneità degli individui ad alto potenziale. Questa classificazione offre una lettura articolata, andando oltre l'etichetta di "plusdotazione", che tiene conto delle diverse modalità con cui gli alunni si adattano al sistema educativo.

Il terzo capitolo sposta l'attenzione sul processo di individuazione delle eccellenze cognitive, fulcro di una necessaria collaborazione sinergica tra istituzione scolastica e famiglie. Si sottolinea il ruolo determinante rivestito dal contesto familiare nell'identificazione precoce del potenziale, grazie ad un'osservazione attenta di condotte e tratti distintivi manifestati dai figli. L'obiettivo primario è il consolidamento di un rapporto collaborativo e di supporto tra docenti e genitori, al fine di garantire il benessere personale dell'alunno in entrambi i contesti. Nell'ambiente scolastico, il profilo dello studente può essere monitorato attraverso diversi specifici strumenti di screening, tra cui le check-list, che verranno analizzate nel dettaglio. La sezione si conclude con la presentazione ed esame dei principali falsi miti che influenzano negativamente la percezione della giftedness, dimostrandone l'infondatezza scientifica tramite evidenze empiriche ed esempi concreti.

L'ultima parte del lavoro è interamente dedicata al fine pedagogico-didattico della tesi, muovendosi nell'orizzonte della pedagogia speciale e dell'inclusione. Qui vengono esplicitate e proposte strategie didattiche, metodologie e strumenti applicabili quotidianamente a scuola, volti a favorire il benessere emotivo e la piena realizzazione del potenziale individuale. Le proposte didattiche vengono suddivise in due macro-categorie: di tipo cognitivo e di tipo socio-emotivo. Le prime sono improntate al potenziamento dell'alto potenziale intellettuale, attraverso l'arricchimento dei contenuti, la compattazione curricolare e la stimolazione di processi di pensiero complessi e divergenti. Le seconde, invece, sono orientate al supporto della sfera delle emozioni e delle relazioni, con particolare attenzione allo sviluppo dell'empatia, alla promozione della leadership positiva e alla gestione dell'ipersensibilità e dell'asincronia dello sviluppo.

I paragrafi conclusivi approfondiscono la strutturazione di ambienti di apprendimento flessibili, sfidanti e inclusivi. In quest'ottica, viene evidenziato il ruolo cruciale rivestito dalle ICT (Information and Communications Technology) e dalle piattaforme digitali interattive, intese come mediatori didattici capaci di personalizzare l'esperienza di studio e favorire l'espressione dei diversi stili di apprendimento. Infine, l'elaborato presenta strategie di

carattere operativo e metodologie attive, come l'apprendimento esperienziale e approcci intuitivo-analogici. Tali interventi, pur partendo dai bisogni specifici del singolo alunno gifted, non lo isolano, ma ne integrano le potenzialità all'interno del gruppo classe, trasformando l'APC in una risorsa di crescita e cooperazione per tutti i compagni.

1.1. Definizioni di plusdotazione: oltre il QI

Nel corso del tempo, il concetto di plusdotazione ha subito un'evoluzione teorica significativa, dovuta al continuo cambiamento della rappresentazione degli individui ad alto potenziale. Nei primi studi, tale definizione è stata associata prevalentemente ad una concezione psicometrica, identificando un elevato Quoziente Intellettivo come unico fattore distintivo di questi soggetti. Questa visione riduzionista da un lato ha reso osservabile e misurabile tale condizione favorendo una riflessione scientifica più sistematica, dall'altro ha diffuso un'idea parziale della plusdotazione, limitata alla mera dimensione cognitiva e quantitativa; in tale cornice, essa veniva letta soprattutto come una condizione statica.

Un primo significativo ampliamento della concezione tradizionale è rappresentato dal Rapporto Marland (1972)¹, considerato un passaggio decisivo nella storia della gifted education. Tale documento, contenente raccomandazioni educative basate sui bisogni di questi individui, ha portato all'istituzione del "National Office of Gifted", un'organizzazione all'interno del ministero dell'Educazione statunitense, con l'obiettivo di pianificare e gestire azioni integrative mirate. Più di vent'anni dopo, nel 1998, la NAGC (*National Association for Gifted Children*²) ha definito i criteri standard nazionali da adottare per le politiche e procedure essenziali, riconoscendoli come alunni con bisogni educativi specifici e meritevoli di percorsi didattici personalizzati.

Il cambiamento più importante che ne deriva riguarda il superamento della riduzione della plusdotazione alla sola intelligenza generale, riconoscendo la possibilità di espressione in molteplici aree. Il Rapporto Marland identifica i soggetti plusdotati come coloro che, se confrontati con i loro coetanei mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, livelli eccezionali di performance in una o più ambiti di espressione, quali: abilità intellettuale generale, specifica attitudine accademica, pensiero creativo, attitudine alla leadership, arti visive e dello spettacolo e abilità psicomotoria.

¹ Cfr. S. P. Jr. Marland, *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 1972

² Cfr. NAGC-National Association for Gifted Children, *Home Page*, <https://www.nagc.org/>

È fondamentale precisare che la condizione di plusdotazione non presuppone la compresenza di tutte le caratteristiche sopra elencate; al contrario, l'eterogeneità dei profili cognitivi implica che l'eccellenza possa manifestarsi anche in una singola area d'elezione³. Questa visione non nega la presenza dell'abilità intellettuale generale, intesa come alto Quoziente Intellettivo, ma non la ritiene più l'unico fattore determinante per l'identificazione di tale condizione.

Al fine di comprendere efficacemente l'evoluzione apportata da questo documento, di seguito verrà effettuato un approfondimento sulle sei aree specifiche, usate ancora oggi come riferimento, in cui può manifestarsi il potenziale di questi individui.

Abilità intellettuale generale

La prima di esse è l'”abilità intellettuale generale”, intesa come una capacità globale e trasversale di elaborazione delle informazioni, astrazione e risoluzione di problemi complessi. Questa dimensione è tradizionalmente misurata attraverso i test del Quoziente Intellettivo; nel contesto clinico italiano, tra gli strumenti più utilizzati troviamo le *Scale di Wechsler*⁴ (come la WISC-IV o la WISC-V), che valutano il QI attraverso prove verbali e di performance⁵. Dal punto di vista statistico, i punteggi ottenuti si distribuiscono secondo una curva normale, che permette di classificare diverse fasce di funzionamento: funzionamento medio (QI tra 85 e 115), fragilità cognitiva (QI < 85) e disabilità intellettuale (QI pari o inferiore a 70). È opportuno precisare che, sebbene la plusdotazione risponda a un criterio psicometrico rigido (QI pari o superiore a 130), l'Alto Potenziale Cognitivo abbraccia una cornice più estesa, comprendendo anche gli studenti con un funzionamento cognitivo compreso nelle fasce limitrofe (tra 120 e 129). Nel presente lavoro si è scelto di utilizzare i due termini come sinonimi, focalizzando l'attenzione sulle medesime necessità didattiche ed educative che accomunano questi profili. (FIG. I). Dall'analisi del grafico emerge chiaramente come il

³ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, cap.1.2.

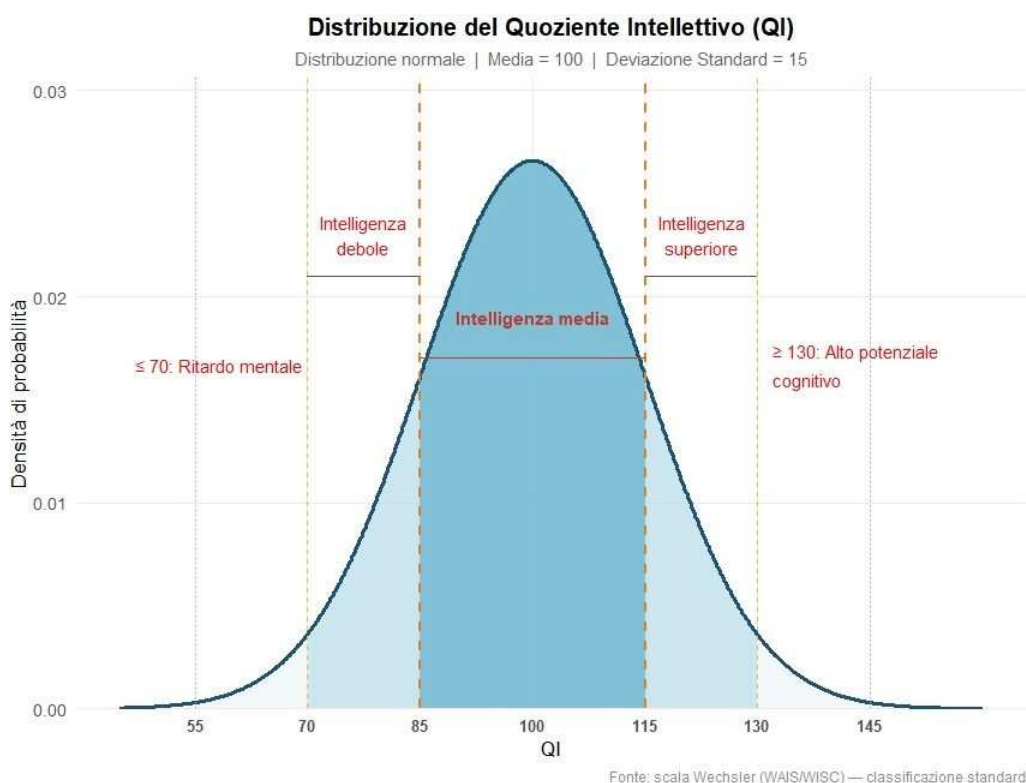
⁴ La *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), attualmente giunta alla sua quinta edizione (WISC-V, 2014), è una scala psicometrica standardizzata, utilizzata in ambito clinico per la valutazione del funzionamento intellettuale di bambini e degli adolescenti (dai 6 ai 16 anni) attraverso prove che permettono di ottenere un profilo cognitivo complessivo e un punteggio di QI

⁵ Cfr. M.A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo: l'importanza di un approccio multidimensionale per il benessere e il successo formativo*, *Counseling, Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 10(2), 2017, https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-10-n-2/pokret_im_article-12584/

profilo intellettuale dell'individuo APC si discosti significativamente dal valore medio della popolazione (fissato a 100). Si osserva, inoltre, che solamente una ristretta minoranza (circa il 2,5%) consegue un punteggio superiore alla soglia critica di 130.

In una lettura più aggiornata, ricondurre la plusdotazione esclusivamente al superamento di un punteggio soglia di QI risulterebbe riduttivo, in quanto il dato psicometrico non può essere considerato l'unico criterio identificativo per un soggetto ad alto potenziale. Di conseguenza, un'applicazione rigidamente quantitativa della soglia rischierebbe di non riconoscere bambini che, pur non raggiungendo il valore convenzionalmente indicato, presentano caratteristiche cognitive, creative o evolutive riconducibili a questo profilo.

FIG. I: Rappresentazione della distribuzione normale del Quoziente Intellettivo⁶



Specificità attitudinale accademica

Con tale espressione si fa riferimento all'inclinazione dei soggetti plusdotati a raggiungere traguardi scolastici d'eccellenza, con un investimento di tempo e sforzo nettamente inferiore

⁶ Elaborazione personale in R della distribuzione normale del QI (M=100; DS=15), sulla base della classificazione psicometrica riportata in M.A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci, 2017, p.24-25

alla norma. Ciò è dovuto alla loro straordinaria rapidità di codifica delle informazioni e capacità di apprendimento autonomo; questi studenti, spesso, si interessano ad argomenti profondi per tematiche complesse, ponendo quesiti che mostrano una maturità cognitiva superiore alla loro età anagrafica. È frequente, però, che la loro eccellenza non si distribuisca in modo uniforme su tutto il curriculum scolastico, ma si concentri in una singola disciplina specifica. Per esempio: si possono riscontrare profili che spiccano per talenti in ambito logico-matematico che, allo stesso tempo evidenziano fragilità in competenze di letto-scrittura.

Risulta pertanto fondamentale distinguere tra “studenti brillanti”, che ottengono ottimi risultati in tutte le materie scolastiche grazie alle loro doti, impegno e dedizione allo studio, e studenti “gifted”, che invece manifestano un rendimento eterogeneo. Il successo di quest’ultimi, infatti, è legato a modalità di apprendimento non convenzionali, che possono tradursi in picchi di eccellenza assoluta e aree di disinteresse o difficoltà.

Pensiero creativo

La terza area di espressione riguarda la capacità con cui questi soggetti riescano a produrre idee originali e soluzioni innovative, risolvendo problemi in modo non convenzionale. Per fare ciò, è necessaria una spiccata flessibilità cognitiva, oltre ad una propensione al pensiero divergente; queste doti permettono di percepire il problem solving come una sfida intellettuale stimolante e affrontarlo in maniera perspicace. A tal proposito, il modello di Williams⁷, propone una visione di “creatività” come un costrutto complesso, dato dalla combinazione di diversi fattori: di tipo cognitivo (pensiero fluido, pensiero flessibile, pensiero originale e pensiero elaborativo) e di tipo emotivo (curiosità, immaginazione, complessità e disponibilità ai rischi).

È possibile individuare tre principali funzioni svolte dalla creatività all’interno dell’ambito dell’iperdotazione cognitiva: prima fra tutte troviamo la funzione propulsiva, che la vede impegnata nel ruolo di “motore motivazionale”, che spinge il soggetto a mettere a frutto il suo potenziale. Parallelamente, funge anche da supporto per lo sviluppo di passioni e interessi specifici; infine, potrebbe agire come fondamentale elemento di compensazione, volto a prevenire la rigidità cognitiva e la tendenza alla ripetizione di automatismi, ossia fenomeni che potrebbero emergere da un’elevata velocità di elaborazione.

⁷ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p. 27

Alla luce di tali finalità, non possiamo considerare la dimensione creativa come un elemento marginale, bensì come una componente imprescindibile per l'identificazione della giftedness. La valutazione di quest'area, quindi, deve avvenire attraverso l'utilizzo di strumenti standardizzati, che la rendano un passaggio fondamentale per una diagnosi accurata.

Attitudine alla leadership

La quarta dimensione identificata dal Rapporto Marland riguarda la "leadership", termine che letteralmente significa: *"funzione e attività di guida, sia con riferimento a individui o organi collegiali in quanto dirigano un gruppo o un'impresa, sia, in senso politico-sociale, con riferimento a un partito o a uno stato"*⁸. Nel contesto specifico della giftedness, si declina come la capacità di dirigere il gruppo dei pari, riuscendo ad influenzare positivamente o negativamente gli altri, modificando il loro giudizio. A differenza delle aree prettamente cognitive analizzate precedentemente, in questa entrano in gioco competenze relazionali e sociali. L'individuo, infatti, deve dimostrare una maturità sociale precoce, oltre ad un'attitudine alla gestione delle dinamiche collettive. Altre caratteristiche che potrebbero contraddistinguere il profilo di un soggetto plusdotato includono la capacità di mantenere la calma in situazioni di stress o discussione, la promozione dell'ascolto attivo e del rispetto durante i momenti di dialogo collettivo, ma anche lo sviluppo di attenzione verso i bisogni altrui; tutti elementi che concorrono per ispirare fiducia e autorevolezza nei compagni. Frequentemente queste abilità sono accompagnate da un forte senso di responsabilità, capacità di adattamento a situazioni nuove e buona fiducia in se stessi.

Riprendendo il pensiero di Karnes e Chauvin⁹, l'attitudine alla leadership non viene ridotta soltanto alla capacità di comando, ma viene definita come un insieme di abilità interpersonali e carismatiche. Le autrici hanno anche promosso l'utilizzo di protocolli e scale di valutazione specifici, considerando la leadership come un potenziale latente da identificare precocemente e coltivato in modo costante.

⁸ Cfr. "Leadership", in Vocabolario Treccani online, Istituto dell'Enciclopedia Italiana

⁹ Cfr. F.A. Karnes e S.M. Bean, *Leadership and the Gifted*, in Focus on Exceptional Children, vol.29, n.1, Love Publishing Company, 1996

Arti visive e dello spettacolo

Con il termine “arti visive e dello spettacolo” si fa riferimento alla categoria che raggruppa il talento eccezionale manifestato nelle discipline espressive e performative, quali: pittura, scultura, musica, danza e recitazione. In questo dominio, la plusdotazione si manifesta tramite una padronanza del linguaggio estetico e una sensibilità artistica che superano di gran lunga i parametri attesi per l’età cronologica. Tuttavia, a differenza degli Stati Uniti, in Italia questo ambito non è ancora soggetto di specifiche linee guida politiche o forme di promozione sistematica.

Abilità psicomotoria

L’ultima area d’espressione, l’abilità psicomotoria, è strettamente legata allo sviluppo di una spiccata “*intelligenza corporeo-cinestetica*”¹⁰. Questa dimensione permette di utilizzare il proprio corpo in modo estremamente raffinato, sia per finalità concrete (come la manipolazione di oggetti), sia per scopi espressivi, tipici di atleti e i ballerini. Il bambino gifted, in quest’ambito, dimostra di essere in grado di imparare nuovi movimenti, sport o sequenze motorie con una rapidità sorprendente, attraverso una sintesi immediata tra osservazione ed esecuzione. Inoltre, possiede un’elevata percezione propriocettiva ed una consapevolezza del proprio corpo nello spazio, che gli permette di avere un estremo controllo sulla muscolatura, sia nella motricità fine che in quella globale. Come per il criterio precedente però, purtroppo, la valutazione di queste abilità incontra notevoli ostacoli metodologici.

È fondamentale precisare che, nello specifico l’area psicomotoria, deve essere considerata un potenziale dominio di talento e non un tratto intrinseco del profilo APC. Al contrario, è frequente una marcata asincronia dello sviluppo, per la quale un’eccezionale rapidità cognitiva può associarsi a fragilità sul piano della coordinazione motoria o della motricità fine.

Tuttavia, pur segnando un cambio radicale di paradigma, questa visione di plusdotazione rimane ancorata a una lettura prevalentemente descrittiva delle prestazioni e aree di

¹⁰ Il riferimento teorico è alla Teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner, che eleva le abilità corporee a vera e propria forma di intelligenza. Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. La teoria delle intelligenze multiple*, Feltrinelli, Milano 1987.

eccellenza; il Rapporto, quindi, rappresenta un ponte tra il concetto storico e l'approccio odierno.

Con il proseguire delle ricerche psicologiche ed educative, è stata dimostrata l'insufficienza di tale concezione per descrivere un fenomeno così complesso e profondo. La "giftedness" (termine inglese per "plusdotazione") si contraddistingue per la sua multidimensionalità e dinamicità, in cui la componente genetica, pur avendo un ruolo rilevante, non è di per sé sufficiente a garantire lo sviluppo del talento. Essa è espressione di un profilo complesso, evolutivo e sensibile all'influenza del contesto. Per tale ragione, sarebbe errato sovrapporre il QI al concetto di plusdotazione: infatti, esso costituisce soltanto uno dei molteplici indicatori predittivi, ma non l'unico per definire una condizione molto più vasta¹¹. Secondo la letteratura più recente è fondamentale considerare l'interazione tra abilità cognitive, creatività, motivazione, caratteristiche di personalità e contesto ambientale. È dunque essenziale scindere la modalità di misurazione dall'essenza del fenomeno: "*il QI non è la giftedness, il QI è solo un indicatore della possibilità che la giftedness esista*"¹². Seguendo questa visione, l'alto potenziale non può e non deve essere interpretato unicamente come superiorità intellettuale, ma come un funzionamento atipico che si esprime in forme diverse e non sempre lineari.

Naturalmente, ciò non nega il valore rivestito dalla valutazione psicometrica, che continua ad essere uno strumento imprescindibile per l'individuazione di un funzionamento intellettuale superiore. Il QI continua ad essere un'informazione cruciale, ma che non basta se usata da sola, in quanto esclude molte capacità e caratteristiche tipiche di questi profili¹³.

Seguendo questa prospettiva, nel presente lavoro verrà privilegiato il termine APC (Alto Potenziale Cognitivo) perché più coerente con una lettura contemporanea e dinamica rispetto all'espressione "plusdotazione", ancora troppo ancorata alla misurazione del Quoziente Intellettivo. La differenza essenziale tra le due nozioni risiede nel fatto che la seconda riconosce la presenza di risorse evolutive, che possono esprimersi in modalità differenti e non sono dipendenti solamente da una prestazione superiore nei test. Il termine

¹¹ J. Siaud-Facchin, *Troppo intelligenti per essere felici?*, Rizzoli, 2016, p.19-25

¹² Cit. in M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p. 20

¹³ Treffinger, J. Donald, J. S. Renzulli, *Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores*, Roeper Review, 8(3), 1986, 150-154

APC, quindi, rimanda a un profilo eterogeneo e in costante interazione con i fattori ambientali, colto nella sua globalità e nella quale possono coesistere elementi di forza e possibili fragilità. Alla luce di tali considerazioni, nel presente lavoro l'espressione "plusdotazione" verrà richiamata nella sua valenza storico-concettuale, mentre si prediligerà il termine "Alto Potenziale Cognitivo" quando si intenderà fare riferimento a una visione più attuale e multidimensionale del fenomeno.

In definitiva possiamo dire che oggi con il termine "alto potenziale cognitivo" si identifica un costrutto multidimensionale che comprende un insieme di determinanti genetiche, psicologiche e comportamentali che contraddistinguono questi soggetti. Tale concetto designa individui con potenzialità significativamente superiori alla media, che possono esprimersi in uno o più ambiti. Questi ambiti non coincidono esclusivamente con un'intelligenza generale, ma possono riguardare altre forme specifiche di attitudine accademica, quali la creatività, leadership o abilità psicomotorie.

L'ampia varietà di aree in cui queste potenzialità ed eccellenze possono declinarsi riflette la pluralità delle abilità e delle caratteristiche personali dei soggetti gifted. Ciò permette di superare l'idea di un unico "profilo tipo" di un bambino con APC, invitando a considerare l'eterogeneità come una peculiarità strutturale del fenomeno. Il dibattito contemporaneo afferma l'inesistenza di una conformità nei loro modi di apprendere, agire, manifestare bisogni emotivi e, quindi, anche di un modello uniforme. L'elemento caratterizzante è, pertanto, l'estrema singolarità di questi individui: i soggetti ad alto potenziale non formano un gruppo omogeneo e non possono essere destinatari di approcci metodologici standardizzati. La complessità di questo fenomeno non può essere ridotta ad un isolato "fattore X", ma deve essere interpretata come il risultato di un'interazione dinamica tra dotazione biologica, tratti di personalità e stimoli ambientali.

Proprio questa marcata disomogeneità impone di evitare una visione totalmente positiva e lineare dell'alto potenziale. Frequentemente, basandosi su una visione stereotipata, il pensiero comune associa tale condizione al successo assicurato, a risultati eccellenti e a idee geniali; in realtà, la pratica evidenzia come essa sia accompagnata anche da vissuti di fatica e difficoltà. Considerare eventuali criticità è fondamentale soprattutto in ambito educativo, affinché si eviti il rischio di fraintendere la loro condizione. Tra le principali aree di vulnerabilità

emergono intensità affettiva, ipersensibilità, asincronia tra sviluppo cognitivo ed emotivo, incapacità di integrazione con il gruppo di coetanei, disallineamento tra capacità effettive e rendimento, demotivazione e, nei casi più critici, il rischio di progressivo abbandono scolastico. A tali aspetti possono aggiungersi la tendenza al perfezionismo, la bassa tolleranza all'errore, la frustrazione nei confronti di attività percepite come noiose e ripetitive, nonché situazioni di isolamento o incomprensione¹⁴.

È doveroso sottolineare come la maggior parte di tali difficoltà non derivino necessariamente dall'elevato potenziale in sé, ma spesso dall'interazione tra caratteristiche individuali, dimensioni emotivo-relazionali e possibilità offerte dal contesto educativo. Ciò riprende l'essenza multidimensionale di questi profili, che non possono essere compresi e valutati esclusivamente sul piano intellettuale. Tali condizioni verranno approfondite nel secondo capitolo, con particolare attenzione alle loro ripercussioni in ambito scolastico.

Per una corretta analisi del fenomeno, è infine necessario distinguere l'APC da altri concetti spesso utilizzati erroneamente come sinonimi, sebbene descrivano realtà fenomenologiche distinte:

- **Talento:** secondo il modello di François Gagné¹⁵, il talento è la padronanza superiore di abilità sistematicamente sviluppate, traducibili in azioni esterne visibili a tutti. Gagné spiega che, se con il termine “dotazione” ci riferiamo al possesso ed uso spontaneo di attitudini in almeno un dominio di abilità (senza un apprendimento specifico), con “talento” indichiamo la trasformazione di tali doti in competenze e conoscenze specialistiche, a seguito di un processo di apprendimento e pratica. In altre parole, mentre l'APC è il “potenziale”, il talento è il “prodotto finale”, l'esito di un processo di apprendimento e allenamento influenzato da fattori interpersonali e ambientali.
- **Precocità intellettuale:** identifica individui che manifestano abilità o raggiungono traguardi evolutivi significativamente prima rispetto ai pari. Sebbene uno sviluppo accelerato rappresenti frequentemente un segnale predittivo di giftedness, non ne costituisce una conferma univoca. In molti casi, infatti, la precocità è soltanto frutto di un'iperstimolazione

¹⁴ Cfr. L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento: Erickson, 2023

¹⁵ Cfr. F. Gagné, *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, in *High Ability Studies*, vol.5, n.2, Taylor & Francis, 2004

ambientale o di un'addestramento anticipato, dimostrandosi un fenomeno transitorio che si normalizzerà nel corso della crescita.

- Alto potenziale cognitivo (APC): si definisce primariamente come una peculiare configurazione neurobiologica che abilita una visione multidimensionale e modalità di ragionamento divergenti. Più che una differenza qualitativa o una superiorità gerarchica, l'APC rappresenta un funzionamento mentale atipico, dove il possesso di un elevato Quoziente Intellettivo è solo uno dei vari fattori che concorrono a prestazioni d'eccellenza. La traduzione di questo potenziale in talento effettivo rimane tuttavia subordinata a variabili extra-cognitive, come l'equilibrio emotivo, le dinamiche relazionali e il supporto di un contesto ambientale favorevole.
- Genialità: con il termine “genio” si indica colui che rappresenta una combinazione eccezionale di creatività, capacità intellettive e capacità di realizzazione in uno o più ambiti specifici (spesso difficilmente misurabili con strumenti di valutazione oggettiva)¹⁶.

1.2. I modelli teorici: dai tre modelli di Renzulli al Modello Differenziato di Gagné

In ambito psicologico vengono frequentemente utilizzati dei modelli teorici di riferimento con il fine di spiegare, basandosi su evidenze scientifiche, i costrutti indagati. Gli obiettivi di tali modelli sono quelli di fornire un linguaggio comune ai ricercatori, permettere la misurabilità di concetti astratti, guidare l'intervento concreto e, addirittura, riuscire a prevedere i comportamenti oggetto di studio.

Analizzeremo ora alcuni tra i modelli teorici che hanno dato un grande contributo allo studio e ricerca del fenomeno della giftedness.

1.2.1. Modello dei tre anelli di Renzulli (2005)

Secondo Joseph Renzulli (1986), celebre psicologo americano, è necessario effettuare una distinzione tra due differenti modalità di manifestazione dell'alto potenziale: la giftedness scolastica (school giftedness) e quella produttiva-creativa. La prima si riflette nel successo accademico e nell'efficienza all'interno dei percorsi formativi tradizionali, infatti essa è

¹⁶ Cfr. M.A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.19-20

considerata più facilmente misurabile tramite test “standardizzati”. La seconda, invece, descrive la capacità (tipica di inventori e artisti) di trasformare il proprio potenziale in opere originali, in grado di contribuire e influenzare significativamente il contesto sociale e culturale¹⁷.

Questa prospettiva sottolinea come l’APC non coincide necessariamente con un punteggio elevato nei test di QI, ma dipende anche da abilità di dominio specifiche e trasversali. Non si tratta quindi di un Quoziente Intellettivo fisso, ma dell’intersezione di tre fattori fondamentali, che l’autore si immagina come tre anelli intersecati: abilità superiore alla media, alti livelli di impegno nel compito (motivazione) e alti livelli di creatività¹⁸. (FIG. II)

È fondamentale sottolineare che, per Renzulli, questa condizione non è uno stato fisso o assoluto, ma si verifica soltanto in alcuni soggetti, in determinati momenti e in particolari circostanze.

- “Abilità sopra la media” o “alto potenziale cognitivo”: non ci si riferisce soltanto alla dimensione psicometrica (QI), ma comprende diverse abilità, che siano esse generali (capacità di astrazione, elaborazione rapida delle informazioni, adattamento a nuovi contesti) o specifiche, ossia quelle relative a domini circoscritti (arte, matematica, lingue, ecc...).
- “Motivazione intrinseca”: è l’energia che spinge il soggetto a lavorare con impegno e perseveranza per portare a termine il proprio lavoro. È fondamentale che tale motivazione venga combinata con una motivazione di tipo estrinseco (causata da fattori quali denaro o ricompense), in modo che quest’ultima agisca in favore della prima.
- “Alta creatività”: fa riferimento alla capacità di pensare in modo divergente e flessibile, superando la rigidità degli schemi predefiniti per approdare a soluzioni innovative e originali.

¹⁷ Cfr. T. Caronna, *Talento e plusdotazione nella didattica speciale: modelli per la gestione*, Orizzonte Scuola Notizie, 2002, <https://www.orizzontescuola.it/talento-e-plusdotazione-nella-didattica-speciale-modelli-per-la-gestione/>

¹⁸ Cfr. S. Sorrentino, *Un’esplorazione della giftedness*, Erickson, 2017, p. 80-85

FIG. II: Modello dei tre anelli di Renzulli (2005)



Proprio su quest'ultimo elemento emerge il primo dei due limiti di questo modello: la criticità risiede nell'incapacità di identificare quegli studenti che hanno abilità creative sopra la norma, ma che non hanno ancora individuato un contesto specifico o ambito di interesse in cui poterlo dimostrare. Inoltre, poiché la performance creativa stessa è il risultato dell'integrazione tra competenze di dominio, abilità creative e motivazione, risulta complesso separare la creatività come "anello" indipendente dagli altri due.

La seconda significativa criticità del modello presentato da Renzulli riguarda, invece, il ruolo svolto dalle variabili ambientali, che rimane indefinito e non chiaro. Il modello a tre anelli si concentra quasi esclusivamente sulle caratteristiche interne del soggetto, lasciando in ombra le funzioni del contesto socioculturale, educativo e familiare. In realtà, l'ambiente riveste un ruolo cruciale, definibile come "agente stimolatore e attivatore" determinante, che condiziona notevolmente il profilo di questi soggetti. Un contesto poco stimolante o eccessivamente rigido potrebbe reprimere le doti individuali, impedendo di farle intersecare tra loro.

1.2.2. Modello tripolare interdependente di Mönks

Lo psicologo tedesco Franz Mönks ha proposto una revisione del lavoro presentato da Renzulli, con l'obiettivo primario di colmare le lacune relative all'influenza del contesto esterno. Egli infatti sostiene che lo sviluppo dell'alto potenziale non dipenda esclusivamente

da caratteristiche psicologiche individuali, ma sia strettamente condizionato dall'interazione con tre contesti primari: la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Propone, pertanto, un'interdipendenza tra due triadi: quella già identificata da Renzulli (abilità sopra la media, creatività e motivazione) rappresenta il potenziale interno dell'individuo, mentre i tre contesti di Mönks fungono da “terreno” che ne permette lo sviluppo. (FIG. III)

L'autore sottolinea quanto sia importante, per la crescita del suo potenziale, che l'alunno venga accettato dai coetanei, e quindi possa lavorare e apprendere in un contesto positivo e sereno. Allo stesso tempo, è fondamentale che l'ambiente scolastico riesca a valorizzare il suo stile di apprendimento, evitando il più possibile fenomeni di demotivazione o isolamento.

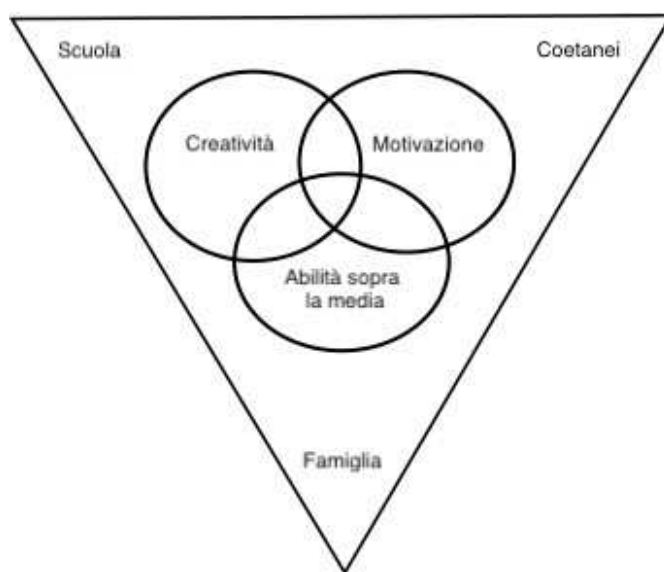


FIG. III: Modello tripolare di Mönks

1.2.3. Modello differenziato di Gagnè

François Gagnè, in primo luogo, chiarisce la differenza tra due concetti spesso erroneamente usati come sinonimi: la plusdotazione e il talento. Con “giftedness” ci si riferisce al possesso ed utilizzo spontaneo di abilità naturali eccezionali (denominate “attitudini”), che si manifestano senza necessità di un addestramento sistematico. Queste doti sono considerate

espressioni del potenziale innato, maggiormente osservabile e misurabile in bambini molto piccoli, non ancora influenzati dal contesto culturale. Con il termine “talento”, al contrario, si intende l’ottima padronanza di abilità sviluppate in un campo specifico; esso rappresenta, dunque, il “prodotto finito”. Da questa visione, deriva una netta scissione tra “avere potenziale” e “ottenere risultati”: si può essere dotati (avere un alto potenziale) senza mai diventare talentosi, qualora tale potenziale non venga coltivato in modo corretto.

Il modello, noto come DMGT (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*), delinea un percorso che parte dal potenziale verso il risultato, in cui intervengono anche dei fattori definiti “catalizzatori”. La struttura del modello si articola nelle seguenti componenti:

- Abilità naturali: sebbene abbiano una forte componente ereditaria, la loro espressione è il frutto della maturazione individuale e della precoce interazione con l’ambiente circostante. L’autore identifica quattro domini in cui queste capacità possono manifestarsi: intellettuale, creativo, socio-affettivo e sensomotorio. Una certa abilità naturale si può esprimere in modalità diverse, a seconda dell’area in cui una persona intende applicarla (ad esempio: un pianista o un chirurgo può impiegare il controllo motorio semplicemente per giocare ad un videogioco).
- Processo di sviluppo: costituisce il “ponte” che trasforma la dotazione in vero e proprio talento. Con il fine di arrivare ad uno specifico dominio d’eccellenza, lo sviluppo viene visto come una ricerca sistematica del proprio talento. Il processo ha inizio quando il soggetto viene inserito in un programma sistematico di attività, che includono un determinato contenuto, un curriculum e uno specifico contesto formativo (formale o informale). Pertanto, possiamo dire che le abilità naturali si esplicano all’interno dei processi di sviluppo del talento. L’efficacia di tale processo è spesso indicata dalla rapidità con cui il bambino raggiunge gli obiettivi prestabiliti rispetto ai propri pari.
- Sviluppo sistematico delle capacità: rappresenta gli ambiti in cui il talento si manifesta concretamente e diviene visibile esternamente, come i settori accademico, tecnologico, artistico, sportivo o lavorativo.

Come già anticipato, Gagné individua due tipologie di catalizzatori in grado di facilitare o ostacolare il processo di sviluppo. I primi, chiamati “catalizzatori intrapersonali”, comprendono i fattori psicologici e biologici che contraddistinguono un individuo, quali la

personalità, la presenza di deficit, l'autocontrollo, la motivazione/volontà, gli interessi e i bisogni. I secondi catalizzatori, di tipo "ambientale", riguardano il ruolo rivestito dall'ambiente e dal contesto socio-culturale nella realizzazione delle abilità naturali. Tra questi troviamo fattori esterni come la famiglia, la scuola, gli insegnanti e le cosiddette "opportunità", ovvero variabili legate al caso o a situazioni ambientali favorevoli che permettono al soggetto di trovarsi nel contesto più idoneo allo sviluppo delle proprie doti.

Il valore pedagogico di questo modello risiede nel superamento dell'idea del "genio per natura", ponendo l'accento sulla responsabilità educativa. Se un bambino ha una dotazione naturale ma l'ambiente in cui vive è povero di stimoli (assenza di catalizzatori ambientali) o ha una bassa autostima (catalizzatori interpersonali negativi), quel potenziale non potrà mai trasformarsi in effettivo talento. Per questo, il compito cruciale della scuola e della famiglia è quello di predisporre l'ambiente e gli strumenti affinché questa trasformazione avvenga¹⁹.

La decisione di presentare questi tre modelli in quest'ordine specifico, deriva dalla volontà di evidenziare come la condizione di alto potenziale cognitivo non possa essere ridotta ad un profilo fisso e statico, ma si configuri come un costrutto dinamico e che, soprattutto, risente dell'influenza di fattori interni ed esterni. Questa caratteristica emerge già dal modello di Renzulli e viene approfondita successivamente da Mönks, che riconosce la manipolazione di ulteriori componenti contestuali. L'ultimo modello infine, offre un vero e proprio "quadro" esaustivo del processo di maturazione di questi individui: considerando fattori personali (abilità), ambientali e il processo stesso di sviluppo. In sintesi, oltre a costituire tre riferimenti cardine per la letteratura sul tema, questi modelli permettono di comprendere il significato che si cela dietro la giftedness in un'ottica più ampia, che trascende la dimensione psicologica individuale per includere la valutazione di molteplici aspetti contestuali.

¹⁹ Cfr. Regione Veneto, *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p.17-19, M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017

*IL FUNZIONAMENTO GIFTED: CARATTERISTICHE DEL PROFILO E DINAMICHE
DELL'APPRENDIMENTO SCOLASTICO*

2.1. Architettura e funzionamento del profilo cognitivo

Come affermato in precedenza, tentare di ricondurre tutte le persone con plusdotazione²⁰ ad un profilo univoco che riesca a descrivere pienamente le loro caratteristiche risulterebbe limitato. Ogni individuo gifted dimostra di avere potenzialità in uno o più ambiti diversi, non necessariamente legati alla sfera intellettuale (ne sono un esempio gli artisti, gli sportivi o i compositori).

Ciononostante, in questo capitolo ci focalizzeremo sull'esplorazione della plusdotazione intellettuale, all'interno della quale è possibile identificare alcuni tratti comuni: abilità e peculiarità che contraddistinguono la personalità e il funzionamento cognitivo della maggior parte di questi soggetti. Naturalmente, occorre precisare che tali proprietà non si manifestano in modo simultaneo e con la medesima intensità in un unico soggetto, alcune possono apparire in forma più lieve o risultare addirittura assenti, in base alla specificità del singolo.

È anche fondamentale sottolineare la dinamicità di questo potenziale, in continua evoluzione e in stretta interdipendenza con il contesto sociale in cui l'individuo si trova. Durante l'età evolutiva, infatti, esso potrebbe manifestarsi come potenziale per eccellere in più domini; per tale ragione, è opportuno monitorare periodicamente i soggetti considerati, per ottenere una visione veritiera e coerente delle loro capacità.

L'analisi prende avvio dal funzionamento cognitivo degli studenti APC, concentrandosi sui tempi e strategie dei loro processi di ragionamento; queste peculiarità delineano una vera e propria atipicità neurologica rispetto ai coetanei normodotati. Sotto il profilo clinico, i soggetti con alto QI non mostrano solo capacità superiori, ma elaborano le informazioni in modo qualitativamente differente rispetto alla norma. Le evidenze scientifiche indicano che la velocità neuronale nei soggetti gifted è quasi doppia e il flusso di informazioni può

²⁰ Nonostante i limiti concettuali evidenziati nel primo capitolo, in cui si è sottolineato il superamento del termine "plusdotazione" a favore di modelli pedagogici più multidimensionali, da questo punto in poi l'espressione verrà utilizzata come sinonimo di "Alto Potenziale Cognitivo" per pure esigenze di semplificazione espositiva.

raggiungere una velocità pari a 3,5 metri al secondo (rispetto ai 2 metri di un normodotato). Tali evidenze, confermano che la rapidità con cui questi individui elaborano, connettono e interiorizzano nozioni nuove sia di gran lunga più elevata rispetto ad un funzionamento cerebrale tipico.

A supporto di tali evidenze, i risultati degli studi proposti da Geschwind e Galaburda²¹, dimostrano la presenza di una minor asimmetria funzionale dei due emisferi del cervello. Si osserva un'attivazione dell'emisfero destro molto più marcata rispetto al sinistro, in cui si denota un minor dominio. Rispetto alla norma, in cui i due emisferi sono connessi, ma mantengono funzioni ben distinte, in questi individui essi operano tramite una comunicazione costante e rapidissima. Inoltre, il cervello con APC si contraddistingue per un'elevata efficienza neuronale: il cervello attiva velocemente l'area interessata per risolvere il problema posto, riducendo il dispendio di energia. Grazie a tale impostazione, i soggetti plusdotati riescono a svolgere compiti di elevata complessità in modo veloce e pertinente, ottenendo prestazioni d'eccellenza²².

Nel capitolo precedente è stato spiegato che registrare un Quoziente Intellettivo superiore alla media ($QI > 130$) sia sicuramente un indicatore significativo, ma non esaustivo, per l'identificazione della giftedness. Seppur, una dotazione biologica sopra la norma è sicuramente un fattore determinante e abilitante, questi soggetti non si contraddistinguono per essere "più intelligenti", quanto per "*ragionare in modo divergente, analogico e arborescente*"²³. Si tratta, quindi, di una distinzione qualitativa (relativa alle modalità dei processi di pensiero) e non meramente quantitativa (riferita alla quantità di ragionamenti).

Analizziamo ora nel dettaglio il significato delle caratteristiche dei processi di pensiero sopra citate:

- Un tipo di ragionamento definito "divergente" permette a questi bambini di trovare soluzioni intuitive, innovative e inusuali ai problemi presentati, superando gli schemi logici convenzionali. Questo tipo di ragionamento produce diverse possibili soluzioni al problema

²¹ Cfr. M.A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.33

²² Cfr. V. Trezzi, Neuroscienze e plusdotazione: il ruolo dell'ambiente di crescita, in [valeriatrezzi.it](https://www.valeriatrezzi.it/i-dati-delle-neuroscienze-sulla-plusdotazione-e-il-ruolo-dellambiente-di-crescita/), 2024, <https://www.valeriatrezzi.it/i-dati-delle-neuroscienze-sulla-plusdotazione-e-il-ruolo-dellambiente-di-crescita/>

²³ Cfr. M. Gazzotti, "La plusdotazione cognitiva: tra intelligenza ed emozioni", in *State of Mind*, 2023, <https://www.stateofmind.it/2023/10/plusdotazione-cognitiva/>

posto; al contrario, il pensiero “convergente” comporterebbe il raggiungimento di un’unica risposta corretta, rispettando le regole d’inferenza logica e le conoscenze apprese. Il pensiero divergente, strettamente legato alla capacità creativa, risulta cruciale nei contesti di problem-solving o nelle fasi di decision-making, sia individuali che collettivi.

- La modalità “analogica” si riferisce sia alla rapidità spontanea nel processare le informazioni, sia alla capacità di mnemonica a lungo termine. Quest’unione permette di stabilire facilmente connessioni tra concetti nuovi e altri già acquisiti in precedenza. Tale caratteristica è fondamentale per la ricerca di risposte a situazioni non note, per le quali non era ancora stata messa in atto una soluzione adatta. Il pensiero analogico permette al cervello di costruire immagini mentali che uniscono dati reali a soluzioni fantastiche. Grazie all’impiego dell’immaginazione e alla fuori uscita dagli schemi della logica, il soggetto può giungere a soluzioni creative.
- Il pensiero “arborescente” si contrappone nettamente al pensiero “lineare”, predominante nella maggior parte delle persone. Quest’ultimo prevede che il flusso delle idee segua un percorso diretto e sequenziale, senza deviazioni o intoppi (da un punto A si arriva ad un punto B). Nel ragionamento arborescente, invece, non si segue una sequenza prestabilita: il ragionamento procede per associazioni, includendo diverse connessioni secondarie intersecate tra loro (la strada da A a B risulta più articolata e può includere tappe intermedie come C, D ed E). In un individuo plusdotato, la ricezione di un’informazione può generare una catena di associazioni mentali in rapida successione, mentre un soggetto normodotato si fermerebbe ad un’elaborazione mentale minima. Da un lato, questa prospettiva permette di osservare e studiare una questione da diverse angolazioni, ottenendo molteplici indicazioni per arrivare alla soluzione più adatta; dall’altro, presenta delle criticità sul piano “operativo”. Il prolungamento eccessivo (o addirittura infinito) di queste catene di pensieri può generare confusione e difficoltà nella gestione della concentrazione: gli alunni devono evitare che il flusso di associazione prenda il sopravvento e comprometta l’arrivo all’obiettivo finale²⁴.

Le caratteristiche finora descritte delineano un profilo cognitivo che si discosta dalle tipologie di ragionamento convenzionali. Tale architettura mentale alimenta una costante attrazione verso sfide intellettuali e compiti ad alto grado di difficoltà: se il compito appare semplificato,

²⁴ Cfr. J., Siaud-Facchin, *Troppo intelligenti per essere felici?*, Milano, Rizzoli, 2014

lo studente gifted tende ad elevarne autonomamente la complessità, per rispondere al proprio bisogno di stimolazione cognitiva.

Un'altra peculiarità di questi studenti, connessa a quelle già presentate, è la spiccata capacità di astrazione. Questa funzione mentale permette di elaborare concetti generali o nuove categorie estrapolandole dagli schemi fissi in cui sono inseriti. Nel concreto, l'astrazione è l'abilità che trascende l'oggetto fisico o il dato concreto posto dinanzi a propri occhi, individuandone somiglianze, differenze e legami con concetti precedentemente acquisiti. Quando ci riferiamo a quest'abilità, possiamo indicare due direzioni distinte: la prima è il processo mentale che permette di estrarre caratteristiche appartenenti ad un oggetto specifico ed applicarle ad un contesto o gruppo più ampio (dal particolare all'universale). La seconda, invece, è l'operazione di "decontestualizzazione", ossia il richiamo e la manipolazione di informazioni memorizzate (non presenti in quel momento). Proprio in merito a quest'ultimo aspetto, i soggetti plusdotati, dimostrano una precocità sorprendente: essi ragionano e si pongono interrogativi su concetti etici, filosofici o scientifici complessi per la loro età anagrafica (quali l'infinito, la morte, la giustizia, etc...), senza la necessità di un supporto visivo o tattile concreto. Tale attitudine permette loro di comprendere concetti e idee articolati, non accontentandosi di spiegazioni superficiali, ma ricercando costantemente le cause e i "perchè" che vi stanno alla base.

Si tratta di una forma di pensiero "ipotetico-deduttivo", capace di oltrepassare il contesto in cui si trova il soggetto in quel momento e formulando ipotesi senza il bisogno di una verifica sperimentale immediata. Questa sorta di "libertà" cognitiva, favorisce lo sviluppo di idee originali, oltre che l'attribuzione di significati inediti alla realtà circostante.

Seppur con significative variazioni individuali legate alla memoria a breve termine e alle funzioni esecutive, i soggetti con APC dimostrano, soprattutto sul piano della memoria a lungo termine, abilità nettamente superiori alla norma. La loro eccellente memoria a lungo termine permette di conservare nel tempo le informazioni acquisite, ma anche di recuperarle e riutilizzarle nei momenti opportuni, effettuando connessioni di notevole complessità. Tale funzione permette loro di apprendere rapidamente nuove nozioni, riducendo la necessità di ulteriori spiegazioni e ripetizioni. Tuttavia, a questa straordinaria capacità di archiviazione non sempre corrisponde un'analoga efficienza nella memoria a breve termine (o di lavoro) e nelle funzioni esecutive. Non è raro, infatti, che questi alunni riscontrino difficoltà nella

pianificazione dei compiti, nell'organizzazione sequenziale dello studio e nella gestione dei flussi informativi immediati, configurando una tipica asincronia tra il potenziale concettuale e le abilità di controllo esecutivo²⁵.

Naturalmente, la “natura” della memoria varia da persona a persona: ad esempio, in alcuni profili prevale la componente visuo-spaziale (relativa alla memorizzazione della posizione di oggetti o immagini nello spazio), mentre in altri quella verbale (focalizzata sulla registrazione di parole, espressioni o frasi ascoltate).

Questa spiccata abilità mnemonica appare frequentemente interconnessa allo sviluppo di un vocabolario ampio e ricercato. Fin dalla prima infanzia, molti bambini con APC tendono ad assimilare e reimpiegare termini inusuali per la loro età, mostrando la capacità di costruire strutture sintattiche complesse anche in anticipo rispetto alle tappe di sviluppo tipiche (come nel caso di una precoce strutturazione della frase). È interessante notare come alcuni soggetti siano in grado di modulare il proprio lessico in base all'interlocutore alla quale si stanno rivolgendo, usando talvolta un registro linguistico semplificato quando parlano con i compagni e più elaborato con adulti. La rapidità con la quale molti di essi riescono ad apprendere concetti ignoti, unita alla successiva capacità di contestualizzarli, porta spesso gli adulti a percepire questi bambini come più maturi rispetto alla loro età anagrafica.

Sotto il profilo neurofunzionale, emerge la necessità di sottolineare una divergenza significativa rispetto ai soggetti normodotati: mentre in quest'ultimi il linguaggio è prevalentemente lateralizzato nell'emisfero sinistro, nei profili gifted si osserva un coinvolgimento bilaterale, con l'utilizzo anche di quello destro.

Tuttavia, il funzionamento della plusdotazione non si esaurisce nella dimensione puramente cognitiva; esso investe profondamente anche la sfera emotiva e della personalità dell'individuo. La consapevolezza precoce delle proprie eccezionalità e della discrepanza con il gruppo dei pari (tipica della maggior parte di questi soggetti), spesso genera dinamiche psicologiche particolari, tra le quali spicca una marcata tendenza al perfezionismo. Tale manifestazione equivale al *“rifiuto di accettare qualcosa che non sia perfetto, la tendenza a esigere da se stessi performance sempre migliori”*²⁶. Ciò porterebbe tali studenti a porsi obiettivi sempre più elevati e complessi, anche al di fuori della reali possibilità.

²⁵ Cfr. C. Cornoldi, & Lab.D.A., *Linee guida per bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità o alto potenziale cognitivo (APC)*, Padova, Lab.D.A. Spin-off Università di Padova, 2022

²⁶ Cit. in L.Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento, Erickson, 2023, p. 104

Se sfruttato correttamente, questo atteggiamento può fungere da fattore motivazionale, incrementando la dedizione e l'impegno per raggiungere i traguardi prestabiliti. Al contrario, esso potrebbe diventare un grave limite, qualora impedisca agli studenti gifted di apprezzare i propri successi, ponendoli in una situazione di costanze insoddisfazione. A tal proposito, Neihart²⁷ distingue tra "perfezionismo buono", ossia un impegno sano nel cercare di dimostrare il massimo potenziale (rispettando i propri tempi e modi) e "perfezionismo disfunzionale", caratterizzato da un'ansia da prestazione pervasiva e negativa.

A questo punto, sorge spontaneo un interrogativo: perchè lo studente gifted vive l'esperienza del fallimento con tale accezione negativa? In prima istanza, tale condizione è legata al timore di deludere le aspettative (reali o percepite) delle principali figure di riferimento, quali genitori, insegnanti e compagni. Il soggetto matura la convinzione di dover ottenere costantemente risultati eccellenti, non potendosi permettere performance al di sotto dei propri standard. Una seconda motivazione riguarda la mancata dimestichezza e familiarità con l'errore: non essendo abituati a commettere irregolarità, anche se minime, potrebbero provocare destabilizzazione emotiva e reazioni sproporzionate.

Tale persistente tensione al perfezionismo rischia, nel lungo periodo, di tradursi in una condizione di burnout, le cui dinamiche saranno analizzate dettagliatamente nel paragrafo successivo.

Un'ulteriore dimensione del temperamento che contraddistingue gli individui plusdotati è la loro elevata ipersensibilità, la quale si manifesta attraverso una percezione degli stimoli molto più intensa e acuta rispetto ai propri pari. Tale peculiarità nasce da un sistema nervoso estremamente reattivo alle sollecitazioni ambientali, sia di natura emotiva che sensoriale.

Per quanto concerne la sensibilità relativa agli organi di senso, essi sono in grado di osservare e captare cambiamenti minimi del contesto circostante. Tramite lo sguardo di attenti scrutatori riescono a cogliere variazioni luminose o piccoli spostamenti spaziali che solitamente sfuggono all'osservazione comune. Allo stesso modo, con il loro gusto raffinato discriminano sapori molto simili e, attraverso l'udito, sono in grado di ascoltare simultaneamente più suoni.

²⁷ Cfr. M. Spinetta, "Piccoli geni: è davvero più semplice il mondo?", *State of Mind*, 2014, <https://www.stateofmind.it/2014/10/piccoli-geni-plusdotazione/>

Dal punto di vista emotivo, invece, potremmo definire il bambino ipersensibile come una sorta di “spugna”, che riesce ad assorbire tutte le tensioni ed emozioni a lui vicine, anche quelle impercettibili. Pertanto, possiamo dire che ciò che caratterizza questi profili è la modalità con cui percepiscono sentimenti e informazioni: in modo più sottile, profondo, e amplificato, portandoli ad interrogarsi costantemente sugli stati d’animo altrui e mettendo in discussione la propria posizione.

Tale facoltà non si limita, tuttavia, alla mera ricezione passiva di sensazioni esterne, ma genera reazioni altrettanto intense: i bambini gifted tendono a farsi influenzare dai sentimenti altrui, interiorizzandoli e rendendoli parte integrante di sé. Questa pervasività emotiva può trasformarsi in una significativa difficoltà di regolazione, in quanto situazioni completamente neutre per i coetanei potrebbero scatenare in loro risposte eccessive.

In questo quadro, l’ipersensibilità si intreccia con il concetto di sovraeccitabilità: termine che indica la tendenza a rispondere in maniera intensa ai vari stimoli ricevuti internamente o esternamente. Queste reazioni non devono essere viste semplicemente come esagerazioni o eccessi, ma come abbondanza di energia vitale, curiosità e intensità emotiva. L’*overexcitabilities*, descritta da Dabrowski²⁸, delinea cinque forme specifiche: psicomotoria (si manifesta in azioni impulsive, ampia loquacità, agitazione e competitività), sensoriale (espressa tramite un forte apprezzamento per le esperienze effettuate con i 5 sensi), intellettuale (emerge con l’introspezione, domande esplorative, curiosità insaziabile e problem solving), immaginativa (si riflette nella capacità di unire realtà e finzione, illusioni e tendenza a drammatizzare) ed emotiva (si palesa tramite l’empatia, inibizione, paure o ansie). Tra queste, quelle maggiormente riconosciute nei profili gifted sono quella immaginativa, intellettuale ed emotiva.

Risulta cruciale sottolineare che l’*overexcitability* non sia una condizione patologica, né tantomeno richieda terapie, è semplicemente un aspetto fondamentale della personalità di questi individui. Sicuramente, la grande sfida per queste persone risiede nella gestione del carico emotivo, soprattutto durante l’infanzia; esse devono trovare e utilizzare strumenti adatti per dominare questi potenti stati d’animo. Se riescono in questo, i bambini plusdotati possono trasformare la propria vulnerabilità in una straordinaria risorsa empatica, riuscendo a mettersi nei panni degli altri e diventando mediatori e interlocutori consapevoli.

²⁸ Cfr. Gifted Italia, “Cosa sono le “overexcitability”?”, in *Gifted Italia*, 2019, <https://gifted-italia.com/2019/12/27/cosa-sono-le-overexcitability/>

Un'ultima caratteristica riscontrabile in molti soggetti gifted, strettamente correlata al loro atipico e veloce funzionamento cognitivo, riguarda uno spiccato e raffinato senso dell'umorismo. Tale facoltà si configura come la capacità di cogliere e rielaborare aspetti comici e paradossali del mondo reale, provocando riso e partecipazione emotiva. Grazie al loro pensiero divergente, le persone plusdotate eccellono nel riuscire a generare connessioni inedite tra informazioni e sfaccettature della realtà che solitamente sfuggono a persone comuni. Questa capacità di astrazione permette loro di immaginare possibili relazioni tra diversi oggetti o eventi, traducendole in espressioni verbali ridicole²⁹.

Sfruttando la loro padronanza linguistica, essi utilizzano giochi di parole e riferimenti culturali o scientifici specifici. Tuttavia, la difficoltà di questi riferimenti può rendere le battute poco comprensibili per gli altri: ciò che per gli individui gifted è chiaro e implicito, per i normodotati potrebbe risultare criptico e di difficile comprensione. L'ironia di questi ragazzi, inoltre, spesso si focalizza su contenuti e conoscenze molto ristretti, "di nicchia", rischiando di non essere pienamente recepite dal contesto sociale di riferimento. Allo stesso tempo, la loro rapidità nell'eloquio e nei processi di pensiero può rappresentare un problema per chi ascolta, il quale faticherebbe a seguire il nesso logico e elaborare tutte le informazioni.

In sintesi, l'umorismo tipico della plusdotazione può essere definito come sofisticato, rapido e multidimensionale, in quanto integra elementi reali ad astrazioni, parole comuni con espressioni ricercate. Ciò porta con sé il rischio di generare una "disconnessione" con gli ascoltatori: spesso, infatti, le loro battute non vengono capite e non risultano coinvolgenti, generando un sentimento di frustrazione per i soggetti. Ad esempio, una barzelletta su un evento storico può essere esilarante e gratificante per il soggetto plusdotato appassionato di storia, ma totalmente insignificante e incomprensibile per chi non ha le stesse conoscenze³⁰.

Nonostante l'impossibilità di delineare un profilo clinico univoco per gli individui gifted, è possibile riassumere un nucleo di caratteristiche (correlate al loro funzionamento celebrale), riscontrabili nella maggior parte di essi:

- Processi di pensiero divergente, analogico e arborescente

²⁹ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017

³⁰ Cfr. Centro Psicodiagnostico Italiano, "Plusdotazione e umorismo", in *Centro Psicodiagnostico Italiano*, 2025, <https://centropsicodiagnosticoitaliano.it/plusdotazione-e-umorismo/>

- Capacità di astrazione
- Rapidità nell'apprendimento
- Eccezionale capacità mnemonica
- Ampio vocabolario e uso di frasi articolate
- Perfezionismo
- Ipersensibilità e sovraeccitabilità
- Spiccato senso dell'umorismo

2.2. Manifestazioni comportamentali nel contesto scolastico

Dopo aver esaminato dettagliatamente i tratti distintivi dei soggetti plusdotati, risulta necessario approfondire i risvolti comportamentali che tali peculiarità generano durante la relazione con i principali contesti di vita quotidiana. Nello specifico, si analizzeranno le conseguenze che le architetture cerebrali di questi soggetti creano all'interno dell'ambito scolastico³¹.

Prima di procedere con la rassegna delle attitudini tipiche, è fondamentale chiarire due aspetti cruciali: il fenomeno della “doppia eccezionalità” e le possibili disparità connesse alle differenze di genere.

Con il primo concetto ci si riferisce alla possibilità che uno studente gifted, oltre a presentare un alto potenziale cognitivo e livelli di eccellenza in uno o più ambiti, possa manifestare anche uno sviluppo atipico. Pertanto, l'individuo può presentare in comorbidità un Disturbo Specifico dell'apprendimento (disgrafia, discalculia, disortografia, dislessia), ADHD, un disturbo della spettro autistico, disturbi del comportamento o altre sindromi a base genetica. In questi casi, entrambi gli aspetti del profilo necessitano di un riconoscimento corretto e tempestivo, oltre che opportune strategie didattiche. Il problema sorge quando le elevate capacità intellettive riescono a colmare autonomamente i propri deficit, nascondendo il disturbo; allo stesso modo, le lacune causate dal disturbo potrebbero rendere meno evidente la plusdotazione, rendendola inespressa o sottovalutata. Tale dinamica rende estremamente

³¹ Nota: per la stesura di questo paragrafo ci siamo basati sul libro di Milan, L., *Plusdotazione e talento*, Trento, Erickson, 2023, *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, cap. 3.4.

difficile per le docenti e per i clinici individuare indicatori precoci e formulare diagnosi accurate. Pertanto, è importante sottolineare che l'identificazione della giftedness non esclude la possibilità della presenza di fragilità in altre aree di funzionamento.

In secondo luogo è possibile discriminare significative differenze che contraddistinguono studenti e studentesse gifted, soprattutto per quanto riguarda l'identificazione e la libera espressione del potenziale. Storicamente le richieste di certificazione sono altamente spropositate a favore dei maschi; da circa dieci anni a questa parte, si è avvertito un incremento della percentuale femminile, probabilmente grazie all'avvenuto ampliamento delle opportunità educative. Ciò, dimostrerebbe come il contesto e i fattori ambientali possano influire sulla promozione e sviluppo del potenziale individuale. Le donne, infatti, sembrerebbero più propense ad adattarsi al contesto socio-culturale di appartenenza, rispetto ai maschi: la paura di essere escluse dal gruppo dei pari le porta a preferire l'omologazione alla possibilità di sviluppo e successo intellettuale. A questo si aggiungono altri fattori di grande rilievo per il mondo femminile: le convinzioni e aspettative dei genitori e gli stereotipi di genere che ancora pervadono alcune culture. Le donne gifted, purtroppo, si fanno intimidire da queste dinamiche, che generano in loro un'idea sbagliata di se stesse, forti dubbi sulle loro abilità e un forte senso del dovere, portandole a rinnegare e nascondere la loro vera natura³².

Sviluppo asincrono

Una caratteristica fondamentale che accomuna gli studenti gifted consiste nella discrepanza evidente tra il loro sviluppo cognitivo (superiore all'età anagrafica) e quello emotivo, relazionale e motorio (allineato con l'età anagrafica). Questi diversi ritmi di maturazione procedono con tempistiche contrastanti: il soggetto effettua ragionamenti complessi e rapidi, ma può incontrare grandi difficoltà nell'autocontrollo dei sentimenti o nella relazioni con gli altri. Si delinea così un quadro di in cui convivono "età differenti" all'interno dello stesso individuo, una divergenza che tende ad accentuarsi all'aumentare delle abilità intellettive.

Il termine "asincronia" indica proprio questo divario, il quale genera spesso una condizione di stress e disagio a causa delle difficoltà del bambino nel rispecchiarsi nel gruppo di appartenenza.

³² Cfr. S.M. Reis, *Work Left Undone: Choices & Compromises of Talented Women*, Creative Learning Press, 1998

Erroneamente, molti insegnanti potrebbero aspettarsi che un ampio bagaglio conoscitivo corrisponda ad un'analoga maturità nella gestione delle emozioni e sensazioni; tuttavia, l'ottima elaborazione delle informazioni non è sinonimo di un'autoregolazione emotiva efficiente. Non è raro, infatti, che uno studente capace di proporre riflessioni brillanti e precoci possa manifestare reazioni di esagerato sconforto di fronte ad una correzione banale o ad un piccolo errore. Per il corpo docenti, accettare questa discrepanza risulta spesso complesso, poichè si aspettano dal bambino una maturità globale che non risponde alla realtà del suo sviluppo.

Parallelamente, l'alunno gifted può riscontrare fragilità nello sviluppo di capacità legate al movimento, alla motricità fine e al coordinamento. Tale difficoltà manuale gli impedisce di trascrivere con la dovuta rapidità e precisione le proprie idee, non dimostrando le effettive conoscenze. In molti casi, l'acquisizione della manualità ritardata rispetto ai compagni, fa apparire il bambino "goffo" o maldestro.

In questo ambito è possibile distinguere due tipologie di asincronia: interna ed esterna. La prima riguarda lo squilibrio interiore del soggetto, generato dalla gestione impegnativa di pensieri profondi (legati alla morte, paura dell'inquinamento, ecc...), di cui non possiede ancora gli strumenti emotivi per la piena elaborazione. La seconda invece è associata al rapporto che l'individuo ha con l'ambiente circostante: la consapevolezza di essere "diversi", la gestione di tale condizione e la difficoltà nel ritrovare delle similitudini con i pari³³.

Infine, è cruciale ricordare che, nonostante il possesso di doti straordinarie, questi soggetti restano individui in età evolutiva; come tali, presentano bisogni e fragilità tipici dell'infanzia, che non devono essere trascurati in favore della sola prestazione cognitiva.

Dimostra un'ampia gamma di interessi

Uno dei primi segnali predittivi di una possibile plusdotazione consiste nel suo forte interesse per molteplici ambiti, che lo porta a sviluppare conoscenze e competenze avanzate rispetto ai pari. Quando nasce un coinvolgimento così travolgente per una determinata tematica si innesca una curiosità elettiva, che si manifesta attraverso quesiti costanti e specifici rivolti agli

³³ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.43

adulti. La loro non è la comune “fase evolutiva dei perché”³⁴ tipica dello sviluppo infantile, bensì si tratta di una necessità cognitiva continua di indagare le motivazioni e i meccanismi degli eventi, non accontentandosi di spiegazioni scontate.

Ad esempio, si consideri un bambino appassionato di animali: dopo aver ascoltato una lezione frontale di presentazione e distinzione tra vertebrati e invertebrati, la sua mente si muove verso orizzonti molto più ampi, spingendolo ad esporre alla classe le proprie conoscenze pregresse sul tema. Potrebbe sottolineare l’esistenza di animali condroitti (con scheletro cartilagineo), simili ai vertebrati ma con una densità ossea diversa. In questo modo, mentre la spiegazione del docente si è concentrata sulla distinzione basilare tra queste due categorie, lo studente ne individua una terza, utilizzando un linguaggio specifico e accurato e dimostrando la capacità di operare connessioni multidisciplinari.

Tale esempio dimostra come il pensiero di questi bambini, se adeguatamente stimolato, sia in grado di elaborare ragionamenti eccellenti, difficilmente compatibili con le conoscenze basilari dei compagni. Essi tendono a documentarsi autonomamente sugli argomenti di loro interesse, ricercando informazioni dettagliate e di elevata complessità.

Si annoia

La noia rappresenta il principale nemico di ogni bambino gifted, essa si manifesta con una forza tale da richiedere costanti e diverse segnalazioni verso l’ambiente esterno. Questo sentimento prevale soprattutto durante i momenti di lezione frontale, quando il ritmo della spiegazione risulta troppo lento e dissonante rispetto alle esigenze di questi soggetti. Spesso si ritrovano ad ascoltare contenuti già acquisiti, presentanti con un linguaggio che ai loro occhi appare troppo semplificato.

Le cause principali di questa condizione derivano dalla loro spiccata velocità di ragionamento, dalla loro brillante capacità mnemonica (che permette loro di acquisire concetti complessi anche dopo una sola esposizione) e dalle abilità legate al problem solving. Di conseguenza, conoscendo già le informazioni e le risposte, essi considerano le spiegazioni fornite “banali” e scontate.

³⁴ Fase evolutiva (2-8 anni circa) in cui il bambino manifesta un’intensa e naturale curiosità nei confronti della realtà circostante. In questa fase, molte volte, l’interrogativo non è solamente finalizzato all’acquisizione di informazioni, ma funge da strumento relazionale per prolungare l’interazione con l’adulto.

Questa sensazione viene esternata in modalità differenti, ma la più comune è l'attivazione di un atteggiamento disinteressato e poco concentrato, dedicandosi addirittura ad altre attività. Tale comportamento, la maggior parte delle volte, viene frainteso dai docenti, i quali tendono ad interpretarlo come una mancanza di motivazione e di impegno nei confronti della scuola o della singola disciplina. In alcuni casi, il discente potrebbe persino essere scambiato per un soggetto con difficoltà di apprendimento o di attenzione, che fatica a mantenere alta la concentrazione e seguire il filo logico della lezione.

Per tali ragioni, è fondamentale che l'insegnante osservi e monitori incessantemente se lo studente in realtà stia seguendo la spiegazione, nonostante le apparenze. Una metodologia efficace risiede nel proporgli momenti di sfida attraverso domande pertinenti e di maggiore complessità, capaci di testare le reali competenze dell'alunno.

Interrompe la lezione e chiacchiera

Tra le diverse modalità con cui i bambini gifted tendono a manifestare la sensazione di noia, spiccano la ricerca costante di interazione con i compagni e il ricorso ad interventi dirompenti (per attirare l'attenzione su se stessi) che possono disturbare l'andamento regolare della lezione. Quest'ultima strategia nasce da due bisogni principali: la necessità di esprimere i propri pensieri e il desiderio di integrazione nel gruppo classe. Spesso, infatti, utilizzano il loro umorismo sofisticato per fare divertire i compagni e ottenere la loro approvazione, cercando di stabilire un legame affettivo tramite la sorpresa e l'originalità. Tuttavia, tale comportamento può destabilizzare l'equilibrio della lezione e generare momenti di disattenzione collettiva, rendendo complicato per il docente ripristinare l'attenzione iniziale.

D'altra parte, gli interventi di questi alunni si rilevano estremamente arricchenti per il contenuto didattico. Per tale motivo, il loro atteggiamento non deve essere letto solamente in chiave negativa: i bambini plusdotati sono un flusso continuo di informazioni e pensieri che, se valorizzati correttamente, possono trasformarsi in risorse preziose per la classe, regalando approfondimenti curiosi e aneddoti originali.

Resta comunque critica la gestione dei tempi di comunicazione: a causa della loro necessità di espressione, questi individui faticano a rispettare il proprio turno di parola, fornendo risposte immediate e non lasciando ai pari nemmeno il tempo per riflettere. Queste tendenze alla monopolizzazione delle conversazioni richiedono un adeguato intervento

educativo, mirato a spiegare loro che il rispetto degli altri parte dall'ascolto ed è una competenza fondamentale in qualunque ambito di vita, non solo a scuola.

Si muove costantemente e gioca

Frequentemente, il bisogno di muoversi di un bambino plusdotato, non ancora diagnosticato, viene interpretato come disobbedienza o disturbo di iperattività (ADHD). In realtà, qualora le attività proposte non risultino intellettualmente stimolanti, l'alunno tende a trasformare e scaricare la propria energia attraverso il movimento. Contrariamente, se gli vengono proposti compiti sfidanti e adatti al suo profilo intellettuale, lo studente è capace di mantenere l'attenzione a lungo, seduto al proprio posto. Pertanto, è possibile affermare che tale irrequietezza sia semplicemente una risposta attiva alla monotonia, e non un problema di iperattività.

Oltre al bisogno di muoversi, spesso questi alunni giocano manipolando piccoli oggetti che gli permettono di evadere dalla staticità della lezione frontale.

È fondamentale ricordare che un alunno gifted ha la capacità di effettuare più azioni contemporaneamente (multitasking): egli è in grado di ascoltare ed elaborare i contenuti esposti dai docenti pur essendo impegnato in attività ludiche o motorie. Mentre per qualsiasi altro studente è più complesso portare a termine contemporaneamente compiti diversi, per lo studente ad alto potenziale è proprio l'ascolto passivo a rappresentare la sfida maggiore.

Infatti, anche se apparentemente sembra distratto dall'oggetto manipolato, nella maggior parte dei casi, dimostra attenzione verso ogni parola dell'insegnante.

Naturalmente, è importante che questi momenti di "scarico energetico" non disturbino il clima della classe, ma rimangano una strategia di autoregolazione individuale.

È molto polemico

Una delle caratteristiche distintive di questi ragazzi è la loro propensione e adorazione per il dibattito. Le ampie conoscenze e la capacità di pensiero astratto generano un'auto-percezione orientata all'infallibilità ed eccellenza; ciò li porta a non poter accettare errori e a giustificare razionalmente ogni loro decisione o idea. Tale inclinazione si manifesta attraverso un atteggiamento di costante critica nei confronti di qualsiasi cosa venga loro imposta o che non ritengono corretta: regole, punizioni, convenzioni sociali e decisioni di qualunque tipo.

Questo atteggiamento avviene per molteplici ragioni: oltre alla volontà di seguire i propri interessi, emerge anche l'obiettivo di perseguire un profondo senso di giustizia, che li spinge a difendere ciò che nella loro visione è giusto ed equo. Un'altra ragione è legata alla forte rigidità che può presentarsi nella struttura cognitiva degli studenti gifted: essi non riescono a vedere vie di mezzo e non accettano compromessi, bloccati al pensiero dicotomico "tutto o niente". In questo contesto, è cruciale attivare un intervento educativo capace di mostrare loro la complessità delle dimensioni della realtà, ricca di infinite sfumature.

Le loro eccellenti capacità linguistiche gli permettono di argomentare in modo coerente le proprie idee, strutturando delle tesi complete e sofisticate.

Da un lato, per il bambino plusdotato, la polemica non è altro che una sfida intellettuale stimolante, dall'altro una critica ridondante e costante potrebbe avere un risvolto negativo sui compagni. Il rischio è che quest'ultimi possano emulare tale atteggiamento, portando ad una contestazione del potere rivestito dall'insegnante e penalizzare il clima della classe. Per evitare ciò, è prioritario educarli al rispetto verso l'interlocutore e all'ascolto attivo dei pensieri altrui.

Non ha un buon rapporto con i compiti

Lo studente con alto potenziale cognitivo spesso manifesta un atteggiamento contrario verso lo svolgimento dei compiti a casa. Tale resistenza deriva principalmente dall'assenza di necessità di ripetere e consolidare le tematiche affrontate in classe, da lui già apprese grazie alle eccellenti doti cognitive. Proprio per tale ragione, questi bambini considerano le esercitazioni domestiche come "perdite di tempo", portandolo ad evitarle o eseguirle in modo distratto (commettendo errori sciocchi). Pertanto, è possibile affermare che questo atteggiamento negativo derivi, prima di tutto, dalla mancanza di sfida intellettuale adeguata, impedendo l'attivazione di processi di pensiero superiori.

Un altro aspetto critico riguarda la carenza di capacità organizzative e di un metodo di studio ben strutturato. Grazie alla loro estrema rapidità di elaborazione e memorizzazione delle informazioni, essi non hanno mai avuto bisogno di sviluppare strategie di pianificazione dello studio. Spesso, infatti, capita che dimenticano i libri a scuola, perdono l'astuccio, confondano le date di consegna e hanno difficoltà nello studio autonomo dal testo. Tali

problemi diventeranno ostacoli sempre più significativi quando il carico di lavoro richiederà una gestione più complessa.

Infine, altrettante volte, il loro perfezionismo li porta a terminare i compiti e decidere volontariamente di non consegnarli. Questo comportamento nasce dal loro perpetuo timore di presentare un lavoro che non rispecchi i propri standard elevati, deludendo genitori e insegnanti. È raro che questi studenti siano totalmente soddisfatti dei propri elaborati, e ciò genera in loro un profondo senso di irrequietezza e frustrazione.

Per riuscire ad affrontare questa criticità è indispensabile identificare la reale causa del comportamento e intervenire con metodologie didattiche personalizzate.

È sovreccitabile e difficoltà di autoregolazione

Come approfondito nel paragrafo precedente, uno dei tratti distintivi delle persone plusdotate è l'ipersensibilità, accompagnata da una marcata sovraeccitabilità verso gli stimoli esterni e interni. Questa peculiarità permette loro di vivere ogni esperienza con un'intensità nettamente superiore alla norma, al punto da rendere complessa la gestione delle proprie emozioni e sensazioni. Tale condizione genera in loro uno scarso autocontrollo che, nella maggior parte dei casi, dà vita a reazioni esplosive e sproporzionate rispetto allo stimolo iniziale.

Un esempio emblematico per comprendere l'ipersensibilità degli studenti gifted coinvolge la sfera sensoriale, in particolare l'udito: se per tutti gli altri bambini i rumori tipici dell'ambiente scolastico (spostamento di sedie o banchi, fruscio dei libri, brusio di sottofondo) rappresentano qualcosa di abitudinario, per il soggetto plusdotato potrebbero risultare altamente destabilizzanti. Questa situazione di disagio potrebbe essere provocata da stimoli olfattivi o visivi che attirano e disturbano la loro attenzione. In molti casi, tale "sovraccarico" sensoriale viene percepito come un vero e proprio dolore fisico, che genera una risposta fuori dagli schemi, talvolta anche violenta e aggressiva.

Allo stesso modo, la sovraeccitabilità si manifesta sul piano cognitivo: quando un argomento attiva un interesse profondo, si provocherà nel bambino un desiderio incessante di saperne di più. Si genera così un flusso di pensieri talmente rapido da spingerlo a porre domande continuamente; in questo senso, anche un minimo stimolo può trasformarsi in un motore di fortissima eccitazione cognitiva e curiosità difficilmente appagabile.

È possibile affermare che una delle principali criticità del profilo gifted risieda nella difficoltà o, addirittura, incapacità di autoregolare il proprio comportamento e i propri sentimenti in funzione dello scopo prefissato. Il mancato raggiungimento dell'obiettivo o le difficoltà in itinere possono generare condizioni di ansia e stress, espressi sotto forma di rabbia e atteggiamenti negativi.

Durante queste situazioni, l'individuo spesso non è pienamente consapevole dell'impatto che queste reazioni hanno sugli altri e sull'ambiente circostante. Per tale ragione, è fondamentale sostenerli in una maggiore consapevolezza delle proprie responsabilità, spiegando loro il ruolo delle proprie azioni nelle dinamiche relazionali.

Presenta sintomi depressivi e rischio di burnout

Un altro rischio critico a cui sono soggetti molti individui plusdotati è l'insorgenza di uno stato di depressione. Questa vulnerabilità può derivare dalla combinazione di più fattori: la paura di deludere le aspettative altrui, le difficoltà di integrazione in un contesto sociale, il perfezionismo patologico o l'ipersensibilità emotiva.

L'insegnante può accorgersi precocemente di tale malessere osservando specifici cambiamenti comportamentali: da un lato può emergere un aumento di negatività e di sfida costante con gli adulti, dall'altro, un comportamento remissivo caratterizzato da disinteresse per le attività stimolanti, fino all'isolamento sociale. In altri casi, invece, il bambino tende a nascondere la sofferenza interiore attraverso atteggiamenti arroganti e offensivi verso i compagni.

È inoltre fondamentale che il docente colga i segnali derivanti dal linguaggio del corpo (non verbali) che segnalano un esaurimento dell'energia psicofisica, quali l'evitamento dello sguardo, una postura di chiusura e un tono di voce estremamente basso.

Il corretto monitoraggio di tali aspetti è cruciale, in quanto, se tralasciati, potrebbero generare conseguenze molto più gravi e irrisolvibili. Sebbene al momento non esistano dati che certifichino la propensione al suicidio rispetto ai pari, il rischio clinico per gli studenti gifted rimane elevato a causa della complessità del loro vissuto.

Parallelamente, può manifestarsi il cosiddetto "burnout" scolastico, ovvero una sindrome da stress cronico che si manifesta attraverso dei sintomi psicologici negativi (apatia, nervosismo e demoralizzazione) associati a problematiche fisiche (cefalee e disturbi del

sonno). Si tratta di un vero e proprio esaurimento delle risorse psico-fisiche dell'individuo, solitamente dovuto ad una condizione di forte stress lavorativo, incapacità di gestire l'errore e senso di fallimento derivante da un perfezionismo disatteso. Senza un supporto adeguato, l'alunno rischia di scivolare in un vortice di esaurimento, capace di sfociare in problematiche di estrema gravità.

Fatica ad inserirsi nel gruppo classe e non ama lavorare in gruppo

Lo studente ad alto potenziale cognitivo può riscontrare anche delle difficoltà legate alla sfera sociale, in particolare nell'adattamento al contesto scolastico e nell'inserimento nel gruppo dei pari. È fondamentale evitare generalizzazioni, poichè esistono profili gifted capaci di integrarsi perfettamente, diventando addirittura dei veri e propri leader positivi per i compagni.

Allo stesso tempo, molti altri faticano ad instaurare rapporti soddisfacenti non per mancanza di volontà, ma a causa di una profonda discrepanza comunicativa e d'interessi. Il sistema scolastico che organizza le classi per età anagrafica piuttosto che per capacità e passioni, costringe questi soggetti a trascorrere le giornate con coetanei che possiedono un bagaglio di conoscenze e un ritmo cognitivo totalmente distanti dai loro. I compagni hanno interessi considerati "banali", per questo faticano ad instaurare un vero rapporto con loro. Ciò spinge i bambini gifted a ricercare costantemente il dialogo con gli adulti, gli unici interlocutori in grado di sostenere scambi intellettualmente stimolanti e di pari livello.

Un'altra motivazione che potrebbe generare un distacco con i coetanei risiede nella diversità della concezione di amicizia. Per la maggioranza dei bambini essa coincide con la condivisione di momenti di gioco e divertimento, mentre per il soggetto APC rappresenta un rapporto più maturo, basato sulla fiducia e sull'aiuto reciproco. Quest'ultimi ricercano un amico con cui confidarsi, a cui chiedere consigli e con cui condividere le stesse passioni; talvolta però, seppure ben inseriti, essi rinunciano alla ricerca del "vero amico", rassegnandosi ad una socialità superficiale.

Le difficoltà possono essere alimentate dall'esterno: i compagni possono escludere il soggetto gifted, etichettandolo come "nerd", percependolo troppo distante da loro e invidiosi delle sue capacità. Tale giudizio superficiale preclude la possibilità di costruire un rapporto sano con loro, isolandolo completamente.

Queste criticità sociali hanno delle ripercussioni nelle attività lavoro collettivo, spesso poco apprezzate dagli studenti ad alto potenziale. Questo rifiuto nasce principalmente dalla noia derivante dalla semplicità del compito e dalla lentezza dei ritmi di apprendimento degli altri; non risulta semplice, per delle menti così rapide, accettare i tempi lenti dei compagni. Si aggiunge poi l'insoddisfazione per il prodotto finale, dettata dalla convinzione che un lavoro autonomo avrebbe garantito un successo maggiore. Infine, il loro forte senso di equità potrebbe spingerli a rifiutare la collaborazione qualora percepisca che il proprio contributo sia nettamente superiore a quello del resto del gruppo, generando frustrazione per una distribuzione ingiusta del carico.

È un ottimo leader per i compagni

In contrasto con quanto spiegato nel punto antecedente, lo studente APC può anche dimostrare spiccate attitudini di leadership positiva all'interno del proprio gruppo di pari. L'elevato potenziale cognitivo può tradursi in una leadership naturale ed empatica, caratterizzata da una precoce abilità nel comprendere i bisogni degli altri e nel fungere da mediatore nei conflitti. Alcuni di questi bambini, quindi, riescono a canalizzare positivamente la loro accentuata sensibilità emotiva, utilizzandola per entrare in profonda sintonia con i compagni; quest'ultimi, sentendosi capiti e accettati, tendono a riconoscere nell'alunno gifted una figura di riferimento e di sostegno.

Oltre alle competenze legate alla sfera socio-emotiva, anche la rapidità nell'esecuzione di compiti di problem-solving, unita a una peculiare spinta all'iniziativa, contribuisce alla costruzione di un profilo di guida sicura e perspicace. In questo caso, i soggetti con alto potenziale dimostrano di riuscire a ridefinire gli obiettivi collettivi a seguito di un'analisi consapevole della situazione, proponendo soluzioni originali e manifestando un'orientamento verso la responsabilità sociale e l'equità³⁵.

Tuttavia è fondamentale assicurarsi che l'assunzione di tale ruolo non degeneri nell'adozione di modalità di gestione eccessivamente direttive. La marcata differenza tra i ritmi di esecuzione dei vari componenti della classe, infatti, potrebbe provocare una forte frustrazione nei soggetti gifted. Tale dinamica rischia di spingere il soggetto a imporre

³⁵ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017,

rigidamente le proprie regole, strutturando una leadership di tipo autoritario, non più orientata all'ascolto dei bisogni del gruppo bensì all'esercizio del controllo.

In conclusione, è possibile affermare che le molteplici attitudini e comportamenti degli studenti gifted all'interno del contesto scolastico non abbracciano solo la sfera cognitiva e di apprendimento, ma anche quella socio-emotiva. Un insegnante competente deve accorgersi precocemente di questi segnali per prevenire la dispersione scolastica e il loro fallimento personale, rendendo la scuola un luogo inclusivo e positivo, capace di rispondere alle loro necessità.

2.3. L'enigma dell'underachievement: dinamiche e cause del basso rendimento scolastico

Si potrebbe comunemente pensare che, date le eccellenti capacità cognitive e la rapidità di apprendimento, sia scontato per i soggetti gifted ottenere ottimi risultati scolastici. In realtà, il più grande dilemma del loro profilo risiede, spesso, nella discrepanza tra le loro abilità mentali e il loro effettivo rendimento in classe.

Con il termine “underachievement” ci si riferisce alla *“grave discrepanza tra il rendimento atteso e il rendimento effettivo (misurato dai voti scolastici e dalle valutazioni degli insegnanti)”*³⁶. Basandoci su tale definizione, possiamo interpretarlo come l'incapacità di trasformare il loro dono in talento concreto. Naturalmente, per parlare di questa condizione non è sufficiente un singolo insuccesso in una disciplina, ma deve manifestarsi un distacco sufficientemente significativo e cronico che perduri nel tempo, tanto da essere facilmente rilevabile. Inoltre, è opportuno assicurarsi che tale basso rendimento non sia legato ad una difficoltà di apprendimento non ancora diagnosticata.

Per molte persone questo divario risulta incomprensibile: appare paradossale che menti così veloci e ricche di nozioni abbiano delle difficoltà nello studio, non riuscendo a soddisfare gli obiettivi didattici richiesti. Probabilmente, tale stupore deriva dall'idealizzazione sociale che considera i bambini plusdotati dei “piccoli geni” infallibili, costruendo aspettative irrealistiche nei loro confronti e non accettando errori o insuccessi. È

³⁶ Cfr. in L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento, Erickson, 2023, p.78

fondamentale considerare, invece, i diversi fattori esterni che possono ostacolare o semplificare il meccanismo di apprendimento. Pertanto, è importante comprendere l'interdipendenza tra variabili personali e contestuali, evitando di cogliere le capacità cognitive come uniche ragioni del successo di questi ragazzi.

Analizziamo ora le motivazioni alla base di questa condizione, che interessa oltre il 50% degli individui gifted. Come per ogni altra dinamica tipica di questi profili, è fondamentale evitare generalizzazioni: non esiste un intervento standardizzato applicabile indistintamente a ciascuno di loro.

Tra le cause principali troviamo la mancanza di una stimolazione intellettuale adeguata, dovuta all'assenza di curricoli opportunamente differenziati. Un bambino APC che assiste a spiegazioni su argomenti per lui basilari o già noti, non si sente sufficientemente coinvolto e interessato. Di conseguenza, non sarà spronato ad investire del tempo per il ripasso domestico di tali tematiche, scegliendo addirittura di non farlo. Inoltre, durante le verifiche, spesso commette errori dovuti alla noia e alla disattenzione: lo studente non sbaglia perché non ha memorizzato i contenuti, ma perché non investe sufficienti energie per svolgere una prova ritenuta priva di stimoli.

Per le materie di studio (storia, geografia e scienze), lo studente plusdotato fatica ad apprendere e consolidare gli argomenti trattati, poiché carente di un metodo di studio valido e funzionale. Egli affronta il compito in classe basandosi solo sulle nozioni apprese durante l'ascolto in aula, che risultano spesso imprecise e incomplete. Oppure, dimostrano difficoltà nell'acquisizione di definizioni puramente mnemoniche, preferendo di gran lunga rielaborazioni individuali (grazie alle loro ottime capacità di astrazione).

In assenza di stimoli didattici sufficientemente sfidanti, questi bambini rischiano di non cogliere appieno il valore dell'impegno e della perseveranza nello studio, elementi cruciali per proseguire il proprio percorso di studi. Pertanto, il solo talento naturale non risulta più sufficiente a garantire il raggiungimento degli obiettivi desiderati: il passaggio a gradi di istruzione successivi, comporta una complessità concettuale tale da rendere l'ascolto della lezione frontale uno strumento non più autonomamente efficace.

Tra le cause legate all'ambiente, riscontriamo l'influenza che il mondo scolastico e familiare rivestono nei confronti dello studente gifted: cambiamenti di routine, nuove

conoscenze o la perdita di persone care potrebbero destabilizzare il soggetto e distogliere l'attenzione dal suo compito.

Allo stesso tempo, un fattore di grande rilievo è il rapporto con il gruppo dei pari: la paura dell'esclusione da parte dei propri compagni terrorizza questi studenti. Per tale timore, alcuni alunni plusdotati interpretano le proprie capacità come un ostacolo per l'accettazione sociale, scegliendo volontariamente di non manifestare il loro potenziale cognitivo. Al fine di non essere percepiti come "secchioni" o di apparire incapaci di instaurare rapporti interpersonali, scelgono di affrontare i test di verifica con superficialità, mascherando le loro doti eccezionali.

Aspettative troppo alte o troppo basse (nel caso di studenti con doppia eccezionalità), specialmente da parte di insegnanti e genitori, possono generare un'ansia da prestazione elevata. Tale stress emotivo induce lo studente ad affrontare i momenti di valutazione negativamente, percependoli come situazioni in cui gli altri sono pronti a giudicare esclusivamente i suoi errori.

Gli studenti underachiever vengono profondamente segnati da questo fenomeno, e lo dimostra il verificarsi di numerose conseguenze negative. Primo fra tutti il drastico abbassamento di motivazione e interesse: questi ragazzi perdono la volontà di proseguire gli studi, vedendo la scuola come un'inutile perdita di tempo. Nei casi più gravi, si può parlare di vera e propria dispersione scolastica, con una conseguente perdita di capitale intellettuale per l'intera società³⁷.

Dal punto di vista personale, si registra un forte calo di autostima: i bambini gifted si sentono inutili, incompetenti, totalmente fuori luogo e, soprattutto, privi di prospettive future. Questa percezione di sé da origine ad una frustrazione costante e, in alcuni casi, un sentimento di odio e rifiuto nei confronti dell'istituzione scolastica. Altrettante volte, essi scelgono di attivare comportamenti provocatori e aggressivi verso gli altri, disturbando le lezioni e ribellandosi alle punizioni.

In conclusione, risulta cruciale sottolineare che il sottorendimento scolastico non deve essere inteso come un problema o una diagnosi, ma come un segnale evidente del malfunzionamento e malessere nei bambini plusdotati. Tale anomalia dimostra la necessità di cambiare strategie e modalità d'intervento, al fine di risolvere questa situazione svantaggiosa.

³⁷ Cfr. R. Renati, *UNDERACHIEVEMENT: quando i ragazzi si ritirano dalla sfida dell'apprendimento*, Artemislab, 2021, <https://www.artemislab.it/news.php?idNews=15>

In questo senso, la prevenzione risulta la cura migliore: il riconoscimento precoce della possibile manifestazione di tale fenomeno permette di bloccare il suo sviluppo attraverso metodologie adeguate.

Alla luce delle evidenze descritte in questo paragrafo, emerge chiaramente come il possesso di un alto potenziale cognitivo e il raggiungimento di un buon rendimento scolastico siano dimensioni nettamente distinte; la prima, infatti, non può costituire automaticamente la causa della seconda.

2.4. Tipologie di eccellenze: i sei profili di Betts e Neihart

Come già approfondito nel primo capitolo, risulta impossibile delineare un unico profilo che comprenda tutte le variabili che contraddistinguono gli studenti gifted. Lo sviluppo deve essere considerato nella sua globalità, analizzando fattori sociali, emotivi, fisici e comportamentali, non solamente le loro capacità intellettive.

Seguendo questa visione, Betts e Neihart hanno delineato sei profili di giovani plusdotati, distinti per tratti di personalità, bisogni, caratteristiche socio-emotive e modalità di espressione delle proprie doti. È fondamentale precisare che questa categorizzazione non deve essere considerata come una distinzione rigida e imm modificabile, quanto piuttosto come un insieme di linee guida per genitori e insegnanti. Non è altro che una generalizzazione dei principali vissuti emotivi e modelli comportamentali riscontrabili in questi ragazzi, funzionale per la definizione di piani di intervento efficaci. L'obiettivo è promuovere una maggiore consapevolezza tra coloro che si relazionano con i bambini gifted, offrendo strumenti adeguati per una corretta identificazione e gestione.

Tuttavia, è doveroso sottolineare come la ricerca scientifica più recente abbia parzialmente messo in discussione l'applicazione clinica e pedagogica di questa tassonomia. La critica si concentra prevalentemente su due punti: il primo riguarda il rischio latente di etichettamento, che potrebbe indurre educatori e insegnanti a incasellare rigidamente l'alunno in una singola categoria, sottovalutando la natura fluida e multidimensionale del potenziale cognitivo. La seconda critica, invece, riguarda la carenza di solide validazioni empiriche a supporto di questi sei precisi profili, suggerendo che le condotte descritte dai due autori

rappresentino spesso risposte adattive temporanee o meccanismi di difesa attuati dal bambino nei confronti nell'ambiente circostante, piuttosto che trait di personalità stabili ed intrinseci³⁸. Pur considerando tali riserve epistemologiche, il modello conserva una spiccata utilità euristica e descrittiva; per ogni tipologia, gli autori analizzano specificatamente le azioni messe in atto, i sentimenti e i bisogni manifestati, nonché i possibili rischi.

Osserviamo ora la categorizzazione proposta da Betts e Neihart:

- I tipo: Il successo

I bambini che rientrano in questo profilo sono coloro che hanno compreso pienamente come sfruttare e applicare le proprie potenzialità, spesso grazie all'aiuto ricevuto da docenti e genitori. Essi ottengono ottimi risultati scolastici e non manifestano difficoltà nel rispetto delle regole sociali. Grazie ai successi raggiunti, sviluppano un'immagine di sé positiva, ma sono anche desiderosi di continua approvazione da parte degli adulti.

Un possibile rischio riguarda la necessità di maturare una motivazione intrinseca, non dipendente dal desiderio di conformarsi alla società e di ottenere buoni voti. Frequentemente, infatti, questi ragazzi tendono a diventare totalmente dipendenti dal sistema; essi sviluppano un tipo di conoscenza conforme ai programmi scolastici, ma senza un vero e proprio interesse vivo per le tematiche affrontate. A lungo andare, questa mancanza di passione può trasformarsi in incapacità di astrazione, autonomia e creatività: abituati a fare il minimo per ottenere ciò che desiderano, davanti a grandi ostacoli rimangono impreparati. Questa condizione genera in loro noia e insuccesso, spingendoli ad evitare situazioni di sfida più impegnative.

- Il tipo: Lo sfidante

Purtroppo, questa tipologia di studente gifted viene identificata raramente nel panorama scolastico, nonostante l'elevata motivazione nel perseguire gli obiettivi didattici prefissati. La personalità forte, solare e piena di energia è nettamente in contrasto con la loro fragilità emotiva, che genera uno scarso autocontrollo ed un atteggiamento di costante sfida nei confronti delle autorità.

³⁸ Cfr. D.Y. Dai, *Evolving Complexity of Giftedness: A Paradigm Shift in Gifted Education*, Routledge, 2020

La loro qualità distintiva è un'eccellente capacità creativa, espressa attraverso modalità differenti e, molte volte, di difficile comprensione per gli insegnanti. Il mancato riconoscimento di tali potenzialità abbassa notevolmente la loro autostima, generando una condizione di costante frustrazione. Il rischio più grave è che tali sentimenti portano l'alunno verso l'abbandono scolastico, scegliendo strade delinquenziali.

Per evitare ciò, è cruciale che i docenti sappiano riconoscere precocemente le potenzialità cognitive che si nascondono dietro ad un profilo così sfidante e anticonformista, aiutando il ragazzo a sviluppare una piena consapevolezza delle proprie abilità.

- III tipo: Il clandestino

Il paragone con la figura del "clandestino" mira a delineare il profilo di bambini gifted che nascondono e negano il proprio talento, attuando strategie di coping disfunzionali. Il loro principale obiettivo è quello di mimetizzarsi a pieno con il gruppo dei pari, dimostrandosi uguali a loro. Tale fenomeno si verifica soprattutto durante gli anni delle medie per le ragazze e nel periodo delle superiori per i maschi. In queste fasce d'età la popolarità e l'accettazione risultano essere fondamentali per qualsiasi ragazzo, al punto di accettare un andamento scolastico altalenante (che non rispecchi le loro reali capacità) e abbandonando le loro passioni.

Questi soggetti vivono un conflitto costante tra il forte bisogno di conformismo sociale e l'esigenza di soddisfare le aspettative delle persone a loro vicine. Per tale ragione, spesso, si ritrovano in situazioni che creano loro dubbi e ansie, portandoli a dover rinunciare alle opportunità di sviluppo di crescita per non "tradire" i compagni.

Essi riescono a mascherare la loro eccellenza in modo efficace: ottenendo punteggi bassi nelle prestazioni di verifica inducono l'insegnante a percepirli come incapaci, perdendo l'autostima nei loro confronti.

Secondo Betts e Neihart per soddisfare la loro necessità di sentirsi accettati così come sono, è essenziale promuovere strategie didattiche alternative, che non incrementino il distacco dai pari.

- IV tipo: Il dropout

Tale profilo è anche definito come studente “ a rischio”, in quanto, non riuscendo a gestire le proprie potenzialità, presenta problematiche su molteplici fronti.

Questi bambini manifestano una forte rabbia nei confronti degli adulti, tale da generare atteggiamenti oppositivi e aggressivi, dimostrando una totale incapacità di gestione delle proprie emozioni. Tale sentimento di collera costante è dovuto principalmente al risentimento che provano per non essere stati riconosciuti e aiutati: la mancanza di sostegno da parte della famiglia e dalla scuola ha creato in loro grandi lacune educative. Per questa ragione, essi non ricevono motivazioni a livello scolastico, maturando interessi in altri campi, fuori dal curriculum tradizionale. Avendo un'autostima molto bassa e non riuscendo a trovare stimoli adeguati a scuola, la maggior parte delle volte questi ragazzi scelgono di abbandonare gli studi.

Il supporto psicologico risulta la via essenziale da perseguire: devono essere guidati verso lo sviluppo dell'autoregolazione e modulazione emotiva, essenziale in ogni ambito di vita. Per arrivare a tale obiettivo, è importanti che essi non riconoscano nei genitori e insegnanti figure nemiche, ma dei punti di riferimento con cui costruire un rapporto di fiducia e sostegno.

- V tipo: La doppia eccezionalità

Come già illustrato in precedenza, esistono bambini che presentano sia un alto potenziale cognitivo che un disturbo dello sviluppo. Spesso, la loro plusdotazione passa inosservata perché mascherata da atteggiamenti di disagio, quali: difficoltà nella lettura, nella scrittura o nel mantenere l'attenzione durante le spiegazioni frontali. Tali disturbi inducono i soggetti a sviluppare un senso di scoraggiamento e inefficacia, oltre che ad una forte mancanza di consapevolezza che li porta a negare il proprio disagio, giudicando la scuola come “troppo noiosa e stupida”. Attraverso questo atteggiamento critico e sarcastico nei confronti dell'istituzione scolastica, essi riescono a nascondere la loro bassa autostima, finendo spesso per isolarsi.

La discrepanza tra le loro capacità e le effettive prestazioni rende complicato lavorare sul loro potenziale, talvolta addirittura non riconosciuto. Contrariamente, della loro doppia eccezionalità vengono identificate solamente le debolezze, sprecandone le doti eccellenti.

- VI tipo: Allievo autonomo

A differenza del primo profilo, l'allievo autonomo oltre a dimostrare familiarità con il sistema scolastico, è in grado di sfruttarlo per costruire valide opportunità per se stesso. Ciò che lo contraddistingue è una totale indipendenza e autoefficacia nel perseguire gli obiettivi prefissati: riconosce nella realizzazione scolastica e lavorativa il suo principale traguardo. Dimostra anche un'ottima capacità regolativa delle proprie emozioni e pensieri, gestendo in maniera positiva situazioni di difficoltà ed errori (solitamente di grande sconforto per i plusdotati). Ha una chiara consapevolezza delle proprie competenze, tale da saper prevedere il risultato di un compito; ciò permette lo sviluppo di una forte autostima e la costruzione di un senso di potere personale. Essi sono in grado di esprimere i propri bisogni e sentimenti in maniera chiara e appropriata al contesto in cui si trovano, senza manifestare segnali di irrequietezza o ansia. L'insieme di tutte queste caratteristiche positive consentono a questi ragazzi di essere accettati e inclusi nel gruppo classe, diventando addirittura leader da cui prendere esempio.

Solitamente, successi relazionali e personali, sono accompagnanti da un eccellente rendimento scolastico e prosperose carriere professionali.

Nonostante la loro autonomia, potrebbero comunque necessitare di un affiancamento psicologico per la gestione dell'impatto sociale del loro successo. Parallelamente, accade spesso che investano le proprie potenzialità in ambiti extra-scolastici, imboccando percorsi alternativi. È fondamentale che essi riescano ad incanalare e sfruttare le loro capacità nel migliore dei modi, a prescindere dal settore di interesse scelto.

Possiamo definire quest'ultimo profilo come quello che meglio esprime la plusdotazione, poiché l'alunno riesce a convogliare le proprie doti in modo costruttivo e armonioso con l'ambiente intorno.

Gli autori pongono l'accento sull'irripetibilità e l'unicità di ogni soggetto ad alto potenziale cognitivo, caratteristiche che si riflettono inevitabilmente anche all'interno del loro percorso di sviluppo personale. In quest'ottica, la distinzione di tali profili deve essere intesa come uno strumento operativo per la formazione e sensibilizzazione di educatori e genitori: esso permette la costruzione di programmi scolastici mirati e il sostegno necessario per una corretta autoregolazione emotiva e comportamentale.

Risulta essenziale considerare i cambiamenti costanti dei bambini e delle loro esigenze; pertanto, sarebbe errato identificarli in uno di questi profili, escludendo a priori possibili mutamenti nel tempo³⁹.

³⁹ Nota: per la stesura di questo paragrafo ci siamo basati su G.T. Betts, M. Neihart, Profiles of the gifted and talented. *Gifted child Quarterly*, 1988, pp.248-253, S.E., Sossi, *6 profili di giftedness*, Plusdotazione intellettiva (IntensaMente Associazione Gifted), <https://www.iagassociazione.com/plusdotazione-intellettiva/>

Capitolo 3:

INDIVIDUARE IL TALENTO:

IL RUOLO DELLE AGENZIE EDUCATIVE E LA SFIDA DEI PREGIUDIZI

3.1. Il ruolo della famiglia: osservazione e supporto precoce

3.1.1. La famiglia come osservatorio privilegiato della plusdotazione

L'analisi dell'Alto Potenziale Cognitivo, spesso, si limita all'ambito scolastico, trascurando il ruolo determinante della famiglia durante il percorso educativo. Il nucleo familiare rappresenta il primo luogo di interazione e crescita per ogni bambino, perciò è fondamentale indagare le dinamiche relazionali, le manifestazioni peculiari di questa condizione e gli ostacoli riscontrabili. Parallelamente, al fine di ottimizzare il clima domestico, è opportuno immedesimarsi nel punto di vista dei genitori, comprendendone le difficoltà e individuando strategie adeguate. Data l'eterogeneità dei profili, risulta impossibile definire delle regole precise e universali per essere un buon genitore di un bambino gifted; ciononostante, esistono metodologie e approcci funzionali sia per l'identificazione, sia per la gestione efficace di tali caratteristiche⁴⁰.

I legami affettivi e le interazioni familiari costituiscono il primo contatto tra l'individuo e la realtà esterna. La casa, intesa come dimensione fisica ed emotiva, funge da “nido” protetto per l'individuo, esercitando un'influenza significativa sul suo interno processo evolutivo. Tale rapporto dovrà fornire al soggetto tutti gli strumenti indispensabili per un inserimento efficace nella società. È possibile, pertanto, interpretare la famiglia secondo una duplice prospettiva: come “nucleo affettivo”, capace di offrire una base sicura, amore ed equilibrio ai suoi membri e come vera e propria istituzione educativa, che trasmette valori etici e conoscenze specifiche. Questo contesto, specialmente durante la crescita, è in grado di plasmare la personalità dei suoi partecipanti, configurandosi come elemento determinante per la loro evoluzione e successo. In quest'ottica, il potere rivestito dall'ambiente domiciliare è pari, se non superiore, a quello dell'istituzione scolastica: i genitori rappresentano i primi insegnanti dei propri figli, guide insostituibili durante la crescita⁴¹.

⁴⁰ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.119

⁴¹ Cfr. E. R. Amend, E. Kircher-Morris, J. L. Gore, *Essere Gifted: Una guida per i genitori*, edizione italiana a cura di S. Peruselli e G. Pace, Firenze, Hogrefe, 2025, p.1

Nel caso dei bambini plusdotati, è proprio tra le mura domestiche che emergono le prime manifestazioni delle loro peculiarità. Di conseguenza, la prerogativa essenziale di un genitore consapevole risiede nella capacità di osservazione analitica: soltanto attraverso un'analisi attenta e dettagliata dei comportamenti dei bambini è possibile giungere ad una reale comprensione. L'osservazione diviene, quindi, lo strumento imprescindibile per ogni adulto che operi nel contesto familiare. Osservare differisce dal semplice "guardare": significa scomporre un fenomeno nelle sue componenti, analizzandone le sue cause, le dinamiche e le relazioni, fino a prevederne gli esiti. Non è sufficiente limitarsi ad un'analisi superficiale dei loro atteggiamenti, occorre ricercare le motivazioni sottostanti, senza intervenire precocemente per bloccarli⁴².

Possiamo definire la famiglia come un contesto privilegiato per l'osservazione e la valutazione del raggiungimento di traguardi intermedi dello sviluppo. Il termine "privilegiato" si riferisce alla dimensione privata e intima del nucleo familiare, che permette al soggetto di sentirsi libero di esprimere le proprie difficoltà e abilità, instaurando un rapporto diretto con l'adulto di riferimento. In questo ambiente, il genitore dispone del tempo necessario per analizzare ogni condotta del bambino gifted, anche la più sottile, al riparo da distrazioni e influenze esterne.

All'interno di questo ambiente protetto, i bambini ad alto potenziale cognitivo manifestano apertamente i propri tratti emotivi e psicologici, lasciando spazio ai propri interessi ed eventuali insicurezze. Per tale ragione, è comune che siano proprio i genitori i primi a notare atteggiamenti e abilità fuori dalla norma che deviano dallo sviluppo tipico. Come si è già avuta modalità di approfondire nel capitolo precedente, a cui si rimanda per una disamina puntuale, tra gli indicatori più rappresentativi emergono una precoce e profonda curiosità intellettuale, la tendenza all'approfondimento autonomo di tematiche complesse e la ricerca di risposte esaustive a quesiti esistenziali. Nello spazio domestico, tali manifestazioni non si configurano semplicemente come tratti cognitivi isolati, ma si traducono in una richiesta incessante di stimoli e spiegazioni valide per ogni attività proposta, interpellando direttamente le figure genitoriali nel ruolo di primi mediatori tra il bambino e il mondo circostante.

⁴² Cfr. *Manuale operativo: interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, cap.10

Strettamente connessa a tale vivacità intellettuale è la loro naturale predisposizione all'apprendimento spontaneo. Prima di iniziare la scuola primaria, molti individui gifted, sono già in grado di leggere, scrivere e risolvere calcoli matematici autonomamente, senza aver ricevuto un insegnamento formale. Ciò è favorito da una memoria eccezionale, che gli permette di ricordare dettagli minuziosi appresi anche a distanza di tempo⁴³. A causa di tale iperattività mentale, essi potrebbero faticare nel riposo notturno: la difficoltà a “disattivare” il cervello si traduce spesso in addormentamenti tardivi, sonno agitato o risvegli frequenti. L'attività cognitiva continua a processare informazioni e idee anche durante la notte, mentre l'intensità delle emozioni può provocare sogni o incubi che ostacolano il passaggio allo stato di riposo.

Un ulteriore tratto distintivo dei bambini gifted risiede in un vocabolario ampio e decisamente avanzato rispetto alla media (in alcuni casi, le prime parole emergono già tra i 9-10 mesi ed è in grado di comporre frasi strutturate a 18 mesi). Tale precocità fa sì che essi provino un senso di noia durante l'interazione con i coetanei o i fratelli, dovendo semplificare e riadattare il proprio registro per farsi comprendere. Contrariamente, si sentiranno maggiormente a proprio agio nella comunicazione con adulti o ragazzi più grandi, con i quali possono sostenere conversazioni coerenti con il proprio livello cognitivo⁴⁴.

Infine, la plusdotazione può essere ipotizzata in presenza di un'intensa e atipica sensibilità agli stimoli derivanti dall'ambiente esterno. Questi soggetti sono facilmente influenzabili dai cambiamenti del contesto: la conoscenza di nuove persone, le trasformazioni di spazi fisici o le variazioni di routine possono innescare reazioni emotive molto energiche. Anche un mutamento minimo nelle abitudini quotidiane può essere percepito come motivo di conflitto con le figure adulte di riferimento. Ad esempio, l'inserimento di un'attività imprevista (come una commissione non programmata) viene vissuto come l'interruzione di una sequenza lineare di eventi ordinari. Talvolta tale situazione può generare sconcerto e atteggiamenti oppositori nei confronti dei genitori, accusati di incapacità organizzativa.

Nel contesto quotidiano, i bambini plusdotati dimostrano anche una spiccata emotività, che li conduce a faticare nell'autogestione dei propri istinti. Una lieve ingiustizia

⁴³ Cfr. FCP (Formazione Continua in Psicologia), 7 segnali per riconoscere i bambini dotati, in *Formazione Continua in Psicologia*, <https://formazionecontinuaonline.it/7-segnali-per-riconoscere-i-bambini-dotati/>

⁴⁴ Cfr. L. K. Silverman, *The construct of asynchronous development*, Peabody Journal of Education, 72(3-4), 1997, p.36-58

nel rapporto fraterno può scatenare un pianto inconsolabile; allo stesso modo, un piccolo successo può generare reazioni euforiche e travolgenti.

3.1.2. Il vissuto genitoriale tra sfide educative e legami fraterni

Crescere un figlio ad alto potenziale rappresenta un'esperienza profondamente sfidante, in cui l'orgoglio per il talento si intreccia a un costante senso di responsabilità e disorientamento. Tale percorso, impone alla famiglia un'intensa riorganizzazione emotiva e quotidiana, esponendo i genitori a dubbi e timori che influenzano il rapporto con l'intero sistema delle relazioni domestiche.

Dinanzi alle peculiarità tipiche di questi profili, nei genitori sorgono interrogativi cruciali, quali: come possiamo favorire una crescita serena? Quali cambiamenti apportare allo stile di vita? Come interpretare determinati comportamenti? Saremo in grado di soddisfare tutte le sue necessità e garantirgli relazioni sociali equilibrate? Il loro talento, se inteso unicamente come una responsabilità gravosa e non come una potenzialità, può essere scambiato per un problema critico⁴⁵.

In quanto primi adulti a confrontarsi con tale potenziale, è necessario che i genitori siano in grado di superare il disorientamento iniziale per gestire al meglio sia i punti di forza sia le criticità dei propri figli. Ad oggi, purtroppo, gli studi che indagano la consapevolezza genitoriale rispetto alla singolarità dei questi figli e alle difficoltà correlate sono ancora esigui. Sarebbe errato e banale ritenere che l'esperienza della giftedness in famiglia sia esclusivamente positiva; al contrario, infatti, la maggioranza delle esperienze analizzate dimostra che tale condizione rappresenti un compito educativo complesso e sfidante. I bisogni socio-emotivi e i tratti comportamentali di questi bambini possono generare un elevato livello di stress nei genitori, i quali, spesso, si ritrovano impreparati ad affrontare preoccupazioni e dubbi circa lo sviluppo atipico dei figli⁴⁶. Tali sentimenti condizionano e modificano sensibilmente l'assetto familiare, le relazioni interne e l'organizzazione quotidiana.

⁴⁵ Cfr. M.A. Zanetti, E. Tamburnotti, Famiglie ad alto potenziale: un percorso di supporto alla genitorialità, in *Giunti Scuola*, 2021, <https://www.giuntiscuola.it/articoli/famiglie-ad-alto-potenziale-un-percorso-di-supporto-alla-genitorialita?srsId=AfmBOop8nzhuPzZBdMbu1n4-xRHgrkfV5gxHRhFhV8aT9nnSC9UCgPS>

⁴⁶ Cfr. V. Bertolotti, Plusdotazione: risorsa o rischio per la famiglia? Uno studio sullo stress genitoriale di famiglie con bambini ad alto potenziale, in *State of mind*, 2015, <https://www.stateofmind.it/2015/12/plusdotazione-stress-genitoriale/>

A questo punto, risulta quasi spontaneo domandarsi quali siano le reazioni più comuni dei genitori dinanzi ai segnali di plusdotazione. Naturalmente, ognuno esprime reazioni diverse, a seconda del carattere individuale, del contesto domestico e delle caratteristiche del figlio. Esistono, per esempio, situazioni in cui la presenza di giftedness non implica necessariamente l'insorgere di problematiche relazionali e gestionali, grazie alla preparazione e alle capacità degli adulti. In molti altri casi, tuttavia, i genitori rimangono quasi "paralizzati" dal timore di non saper esercitare correttamente il proprio ruolo o di commettere errori nei confronti di profili cognitivamente così impegnativi. Essi hanno paura di non essere sufficientemente competenti per favorire la fioritura del talento filiale, precludendogli opportunità formative essenziali; ciò li porta a ricercare costantemente esperienze educative mirate, al fine di assecondare la loro insaziabile curiosità e voglia di sapere. Analogamente, i genitori potrebbero sentirsi inadeguati nel gestire e comprendere le emozioni e la sensibilità di questi individui. Tale preoccupazione, spesso, conduce ad uno stile educativo eccessivamente accomodante su tutto, volto ad evitare reazioni esplosive o forti conflitti. Altrettante volte, essi percepiscono di non fornire il supporto emotivo adeguato ai propri figli, considerandosi inutili e sperimentando un senso di solitudine e incomprensione, anche da parte di amici e familiari. Le profonde divergenze tra i bambini gifted e i coetanei spesso provocano nei genitori un senso di vergogna e imbarazzo, specialmente in occasione di episodi pubblici che evidenziano le difficoltà di autoregolazione del ragazzo e l'apparente impotenza dell'adulto⁴⁷.

In sintesi, le famiglie di bambini con plusdotazioni non sempre vivono esperienze lineari e positive, possiamo considerare "normale" l'insorgere di momenti di frustrazione e incertezza. L'errore più comune risiede nel focalizzarsi esclusivamente sullo sviluppo intellettuale e culturale, a discapito di altre aree (affettiva, emotiva, relazionale ed etica). Un genitore impreparato, davanti ad abilità cognitive così precoci, potrebbe percepire il figlio solo come una mente da istruire, trascurando aspetti fondamentali del suo sviluppo psicologico. Frequentemente, la preoccupazione per prestazioni scolastiche non eccellenti spinge gli adulti a esigere traguardi sempre più elevati, giustificando tali pressioni con la volontà di non disperdere il potenziale del minore.

⁴⁷ Cfr. R. Renati, N.S. Bonfiglio, M. Dilda, M.L. Mascia, M.P. Penna, *Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School*, Children, MDPI, 2023, p.3

In realtà, come ogni altro coetaneo, il bambino con alto potenziale ha bisogno di identificare la casa come punto di riferimento emotivo. L'ambiente familiare deve nutrire la sua "sete cognitiva" e stimolare i suoi interessi, senza tralasciare la dimensione affettiva e la crescita interpersonale: occorre che resti un luogo d'amore e serenità, dove sentirsi accolto e libero di sperimentare la propria indipendenza. Sebbene conciliare queste due dimensioni sia difficile, resta fondamentale per i genitori ricordare che, oltre al talento, esiste un bambino con necessità umane comuni a tutti.

L'esperienza genitoriale nell'ambito della giftedness può sfociare in una condizione di profonda solitudine, specialmente qualora venga a meno il sostegno e la comprensione da parte del contesto sociale di appartenenza⁴⁸. Capita spesso, infatti, che le altre famiglie si dimostrino poco empatiche nei confronti dei genitori di bambini plusdotati, tendendo a percepire come eccessive le loro preoccupazioni e esprimere giudizi superficiali in merito alle scelte pedagogiche adottate, fino ad imputare alla condotta familiare la causa primaria dello stress dei figli. Ciò avviene perché, per chi non conosce realmente le necessità e le criticità dei profili di gifted, risulta agevole criticare l'operato altrui senza esercitare alcuna immedesimazione. Parallelamente, potrebbero nascere sentimenti di invidia per le doti e i successi di questi ragazzi, derivanti dal timore che i propri figli non raggiungano i medesimi traguardi. Tali pregiudizi inducono le altre famiglie ad allontanare e isolare i genitori di bambini ad alto potenziale cognitivo, escludendoli dalle dinamiche sociali e facendoli sentire fuori luogo o inadeguati. Di conseguenza, questi genitori si ritrovano ad affrontare le sfide educative in solitudine, data la mancanza di figure di supporto nell'ambiente circostante. In questo scenario, risulta cruciale la ricerca di un confronto con genitori che vivono la loro stessa situazione, al fine di instaurare legami basati sul supporto reciproco e sulla condivisione di esperienze comuni.

Un ulteriore aspetto della dimensione familiare, spesso tralasciato, riguarda il rapporto che il bambino APC instaura con i rispettivi fratelli o sorelle. Tale legame, analogamente a quello tra genitore e figlio, può modificare radicalmente il modo in cui il soggetto interagisce con l'ambiente esterno e si inserisce nel contesto sociale. In una condizione ordinaria, avere dei fratelli permette di sperimentare sin dalla prima infanzia dinamiche di cooperazione e condivisione, ma anche di competizione e gelosia; risulta, perciò, cruciale che il ruolo

⁴⁸ Cfr. E. R. Amend, E. Kircher-Morris, J. L. Gore, *Essere Gifted: Una guida per i genitori*, edizione italiana a cura di S. Peruselli e G. Pace, Firenze, Hogrefe, 2025, p.2

genitoriale si inserisca positivamente in tali processi, al fine di supportare la costruzione di un rapporto pacifico e di sostegno tra i bambini. È fondamentale ricordare che i figli tendono a osservare costantemente gli atteggiamenti degli adulti, per valutare e comprendere le concessioni e le reazioni scaturite dai propri comportamenti.

All'interno di un nucleo familiare, la presenza di un soggetto plusdotato richiede attenzioni specifiche e condizioni di vita particolari; qualora queste vengano a mancare, egli cercherà di attirare l'attenzione su di sé per sentirsi valorizzato. Tale situazione può essere percepita negativamente dai fratelli, poiché potrebbe sminuire la loro importanza e farli sentire "diversi", originando vere e proprie rivalità. Non è raro, infatti, che punti di eccellenza e criticità siano spariti in modo equo: un figlio può ottenere risultati eccellenti in un'area e l'altro in un ambito totalmente opposto⁴⁹.

Il rischio maggiore all'interno di un rapporto fraterno di questo tipo è lo sviluppo di una competizione costante: un bambino gifted misura il proprio valore sulla base dell'attenzione ricevuta o del "potere" concessogli dai genitori. Nella ricerca continua di un ruolo definito all'interno della famiglia, il confronto tra le proprie abilità e quelle dei fratelli avviene in modo naturale. Allo stesso modo, il raggiungimento di traguardi così avanzati, può rappresentare un fattore di forte pressione per un figlio con uno sviluppo tipico.

Date le capacità precoci che li contraddistinguono, questi soggetti possono riscontrare molteplici difficoltà nel trovare attività di gioco o di interesse condivisi con i propri fratelli. Frequentemente presentano passioni troppo distanti da quelle dei pari e reputano i loro passatempi banali e noiosi, faticando a trovare un punto di incontro.

Inoltre, la maggior parte delle volte, i comportamenti fuori dagli schemi di ragazzi gifted vengono accettati e subiti dai fratelli, per evitare di creare ulteriori problematiche nel quadro familiare. Tali sentimenti, se repressi, in età adulta possono trasformarsi in sensi di colpa, condotte aggressive e forti insicurezze; per evitare ciò, è cruciale che questi ragazzi possano condividere i propri stati d'animo e avere chiarezza sui diversi ruoli in famiglia.

Sono possibili anche situazioni in cui i fratelli condividono la caratteristica della plusdotazione e ciò modifica radicalmente le dinamiche relazionali sopra descritte. A differenza della coppia asimmetrica, due fratelli entrambi APC condividono la stessa rapidità di pensiero e spesso anche interessi complessi e insoliti; ciò crea tra loro una fortissima

⁴⁹ Cfr. N. Colangelo, *Counseling Gifted Students*, in N. Colangelo, G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education*, Allyn & Bacon, 2003, p.373-387

sintonizzazione emotiva e cognitiva, che a sua volta genera un'intesa profonda. Possono sviluppare un'ironia condivisa e sofisticata, oltre che divertirsi con giochi di immaginazione che altri bambini faticherebbero a comprendere. Allo stesso tempo, tale connessione potrebbe trasformarsi in una costante sfida intellettuale e ricerca di perfezionismo che creerebbe una lotta amplificata e di difficile gestione per i genitori.

Per questa ragione, occorre che l'individuo plusdotato venga considerato sia nella sua unicità, valorizzandone al massimo le doti, sia nella sua relazione con i pari, componente che condiziona la sua vita futura. Al fine di consolidare un rapporto positivo, i genitori dovrebbero adottare trattamenti equi e giusti, rispettando le necessità e le peculiarità di ognuno.

In conclusione, avere un fratello plusdotato può offrire un arricchimento reciproco, a patto che la sua presenza non crei disparità o pressioni insostenibili, ma favorisca la creazione di un ambiente di sostegno comune⁵⁰.

3.1.3. Linee guida educative per una genitorialità consapevole

Come anticipato, data la pluralità di profili e la complessità della giftedness, non esistono strategie predefinite o modelli universali per poter diventare un "genitore esemplare". Nonostante la variabilità individuale, è possibile individuare linee guida fondamentali che offrono preziosi spunti di riflessione per il nucleo familiare. Di seguito vengono presentati nove consigli fondamentali, esplicitando le motivazioni per le quali la loro applicazione risulta prioritaria nel contesto domestico⁵¹.

- Evitare confronti con altri bambini: il paragone influenza notevolmente la percezione di sé, producendo spesso un'immagine distorta. Risulta fondamentale abbandonare un volto all'omologazione, in favore di una visione che valorizzi le differenze individuali. Poiché la diversità è una condizione naturale, il bisogno costante di uniformare gli individui risulta disfunzionale; per tale ragione, il confronto costante diviene uno strumento deleterio.
- Accogliere la diversità senza enfatizzarla: il soggetto plusdotato possiede la consapevolezza delle proprie divergenze rispetto al gruppo dei pari. Egli riconosce le

⁵⁰ Cfr. *Manuale operativo: interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p. 138-139

⁵¹ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p. 122-123

proprie doti, ma anche le criticità che possono ostacolare l'inserimento sociale. È fondamentale che tali differenze siano vissute come strumenti per ricercare la propria natura ed esprimere al meglio il proprio potenziale.

- Moderare le aspettative e non essere troppo richiestivi: fa parte della natura di questi ragazzi ricercare costantemente la perfezione, provando profonda frustrazione in caso di insuccesso. Un buon genitore dovrebbe evitare di creare ulteriori aspettative elevate che, sommate alle proprie, genererebbero uno stress tale da condurre al fallimento totale. È prioritario mostrare comprensione, supportandoli e rassicurandoli di fronte alle sconfitte.
- Non scoraggiare la curiosità dei figli, ma aiutarli a scoprire il mondo che li circonda: spesso capita che i genitori orientino in modo forzato gli interessi dei figli, non rispettando le loro reali predisposizioni. Al contrario, al bambino APC deve essere garantita la possibilità di coltivare in modo libero e autonomo le proprie passioni, fornendogli gli strumenti necessari per soddisfare la sua inarrestabile curiosità. Ostacolare e bloccare tale bisogno di conoscenza rischierebbe di compromettere il talento stesso.
- Parlare con il bambino: la comunicazione diretta appare uno dei mezzi più funzionali per instaurare un rapporto positivo con l'individuo gifted. Trattandosi di bambini con abilità cognitive molto avanzate, risulta doveroso fornire spiegazioni che permettano loro di comprendere a fondo le ragioni di determinate decisioni o eventi. Molte volte, solo attraverso il confronto, il bambino può trovare risposte ai propri dubbi e sentirsi ascoltato e rassicurato⁵².
- Stabilire poche regole, chiare e coerenti: fissare un sistema di regole eccessivo o confuso crea un forte disorientamento nel ragazzo, il quale opporrebbe resistenza nel rispettarle. Contrariamente, un numero limitato di regole, espone in modo chiaro e coerente, ne favorisce l'obbedienza. Data la loro estrema intelligenza, essi rispettano solamente ciò che reputano utile e ragionevole; per questo è fondamentale esplicitarne le motivazioni che vi stanno alla base. Oltre a ciò, l'esempio dei genitori è fondamentale: l'osservanza delle regole da parte dell'adulto è il primo passo per educare giovani responsabili.
- Superare il timore di “non essere abbastanza intelligenti”: come descritto in precedenza, una paura diffusa tra i genitori è quella di non possedere competenze e nozioni sufficienti per soddisfare le incessanti domande dei figli. In realtà, non è necessario un ampio

⁵² Cfr. Gifted Italia, Linee guida per i genitori di bambini gifted, *Gifted Italia*, 2022, <https://gifted-italia.com/2022/03/03/linee-guida-per-i-genitori-di-bambini-gifted/>

bagaglio culturale per essere dei buoni educatori; è invece essenziale costruire un ambiente sicuro che offre loro supporto emotivo, affettivo e sociale, valorizzando le diverse opportunità di esperienze disponibili.

- Focalizzarsi sugli aspetti positivi: promuovere le potenzialità di questi soggetti permette loro di sentirsi apprezzati e, di conseguenza, di manifestare i propri talenti con maggiore fiducia. Naturalmente, non bisogna dimenticare le criticità riscontrabili nei loro profili, ma porre il focus sulle loro qualità e incentivare i loro hobby resta la strategia migliore per una crescita armoniosa.
- Preservare momenti per riflettere e annoiarsi: diversamente a quanto si pensi, riempire la quotidianità di bambini gifted non è la soluzione ottimale per il loro sviluppo delle loro potenzialità. Essi necessitano di momenti di solitudine per riflettere e dedicarsi a ciò che amano in tranquillità, senza pressioni esterne. Sperimentare la noia è formativo, poiché è una condizione che incontreranno spesso nella vita di tutti i giorni. Il genitore deve quindi capire e rispettare i tempi dei propri figli, trovando un equilibrio giusto tra momenti di inattività ed esercizi strutturati.

3.1.4. Reti di supporto e alleanza scuola-famiglia

Le molteplici preoccupazioni, unite alla consapevolezza di una preparazione inadatta e alla costante sensazione di solitudine, inducono i genitori a rivolgersi a specialisti per una valutazione diagnostica. Prima di tutto, essi necessitano di una guida che sappia orientarli nelle scelte educative e nella costruzione di un rapporto sano e funzionale con i propri figli. Tale sostegno è fondamentale, poiché il numero di genitori che comprende pienamente le abilità cognitive ed emotive di questi bambini risulta davvero ristretto; la maggior parte ne riconosce l'unicità soffermandosi, tuttavia, su un'analisi superficiale. Ciò impedisce di soddisfare pienamente i reali bisogni dei figli, oscurando quanto si cela dietro il profilo di un bambino apparentemente perfetto. È necessario che essi imparino a riconoscere i loro punti di debolezza e le possibili conseguenze negative, arrivando a prevenire e bloccare atteggiamenti controproducenti. Prima di ipotizzare e strutturare percorsi di sostegno, risulta prioritario acquisire una maggiore consapevolezza dell'identità del proprio figlio, dei suoi bisogni e delle sue dinamiche relazionali all'interno della famiglia; soltanto in un secondo momento, sarà possibile ridefinire le modalità di comportamento e interazione nei suoi confronti.

Per raggiungere questo obiettivo, si riscontra una spiccata esigenza di programmi di consulenza per le famiglie di bambini plusdotati, purtroppo ancora poco diffusi. Tali percorsi non sono rivolti solamente a coloro che vivono situazioni particolarmente critiche e traumatiche, ma possono aiutare qualsiasi genitore nella relazione con i propri cari. Essi, ad esempio, mirano a ottimizzare la comunicazione filiale, la quale spesso risulta essere il problema principale della vita familiare. Molte volte, infatti, i genitori tendono a rapportarsi con i bambini gifted come farebbero con dei soggetti adulti, ritenendoli sufficientemente maturi per prendere decisioni in autonomia. Il rapporto genitore-figlio, in questo modo, rischia di trasformarsi in una relazione “adulto-adulto”, all’interno della quale al bambino non viene concesso il diritto all’errore tipico della sua età. Pertanto, è particolarmente importante curare con attenzione l’aspetto della comunicazione, creando un clima in cui il ragazzo possa esprimere liberamente le proprie difficoltà, chiedere aiuto e sentirsi accettato. Tale modalità di comunicazione non deve focalizzarsi sulle eccellenti capacità intellettive, bensì deve adattarsi al suo livello di sviluppo emotivo e psicologico.

In questo ambito, risulta doveroso citare l’attività svolta da LabTalent (Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione), afferente all’Università di Pavia. Si tratta di un laboratorio sotto la direzione della Professoressa Maria Assunta Zanetti e dal Professore Eliano Pessa, che si pone l’obiettivo di coniugare ricerca e interventi operativi nel campo della valorizzazione dell’alto potenziale e del talento⁵³. Tale struttura ha inserito uno sportello dedicato alle famiglie di questi ragazzi, offrendo servizi di accoglienza, consulenza psico-pedagogica, percorsi di parent-training e valutazioni cliniche. Riconoscendo la centralità del ruolo genitoriale, LabTalent vuole formare degli adulti competenti, pronti a gestire le criticità connesse alla plusdotazione e capaci di favorirne la piena espressione del talento filiale. Per tale ragione, vengono promossi incontri mensili al fine di potenziare le abilità educative: ne sono un esempio i progetti di “reading”, durante i quali vengono presentati testi di letteratura scientifica per una corretta divulgazione sul tema della giftedness. Analogamente, vengono realizzati percorsi di “parent-space”, finalizzati a supportare i bisogni conoscitivi, emotivi e relazionali di queste famiglie e consolidandosi come punto di riferimento permanente sul territorio. Sono inoltre previsti incontri tematici che

⁵³ Cfr. LabTalent, “Chi siamo”, in *LabTalent-Bambini plusdotati e ragazzi: laboratorio universitario italiano*, <https://labtalento.unipv.it/about/>

affrontano argomenti specifici, differenziati per fasce d'età, fornendo consigli e strategie utili per la gestione delle dinamiche familiari⁵⁴.

In sintesi, LabTalentto riconosce ed interviene sulle sfide quotidiane che caratterizzano l'esperienza dei genitori di bambini gifted, accogliendone timori e incertezze, e fornendo loro gli strumenti necessari per sviluppare una genitorialità consapevole e preparata.

Un ulteriore e rinomato approccio, nato nel 1981 per fornire ai soggetti plusdotati e alle loro famiglie un supporto emotivo e psicologico, è il Modello SENG⁵⁵ (*Supporting Emotional Needs of the Gifted*). Tale modello si propone di costruire un ambiente di orientamento e ascolto (di natura non terapeutica) rivolto ai genitori di questi bambini, fornendo loro l'opportunità di apprendere gli uni dagli altri e confrontarsi sulle rispettive situazioni. L'obiettivo centrale, pertanto, è prevenire l'insorgere di criticità complesse o irrisolvibili, formando adulti competenti e consapevoli in merito alle peculiarità della giftedness, alle opportunità disponibili e al bagaglio informativo relativo a tale tematica⁵⁶.

Durante questo percorso vengono strutturati ampi momenti di dialogo collettivo, guidati da professionisti, nel corso dei quali si affrontano 10 tematiche specifiche che rappresentano gli aspetti più problematici dello sviluppo dei ragazzi ad alto potenziale. Tra queste figurano: la comunicazione, la motivazione, il perfezionismo, il rapporto con i propri cari, i sistemi di valori, le difficoltà di autogestione e le sfide legate al ruolo genitoriale. All'interno di ogni sezione vengono condivise liberamente informazioni, preoccupazioni ed esperienze personali; al termine di ogni incontro, ciascun partecipante può identificare le riflessioni ritenute più funzionali alla propria esperienza personale.

L'adozione di tale modello ha registrato non solo un significativo incremento delle competenze genitoriali, ma anche un miglioramento nello sviluppo di relazioni positive ed efficaci tra le famiglie e i docenti. Ha contribuito, ad esempio, alla creazione di un linguaggio comune, fornendo a insegnanti e genitori la medesima base teorica riguardo la plusdotazione; ha permesso alle famiglie, inoltre, di riconoscere che le proprie sfide quotidiane come vissuti condivisi all'interno di una comunità, riducendo l'ansia e il senso di isolamento sociale.

⁵⁴ M.A. Zanetti, G. Gualdi, *Essere genitori di figli plusdotati: una sfida educativa*, LabTalentto-Università di Pavia, 2015

⁵⁵ Cfr. SENG-Supporting Emotional Needs of the Gifted, "Chi siamo", in *SENG-Supporting Emotional Needs of the Gifted*, <https://sengifted.org/about-us/>

⁵⁶ Cfr. *Manuale operativo: interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p. 139

Per concludere, occorre sottolineare l'importanza della costruzione di un rapporto solido e costante tra scuola e famiglia. Queste due agenzie educative, rivestendo entrambe ruoli centrali nello sviluppo dei bambini, devono strutturare una comunicazione efficace che possa offrire reciprocamente spunti e prospettive diverse.

È frequente che i soggetti gifted manifestino comportamenti differenti in base al contesto in cui si trovano: a casa possono dimostrarsi studenti eccellenti, capaci di concentrarsi e impegnarsi nello studio per tempi prolungati, mentre a scuola possono apparire costantemente disattenti. I fattori che influenzano il loro atteggiamento includono gli stimoli esterni, le regole sociali e il rapporto instaurato con le figure di riferimento. È cruciale, dunque, che genitori e docenti si confrontino periodicamente, al fine di comprendere le motivazioni sottese a tali divergenze di condotta e per fornirsi supporto reciproco. Occorre, infatti, che entrambe le parti raccolgano dati ed evidenze dai rispettivi ambienti, per poi confrontarsi e delineare eventuali strategie didattiche flessibili. L'obiettivo centrale è la piena consapevolezza dei punti di forza e delle difficoltà del bambino, sulla base dei quali sviluppare modalità di gestione adatte⁵⁷.

Un dialogo sporadico risulterebbe poco funzionale; le famiglie devono mantenere un rapporto quotidiano e proattivo con gli insegnanti, aggiornandosi tempestivamente anche sui minimi cambiamenti. In sintesi, tra scuola e famiglia deve instaurarsi una vera e propria alleanza, che persegue la medesima finalità: il benessere emotivo e la crescita cognitiva del soggetto plusdotato.

3.2. La scuola che osserva: l'utilizzo di check-list come strumento di screening

3.2.1. L'osservazione scolastica: tra asincronia e rischi di misdiagnosis

Se la famiglia rappresenta il luogo dell'affetto e della storia personale, la scuola può essere definita come lo spazio per la scoperta delle autonomie e della socialità. A partire dai tre anni (in alcuni casi anche prima) i bambini entrano a far parte di questo piccolo mondo, distaccandosi per la prima volta dai genitori e costruendo nuovi rapporti con i coetanei e con altre figure adulte di riferimento. Tale transizione non viene sempre vissuta positivamente:

⁵⁷ Cfr. M.A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.124-126

alcuni faticano a integrarsi nel nuovo contesto, mostrando timore nei confronti dell'ignoto; altri, invece, dimostrano fin da subito sicurezza e intraprendenza nell'approcciarsi all'ambiente scolastico.

Seppur con modalità differenti rispetto al nucleo familiare, la scuola riveste un ruolo determinante nel percorso di crescita di ognuno, non soltanto in ambito didattico e cognitivo, ma soprattutto sul piano umano e sociale. Quest'istituzione offre ai soggetti opportunità ed esperienze inedite: lo sviluppo di una prima autonomia nella gestione di sé e dei propri averi, l'instaurazione di legami affettivi duraturi, la stimolazione del pensiero critico e la coltivazione di valori fondamentali. In tale circostanza è possibile osservare il bambino in situazioni e attività completamente sconosciute, durante le quali egli riveste ruoli mai assunti in precedenza; per questa ragione, sarà possibile notare atteggiamenti e caratteristiche mai emerse in altri contesti. Di conseguenza, quanto rilevato dagli insegnanti può risultare totalmente inedito per i familiari, poiché i due ambienti sono in grado di far emergere competenze, peculiarità e interessi differenti.

Mentre la casa, spesso, rappresenta un ambiente "su misura" per il soggetto ad alto potenziale, la scuola si configura come un sistema contraddistinto da richieste standardizzate, quali il rispetto dei turni, l'accettazione dei tempi di attesa, l'osservanza di regole sociali e lo svolgimento dei compiti assegnati. È proprio in queste situazioni che diviene visibile la discrepanza tra le capacità cognitive del bambino, nettamente avanzate rispetto all'età anagrafica, e il suo sviluppo emotivo. Tali momenti, quindi, permettono di verificare l'asincronia dello sviluppo: nonostante le loro eccellenti doti intellettive, questi studenti faticano a restare seduti al banco ad attendere il proprio turno di intervento.

Un ulteriore cambiamento sostanziale riguarda la mancanza di spazi e tempi interamente dedicati al singolo: la scuola è un contesto collettivo basato sulla convivenza costante, in cui l'attenzione non può essere polarizzata su un unico alunno. L'insegnante ha la possibilità di valutare le modalità e il grado di inserimento del bambino nel gruppo e il rispetto delle regole di convivenza, capacità difficilmente esaminabili nel contesto domiciliare. Si potrà osservare se l'eventuale isolamento dai pari sia riconducibile a tratti caratteriali, come la timidezza, o piuttosto all'assenza di interessi comuni. Anche il rapporto con il docente costituisce un elemento di novità, rappresentando la prima figura di autorità esterna al sistema genitoriale con cui l'alunno deve relazionarsi.

Risulta indispensabile che i docenti monitorino con attenzione e precisione la manifestazione di tali peculiarità, con la consapevolezza che gli atteggiamenti rilevati nello spazio domestico possono differire significativamente da quelli espressi in ambito scolastico. Analogamente alla famiglia, anche la scuola deve configurarsi come un “osservatorio privilegiato”, orientato all’esame di comportamenti funzionali alla delineazione dei profili di questi studenti. L’osservazione, in questo ambiente, si soffermerà sia sulle doti intellettuali sia sulle dinamiche sociali.

Infine, affinché emerga la vera natura di ogni ragazzo plusdotato, è necessario che la scuola venga percepita come ambiente sicuro e rassicurante, in cui poter esprimere le proprie idee e fragilità senza il timore di sentirsi inadeguati. Per raggiungere tale obiettivo, è indispensabile adottare un’osservazione priva di giudizio, capace di descrivere eventi e atteggiamenti in modo oggettivo e neutrale. Tale impostazione permette ai soggetti di abbassare le proprie difese, favorendo la comprensione reciproca e la costruzione di un rapporto studente-insegnante positivo e di fiducia .

All’interno del panorama scolastico, emerge con frequenza il rischio che una preparazione insufficiente del corpo docenti in merito alla plusdotazione conduca a un’errata interpretazione dei tratti distintivi degli studenti gifted, confondendo con manifestazioni patologiche. Ad esempio, gli elevati livelli di energia psicomotoria e la loro ipereccitabilità, tipici di questi profili, generano reazioni emotive e fisiche piuttosto intense, quali irrequietezza, difficoltà nel portare a termine le attività assegnate, usuale perdita dell’attenzione e assunzione di atteggiamenti sfidanti. Un’analisi superficiale potrebbe associare impropriamente tali comportamenti ad un quadro di ADHD⁵⁸, compiendo così una diagnosi errata. Con questo termine si indica il *caso in cui un aspetto tipico del funzionamento intellettuale e socioemotivo di un individuo gifted venga erroneamente inquadrato e letto come una caratteristica che attesta la presenza di un determinato quadro diagnostico*⁵⁹. Appare dunque agevole sovrapporre le condotte di questi studenti a profili diagnostici di altra natura; per evitare ciò, diviene fondamentale l’adozione di uno sguardo attento, consapevole e

⁵⁸ Attention Deficit Hyperactivity Disorder, si tratta di un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da iperattività motoria e disattenzione

⁵⁹ Cit. da M.A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p. 91

supportato da specifiche competenze nel settore e da un confronto costante con la famiglia. Quest'ultimo risulta essenziale al fine di osservare gli atteggiamenti del minore nei diversi contesti di vita e, soprattutto, indagare le motivazioni che li spingono ad attuarli.

Un'analisi approfondita potrebbe rilevare come la disattenzione e l'iperattività si manifestino esclusivamente in situazioni considerate abitudinarie o prive di significato (noia cognitiva); al contrario, lascia spazio ad una partecipazione proattiva e concentrata durante attività stimolanti. Proprio in questi aspetti risiedono le discriminanti rispetto ai soggetti con disturbi dell'attenzione: nelle modalità con cui affrontano i compiti, nella relazione con i pari o con gli adulti di riferimento e nella scelta delle attività alle quali prestare attenzione. Mentre gli individui con ADHD presentano una difficoltà generalizzata nel mantenere l'impegno attivo, i bambini ad alto potenziale operano una selezione intenzionale degli esercizi, dimostrando una tenuta cognitiva eccellente sugli argomenti di loro interesse. L'individuazione di tali sottili divergenze richiede un monitoraggio attento e una verifica sistematica, capaci di esaminare il soggetto nella sua interezza e in tutte le sue dimensioni funzionali.

Le cause che portano a questi errori identificativi risiedono primariamente nella carenza di formazione specifica degli insegnanti e nell'assenza di un'alleanza educativa con le famiglie. L'etichettamento prematuro del bambino come "problematico", non provando a superare tale visione, rappresenta una grave criticità che ne compromette il benessere psicofisico e l'integrazione scolastica⁶⁰.

Accanto al rischio di una diagnosi errata, si colloca la possibilità, spesso più grave, della "diagnosi mancata": una totale assenza di identificazione della plusdotazione, che preclude il riconoscimento dei tratti distintivi di tale condizione. Tale invisibilità diagnostica genera negli studenti gifted uno stato di ansia cronica e frustrazione, derivanti da una profonda sensazione di inadeguatezza e dall'incapacità provare benessere nel contesto scolastico. Non riconoscendo le loro potenzialità e criticità, gli insegnanti non comprenderanno nemmeno i conseguenti bisogni cognitivi ed emotivi dei soggetti, limitando la progettazione e l'attuazione di strategie di supporto personalizzate.

Tale criticità è particolarmente evidente nei casi di studenti con "doppia eccezionalità", in cui la compresenza di capacità cognitive superiori e di un Disturbo

⁶⁰ Cfr. J.T. Webb, E. R. Amend, P. Beljan, N. E. Webb, M. Kuzujanakis, F. R. Olenchak, J. Goerss, *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*, Great Potential Press, 2005, Cap. 3

Specifico dell'Apprendimento genera un effetto di mascheramento reciproco. La plusdotazione consente a questi soggetti di sviluppare autonomamente strategie per compensare le proprie fragilità; questa capacità spontanea, tuttavia, rende invisibili sia il disturbo sia le loro doti, finché l'aumento del carico scolastico non rende tale sforzo insostenibile, determinando un crollo delle prestazioni.

In conclusione, la diagnosi mancata può compromettere la carriera scolastica del bambino (sottorendimento scolastico e drop-out) e il suo equilibrio socio-relazionale (isolamento, stato d'ansia costante e bassa autostima). Riconoscere precocemente segnali di plusdotazione o di qualsiasi altra tipologia di disturbo consente di fornire loro gli strumenti necessari per la costruzione di un percorso formativo sereno, fondato sul riconoscimento e valorizzazione delle singole specificità⁶¹.

A seguito dei rischi scolastici esaminati, emerge con chiarezza l'imprescindibilità dell'osservazione sistematica all'interno dell'ambiente scolastico, elemento di partenza per un percorso di valutazione adeguato. È opportuno precisare che la finalità di tale fase è l'identificazione precoce e non la diagnosi: tramite questa analisi il docente può riconoscere i tratti distintivi e i bisogni educativi del soggetto, solo successivamente sarà compito di uno specialista certificare la condizione clinica.

Il riconoscimento della giftedness non deve essere inteso come un evento isolato, bensì come un processo multidimensionale e sequenziale che si articola in diverse fasi, volte a far emergere un profilo quanto più completo e fedele alla realtà. Di seguito si propone la ricostruzione di un possibile iter diagnostico, a partire dall'osservazione dell'individuo nei suoi diversi contesti di vita.

3.2.2. Strumenti di screening: le scale Renzulli e la Check-list

Sebbene gli aspetti tipici della plusdotazione possano manifestarsi sin dalla prima infanzia, è con l'ingresso nella scuola primaria che tali potenzialità, ed eventuali criticità, emergono in maniera significativa. In questo primo stadio dell'iter, i docenti sono chiamati a non focalizzarsi esclusivamente sui punteggi ottenuti nelle prestazioni scolastiche, spesso fuorvianti, ma dovranno analizzare una serie di fattori cognitivi ed emotivi. Inoltre, il

⁶¹ Cfr. Dianna R. Mullet, Anne N. Rinn, *Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis*, 2015

monitoraggio dovrà essere costante per tutto il percorso d'istruzione, cogliendo tutti i segnali evidenti di alto potenziale che si celano dietro comportamenti apparentemente negativi, oppositivi verso la routine e sfidanti nei confronti delle autorità.

Per strutturare questa prima osservazione, il corpo docenti può servirsi di diverse tipologie di strumenti validati, tra i quali spiccano per importanza le Scale Renzulli. Coerentemente con il Modello dei Tre Anelli, secondo cui la plusdotazione non è altro che il risultato della combinazione di creatività, impegno e alta capacità, Renzulli sostiene che il potenziale non può e non deve coincidere unicamente con un QI elevato. L'autore enfatizza il ruolo essenziale svolto dalle abilità di dominio specifiche e trasversali (comunicazione, leadership e pianificazione), spesso non considerate dai sistemi di valutazione tradizionali.

Le "Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students" sono uno strumento osservativo compilato dall'insegnante, con lo scopo di rilevare la plusdotazione e ottenere una conoscenza approfondita dello studente. La caratteristica innovativa, che le discosta da altre modalità di analisi, risiede nella multicriterialità, che consente di indagare i molteplici aspetti del profilo gifted oltre il dato psicometrico. La loro funzionalità è incrementata dalla semplicità d'uso, grazie a un numero ridotto di item che permette di far emergere sfaccettature implicite e specifiche del funzionamento dell'alunno⁶².

Attraverso le SRBCSS è possibile valutare una serie di comportamenti osservabili, confrontandoli con quelli del gruppo dei coetanei. Per garantire la validità dei dati e tener conto di eventuali cambiamenti, è consigliabile che l'osservazione si protragga per almeno sei mesi. Nonostante queste scale siano utilizzabili con alunni dagli otto anni in su, il campione di validazione italiano si concentra sulla scuola secondaria di primo grado, fascia d'età in cui il talento del soggetto con APC risulta più marcato e i segnali di precocità tendono a stabilizzarsi.

L'attuale adattamento italiano dello strumento prevede una fase preliminare di formazione degli insegnanti, finalizzata all'approfondimento del concetto di plusdotazione e all'acquisizione di competenze specifiche per il riconoscimento di questa condizione negli alunni. Successivamente presenta le vere e proprie scale, suddivise in 14 aree d'indagine: mentre le prime quattro analizzano componenti cardine della giftedness, le restanti esplorano ambiti disciplinari o trasversali, in linea con le Competenze Chiave per l'Apprendimento

⁶² Cfr. J. S. Renzulli et al., *Scale Renzulli: Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, edizione italiana a cura di C. Sorrentino e S. Pinnelli, Trento, Erickson, 2021

Permanente (Raccomandazione Europea 2018)⁶³. In tale struttura si può osservare una delle principali differenze rispetto alla pubblicazione originale del 1971. In quel contesto, Joseph Renzulli e Robert Hartman avevano indagato esclusivamente 4 dimensioni fondamentali: apprendimento, motivazione, creatività e leadership. Si riscontrano ulteriori divergenze nella composizione interna dei domini: l'edizione italiana, rispetto al modello originale, presenta un item aggiuntivo per la componente della motivazione e uno in meno per la scala della leadership. (FIG. IV)

FIG. IV: Suddivisione delle Scale Renzulli e degli item nelle singole scale nell'edizione italiana post analisi⁶⁴

Scala	Tipologia di scala	N° item edizione italiana post-analisi
1. Apprendimento	Scala di base	11 item
2. Creatività	Scala di base	9 item
3. Motivazione	Scala di base	12 item
4. Leadership	Scala di base	6 item
5. Attitudine artistica	Scala trasversale	11 item
6. Comunicazione - precisione	Scala trasversale	11 item
7. Comunicazione - espressività	Scala trasversale	4 item
8. Pianificazione	Scala trasversale	15 item
9. Scienza	Scala area scientifica	7 item
10. Tecnologia	Scala area scientifica	7 item
11. Lettura	Scala area scientifica	6 item
12. Matematica	Scala area scientifica	10 item
13. Musica	Scala area scientifica	7 item
14. Teatro	Scala area scientifica	10 item

Risulta cruciale evidenziare che l'insegnante può scegliere liberamente se tutte le scale o selezionare quelle più adatte al proprio obiettivo di valutazione. In merito a questo, diverse

⁶³ Cfr. C. Sorrentino, *Un'esplorazione della giftedness. Dati preliminari e criticità nell'utilizzo delle Renzulli Rating Scales in scuole della provincia di Lecce*, Saggio, Rivista di Psicologia e Scienze del Comportamento, 13(2), 105-122, 2020

⁶⁴ Cfr. J. S. Renzulli et al., *Scale Renzulli: Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, edizione italiana a cura di C. Sorrentino e S. Pinnelli, Trento, Erickson, 2021, p.33

ricerche segnalano una differenza di approccio tra i vari gradi scolastici: solitamente i maestri della primaria tendono a mantenere uno sguardo globale dell'individuo gifted, mentre i professori della secondaria si concentrano maggiormente sulle abilità specifiche legate alla propria disciplina⁶⁵.

La valutazione dei comportamenti avviene mediante l'assegnazione di un punteggio su una scala Likert a 6 intervalli. Gli insegnanti dovranno quantificare la frequenza delle manifestazioni osservate secondo i seguenti criteri: 1 (mai), 2 (molto raramente), 3 (raramente), 4 (occasionalmente), 5 (frequentemente), 6 (sempre). Ogni scala avrà un punteggio totale, dato dalla somma dei punti per ogni item. È fondamentale considerare i risultati di ogni scala separatamente dalle altre dimensioni, per riconoscere gli ambiti specifici di eccellenza. Il punteggio di ogni studente deve essere confrontato con le norme locali, derivare da campioni rappresentativi per contesto territoriale e caratteristiche omogenee. Tale peculiarità delle Scale Renzulli evidenzia come la scolarizzazione, il contesto culturale e il genere possano influenzare significativamente il giudizio dei docenti. La procedura per ottenere tali norme prevede la trasformazione dei punteggi grezzi in gradi percentili, così da determinare la posizione dello studente rispetto al gruppo di confronto. Il criterio di identificazione per la plusdotazione è stabilito a un livello soglia (cut-off), corrispondente al 92° percentile, isolando così l'8% superiore del campione analizzato⁶⁶.

Al fine di ottenere un quadro generale veritiero e completo, l'insegnante deve valutare gli atteggiamenti di tali bambini nel modo più oggettivo possibile, ignorando eventuali pregiudizi legati al rendimento scolastico. Inoltre, va prestata attenzione agli studenti non italo-foni, per i quali alcuni item potrebbero risultare penalizzanti e non adatti, richiedendo l'integrazione con strumenti non verbali.

Sebbene le Scale Renzulli siano un filtro di screening iniziale imprescindibile, esse non possono essere considerate come unico strumento atto a formulare una diagnosi definitiva. La loro massima efficacia si ottiene se integrate in un sistema di valutazione multi-criteriale, che preveda l'impiego concomitante di ulteriori modalità di identificazione.

⁶⁵ Cfr. J. S. Renzulli et al., *Scale Renzulli: Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, edizione italiana a cura di C. Sorrentino e S. Pinnelli, Trento, Erickson, 2021

⁶⁶ Cfr. M.A. Zanetti, G. Gualdi, *Scale Renzulli. Adattamento italiano delle SRBCSS (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students)*, Firenze, Giunti OS, 2013

In questa prospettiva, come evidenziato da Fabio (2019)⁶⁷, l'adattamento italiano della "Giftedness Check-list" di Sommer, Fink e Neubauer⁶⁸ (2008) offre uno strumento di facile somministrazione che permette di raccogliere informazioni preziose sia dai docenti che dai genitori nei due diversi contesti di vita. Esso mira a valutare tre dimensioni: le capacità intellettive, le abilità creative e le abilità sociali. Analogamente alla procedura precedente, si assegnerà un punteggio su scala Likert (1-6) in funzione della frequenza dei comportamenti osservati. Successivamente, si calcolerà la media aritmetica per ciascuna delle dimensioni (ottenuta dal rapporto tra il punteggio grezzo totale e il numero di item di ogni area), consentendo così di individuare profili di plusdotazione in uno o più domini (FIG. V). Infine, l'IPG (identificazione plusdotazione globale) sarà ricavato dal rapporto tra la somma dei punteggi delle sottoscale e il numero totale dei 26 item. Tali valori medi verranno poi confrontate con il campione di riferimento, differenziati per target (genitori o insegnanti) e per fascia anagrafica del soggetto.

Le evidenze emerse dimostrano un'evidente corrispondenza tra le valutazioni degli insegnanti e dei familiari per quanto concerne la dimensione cognitiva, a fronte di una marcata divergenza nelle altre aree analizzate. Si osserva, inoltre, una maggiore accuratezza nel riconoscimento e nella valutazione delle capacità intellettive e creative rispetto a quelle sociali, la cui natura implicita ne rende complessa l'identificazione.

Gli strumenti di osservazione qui riportati costituiscono due esemplificazioni delle metodologie più diffuse e accreditate per il riconoscimento di bambini plusdotati, senza tuttavia esaurire il panorama delle opzioni disponibili. È opportuno sottolineare come l'accuratezza del processo di identificazione e monitoraggio dipenda strettamente dalla varietà e dalla complementarità delle metodologie di osservazione e valutazione adottate dal corpo docente; l'impiego sinergico di una pluralità di strumenti osservativi didattici, infatti, ottimizza e facilita il tempestivo riconoscimento di tali alunni. In questo primo screening, la famiglia e, in maniera determinante, l'istituzione scolastica assumono un ruolo cardine; la

⁶⁷ Cfr. R. A. Fabio, *Italian Standardization of teacher and parent screenings for Identifying Gifted and Talented Children aged from 6 to 13*. Journal of Clinical & Developmental Psychology, 2019, 1(3), p. 45-52.

⁶⁸ Cfr. U. Sommer, A. Fink, A. C. Neubauer, *Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric qualities of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability*, Psychology Science Quarterly, 2008, 50(2), p.189-205

scelta di mezzi coerenti e funzionali, quindi, garantirà una corretta comprensione delle peculiarità del soggetto e favorirà la piena espressione del suo potenziale.

FIG. V: Articolazione della Giftedness Check-list per insegnanti e genitori (Sommer et. al., 2008; adatt. ital. Fabio, 2019)

Nome e cognome o identificativo.....Genere..... Età.....	
ABILITA' INTELLETTUALE	
1. Il bambino/a mostra un vocabolario eccezionalmente sofisticato- inusuale per la sua età	
2. Il bambino/a parla molto fluentemente, in modo intellegibile ed espressivo	
3. Il bambino/a ne sa molto di più dei suoi coetani	
4. Il bambino/a sa risolvere problemi di aritmetica chiaramente troppo difficili per la sua età	
5. Il bambino/a ha una conoscenza molto ampia e specifica che va oltre la sua età – conoscenza corrispondente (astronomia, piante, animali, dinosauri, vulcani, computer)	
6. Il bambino/a apprende molto facilmente e velocemente. Non ha quasi mai bisogno di ripetizioni	
7. Il bambino/a legge molto per sua stessa volontà e preferisce libri che vanno oltre la sua età	
8. Il bambino/a mostra molto interesse per numeri e simboli	
<i>Totale punteggio</i>	
ABILITA' CREATIVA	
1. Il bambino/a ha molte idee	
2. Il bambino/a fa disegni molto interessanti	
3. Il bambino/a dà risposte insolite e fuori dal comune	
4. Il bambino/a ama inventare nuovi giochi	
5. Il bambino/a è molto curioso e si pone molte domande	
6. Il bambino/a si costruisce le sue opinioni indipendentemente dagli altri	
7. Il bambino/a ha una straordinaria capacità mentale (abilità di affrontare un problema sotto diversi punti di vista)	
8. Il bambino/a è in grado di trovare titoli estremamente inventivi per ogni attività (disegno, scrittura)	
9. Il bambino/a trova usi insoliti per gli oggetti comuni	
<i>Totale punteggio</i>	
ABILITA' SOCIALE	
1. Il bambino/a capisce abbastanza velocemente quando gli altri sono trattati ingiustamente	
2. Il bambino/a richiama l'attenzione degli altri in modo adeguato	
3. Il bambino/a riesce ad esprimere le proprie emozioni verso gli altri in modo chiaro	
4. Il bambino/a ama inventare nuovi giochi	
5. Il bambino/a riesce quasi sempre a influenzare positivamente gli altri (ad esempio, riesce a confortare gli altri quando sono tristi)	
6. Il bambino/a è pieno di riguardi verso tutti	
7. Il bambino/a riesce a mettere d'accordo tutti	
8. Il bambino/a può percepire le sensazioni degli altri in modo accurato e vario	
9. Il bambino/a ha molte idee su come risolvere i problemi sociali	
<i>Totale punteggio</i>	

3.2.3. Dall'iter diagnostico alla progettazione inclusiva

Nel caso in cui da questi primi screening emergessero risultati positivi per un possibile profilo gifted il percorso diagnostico procede per arrivare ad un'effettiva diagnosi. Verrà proposto un colloquio con la famiglia, in cui si analizzeranno i dati rilevati e si consiglierà loro un incontro con uno specialista. Da questo momento inizierà il vero e proprio percorso di valutazione psicodiagnostica, condotto da psicologi specializzati, per certificare un funzionamento cognitivo superiore alla norma.

Seppur, da questo momento, il ruolo degli insegnanti appare marginale per la realizzazione della diagnosi finale, risulta comunque funzionale descrivere il proseguo della procedura, al fine di conoscere ed essere consapevoli di ciò che affronteranno questi soggetti.

Nello specifico, si fa qui riferimento all'"Iter di Valutazione e Consulenza" sviluppato da LabTalentò dell'Università di Pavia (Protocollo Labtalento)⁶⁹, la cui prassi metodologica prevede che il percorso inizierà con una serie di colloqui: individuali (solo con il bambino), con le famiglie, con entrambi e con i docenti. Lo scopo di tali incontri preliminari è quello di ottenere un quadro generale ed esaustivo della situazione, che illustri sia gli aspetti legati alla vita scolastica e familiare sia il livello di benessere emotivo del ragazzo e dei genitori. È fondamentale che il soggetto comprenda la motivazione per la quale sta seguendo tale percorso, al fine di favorire la sua massima partecipazione ed evitare sentimenti di timore.

Durante il colloquio con il soggetto lo psicologo mira a cogliere elementi soggettivi ed emotivi, difficilmente visibili in un contesto collettivo, che renderanno più semplice comprendere certi atteggiamenti. Allo stesso modo, i colloqui con i familiari permetteranno di approfondire le cause che hanno portato all'ipotesi di giftedness, analizzando nel dettaglio il loro adattamento nei diversi contesti di vita.⁷⁰ Vi è anche la possibilità di somministrare brevi questionari strutturati a docenti e genitori, uno strumento utile per una prima rilevazione, ma non sufficiente per sostituire il valore del dialogo diretto. Si ritiene, infatti, che il colloquio e l'intervista semistruutturata si configurano come strategie d'elezione per far emergere le sfumature più peculiari e nascoste di questi profili. Questi momenti permettono alle figure di riferimento di esprimersi liberamente, offrendo narrazioni ricche di dettagli e di vissuti emotivi, che difficilmente emergerebbero da un formato standardizzato.

⁶⁹ Cfr. LabTalentò, Valutazione e Consulenza, in LabTalentò, <https://labtalento.unipv.it/about/valutazione-e-consulenza/>

⁷⁰ Cfr. CNOP, *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione in Età Evolutiva*, 2019

A seguito di questa fase preliminare, inizierà l'iter valutativo multidimensionale, il quale non si limiterà solamente all'analisi della sfera cognitiva, ma abbraccia le diverse dimensioni costitutive dell'esperienza del bambino con alto potenziale. È cruciale che tale processo integri misurazioni quantitative con osservazioni qualitative, approfondendo le capacità attentive, di memorizzazione e le funzioni esecutive⁷¹.

Come anticipato nel primo capitolo, al giorno d'oggi regna la consapevolezza che i criteri puramente psicometrici non possono e non devono costituire l'unico strumento di identificazione dell'alto potenziale. Sebbene il Quoziente Intellettivo rappresenti un indicatore rilevante, esso non garantisce l'individuazione esaustiva del profilo, rischiando di escludere soggetti appena al di fuori della soglia cut-off o di trascurare variabili determinanti per il funzionamento globale⁷².

La scelta della strumentazione diagnostica deve ricadere su test con solide qualità psicometriche, in grado di restituire una visione chiara del funzionamento cognitivo dello studente, indipendentemente dai suoi risultati scolastici. I principali strumenti di riferimento utilizzati dagli psicologi sono le scale WISC⁷³ e K-ABC, entrambe ancorate al modello scientifico CHC (Cattell-Horn-Carroll). In particolare, la WISC (attualmente WISC-V) valuta la comprensione verbale, la capacità visuo-spaziale, il ragionamento fluido, la memoria di lavoro e la velocità di elaborazione. Per evitare possibili distorsioni dei punteggi finali, è fondamentale considerare l'IAG (Indice di Abilità Generale) quando vi è una discrepanza maggiore o uguale a 23 punti fra i vari indici (Flanagan e Kaufman 2004). Parallelamente, per ragazzi provenienti da contesti culturali diversi o con fragilità nella lingua italiana, risulta più efficace l'utilizzo della scala di livello intellettivo Leiter-3, la quale, basandosi su sub-test non verbali, permette di stimare il potenziale intellettivo escludendo l'interferenza della variabile linguistica.

Come già anticipato, è cruciale che l'esperto non si limiti alle capacità cognitive, ma consideri la complessità ed eterogeneità del profilo emotivo-relazionale. Indagare i suoi effettivi stati d'animo, le paure e i pensieri è determinante per intercettare eventuali asincronie

⁷¹ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, cap.6

⁷² Cfr. *Manuale operativo: interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, cap.6

⁷³ Cfr. Giunti Psychometrics, *WISC-V: Wechsler Intelligence Scale for Children - Fifth Edition*. Adattamento italiano a cura di A. Orsini, L. Pezzuti, L. Picone, Giunti OS, 2016

dello sviluppo. Inoltre, tale approfondimento permetterà di esaminare possibili comorbidità, come la presenza di un disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD).

Tra le scale più utilizzate troviamo le CBCL (Achenbach, 2001⁷⁴), che indagano sintomi internalizzanti ed esternalizzanti, o le scale Conners CRS-R (Conners, 2001⁷⁵) che valutano nello specifico difficoltà attentive e condotte iperattive.

L'integrazione tra i questionari soggettivi iniziali e le batterie di test clinici permette di tracciare un quadro completo e lineare del soggetto, propedeutico alla stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP)⁷⁶ capace di sostenere le sue fragilità e valorizzarne le doti. Il PDP è il documento ufficiale con cui la scuola stabilisce gli interventi didattici da mettere in atto per un alunno con esigenze educative particolari; viene redatto dal team docenti, con la partecipazione della famiglia. Tale documentazione specifica le difficoltà del soggetto, descrive metodologie didattiche personalizzate, individua eventuali strumenti dispensativi o compensativi da utilizzare e definisce il rapporto tra scuola, famiglia e figure esterne.

Per arrivare a tale obiettivo, la diagnosi non deve essere interpretata come un semplice “verdetto finale” e statico, bensì come un processo di monitoraggio dinamico: poiché lo sviluppo cognitivo ed emotivo è in costante cambiamento, è necessario prevedere valutazioni periodiche e costanti nel corso della crescita.

Al termine della valutazione del soggetto, gli esperti dovranno restituire ai genitori una relazione riassuntiva del lavoro svolto e dei risultati emersi; in questa fase verranno anche suggerite loro delle strategie educative e gestionali da condividere con gli insegnanti di riferimento, e saranno decisi insieme gli step successivi da effettuare. Il rapporto collaborativo tra famiglia, insegnanti e specialisti costituisce l'elemento cardine per una progettazione realmente inclusiva, perciò non può essere tralasciato o sottovalutato. In definitiva, superando l'idea comune che associa la diagnosi al risultato finale, essa in realtà deve essere percepita come il punto di partenza solido e professionale per l'attivazione di un percorso di sostegno e promozione del potenziale umano.

⁷⁴ Cfr. T. M. Achenbach, L.A. Rescorla, *Manual for the ASEBA School-Age Form & Profiles*, University of Vermont, 2001

⁷⁵ Cfr. C. K. Conners, *Conner's Rating Scale-Revised*, Multi-System, 2001

⁷⁶ Cfr. MIUR, *Nota prot. n. 562. Alunni con alto potenziale*, 3 aprile 2019

In definitiva, l'identificazione di profili con APC non rappresenta un semplice atto burocratico, bensì un passaggio essenziale per la preservazione del benessere psicofisico dello studente. Tuttavia, spesso, questo processo è ostacolato da concezioni distorte e stereotipi radicati nel pensiero comune, i cosiddetti “falsi miti”. Nel paragrafo successivo, pertanto, si cercherà di decostruire quelle credenze che ancora oggi alimentano molteplici incomprensioni, impedendo un'analisi oggettiva di questa condizione.

3.3. Decontrazione di falsi miti

La concezione comune della plusdotazione, come per molti altri fenomeni, induce spesso alla formulazione di “falsi miti”: ideologie e credenze popolari prive di fondamento empirico, ma radicate nella cultura diffusa. Tali miti derivano tipicamente da disinformazione, distorsioni della realtà o conoscenze errate. La loro forza risiede nella capacità di alimentare pregiudizi e aspettative: chi li considera veritieri forma automaticamente idee preconcrete che influenzano inconsciamente il giudizio sul fenomeno. Di conseguenza, l'agire di molte persone si basa su questi stereotipi, escludendo un'analisi approfondita della realtà per valutarne l'attendibilità.

Anche per i soggetti con APC la società ha elaborato molteplici convinzioni sul loro modo di pensare e comportarsi, che generano pregiudizi nei loro confronti. Per tale ragione, frequentemente si tende a giudicare i loro atteggiamenti in maniera superficiale, affidandoci a preconetti comuni anziché ad indagini reali. Naturalmente, non tutti i miti sono completamente falsi: spesso contengono verità interpretate in modo errato o senza strumenti adeguati. Esaminiamo ora alcuni dei falsi miti più diffusi sulla figura del bambino plusdotato:

Tutti i gifted ottengono voti alti ed eccellono ovunque

Esiste una convinzione diffusa secondo cui essere un bambino plusdotato equivalga necessariamente ad essere uno studente impeccabile, con un andamento costante ed eccellente in ogni disciplina. In realtà, nel contesto scolastico, essere gifted significa dimostrare capacità di apprendimento più avanzate rispetto ai coetanei, applicando quanto appreso in molteplici ambiti. Per esprimere tale potenziale, questi soggetti necessitano di percorsi intellettualmente stimolanti; spesso, infatti, rifiutano di seguire curriculum tradizionali, percepiti come

eccessivamente semplici e banali. Questi ragazzi decidono di approfondire esclusivamente ciò che appare loro realmente appassionante, dimostrando un marcato disinteresse per tutto il resto. Di conseguenza, la mancanza di un metodo di studio strutturato e funzionale può portare ad una formazione frammentaria e superficiale, oltre che a risultati deludenti nelle prove di valutazione⁷⁷.

Per esempio, un bambino gifted con ottime capacità di apprendimento e un QI elevato, potrebbe non superare una verifica di geografia per non aver dedicato alcun tempo allo studio di un argomento ritenuto insignificante. Contrariamente, il mese successivo, potrebbe ottenere il risultato migliore della classe in un ambito che ha suscitato in lui un interesse tale da promuovere una ricerca autonoma e approfondita.

L'andamento scolastico di questi studenti, insomma, risulta spesso altalenante e non sempre positivo. Come analizzato nel capitolo precedente, tale fenomeno di sottorendimento (underachievement) appare spesso come un vero e proprio enigma per chi non ne conosce le cause profonde.

Risulta cruciale sottolineare che, solitamente, questi studenti presentano specifiche aree di eccellenza: il loro interesse non varia soltanto in base all'argomento, ma anche alla disciplina. Esistono bambini considerati "piccoli geni" nelle abilità logico-matematiche, in grado di anticipare le spiegazioni dell'insegnante, che tuttavia riscontrano grandi difficoltà in ambito linguistico. Nonostante un lessico ricco e colto, questi ragazzi faticano nell'acquisizione di regole grammaticali o nella stesura ordinata di un testo. Per tale ragione, il bambino ad alto potenziale raramente otterrà ottimi voti indistintamente in tutte le materie, più facilmente alternerà prestazioni brillanti in alcune materie e valutazioni appena sufficienti in altre.

Quanto descritto non esclude la possibilità che, soprattutto durante i primi anni di istruzione, i ragazzi plusdotati possano meritarsi il titolo di "più bravi della classe"; ciò avviene esclusivamente in presenza di un ambiente stimolante e accogliente, che utilizzi strategie didattiche adeguate e proponga un percorso di studio coinvolgente.

È fondamentale che un insegnante sappia distinguere uno studente eccellente, che segue un metodo rigoroso e un impegno costante, dallo studente plusdotato. Quest'ultimo è contraddistinto da un insieme di caratteristiche emotive e cognitive che rendono unico il suo

⁷⁷ Cfr. in L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento, Erickson, 2023, p.15-16

modo di apprendere⁷⁸. L'errore di confondere le due figure significherebbe ignorare la peculiarità della plusdotazione, riducendo l'attenzione verso i loro bisogni specifici.

Infine, potremmo paragonare idealmente la motivazione ad apprendere al carburante che permette il funzionamento di un motore gifted: in assenza di una vera passione, esso tenderà a non attivarsi. Il buon rendimento di questi bambini dipende, dunque, in larga misura dalle possibilità offerte dalla scuola: strategie didattiche differenziate, riconoscimento precoce delle loro necessità e curricula stimolanti⁷⁹.

Mito dell'omogeneità cognitiva, emotiva e relazionale nei plusdotati

Uno degli errori più gravi che un docente possa commettere è immaginare gli studenti ad alto potenziale cognitivo come un gruppo omogeneo, composto da individui uguali tra loro. Non è così: ogni bambino con APC possiede potenzialità cognitive uniche e riscontra difficoltà relazionali differenti, in base alle proprie caratteristiche emotive. Pertanto, il riconoscimento di tali studenti all'interno di un unico profilo rappresenta un'illusione che può generare conseguenze negative all'interno del loro percorso di apprendimento⁸⁰.

Parallelamente, è impossibile strutturare un approccio univoco alla plusdotazione, basato sulle medesime strategie didattiche per profili gifted diversi. Ciò che si rivela funzionale per un bambino con fragilità emotive, potrebbe riscontrare l'effetto contrario su un profilo più resiliente e sfidante. Allo stesso tempo, è fondamentale progettare un percorso didattico incline ai rispettivi interessi dei bambini, che riesca a valorizzarne le competenze e supportarne le difficoltà. Poiché ogni bambino con alto potenziale può manifestare la propria eccellenza in ambiti diversi, non è possibile formulare generalizzazioni che trascurino tali peculiarità.

Risulta ancora molto diffusa la convinzione che la dote straordinaria in ambito matematico sia uno dei tratti distintivi della plusdotazione; ciò induce erroneamente ad identificare come gifted chiunque mostri tale predisposizione. In realtà, questi studenti possono eccellere in tale disciplina tanto quanto in qualunque altro ambito scolastico o extra-scolastico. Semplicemente, l'interesse per alte tematiche (quali storia, geografia, letteratura,

⁷⁸ Cfr. CNOP, *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione in Età Evolutiva*, 2019, p.6

⁷⁹ Cfr. Centro Psicodiagnostico Italiano, Plusdotazione e falsi miti, in *Centro Psicodiagnostico Italiano*, 2025, <https://centropsicodiagnosticoitaliano.it/plusdotazione-e-falsi-miti/>

⁸⁰ Cfr. G.T. Betts, M. Neihart, *Profiles of the gifted and talented*, Gifted Child Quarterly, 32(2), 1988, 248-253

medicina, sport, musica, arte, ecc...) è più difficile da individuare, a causa delle scarse occasioni di approfondimento offerte dal curriculum scolastico tradizionale⁸¹.

Per tutte queste ragioni, prima di predisporre qualsiasi percorso didattico, è necessario esaminare attentamente i tratti che contraddistinguono ogni studente: i suoi interessi, le modalità con cui manifesta le proprie fragilità, le capacità relazionali e la percezione che ha di se stesso. Un approccio pedagogico errato o superficiale potrebbe generare effetti opposti a quelli desiderati, favorendo l'allontanamento dal contesto scolastico.

Il falso cliché dell'alunno gifted sempre entusiasta e positivo

Coloro che identificano i ragazzi plusdotati esclusivamente come studenti eccellenti, potrebbero cadere nell'errore di immaginarli costantemente entusiasti e felici di frequentare la scuola. Si tratta di un mito da sfatare: la maggior parte delle volte, questi alunni inventano scuse per rimanere a casa, percependo l'istruzione come un momento inutile e privo di stimoli. Questa visione negativa dell'ambito scolastico deriva principalmente dalla noia profonda sperimentata durante le lezioni frontali: il loro ritmo di apprendimento è talmente avanzato da permettere loro di raggiungere gli obiettivi didattici annuali già nei primi mesi di scuola. In questi casi, tali studenti trascorreranno il periodo restante ascoltando nozioni già assimilate, vivendo il tempo a scuola come una sequenza di momenti insignificanti e deludenti. Tale frustrazione si riflette negli atteggiamenti che gli studenti ad alto potenziale manifestano durante le attività in classe: giocano, disturbano, criticano tutto e sfidano costantemente gli adulti.

Questa condizione li induce ad affrontare le prove scolastiche senza mai impegnarsi realmente; abituati a non conoscere l'esperienza del duro lavoro, in futuro faticeranno a superare sfide più complesse, non possedendo gli strumenti per affrontarle. Ciò genererà in loro un forte senso di insoddisfazione, che potrebbe condurli ad un progressivo distacco dal sistema formativo⁸².

Le ragioni per cui è errato pensare che questi bambini considerano la scuola come un luogo positivo non riguardano solamente le loro peculiarità cognitive, ma coinvolgono anche

⁸¹ E. Maulucci, Cinque Falsi Miti Che Riguardano Gli Studenti Gifted, in *Mensa International/Mensa Italia*, <https://www.mensa.org/wp-content/uploads/2024/07/MI-GYComm-Hot-Topic-Sheet-4-Italian.pdf>

⁸² Cfr. L. Kanevsky, T. Keighley, *To producing promises: A beat of boredom*. Gifted Child Quarterly, 47(1), 2003, p.20-32.

la sfera socio-relazionale. Molti ragazzi plusdotati riscontrano notevoli difficoltà nella creazione di legami affettivi con il gruppo classe: la percezione di “diversità” può ostacolare una piena integrazione, portandoli a vivere situazioni di isolamento ed esclusione.

È opportuno precisare che non tutti i bambini gifted vivono queste difficoltà relazionali, alcuni appaiono ben inseriti tra i coetanei, riuscendo persino a ricoprire ruoli di leadership all’interno della classe.

Lo stereotipo del gifted che impara autonomamente, senza bisogno di supporto

L’idea che uno studente plusdotato, in virtù del proprio talento, non necessiti di un supporto durante il processo di apprendimento rappresenta un errore metodologico significativo. Al contrario di ciò che si potrebbe pensare, questi soggetti non godono di un percorso scolastico più semplice, anzi, necessitano di attenzioni specifiche, che rispettino le loro caratteristiche emotive e cognitive. Nonostante la rapidità di acquisizione, i ragazzi gifted non possono (e non devono) essere lasciati soli durante la crescita personale. Hanno bisogno di figure adulte da riconoscere come supporto, in grado di fornirgli tutti gli aiuti necessari e di orientarli nelle scelte. È sbagliato considerarli individui già pienamente autonomi, lasciandosi fuorviare dal loro potenziale e dimenticandosi della loro reale età anagrafica.

Se, ad esempio, nei primi anni di scuola essi riescono ad apprendere senza studiare, limitandosi all’ascolto in classe, si troveranno inevitabilmente in difficoltà quando la mole di lavoro aumenterà. Proprio in questo momento i genitori e gli insegnanti dovranno fungere da guida, aiutando lo studente nella strutturazione di un metodo di studio adeguato al suo profilo, così da prevenire la frustrazione e la perdita di interesse.

Risulta dunque cruciale il sostegno e il rispetto delle loro esigenze, non soltanto didattiche ma anche emotive e relazionali. Un buon docente deve essere in grado di comprendere le fragilità di questi ragazzi, costruire un rapporto di fiducia reciproca e favorire il loro inserimento all’interno del gruppo classe. L’intervento attivo degli adulti, spesso, è determinante per il successo personale degli studenti plusdotati, che si sentono ascoltati, compresi e aiutati sia nel contesto domestico che in quello scolastico⁸³.

Esiste, inoltre, la falsa credenza che insegnare a questi alunni sia più semplice rispetto agli altri. Di fatto, ciò che fa la differenza è la preparazione degli insegnanti rispetto

⁸³ Cfr. National Association for Gifted Children, *Myths about Gifted Students*, <https://www.nagc.org/myths-about-gifted-students>

all'educazione gifted: un docente formato gestirà con più facilità e consapevolezza questi profili, mentre l'assenza di competenze rende estremamente complesso individuare strategie efficaci. Realizzare appieno il potenziale di questi ragazzi è estremamente difficile, se non impossibile, senza gli strumenti e le conoscenze adeguate. Molte volte, anche per gli insegnanti preparati, risulta molto complesso strutturare curricula sufficientemente stimolanti: l'insaziabile curiosità e voglia di sapere non si appaga con contenuti lineari e tradizionali, ma richiede esperienze ricche e multidisciplinari. La vera sfida spetta proprio al corpo docente, che deve sollecitare costantemente la mente di questi individui, senza tralasciare i bisogni e i ritmi dell'intero gruppo classe⁸⁴.

Uno studente plusdotato non può presentare difficoltà o deficit

Può apparire controintuitivo pensare che un individuo con un Quoziente Intellettivo eccellente e capacità fuori dalla norma possa manifestare, contemporaneamente, disturbi o deficit in altri campi dell'apprendimento. Eppure, la realtà clinica conferma l'esistenza di bambini con doppia eccezionalità: essi presentano sia un alto potenziale cognitivo che serie difficoltà in altri ambiti. Il problema principale è che, il più delle volte, essi passano inosservati, poiché i loro disturbi e talenti tendono a mascherarsi a vicenda, esternando solo uno dei due aspetti del profilo. In questi casi, il rischio concreto è quello di incorrere in una diagnosi errata o, ancor peggio, in una mancata diagnosi, non riconoscendo nessuno dei due tratti⁸⁵.

Pertanto, è necessario superare l'ottica che idealizza lo studente plusdotato come un soggetto perfetto e infallibile, immune ad ostacoli o difficoltà; possedere doti in un determinato ambito non esclude la presenza di deficit in un altro.

Tutti i ragazzi gifted trionferanno nel mondo del lavoro

Riguardo a questo falso mito, è necessario chiarire che la giftedness non è garanzia di successo né nell'ambiente scolastico né in quello lavorativo. Sebbene la rapidità con cui memorizzano nuovi contenuti rappresenta un vantaggio significativo, non è l'unico fattore determinante nello sviluppo individuale.

⁸⁴ Cfr. Cfr. in L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento, Erickson, 2023, p.17

⁸⁵Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.91-95

Frequentemente, gli studenti plusdotati hanno bisogno di risorse aggiuntive per mantenere elevata la motivazione e impegnarsi nello studio e nel lavoro; in assenza di stimoli adeguati risulta difficile realizzare le proprie potenzialità e ottenere successo. Se ciò non si verifica, le loro abilità rimangono “sprecate”, riscontrando ostacoli al momento dell’ingresso nel mondo lavorativo. Le difficoltà di autoregolazione emotiva, spesso, rappresentano un grande scoglio per maturare e adattarsi a un contesto professionale stabile.

Come altre convinzioni comuni, anche questa idea non è del tutto errata: è possibile che individui plusdotati riescano a sviluppare le proprie eccellenze, fino ad ottenere un enorme successo nel mondo del lavoro. Tale esito dipende da molteplici fattori, quali le opportunità ricevute, il contesto socio-culturale, il benessere emotivo e la resilienza nel perseguire i propri obiettivi⁸⁶.

L’eccellenza di questi ragazzi è figlia della stimolazione familiare

La plusdotazione è una caratteristica neurobiologica innata che, seppur notevolmente condizionata da fattori esterni (contesto sociale, opportunità educative e motivazione personale), non può essere ridotta a una mera origine sociale. Sostenere che l’eccellenza di questi studenti derivi esclusivamente dalle ambizioni di genitori zelanti ed esigenti, senza considerare la componente genetica e le traiettorie dello sviluppo personale, è un grave errore concettuale. Diversi studi dimostrano che i soggetti gifted si contraddistinguono per un’architettura cognitiva atipica, che permette loro di elaborare ragionamenti rapidi, sviluppare capacità di astrazione superiori e impiegare un pensiero arborescente. Tali abilità non sono il frutto di un insegnamento esterno, dipendono solamente da fattori innati: per quanto un genitore possa tentare di addestrare precocemente il proprio figlio, non potrà mai instillare questo tipo di talento⁸⁷.

È cruciale riconoscere che il desiderio insaziabile di conoscenza e approfondimento di tematiche specifiche fanno parte della natura di questi ragazzi; è dunque errato pensare che siano le famiglie a forzare tali acquisizioni. Il coinvolgimento verso il sapere viene soddisfatto autonomamente, senza la presenza di pressioni esterne: lo dimostra il fatto che, spesso,

⁸⁶ Cfr. C.Nardini, Falsi miti sulla plusdotazione: cosa è importante sapere, in *Società Italiana di Psicologia e Pedagogia*, <https://www.sippformazione.it/falsi-miti-sulla-plusdotazione-cosa-e-importante-sapere/>

⁸⁷ Cfr. F. Gagné, *From Genes to Talent: the DMGT/CMTD Perspective*. Revista de Educación, 368, 2015, p.12-37.

manifestano interessi per ambiti non convenzionali e decidono di investire energie esclusivamente in ciò che trovano realmente interessante. Le proposte di approfondimento, come letture di libri o visioni di documentari, derivano prevalentemente da loro stessi, non da adulti esterni⁸⁸.

Sono stati analizzati solo alcuni tra i falsi miti più diffusi nella comunità, che continuano a influenzare la percezione di molte persone, inclusi insegnanti poco formati. Il rischio che tali stereotipi assumano un ruolo sempre più rilevante nel contesto scolastico si configura come concreto e attuale; per tale ragione, è indispensabile istruire genitori e educatori competenti, capaci di riconoscere considerazioni reali da false credenze. Sfatare questi miti risulta essenziale per la promozione di una cultura più attenta e rispettosa nei confronti delle peculiarità e fragilità di ragazzi gifted.

⁸⁸ E. Maulucci, Cinque Falsi Miti Che Riguardano Gli Studenti Gifted, in *Mensa International/Mensa Italia*, <https://www.mensa.org/wp-content/uploads/2024/07/MI-GYComm-Hot-Topic-Sheet-4-Italian.pdf>

Capitolo 4:
STRATEGIE DIDATTICHE E INCLUSIONE:
METODOLOGIE, AMBIENTI E STRUMENTI OPERATIVI

4.1. Strategie cognitive: nutrire l'alto potenziale

Se i capitoli precedenti hanno cercato di delineare le sfaccettature dei profili APC e i processi di identificazione, quest'ultima sezione di lavoro assume una valenza prevalentemente applicativa e pedagogica. L'obiettivo, infatti, è presentare strategie didattiche attuabili nel contesto scolastico, per supportare le potenzialità di questi studenti e, al contempo, mitigarne le fragilità. In linea con la natura multidimensionale e dinamica dell'Alto Potenziale Cognitivo, è doveroso sottolineare l'impossibilità di definire metodologie standardizzate e universali; l'efficacia di una pratica non è mai indistinta, ma dipende dalla sintonia con il profilo specifico. Di seguito si propongono, dunque, molteplici orientamenti e strumenti operativi che il docente potrà declinare solo a seguito di un'attenta analisi clinica e pedagogica, al fine di favorire il successo formativo ed evitare fenomeni di disinvestimento o disagio.

Questo primo paragrafo si focalizza su metodi volti a soddisfare le specifiche necessità intellettive degli studenti APC, le quali divergono significativamente da quelle dei coetanei. Per perseguire tale obiettivo, la flessibilità si configura come elemento imprescindibile: è infatti essenziale predisporre una didattica capace di rimodulare tempi, metodologie e attività in funzione delle caratteristiche individuali, superando l'imposizione di percorsi rigidi e uniformi. Tale elasticità non riguarda soltanto gli obiettivi di apprendimento, suscettibili di integrazioni o modifiche, ma si estende anche al cambiamento degli strumenti di valutazione e alla strutturazione di interi percorsi educativi personalizzati⁸⁹.

Una delle problematicità maggiori in questo ambito è l'elevato rischio di disinteresse e noia nei confronti di contenuti disciplinari spesso percepiti come ridondanti e banali. Tali soggetti, perciò, manifestano una naturale propensione verso compiti stimolanti e creativi, elementi indispensabili per innescare la motivazione intrinseca e il desiderio di approfondimento. Di seguito, dunque, verranno analizzate le modalità attraverso le quali è

⁸⁹ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.104-105

possibile rispondere a tali esigenze pedagogiche, garantendo la personalizzazione senza destabilizzare la programmazione didattica rivolta all'intero gruppo classe.

Differenziazione

Sviluppare una didattica inclusiva per gli studenti APC significa, innanzitutto, abbracciare il principio della differenziazione. Tale approccio non va inteso come una semplice variazione del compito, ma come la progettazione sistematica di percorsi individualizzati che permettano ai soggetti gifted di esprimere appieno il proprio potenziale, distaccandosi dai ritmi e dai contenuti standardizzati della classe. Tale processo non si limita a una variazione del carico di lavoro, ma prevede la strutturazione di attività e contenuti che diventino reali opportunità di apprendimento e crescita intellettuale per questi studenti. Affinché questo traguardo sia raggiungibile, è indispensabile che l'insegnante sia in grado di cogliere le peculiarità cognitive ed emotive del singolo⁹⁰.

Lo scopo prioritario della differenziazione risiede nell'incremento del potenziale di apprendimento del bambino APC, ovvero in un'azione sistematica volta a ottimizzare e valorizzare al meglio le sue capacità. È fondamentale, infatti, che le doti naturali di questi studenti non rimangano semplici possibilità latenti, ma si traducano in prestazioni reali e produttività creativa; ciò è realizzabile solo con uno sviluppo mirato del funzionamento cognitivo che rispetti, al tempo stesso, le criticità individuali⁹¹. La differenziazione opera sulle specifiche aree di interesse del soggetto, affinandone lo stile di apprendimento per aumentarne il livello di efficacia. Il fulcro di tale procedimento è la calibrazione e la diversificazione degli obiettivi: ciò non implica la creazione di percorsi isolati rispetto ai pari, quanto piuttosto la strutturazione di molteplici modalità d'accesso e di approfondimento relative ai medesimi nuclei tematici.

In definitiva, tale scelta pedagogica non può dipendere unicamente dalle capacità intellettive emerse, ma deve integrare anche altri fattori determinanti, quali il contesto di riferimento, le modalità di apprendimento, i traguardi raggiunti e gli interessi manifestati. In questo modo, è possibile definire un quadro completo dell'individuo ad alto potenziale, condizione necessaria per la personalizzazione del percorso di studi.

⁹⁰ Cfr. V. Vinci, R. Sgambelluri, *Insegnanti e alunni con alto potenziale cognitivo: tra didattica inclusiva e personalizzazione*, in *Education Sciences & Society*, 2017, 8(1), p.253-269

⁹¹ Cfr. L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento: Erickson, 2023, p.26

Arricchimento

Per prevenire stati di noia e negligenza, tipici del soggetto APC dinanzi alla ripetizione di argomenti già consolidati, è possibile predisporre materiali integrativi focalizzati su tematiche non ancora affrontate con il resto della classe. Attraverso la consultazione di libri, dispositivi, o supporti multimediali, viene offerta a questi bambini la possibilità di esplorare nuovi contenuti capaci di stimolare i loro processi cognitivi e mantenere alta la motivazione. L'arricchimento consiste proprio in questa apertura: garantire l'accesso a informazioni inedite, svincolandosi dal programma prestabilito, al fine di permettere esperienze educative più ampie e variegate. Tale pratica può essere integrata sia nella quotidianità scolastica (ad esempio durante i tempi di attesa necessari ai compagni per terminare i compiti assegnati), sia attraverso momenti progettuali specifici.

In questa prospettiva, Renzulli individua tre tipologie di arricchimento configurate come fasi progressive. La prima, definita “di Tipo I”, consiste nell'esposizione dei ragazzi gifted a una vasta gamma di argomenti, hobby e discipline non previsti nel curriculum scolastico tradizionale, con l'obiettivo di stimolare nuovi interessi. Tale fase può essere svolta in gruppi di ampliamento a partecipazione volontaria, guidati da esperti che faciliteranno l'approfondimento delle passioni individuali. Il secondo tipo, invece, richiama lo sviluppo di capacità analitiche e critiche, permettendo agli studenti di elaborare e comparare i contenuti appresi per affinare gli strumenti di ricerca e di pensiero. Infine, tramite l'arricchimento di terzo tipo, questi ragazzi trasformano quanto appreso in prodotti finali autentici volti alla risoluzione di problemi reali. Tale modello permette al soggetto di seguire un progetto strutturato, che evolve dall'assimilazione di nozioni nuove e di progredire fino alla loro traduzione creativa in un risultato finale concreto e comunicabile⁹².

L'autore evidenzia come l'apprendimento risulti tanto più significativo quanto più viene vissuto con coinvolgimento e soddisfazione: affinché tale processo sia stimolante e piacevole, è essenziale che sia il sapere sia le metodologie d'indagine vengano scelti direttamente dal soggetto. Inoltre, il problema esaminato deve essere riconducibile ad un contesto reale, garantendo così rilevanza effettiva per gli studenti che sono chiamati a risolverlo⁹³.

⁹² Cfr. *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p.96-97

⁹³ Cfr. S.M. Reis, J.S. Renzulli, *The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths & Interests*, Mansfield Center, Creative Learning Press, 2002

Compattazione

Il concetto di compattazione si riferisce alla possibilità di ridurre o omettere alcune ripetizioni di contenuti e abilità che gli studenti APC hanno già pienamente acquisito. Questa strategia permette di guadagnare tempo prezioso, sottraendolo ad attività ridondanti per destinarlo a momenti didattici più stimolanti⁹⁴. Frequentemente, infatti, questi bambini padroneggiano precocemente le competenze su cui la classe sta ancora lavorando; costringerli alla ripetizione sistematica di esercizi già consolidati genererebbe disinteresse e un conseguente calo dell'impegno. Grazie alla compattazione, è possibile eliminare ciò che risulta superfluo, utilizzando il tempo ottenuto per approfondire altre nozioni.

Naturalmente, non è possibile pensare la compattazione senza prevedere al suo interno il processo di differenziazione: una didattica orientata alla valorizzazione del talento e delle eterogeneità individuali trova, infatti, il suo fondamento proprio nella personalizzazione dell'apprendimento.

Per attuare una compattazione curricolare corretta, è prioritario identificare le competenze già maturate dallo studente e quelle che richiedono un ulteriore consolidamento. In questa fase, l'insegnante stabilisce gli obiettivi di apprendimento e, dopo aver esaminato il contenuto, sottoporrà gli studenti a dei test iniziali (pre-test); questo monitoraggio permetterà di strutturare percorsi alternativi per coloro che dimostrano una piena padronanza dei contenuti. Una volta convalidata tale consapevolezza, si procede con la compattazione vera e propria: per questi studenti vengono eliminate le esercitazioni sacrificabili, sostituendole con attività mirate al potenziamento delle fragilità o all'approfondimento dei propri interessi⁹⁵.

Tale intervento, tuttavia, non riguarda esclusivamente i contenuti da apprendere, ma si estende anche alle modalità di acquisizione delle nozioni; è possibile, infatti, superare i metodi tradizionali a favore di approcci più sfidanti, quali il problem-solving, l'insight o la formulazione di indagini per la risoluzione di un problema. Allo stesso modo, anche l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento riveste un ruolo centrale: per esempio, l'allestimento di spazi all'interno dell'aula dedicati alla ricerca (come angoli lettura o piccoli laboratori scientifici) incentivano la curiosità e il desiderio di scoperta.

⁹⁴ Cfr. A.M. Roncoroni, *Compacting curriculum: strumenti didattici tra inclusione e differenziazione*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2017, 16(1), p.51-58

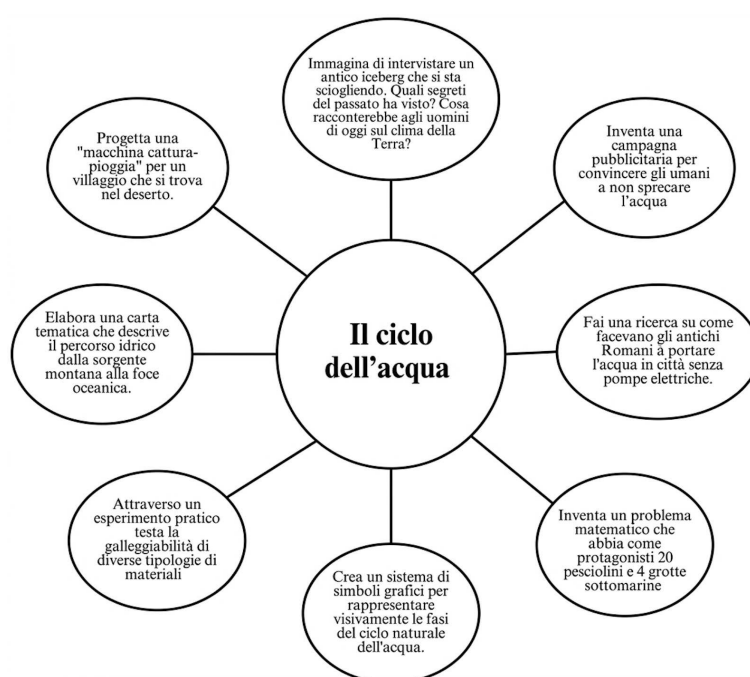
⁹⁵ Cfr. S.M. Reis, J.S. Renzulli, *Using curriculum compacting to challenge the above-average*, in *Educational Leadership*, 1992, 50(2), p.51-57

Estensioni

Tale strategia consiste nella predisposizione di molteplici estensioni destinate a studenti ad alto potenziale: si tratta di approfondimenti tematici correlati agli argomenti affrontati dal gruppo classe. Partendo, quindi, da un nucleo concettuale comune a tutti gli studenti, ai soggetti APC viene offerta la possibilità di sviluppare e analizzare i contenuti in modo più complesso e originale, rispettando le loro attitudini e passioni individuali. Tramite questa metodologia, essi potranno seguire la programmazione didattica mediante attività calibrate sul loro profilo intellettuale e sufficientemente stimolanti.

Winebrenner propone, per esempio, di scegliere un unico tema centrale, attorno al quale articolare otto possibili percorsi interdisciplinari; sulla base di tali spunti, gli alunni sono chiamati a realizzare elaborati originali⁹⁶. È cruciale che tali approfondimenti siano personalizzati in funzione delle peculiarità degli individui APC: ognuno ha interessi e criticità differenti, che devono essere accolti e valorizzati nel processo educativo. Per rappresentare visivamente tale strategia, è possibile strutturare delle mappe concettuali con le relative estensioni, comprendenti diverse discipline e livelli di difficoltà. (FIG. VI)

FIG.VI: esemplificazione pratica della strategia di estensione applicata ad un nucleo tematico curricolare di scienze⁹⁷



⁹⁶ Cfr. *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p.100

⁹⁷ Elaborazione personale realizzata tramite l'utilizzo del software Canva

Apprendimento autoregolato

L'apprendimento autoregolato è un metodo innovativo che consente ai soggetti gifted di gestire in autonomia il proprio processo formativo, rendendoli effettivi architetti del proprio apprendimento. In questo processo essi definiscono i propri obiettivi, monitorano i progressi raggiunti, riconoscono eventuali difficoltà e individuano metodologie adeguate per superarle. All'interno di tale cornice, l'alunno APC deve dimostrarsi attivo e motivato, sostenuto da una spiccata curiosità e dal desiderio di apprendere. Parallelamente, è fondamentale che manifesti una profonda consapevolezza di se stesso, delle proprie doti e dei propri limiti, in modo da riuscire a strutturare autonomamente le proprie strategie di studio⁹⁸.

Per illustrare l'operatività di tale approccio, si consideri l'ipotesi in cui uno studente ad alto potenziale manifesti un interesse per un ambito disciplinare specifico, come ad esempio l'astronomia. In questo scenario, la proposta di condurre una ricerca autonoma volta alla realizzazione di un prodotto multidimensionale o interattivo, risulta un'efficace strategia didattica. Sotto la guida dell'insegnante, l'alunno è chiamato a stabilire uno o più obiettivi specifici e temporalmente circoscritti, definendo i tempi di consegna in base alla complessità del lavoro richiesto. La fase successiva prevede un esercizio di pianificazione strategica: l'alunno organizza il proprio lavoro, creando un breve programma e suddividendo l'attività in sotto-obiettivi quotidiani/settimanali. Durante i momenti di lavoro individuale, l'enfasi si sposta sulle capacità di automonitoraggio: risulta essenziale essere in grado di valutare la congruenza degli obiettivi rispetto alle proprie competenze, identificando tempestivamente eventuali criticità o aree di eccellenza. Tale dimensione metacognitiva può anche essere sostenuta da momenti di confronto periodico con il docente, volti a favorire l'analisi critica delle difficoltà incontrate. A seguito dell'esposizione del lavoro svolto, il percorso si conclude con la compilazione di una scheda autovalutativa, che incentiva lo studente a riflettere sul proprio operato, sull'efficacia della gestione del tempo e sui processi cognitivi attivati.

L'adozione di tale metodologia offre agli individui APC l'opportunità di costruire attivamente il proprio bagaglio di conoscenze, evitando ridondanze didattiche e il conseguente disimpegno emotivo. Lo studente assume il controllo del proprio percorso, decidendo liberamente sia il grado di approfondimento dell'indagine sia i traguardi formativi a cui tendere. L'efficacia di questo approccio risiede nel delegare al bambino la gestione di processi

⁹⁸ Cfr. B.J. Zimmerman, *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*, Educational Psychologist, 25(1), 3-17, 1990

complessi, tradizionalmente di competenza del docente, quali la selezione delle fonti, la sintesi delle informazioni apprese e la rielaborazione creativa dei contenuti. Queste attività, se adeguate alle potenzialità del soggetto, agiscono come potenti catalizzatori motivazionali, favorendo l'acquisizione di nuovi contenuti e lo sviluppo di competenze trasversali.

Un altro aspetto essenziale di questo intervento risiede nella capacità di rafforzare l'autonomia e il senso di autoefficacia, promuovendo un'idea dell'apprendimento inteso come percorso di maturazione globale e non come mera assimilazione di nozioni. L'obiettivo è formare ragazzi capaci di acquisire conoscenze e competenze da diversi contesti esperienziali, agendo con piena autoconsapevolezza.

Inoltre, l'apprendimento autoregolato offre importanti benefici anche sul piano socio-emotivo, aiutando a mitigare le fragilità tipicamente riscontrate nei profili APC: Attraverso l'autoregolazione, gli studenti imparano a gestire lo stress, a ridimensionare la tendenza al perfezionismo e ad affrontare i possibili fallimenti scolastici. Tale metodologia li prepara, dunque, a gestire le sfide future con indipendenza, fornendo loro gli strumenti necessari per elaborare risposte adattive e strategiche⁹⁹.

Peer tutoring

Il tutoraggio tra pari, o peer tutoring, rappresenta un approccio didattico basato sul lavoro in coppia, in cui lo studente gifted assume il ruolo di tutor, con il compito di guidare e sostenere l'apprendimento di un compagno (il tutee)¹⁰⁰. In letteratura, l'applicazione di tale metodologia con soggetti APC è ampiamente dibattuta e non priva di controversie, richiedendo una forte cautela e una problematizzazione da parte del docente. Se da un lato questa pratica può aiutare a gestire i tempi di attesa della classe derivanti dalla rapidità di esecuzione dei compiti del soggetto gifted, dall'altro tale metodologia non può essere utilizzata come risposta standard o esclusiva alla noia scolastica. Il rischio pedagogico, infatti, è quello di trasformare impropriamente l'alunno APC in un "assistente del docente", privandolo del proprio diritto a confrontarsi con attività sfidanti e a progredire secondo i propri ritmi di apprendimento. Tuttavia, laddove l'intervento sia attentamente dosato e non sistematico, il ruolo di tutor può

⁹⁹ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.112-113

¹⁰⁰ Cfr. F. Nobile, Peer Tutoring e Peer Teaching, cosa sono: scarica relazione progettuale, in *Orizzontescuola.it*, 2021, <https://www.orizzontescuola.it/peer-tutoring-e-peer-teaching-cosa-sono-scarica-relazione-progettuale/>

sollecitare il bambino plusdotato a esplicitare verbalmente i ragionamenti sottesi e le sequenze logiche effettuate per la risoluzione del problema, processi che spesso vengono compiuti implicitamente e intuitivamente. Si configura, dunque, come un ottimo esercizio metacognitivo per il tutor stesso, il quale è chiamato a riflettere sulle proprie attività mentali e a individuare le strategie comunicative più idonee per interagire con il compagno.

Le criticità maggiori emergono però sul piano emotivo e relazionale. La strutturazione del proprio flusso di pensieri può generare nel tutor stati di forte stress o frustrazione qualora i tempi di assimilazione del compagno non coincidano con i propri. Parallelamente, la rigidità di una coppia asimmetrica fissa rischia di alterare gli equilibri della classe: il tutor può sperimentare un senso di inadeguatezza nel trovarsi costantemente in una posizione subalterna di ricezione del supporto, mentre l'alunno APC viene privato dell'esperienza, altrettanto formativa, di ricevere a sua volta sostegno dinanzi a compiti complessi.

Di conseguenza, tale metodologia non può essere considerata universalmente applicabile: spetterà al docente, sulla base delle specificità del singolo alunno APC e delle dinamiche di classe, valutarne l'opportunità e l'efficacia d'uso¹⁰¹. È fondamentale che il peer tutoring venga alternato ad altre pratiche didattiche, come il lavoro a gruppi omogenei per abilità o percorsi di compattazione curricolare, assicurando che la cooperazione mantenga un carattere di reciprocità e che il tutoraggio non si traduca in un arresto del percorso di crescita cognitiva dell'alunno gifted.

Problem-Based Learning

Il Problem-Based Learning (PBL) è un approccio didattico che promuove l'apprendimento attraverso la risoluzione di problemi reali, lavorando su scenari complessi e multidisciplinari che stimolano i bambini a ricercare le informazioni mancanti e a esercitare il pensiero critico. Al fine di sollecitare interesse negli alunni gifted, il problema deve essere strettamente connesso alla realtà o presentare risvolti verosimili (vita quotidiana, contesti autentici, situazioni verificabili). In tal modo, gli studenti saranno maggiormente coinvolti nella sfida intellettuale, rispetto a questioni puramente astratte o irrealizzabili che verrebbero percepite come distanti e prive di stimoli. Un'altra caratteristica essenziale del PBL è l'assenza di una soluzione univoca: la valorizzazione di una molteplicità di soluzioni alimenta la motivazione

¹⁰¹Cfr. L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento: Erickson, 2023, p.29-30

verso l'indagine e l'esplorazione di percorsi alternativi. È possibile, inoltre, la strutturazione di problemi interdisciplinari che permettono di integrare competenze e conoscenze eterogenee, coniugando prassi e teoria in un contesto significativo¹⁰².

Le motivazioni per le quali il Problem-Based Learning risulta una metodologia particolarmente adatta agli studenti APC sono diverse e risiedono prevalentemente nelle loro specificità cognitive. In primo luogo, la loro capacità di assorbire e organizzare rapidamente le numerose nozioni apprese, consente di stabilire una solida base conoscitiva di partenza. In secondo luogo, spesso, questi studenti attivano ragionamenti concettuali profondi: anziché soffermarsi sulla superficie delle informazioni raccolte, le rielaborano criticamente, cogliendo correlazioni implicite e strutture concettuali insolite per la propria fascia d'età. Infine, essi manifestano una spiccata attrazione verso l'incertezza e l'inedito, mostrandosi desiderosi di attivare la propria mente per risolvere interrogativi complessi; perseguendo tale obiettivo, sono in grado di selezionare strumenti efficaci e di monitorare i propri processi intellettivi.

Questa tipologia di intervento didattico prevede un ruolo attivo del soggetto ed un elevato grado di partecipazione. Il problema deve prevedere l'assunzione di un ruolo specifico da parte dello studente: ad esempio, uno scienziato impegnato a contenere un'epidemia o un urbanista incaricato di progettare una via di comunicazione. Tale immedesimazione accresce sia motivazione intrinseca sia il senso di responsabilità nella risoluzione del compito, sollecitando al contempo il senso etico. Di norma, il problema viene presentato prima dello studio teorico dell'argomento, affinché gli alunni non dispongano già di nozioni "preconfezionate". Una strategia efficace per incrementare la complessità e la sfida cognitiva, consiste nell'omettere dal testo iniziale informazioni fondamentali: spetterà ai ragazzi comprendere ciò che già sanno, ciò che devono ancora scoprire e le modalità con cui farlo. Inoltre, è possibile proporre problemi dinamici che evolvono in continuazione: ogni volta che vengono raccolti nuovi dati vengono modificate le consegne, obbligando gli studenti a riadattare il proprio pensiero e a cambiare prospettiva. Naturalmente, la struttura dell'esercizio deve essere proporzionata alle capacità e alla motivazione degli individui con cui si sta lavorando.

Il ruolo del docente non funge da trasmettitore passivo di contenuti, ma agisce piuttosto come un "coach" che facilita e monitora il processo dall'esterno. Il suo compito è

¹⁰² C. Sartori, Il Problem-Based Learning (PBL), cos'è e come può essere utile all'orientamento, in *Asnor-Associazione Nazionale Orientatori*, 2026, <https://magazine.asnor.it/problem-based-learning/>

orientare il ragionamento dei bambini nella direzione corretta attraverso domande strategiche (ad esempio: “Quali prove supportano la tua ipotesi?”, “Perché ritieni questa informazione rilevante?”), senza sostituirsi a loro e fornire risposte precostituite. Contemporaneamente, avrà l’opportunità di osservare e riflettere sulle loro modalità di apprendimento degli alunni, intervenendo per favorire la meditazione sugli errori commessi. Il PBL rappresenta, quindi, una ricerca autonoma e autodiretta, in cui lo studente APC può gestire i dati e selezionare strategie risolutive in modo totalmente indipendente¹⁰³.

In conclusione, tale metodologia si rivela uno strumento d’eccellenza per trasformare il potenziale grezzo degli studenti ad alto potenziale cognitivo in vere e proprie competenze esperte, a patto che il corpo docenti sia in grado di strutturare un ambiente scolastico in una “palestra di complessità”, improntata alla ricerca autentica e all’autonomia operativa.

Flipped Classroom

La metodologia della “flipped classroom”, letteralmente “classe capovolta”, si contraddistingue per l’inversione della tradizionale sequenza didattica dei momenti di apprendimento. A differenza dell’approccio canonico, in cui la spiegazione dei contenuti avviene in aula e l’esercitazione a casa, questo modello prevede un primo studio autonomo dei materiali da parte degli alunni, seguito da una fase di rielaborazione collettiva sotto la guida dell’insegnante. Tale struttura permette agli studenti di rispettare i propri ritmi e stili cognitivi, esercitando una completa autonomia nella fruizione dei contenuti e servendosi dell’aiuto del docente solo nella fase di consolidamento e risoluzione delle criticità.

Per lo studio domestico, l’insegnante prepara e seleziona strumenti di vario genere: articoli, libri, e-book, risorse multimediali o brevi video-lezioni registrate da lui stesso. Questo approccio favorisce l’incisività, in quanto consente a chiunque presenti difficoltà o necessità specifiche di soffermarsi sui passaggi complessi, rivedendo i materiali secondo il bisogno individuale.

Di conseguenza, il tempo a scuola diventa un momento attivo di consolidamento e approfondimento delle nozioni precedentemente esaminate. Le aule si trasformano da spazi statici destinati alle spiegazioni frontali, a laboratori dinamici dedicati alla sperimentazione e alla dimensione sociale dell’apprendimento. Vengono, infatti, privilegiate attività pratiche e

¹⁰³ S. A. Gallagher, *Adapting problem-based learning for gifted students*, a cura di F. A. Karnes & M. Bean, in *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (4th ed., pp. 413-446), Prufrock Press, 2015

momenti di condivisione, come il Circle Time o il Brainstorming, in cui i bambini possono esprimere liberamente dubbi, interessi e riflessioni maturate durante lo studio individuale. La metodologia permette così un'ottimizzazione del tempo a disposizione, delegando l'acquisizione puramente nozionistica alla fase domestica, per investire le ore scolastiche in esperienze formative¹⁰⁴.

L'adozione della flipped classroom risulta particolarmente utile e funzionale per gli studenti APC per molteplici ragioni, riconducibili primariamente alla personalizzazione educativa. Il modello consente, infatti, di svincolare l'alunno dai ritmi prestabiliti del gruppo classe, talvolta eccessivamente dilatati per le sue capacità, evitando il calo motivazionale derivante dall'attesa dei tempi altrui. Inoltre, il docente può attuare una differenziazione dei contenuti, proponendo allo studente gifted risorse di approfondimento più complesse e dettagliate. Un'ulteriore possibilità risiede nella possibilità, per questi bambini, di coltivare i propri interessi specifici: una volta completato lo studio della base comune, possono dedicarsi autonomamente all'esplorazione di tematiche correlate. Infine, la partecipazione ad attività di gruppo sfidanti e compiti di realtà stimola notevolmente il livello di coinvolgimento degli studenti APC, i quali riconoscono nel confronto collettivo un terreno fertile per lo sviluppo del pensiero critico¹⁰⁵.

La classe capovolta rappresenta una risposta efficace ai problemi di inadeguatezza e frustrazione che spesso emergono durante le lezioni frontali, permettendo al bambino con alto potenziale di gestire attivamente il proprio processo di apprendimento nel rispetto delle rispettive necessità cognitive.

Seminario socratico

Come precedentemente approfondito nel secondo capitolo, gli studenti APC manifestano spesso la tendenza a interrompere frequentemente la lezione, faticando a rispettare il proprio turno di parola. La loro iperattività cognitiva li induce a porsi quesiti articolati e specifici che, andando oltre le nozioni di base, mirano a investigare i nessi più profondi e meno evidenti dei contenuti trattati. Un metodo funzionale per canalizzare tale urgenza conoscitiva in un'attività strutturata è il seminario socratico, il cui obiettivo è rendere l'aula uno spazio di

¹⁰⁴ Cfr. J. Bergmann, A. Sams, *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE (International Society for Technology in Education), 2012

¹⁰⁵ Cfr. *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p.121

indagine collettiva. L'applicazione di tale strategia prevede, dopo la selezione dell'oggetto di studio, una fruizione della fonte sia collettivamente che individualmente, finalizzata a una comprensione esaustiva del testo. Una volta esaminato il contenuto, tutti i partecipanti sono chiamati a formulare domande aperte da condividere in forma di dialogo, durante il quale chi interviene ha anche il compito di proporre soluzioni pertinenti. Gli alunni, quindi, dovranno attivarsi nella ricerca documentale di informazioni, volta a rispondere al meglio ai quesiti dei pari, esponendo al contempo dubbi coerenti e intellettualmente stimolanti¹⁰⁶.

Questa tipologia di indagine risulta particolarmente efficace nello stimolare la curiosità dei bambini gifted, i quali si impegnano nella risoluzione di problemi complessi, propri e altrui. Il seminario genera un momento di confronto totalmente aperto e democratico, in cui tutti possono sentirsi valorizzati condividendo le proprie idee. Oltre a potenziare la capacità di lettura e comprensione, tale strategia didattica favorisce lo sviluppo del pensiero critico, del problem solving e del pensiero divergente, tratti distintivi dei profili ad alto potenziale.

Si rilevano, inoltre, ricadute positive sul piano delle competenze comunicative e relazionali, essenziali per un dialogo comprensibile e funzionale. La collettività e la collaborazione promossa da tale intervento supportano il bambino APC nella gestione dell'impulsività, educandolo al rispetto dei tempi e delle opinioni altrui. Il dibattito allena la mente a non focalizzarsi unicamente sulle proprie convinzioni, ma ad ascoltare e valutare anche prospettive diverse. A tal fine, risulta fondamentale l'introduzione di regole di partecipazione condivise dall'intero gruppo, per orientare la conversazione e prevenire potenziali conflitti¹⁰⁷.

È cruciale monitorare la modalità con cui il bambino con alto potenziale gestisce la competizione. Data la frequente resistenza all'insuccesso di questi ragazzi, l'eventualità che le proprie tesi vengano messe in discussione o confutate può essere percepita come una grave minaccia all'identità di gifted, innescando sentimenti di frustrazione e un calo

¹⁰⁶ L. Tredway, *Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse*, in *Educational Leadership*, ASCD, 1995, vol.53, n.1, pp.26-29

¹⁰⁷ Cfr. *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p.117-118

dell'autostima¹⁰⁸. L'insegnante, quindi, deve guidare il seminario garantendo un clima di reciproca accettazione e sicurezza psicologica.

In conclusione, è opportuno evidenziare che il panorama delle metodologie didattiche rivolte all'alto potenziale cognitivo non si esaurisce negli orientamenti finora esposti; la letteratura pedagogica offre, infatti, ulteriori approcci volti a promuovere il talento in ambito scolastico. Tuttavia, la scelta di focalizzarsi sulle strategie elencate risponde ad una precisa finalità: individuare gli interventi capaci di generare una ricaduta positiva sull'intero ecosistema della classe, superando una visione centrata esclusivamente sul soggetto APC. Risulta fondamentale considerare lo studente gifted come parte integrante di un gruppo eterogeneo; l'azione educativa, quindi, deve mirare all'inclusione e alla valorizzazione delle dinamiche relazionali tra pari. L'interazione e la condivisione di esperienze con i coetanei non solo favoriscono l'inclusione, ma offrono all'alunno gifted un terreno fertile per canalizzare la propria complessità cognitiva in percorsi di apprendimento cooperativo, potenziando significativamente l'area delle abilità sociali.

Attraverso l'adozione di queste pratiche, l'insegnante non si limita a "occupare il tempo" del soggetto più rapido, ma ne coltiva attivamente il desiderio di scoperta e la motivazione intrinseca, mitigando il rischio di isolamento, noia o frustrazione.

4.2. Strategie socio-emotive: gestire l'asincronia e l'ipersensibilità

Contrariamente al paragrafo precedente, la presente sezione ha l'obiettivo di delineare metodologie didattiche non più volte alla gestione della costante curiosità cognitiva dei bambini APC, quanto piuttosto al supporto delle loro fragilità nella sfera emotiva e relazionale. La scuola deve attivarsi per strutturare un sostegno emotivo stabile, orientato al superamento di stati ansiosi e di frustrazione derivanti dalla loro ipersensibilità o da un marcato rifiuto verso gli errori. Frequentemente, infatti, questi soggetti manifestano una complessa comprensione e regolazione emotiva, che può tradursi in reazioni intense ed esagerate rispetto allo stimolo scatenante, con conseguenti ricadute sul benessere del gruppo

¹⁰⁸ Cfr. L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento: Erickson, 2023, p.57

classe. In tale scenario, anche la spiccata tendenza al perfezionismo può indurre lo studente a vivere il processo di apprendimento in modo negativo, ostacolando la soddisfazione personale per i traguardi raggiunti. Risulta pertanto cruciale intervenire attraverso strategie che favoriscano l'autoconsapevolezza e la gestione produttiva delle dinamiche affettive.

Una delle criticità più significative di questi profili riguarda l'asincronia del loro sviluppo: la discrepanza tra maturità cognitiva e affettiva rende complesso il confronto con i pari, a causa della divergenza di interessi, linguaggi e processi logici. Sebbene i bambini gifted dimostrino una maggiore affinità verso l'interazione con l'adulto, più prossimo al loro stile comunicativo, l'istituzione scolastica deve facilitare la costruzione di legami autentici e profondi anche con i coetanei.

Di seguito verranno analizzate alcune possibili strategie adottabili all'interno del contesto scolastico per promuovere il benessere individuale e collettivo, tutelando l'identità del soggetto ad alto potenziale e favorendo la sua armoniosa integrazione nell'ambiente sociale.

SEL (Social and Emotional Learning)

L'apprendimento sociale ed emotivo è un processo sistemico attraverso il quale gli studenti acquisiscono e applicano le conoscenze e abilità necessarie per sviluppare identità positive, gestire efficacemente le proprie emozioni e stabilire relazioni sane e stabili. Oltre a favorire il benessere individuale, il SEL mira a promuovere l'equità e l'eccellenza educativa attraverso esperienze di apprendimento autentiche, fondate su rapporti di fiducia reciproca e collaborazione¹⁰⁹. Le competenze socio-emotive poste al centro di questo framework hanno un ruolo determinante in ogni contesto di vita, poiché mediano l'interazione tra il sé e l'altro. Tale architettura si articola in cinque dimensioni fondamentali: la consapevolezza di sé, intesa come la capacità di riconoscere i propri sentimenti i propri punti di forza; l'autogestione, che implica la regolazione dei propri istinti e comportamenti in funzione dei propri obiettivi; la consapevolezza sociale, ovvero la facoltà di empatizzare con gli altri e rispettare norme etico-sociali; la gestione delle relazioni, volta a costruire e mantenere legami sani e collaborativi; e, infine, il processo decisionale responsabile, che permette di compiere scelte costruttive, senza lasciarsi coinvolgere dall'emotività. Tali abilità non riscuotono successo solamente sulla sfera

¹⁰⁹ Cfr. Fundamentals of SEL, in *CASEL: Advancing Social and Emotional Learning*, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

socio-relazionale, ma influenzano direttamente le prestazioni cognitive e la motivazione ad apprendere, poiché l'equilibrio psicologico e il benessere collettivo agiscono come catalizzatori per lo sviluppo intellettuale. In questo scenario, l'istituzione scolastica deve farsi garante di tali istanze e il docente è chiamato a incarnare tali competenze, agendo come principale modello di riferimento attraverso l'ascolto attivo e la normalizzazione dell'errore¹¹⁰.

Frequentemente, i disagi emotivi vissuti dai ragazzi APC sono riconducibili a un disallineamento tra i bisogni individuali e quelli della classe, rendendo prioritaria la definizione di obiettivi pedagogici chiari che convergano in esperienze concrete, attività ludiche e casi di studio capaci di attivare sia la dimensione affettiva che quella intellettuale. Tali programmi non sono considerati come interventi separati, ma devono integrarsi pienamente nei curricula di classe. Inoltre, il loro focus è rivolto alle principali criticità manifestate da tali profili, quali l'ipersensibilità, la regolazione dello stress emotivo e la difficoltà nell'instaurare legami positivi con i pari; risulta cruciale che tali interventi siano accompagnati da una valutazione sistematica del loro impatto, al fine di prevedere eventuali modifiche su misura del soggetto coinvolto¹¹¹.

Il SEL può essere declinato operativamente nel contesto scolastico attraverso molteplici strategie didattiche, tra cui il metodo del Problem-Solving: una sequenza strutturata di passi che trasforma il conflitto in un'indagine metacognitiva, permettendo al bambino di superare la propria impulsività attraverso un'analisi accurata della concatenazione di cause ed effetti. In questo caso, l'intervento non è finalizzato esclusivamente allo sviluppo di competenze logico-cognitive, quanto piuttosto alla regolazione delle interazioni sociali e alla risoluzione produttiva delle criticità interpersonali. Nello specifico, quando i soggetti APC manifestano stati di forte stress o frustrazione, viene proposto loro un modello strutturato in tappe sequenziali. Il percorso ha inizio con una fase di "arresto e distensione", essenziale per identificare le emozioni provate in quel momento. Successivamente, si richiede allo studente di definire esplicitamente il problema che ha generato in loro tale condizione; una volta individuata l'origine del conflitto, l'alunno dovrà formulare uno o più obiettivi, determinando

¹¹⁰ Cfr. N.A. Elbertson, M.A. Brackett, R.P. Weissberg, *School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives*, pp.1017-1032, in A. Hargreaves, A. Lieberman, M.Fullan, D. Hopkins, *Second International Handbook of Educational Change*, Springer, 2010

¹¹¹ Cfr. S. Jacobi, R. Leikin, Emotional intelligence in gifted students, in *Gifted Educational International*, 2017, 33(2), pp. 163-182, <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0261429417708879>

la direzione verso cui volgere le azioni future. Da questo momento la strategia prevede la generazione di diverse soluzioni possibili, che verranno analizzate nel dettaglio attraverso un esame predittivo, volto a valutarne le potenziali conseguenze, sia per sé che per il gruppo classe. Al termine di questo processo riflessivo, l'alunno dovrà scegliere la soluzione ritenuta più efficace e pianificare la sua attuazione. Tale metodologia trasforma il problema reale in uno stimolo per attivare una vera e propria "indagine" introspettiva sui propri processi di pensiero e vissuti affettivi. In questo modo, lo studente con alto potenziale può imparare a far fronte all'impulsività tipica del proprio profilo, sostituendo la reazione immediata con un'azione meditata e comprendendo come ogni situazione sociale sia governata da dinamiche risolvibili attraverso l'analisi e la negoziazione¹¹².

Un'ulteriore strategia didattica che può riscontrare ottimi risultati con i bambini gifted è l'utilizzo della lettura di storie come contesto e pretesto per discutere di sentimenti e situazioni sociali complesse. La letteratura si pone, dunque, alla base di tale "laboratorio emotivo": a seguito della lettura condivisa di un testo, gli studenti sono invitati a riflettere collettivamente sui ruoli dei personaggi, analizzandone i comportamenti per comprenderne a fondo le sfumature emotive. Inoltre, è possibile proporre un'immedesimazione nei protagonisti, sollecitando gli alunni a riflettere su come avrebbero reagito se si fossero trovati nella medesima situazione; in tal modo, essi iniziano ad esercitare l'empatia verso scenari non reali che non li coinvolgono direttamente. Assumere la prospettiva dell'altro permette agli studenti di entrare in contatto con la complessità emotiva e con i differenti vissuti che contraddistinguono ciascun soggetto. Tale approccio risulta fondamentale per l'intero gruppo classe: da un lato permette ai pari di comprendere la peculiare sensibilità che spesso caratterizza i ragazzi gifted e, dall'altro, consente a questi ultimi di sentirsi più vicini ai compagni, imparando a considerarne e accoglierne il punto di vista.

Perseguendo il fine di promuovere una piena maturazione empatica in questi studenti, anche il role-playing (gioco di ruolo) si configura come una valida soluzione educativa. Tale metodologia permette di drammatizzare situazioni realistiche all'interno di un contesto ludico e protetto, nel quale i soggetti possono mettere alla prova abilità e conoscenze prima di

¹¹² Cfr. M.J. Elias, J.E. Zins, R.P. Weissberg, K.S. Frey, M.T. Greenberg, N.M. Haynes, R. Kessler, M.E. Schwab-Stone, T. Shiver, *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1997, cap.4 (Essentials of Comprehensive SEL Programming)

trasporle nella vita quotidiana¹¹³. L'insegnante presenta una situazione problematica collegata a criticità relazionali o emotive, come l'isolamento di un compagno o episodi di derisione, chiedendo al gruppo di mettere in scena tale dinamica suddividendosi i vari ruoli da interpretare. Tramite l'esercizio giocoso, parte dei bambini dovrà simulare atteggiamenti negativi e le relative reazioni, mentre il resto della classe esaminerà la scena, per poi avviare una discussione critica sia sui dialoghi intercorsi, sia sul vissuto emotivo degli attori. Lo scopo di questo momento è favorire un confronto su dinamiche complesse che, spesso, generano tensioni nel clima scolastico e sentimenti negativi nei singoli bambini. Gli alunni sono così chiamati ad autocorreggere i comportamenti disfunzionali per promuovere dinamiche relazionali serene e positive; lo studente gifted, pertanto, non solo riesce ad immedesimarsi nella mente altrui, ma riceve anche indicazioni preziose su come gestire la propria ipersensibilità e le eventuali tensioni emotive verso gli altri.

Educazione all'errore

Gli studenti APC, a causa della loro costante tendenza al perfezionismo, spesso percepiscono l'errore come motivo di vergogna e imbarazzo nei confronti dei pari, oltre che come un fattore che mina la fiducia nelle proprie potenzialità. L'incapacità di ammettere la possibilità di commettere anche la minima imprecisione può scatenare in loro reazioni esplosive qualora lo sbaglio si verifichi.

Contrariamente alla visione comune, l'errore ha un'importantissima valenza didattica: costituisce un'ottima risorsa per l'apprendimento e permette al docente di monitorare le competenze acquisite dal bambino e individuare gli aspetti su cui è ancora necessario lavorare¹¹⁴. Tale valenza, tuttavia, è realizzabile solamente se l'insegnante è in grado di indagare le motivazioni dello sbaglio, analizzandole insieme all'alunno e incentivandolo alla correzione. Se l'insegnante si limitasse a sanzionare o correggere formalmente, senza una reale comprensione delle cause, l'errore resterebbe fine a se stesso e, molto probabilmente, il soggetto non interiorizzerebbe la soluzione. L'errore, quindi, deve diventare un'opportunità di apprendimento e conoscenza, permettendo allo studente di analizzare i propri processi cognitivi e cogliere il passaggio errato. In quest'ottica, esso assume anche una funzione

¹¹³ Cfr. L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento: Erickson, 2023, p.61-62

¹¹⁴ Cfr. R. Benes, D. Cellie, L. Czerwinsky Domenis, J. Kopciowski, *Per una pedagogia dell'errore*, Asterios Editore, 2017, cap.1

autovalutativa: il bambino impara a monitorare il proprio lavoro e a tentare l'autocorrezione¹¹⁵. L'obiettivo, dunque, è far sì che lo studente con alto potenziale cognitivo interpreti l'errore come una risorsa preziosa per la propria formazione, prevenendo così le conseguenze negative che ne derivano.

Per perseguire tale scopo, i docenti devono avviare un percorso quotidiano, fatto di piccoli e costanti gesti. Prima di tutto, è fondamentale creare un ambiente in cui il bambino si senta a suo agio e al sicuro, consapevole che non sarà deriso dai compagni per eventuali errori. Per realizzarlo, l'insegnante deve porsi come guida emotiva per l'intera classe: è suo compito intervenire per bloccare eventuali dinamiche di ridicolizzazione e normalizzare l'errore, sottolineandone il ruolo essenziale per la crescita. Per diffondere quest'idea, l'insegnante stesso potrebbe commettere intenzionalmente piccoli errori durante le spiegazioni o le correzioni, dimostrando che anche agli adulti è concesso sbagliare e non deve rappresentare un dramma irrimediabile. Inoltre, agendo come modello positivo, il docente favorisce una gestione costruttiva di tale situazione. Un'altra strategia può consistere nell'adottare modalità di correzione anonima, omettendo il nome dell'autore dell'elaborato oggetto di analisi collettiva.

Per valorizzare la valenza educativa degli errori e guidare gli alunni nella revisione dei propri ragionamenti intellettivi, risulta funzionale porre domande stimolanti, come "Cosa dovevi fare in questo passaggio? Che regola hai usato? Quale dovevi usare invece?". In tal modo, essi avranno modo di capire effettivamente il passaggio errato e, soprattutto, di porvi rimedio. Sempre al fine di incentivare l'analisi critica, è possibile prevedere all'interno del momento di valutazione una sorta di "indagine sull'errore": un approccio giocoso per stimolare la curiosità dell'alunno, il quale dovrà analizzare e spiegare le possibili cause del proprio sbaglio. Si tratta di un metodo efficace sia per contrastare la demoralizzazione, sia per consentire al bambino di acquisire una maggiore consapevolezza dei propri punti di criticità¹¹⁶.

Infine, è essenziale sviluppare un atteggiamento che valorizzi l'impegno manifestato dai bambini, e non solamente i risultati finali. Lo studente gifted deve comprendere che la dedizione e la motivazione sono fattori cruciali nel raggiungimento dei traguardi e nella

¹¹⁵Cfr. A. Iozzelli, *L'errore come risorsa formativa: didattica inclusiva e metacognizione*, in Mondo Erickson, 2025, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/lerrore-come-risorsa-formativa>

¹¹⁶ Cfr. D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erickson, 2023, 45-62

gestione delle imperfezioni. Tale approccio, dunque, è volto alla decostruzione dell'idea che identifica i soggetti ad alto potenziale come individui necessariamente “perfetti”, aiutandoli non solo ad accettarne i propri limiti, ma a renderli costruttivi per la propria evoluzione.

Cooperative learning

Lo studente con Alto Potenziale Cognitivo manifesta frequentemente segnali di noia e insoddisfazione durante le attività in gruppi eterogenei; tali vissuti derivano dalle criticità relazionali legate allo sviluppo asincrono e a una percezione distorta dei pari. La divergenza tra i propri interessi e quelli dei compagni può indurre questi bambini a provare disinteresse verso lavori collettivi, portandoli a preferire attività individuali: in molti casi, l'alunno sperimenta la percezione che i risultati della collaborazione siano meno soddisfacenti rispetto a quelli ottenuti in autonomia, sminuendo talvolta l'apporto altrui. In questa cornice, gli studenti APC dimostrano una marcata insofferenza e fatica nella costruzione di legami profondi e autentici con il resto della classe, rischiando l'isolamento sociale.

Il Cooperative Learning rappresenta un percorso condiviso in grado di rispondere simultaneamente ai bisogni cognitivi e a quelli socio-emotivi dello studente gifted. Questa metodologia permette loro di mettere alla prova le proprie conoscenze lavorando in sinergia con i compagni, portandoli a riconoscere il gruppo come uno strumento di arricchimento culturale ed emotivo e il confronto aperto come mezzo per ampliare i propri orizzonti di pensiero. Inoltre, promuove il rispetto reciproco, fondamento per una convivenza positiva, oltre all'empatia e alla consapevolezza che ogni membro è fondamentale per il successo collettivo. Per raggiungere questo traguardo è essenziale che tutti i partecipanti siano coinvolti attivamente, diventando i veri protagonisti di tutte le fasi di lavoro. L'insegnante, invece, rivestirà principalmente il ruolo di organizzatore e facilitatore delle attività di apprendimento, monitorando dall'esterno le dinamiche relazionali del gruppo e intervenendo solo se necessario¹¹⁷.

Si può progettare un percorso di apprendimento cooperativo sia attraverso gruppi con capacità omogenee sia mediante gruppi misti. Nel primo caso, il bambino APC, ha l'opportunità di confrontarsi con compagni di pari livello cognitivo, mentre il docente segue il resto della classe con attività differenziate. Ciò consente allo studente gifted di approfondire i

¹¹⁷ Cfr. INDIRE, *Guida alle metodologie e approfondimenti didattici*, INDIRE, 2024, p.56-60

contenuti attraverso compiti di elevata complessità, alimentando la propria motivazione intrinseca. È tuttavia fondamentale che questi individui non siano relegati esclusivamente al ruolo di guida e “tutori” del gruppo, ma vengano posti in una condizione che permetta loro di apprendere nuove nozioni¹¹⁸. Nel caso di lavoro con gruppi eterogenei, invece, la solidità del team si costruisce attorno a un obiettivo comune da perseguire. La costanza e la determinazione nel raggiungere l’obiettivo condiviso spingerà i membri a superare tensioni interne e ostacoli relazionali. È altrettanto importante che i partecipanti identifichino ruoli specifici all’interno del gruppo stesso: ognuno avrà una mansione da rispettare e far rispettare. In questo quadro, emerge spesso la figura di un leader, colui che possiede il carisma necessario per guidare e gestire le dinamiche interne, senza imporre le proprie decisioni. Se ben strutturato, tale metodo, permette di approfondire un aspetto cardine dei profili gifted: la gestione della leadership. Sebbene spesso questi studenti vengano identificati dai coetanei come guide naturali per via delle loro straordinarie doti, esercitare una leadership efficace e positiva non è un processo scontato. Attraverso il Cooperative Learning, essi hanno modo di affinare questa soft skill, impegnandosi a orientare il proprio team verso l’obiettivo finale, a distribuire i compiti in modo equo e a supportare il gruppo anche nei momenti di difficoltà. Il rischio è che la leadership dell’alunno con alto potenziale sfoci nel dominio: ciò avviene quando il bambino percepisce che i compagni non sono all’altezza del compito e tende ad assumere il controllo per arrivare alla perfezione del risultato. In questo caso non si sviluppa una leadership educativa, bensì un accentramento del lavoro che genera frustrazione sia nel leader che nei seguaci. Per evitare ciò, l’insegnante deve monitorare costantemente le relazioni all’interno del gruppo, impedendo eventuali prevaricazioni. Il concetto di leadership non significa sostituirsi agli altri, ma piuttosto porre gli altri nelle condizioni di lavorare al meglio delle proprie possibilità¹¹⁹.

Il Cooperative Learning si contraddistingue per la sua efficacia nella promozione di competenze di leadership e nella gestione dei processi interni di autoregolazione emotiva. Questa metodologia mira ad allenare la pazienza degli studenti APC e a favorire la comprensione del valore del parere altrui che, seppur divergente, può offrire prospettive complementari sulla medesima realtà. Infine, permette di sviluppare sofisticate abilità

¹¹⁸ Cfr. *Manuale operativo, interventi e strategie per l’alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p.103

¹¹⁹ Cfr. J.A. Huss, *Gifted education and cooperative learning: A miss or a match?*, Gifted Child Today, 2004, 27(4), p.45-51

comunicative: questi soggetti devono imparare a tradurre il proprio flusso di pensiero in un linguaggio accessibile e comprensibile per l'intero gruppo.

Naturalmente, le metodologie didattiche proposte non consentono una completa eliminazione delle criticità emotive e relazionali tipiche dei bambini con alto potenziale cognitivo, ma mirano a prevenirle e ad alleviarne gli effetti. Insegnare loro a gestire consapevolmente i propri sentimenti costituisce un processo essenziale per favorire la costruzione di legami affettivi positivi. Come già osservato per le strategie cognitive, anche in questo ambito non è possibile procedere ad un'universalizzazione di tali pratiche: per alcuni alunni gifted risulteranno più efficaci metodi di lavoro collettivo, mentre altri potrebbero percepire la relazione costante con i pari in modo estremamente problematico. Risulta dunque essenziale progettare percorsi che rispettino le fragilità individuali, evitando l'imposizione di metodologie inadeguate al profilo del singolo studente.

4.3. Ambienti di apprendimento flessibili e uso di ICT

Le metodologie didattiche analizzate nei paragrafi precedenti sono realizzabili solamente alla condizione di strutturare ambienti di apprendimento rispondenti ai bisogni specifici e alle caratteristiche degli studenti APC. Non è possibile, infatti, arricchire o differenziare i curricoli scolastici senza prevedere una riconfigurazione degli spazi in cui questi bambini operano. In questa prospettiva, il concetto di “ambiente” trascende la mera dimensione logistica degli arredi, abbracciando un insieme sinergico di fattori relazionali, pedagogici e fisici. Lo scopo è delineare un contesto capace di potenziare le eccellenze e, al contempo, sostenere le loro vulnerabilità; per raggiungere tale obiettivo, i docenti devono interpretare correttamente le peculiarità dei vari profili gifted, rispettandone la singolarità.

Come prima cosa, è fondamentale spostare il focus della didattica sugli studenti e sui loro interessi (student-centered)¹²⁰, discostandosi dalla visione dell'insegnante come unica fonte di verità. In questo contesto saranno proprio gli alunni a manifestare le proprie passioni, scegliendo anche le modalità attraverso cui declinarle; al fine di preservare la motivazione

¹²⁰ Cfr. C.J. Maker, *Curriculum development for the gifted*, PRO-ED, 1982

intrinseca, essi devono avere la possibilità di approfondire le tematiche ritenute più stimolanti. Tale autonomia favorisce l'esplorazione libera dell'ambiente e la formulazione di risposte originali e creative, senza dover sottostare a un sistema rigido e lontano dalle loro inclinazioni. L'insegnante, dunque, dovrà svolgere il ruolo di guida e facilitatore: osserverà i processi di pensiero dei soggetti coinvolti senza imporsi, predisporrà sfide di complessità adeguata e orienterà i discenti attraverso domande-stimolo, evitando di fornire soluzioni precostruite¹²¹. Il bambino rimane il protagonista attivo all'interno di uno "spazio di possibilità" presidiato ma non coercitivo.

Le evidenze empiriche evidenziano che la strutturazione di un setting ottimale non richiede una mera amplificazione quantitativa della proposta didattica, quanto piuttosto un arricchimento qualitativo volto a garantire percorsi caratterizzati da elevati livelli di profondità e complessità¹²². Ciò che rende uno spazio intrigante per questi bambini è la possibilità di effettuare esperimenti concreti, lunghe indagini o approfondire tematiche ritenute interessanti. Per realizzare ciò, l'interdisciplinarietà risulta essere un fattore determinante: il collegamento tra le diverse discipline stimola il pensiero critico e divergente, tipico di questi profili. Si potrebbe predisporre uno spazio specifico che valorizzi il passaggio dall'osservazione del vero alla rielaborazione creativa: partendo dall'esplorazione di elementi naturali o fenomeni quotidiani, gli studenti possono essere stimolati a scomporre le parti e individuare le regole nascoste. Questo poi si traduce nella possibilità di trasformare ciò che si è visto in un progetto autonomo, rendendo l'aula un vero e proprio laboratorio dove l'esperienza reale diventa pensiero complesso attraverso canali espressivi sempre diversi. Nell'"angolo della scienza e dell'arte", per esempio, partendo dall'osservazione delle simmetrie in natura, gli studenti possono sfidarsi a ricostruire le metà mancanti usando specchi e blocchi logici; l'attività potrebbe evolvere poi nell'uso di software intuitivi di disegno speculare per creare dei "mandala naturali" digitali. Risulta funzionale, pertanto, l'allestimento di "angoli didattici" polifunzionali che offrano molteplici spunti di ragionamento trasversali, permettendo al bambino APC di verificare la poliedricità della propria conoscenza.

¹²¹ C.J. Maker, *The DISCOVER Project: Improving Assessment and Curriculum for Diverse Gifted Learners* (RM96224), University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented, 1996

¹²² Cfr. S. Miedijensky, Learning environment for the gifted-What do outstanding teachers of the gifted think?, in *Gifted Education International*, 2018, 34(3), 222-244

L'apertura e la flessibilità costituiscono due caratteristiche distintive di questi spazi. L'ambiente deve configurarsi come un luogo dinamico, capace di accogliere percorsi d'indagine illimitati, contrariamente alla didattica tradizionale che spesso propone compiti ripetitivi, causa di disinteresse e noia. La flessibilità, invece, riguarda anche le modalità di interazione: l'organizzazione dell'aula deve consentire transizioni rapide tra lavoro individuale, a coppie o in gruppi (sia eterogenei che omogenei per capacità). Modificare la disposizione degli arredi o prevedere momenti di Circle-time non è un aspetto superficiale, ma una scelta che incentiva una partecipazione inclusiva e funzionale della classe, trasformandola in un contesto realistico di risoluzione di problemi. Ad esempio, l'utilizzo di banchi modulari su ruote permette di passare in pochi minuti da una configurazione a 'isole' per il peer-tutoring a uno spazio aperto centrale per il debate, dove gli studenti possono confrontarsi su dilemmi etici o problemi aperti.

L'ambiente, inoltre, deve diventare il primo promotore dell'indipendenza, rendendo gli studenti totalmente autonomi nella gestione degli strumenti, dei metodi e delle tempistiche, seguendo i principi dell'apprendimento autoregolato. Questa metodologia è fondamentale sia per la propria maturazione personale, sia per incentivare la creatività. Per concretizzare tale autonomia, occorre offrire loro libero accesso a materiali complessi (come tecnologie digitali e fonti informative avanzate) permettendo ai bambini di seguire i propri ritmi cognitivi senza dover sottostare a tempi rigidi dettati dall'insegnante o dalla classe.

Richiamando la prospettiva di June Maker¹²³, l'ambiente deve fungere da ponte che colleghi la scuola al mondo esterno, proponendo problemi autentici, complessi e dinamici, in linea con le criticità che potrebbero emergere nella quotidianità. Il percorso didattico dovrebbe guidare lo studente dal problem solving di tipo "chiuso", dove risulta sufficiente applicare metodi già noti per arrivare alla soluzione, verso situazioni totalmente aperte, in cui è il discente a definire il problema, le strategie e le possibili soluzioni. Solo così la motivazione rimarrà elevata, con benefici che ricadono anche in ambiti extrascolastici.

Infine, per consentire la piena espressione del potenziale, è necessario costruire un contesto che valorizza soluzioni alternative e mitiga la paura del fallimento permette al soggetto gifted di abbandonare il perfezionismo paralizzante e aprirsi con fiducia alla sperimentazione dell'ignoto.

¹²³ Cfr. C.J. Maker, *Curriculum development for the gifted*, PRO-ED, 1982

Tra gli strumenti moderni più utili per la strutturazione di ambienti di apprendimento flessibili, stimolanti e personalizzati troviamo le ICT (Information and Communication Technology). Tale termine comprende tutte le tecnologie, i dispositivi e le metodologie utili per creare, raccogliere, elaborare, archiviare e trasmettere dati o informazioni. Al giorno d'oggi, la tecnologia è parte integrante della quotidianità e, proprio per questa ragione, risulta funzionale e strategico valorizzarne le potenzialità in ambito didattico. I discenti, infatti, ricorrono spontaneamente alla rete per esplorare i propri interessi o trovare risposte immediate ai propri interrogativi; tale familiarità interattiva evidenzia come gli strumenti digitali rappresentino per loro un canale di apprendimento informale già ampiamente consolidato. Nello specifico, il mondo digitale risponde perfettamente ai bisogni e alle peculiarità dei profili APC, rispettando la loro costante esigenza di stimoli cognitivi e di differenti stili di apprendimento. Le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) favoriscono il passaggio da una didattica prevalentemente frontale, basata su esercizi ripetitivi, a modalità di insegnamento più interattive, orientate a stimolare forme diverse di intelligenza. Analizziamo ora i principali aspetti il cui sviluppo può essere favorito da tali tecnologie.

Il primo fattore di cui si registra un significativo incremento grazie all'utilizzo di realtà virtuali e di giochi educativi è la motivazione intrinseca. Considerando il naturale interesse dei bambini per il gioco, offrire loro la possibilità di apprendere attraverso attività ludiche incentiva la loro curiosità, il coinvolgimento e desiderio di apprendere. Si tratta di un'opportunità per allontanarsi dai contesti tradizionali, talvolta percepiti come monotoni e banali, ed entrare in ambienti più vicini alle proprie capacità, nei quali è necessario mettersi alla prova per affrontare e risolvere problemi. Per gli studenti con alto potenziale cognitivo, l'ignoto costituisce uno stimolo fondamentale che alimenta il desiderio di ricerca e scoperta; in quest'ottica, le simulazioni tecnologiche costituiscono contesti nuovi, dinamici e ricchi di possibilità esplorative. Tali strumenti mantengono alta la motivazione anche grazie alla continua varietà di sfide proposte: le piattaforme digitali mettono a disposizione, infatti, una quantità pressoché infinita di attività e contenuti, evitando la ripetizione costante delle stesse esperienze. Tali sperimentazioni virtuali permettono, inoltre, di confrontarsi con scenari complessi, nei quali i giocatori devono saper prendere decisioni, prevedere eventuali conseguenze, analizzare variabili e sviluppare competenze strategiche. Attraverso percorsi di

“Virtual learning”, ad esempio, viene favorita l’accelerazione dell’apprendimento anche in contesti scolastici in cui essa risulta difficilmente realizzabile. La possibilità di seguire corsi più avanzati e rispettare i propri ritmi di acquisizione permette a questi alunni di svincolarsi dai programmi rigidi e lenti della classe. In questo modo, i bambini gifted approfondiscono le tematiche di maggiore interesse, senza dover affrontare ripetizioni superflue, e sperimentano un maggiore senso di soddisfazione personale al termine del percorso¹²⁴.

Un altro ulteriore ambito in cui le nuove tecnologie possono offrire un contributo significativo riguarda lo sviluppo delle capacità innovative e il potenziamento del pensiero critico. Esse non devono essere considerate unicamente come fonti di nozioni precostruite da apprendere passivamente; al contrario, esistono numerosi software che chiedono ai bambini di progettare, costruire, e ricercare in modo autonomo¹²⁵.

Si pensi, ad esempio, alle piattaforme dedicate alla realizzazione di presentazioni multimediali o podcast, che non si limitano alla semplice esposizione dei contenuti, ma richiedono capacità di selezione critica delle informazioni, di organizzazione gerarchica dei concetti e di sintesi di quanto appreso. Gli alunni possono usare tali strumenti per confrontare idee o proporre soluzioni innovative, esprimendo la propria fantasia sia nella fase di ricerca sia in quella di progettazione dei contenuti. Anche la creatività, caratteristica dei bambini APC, può essere valorizzata attraverso attività di storytelling digitale, come la produzione di racconti interattivi o fumetti digitali. Tali esperienze consentono ai soggetti di liberare completamente la propria immaginazione, offrendo infiniti scenari e spunti a cui ispirarsi; allo stesso tempo, favoriscono lo sviluppo del pensiero divergente, spronandoli a costruire autonomamente collegamenti tra personaggi, eventi e situazioni narrative. Le competenze legate all’innovazione e alla creatività possono essere ulteriormente approfondite attraverso attività di coding e robotica: gli alunni imparano a programmare suddividendo il problema in passaggi più semplici e individuando strategie risolutive.

Al fine di stimolare costantemente il processo di pensiero di questi studenti, è possibile strutturare anche esperienze di problem solving, come escape room digitali o giochi basati sulla risoluzione di enigmi. Trovare e analizzare indizi, formulare ipotesi e prendere

¹²⁴ Cfr. H. Ali, A. Alrayes, The role of technology in gifted and talented education: A review of descriptive and empirical research, in *KnE Social Sciences*, 2019, 26-38

¹²⁵ Cfr. N.G. Kaya, H. Mertol, The importance of technology in the education of gifted in the context of 21st century skills, in *Journal of Computer and Education Research*, 2022, 10(19), 18-25

decisioni sono abilità che devono essere continuamente esercitate per favorire la maturazione di un pensiero critico solido. In questo tipo di attività, gli individui gifted si impegnano a ricercare soluzioni originali e alternative rispetto a quelle elaborate dal resto del gruppo; attratti dalle sfide cognitive più complesse, cercano infatti stimoli sempre nuovi e livelli crescenti di difficoltà. Proprio in questo risiede una delle principali potenzialità della tecnologia: la possibilità di offrire esperienze diversificate per grado di complessità, adattandosi alle caratteristiche e ai bisogni specifici di ciascun individuo.

Il punto di forza che contraddistingue l'ICT, rendendola particolarmente adatta ai soggetti APC, è la possibilità di personalizzare l'apprendimento. La tecnologia, infatti, non deve essere utilizzata in modo casuale, ma progettata in funzione delle doti e delle fragilità del bambino o del gruppo di bambini a cui è rivolta. È quindi fondamentale comprendere innanzitutto i loro bisogni educativi e, solo in secondo momento, identificare le intelligenze da stimolare, scegliendo gli approcci più consoni. A tal proposito, è possibile fare riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner¹²⁶, secondo cui esistono differenti forme di intelligenza: verbale, logico-matematica, visiva, cinestetica, musicale, intrapersonale e interpersonale, naturalistica ed esistenziale. Le tecnologie digitali possono fornire un enorme contributo per lo sviluppo di ciascuna di esse, naturalmente attraverso strumenti e attività diverse. Sul piano pratico, per stimolare l'intelligenza visiva si possono proporre esercizi come la modifica delle immagini, la realizzazione di brevi video oppure la creazione di grafici e mappe concettuali per rappresentare visivamente dei concetti. Per quanto riguarda l'intelligenza interpersonale, invece, è possibile valorizzare le opportunità comunicative offerte dagli ambienti online, attraverso la partecipazione a blog, forum o chat di gruppo, nei quali discutere temi collettivi e confrontarsi sulle proprie idee. Partendo dalle competenze già consolidate degli alunni, diventa quindi possibile proporre percorsi mirati al potenziamento delle abilità ancora in fase di sviluppo attraverso strumenti multidimensionali integrativi. Questo ambiente innovativo consente, inoltre, di offrire ai bambini gifted attività aggiuntive e differenziate rispetto al resto della classe, riconosciute come un'ottima modalità di arricchimento. Tale strategia favorisce anche un apprendimento più autonomo, nel quale lo studente è chiamato a ricercare le nozioni di cui necessita, valutarne l'attendibilità e organizzare criticamente quanto appreso; in questo modo, il soggetto diventa concretamente

¹²⁶ Cfr. M. A. Zanetti, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*, Roma, Carocci Editore, 2017, p.46-48

protagonista della costruzione del proprio sapere¹²⁷. Anche dal punto di vista della valutazione, le nuove tecnologie aprono la strada a metodi sempre più avanzati e personalizzabili. I test adattivi computerizzati (CAT) modificano la difficoltà delle domande sulla base delle risposte e delle capacità dello studente. Il giudizio, quindi, risulterà più preciso e maggiormente aderente alle potenzialità individuali; inoltre, i sistemi digitali più recenti consentono di tracciare i tempi di esecuzione e le aree risultate più problematiche, fornendo un valido supporto nella costruzione di un quadro più completo dell'alunno¹²⁸.

L'analisi dell'impatto delle ICT sullo sviluppo delle competenze relazionali del soggetto APC richiede un'attenta disamina dei potenziali benefici e dei correlati fattori di rischio. Se consideriamo i riscontri positivi, la rete globale offre la possibilità di superare i confini del gruppo-classe, consentendo un collegamento perenne tra individui con i medesimi interessi. Tale possibilità incentiva negli studenti gifted un maggiore senso di appartenenza e condivisione dei propri vissuti, contribuendo a contrastare il rischio di isolamento sociale. La tecnologia permette loro di collaborare con studenti che vivono la loro medesima condizione e, quindi, di sentirsi compresi e di confrontarsi con persone con il loro stesso livello cognitivo. Inoltre, è possibile coinvolgerli in percorsi di mentoring online, attraverso i quali hanno modo di dialogare con figure competenti in grado di offrirgli supporto e occasioni di confronto. Anche i lavori di gruppo condivisi rappresentano un'importante opportunità educativa: i partecipanti possono suddividersi i compiti e cooperare per il raggiungimento di un obiettivo comune. In questi contesti, l'alunno APC può esercitare capacità di leadership, organizzazione e gestione democratica del gruppo¹²⁹. Esistono, infatti, numerosi portali e piattaforme che consentono modalità di cooperative learning anche a distanza. Tuttavia, questa apparente facilitazione relazionale nasconde insidie pedagogiche non trascurabili. Il rischio principale risiede nel fenomeno del "rifugio virtuale": lo studente gifted, qualora sperimenti dinamiche di asincronia o di rifiuto all'interno del gruppo classe reale, potrebbe trovare nelle comunità online una compensazione fin troppo accessibile. Questa sintonizzazione esclusivamente virtuale rischia di incentivare meccanismi di evitamento della socialità in presenza,

¹²⁷ Cfr. *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, cap.9

¹²⁸ Cfr. S. Periathiruvadi, A.N. Rinn, Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research, in *Journal of Research on Technology in Education*, 2012, 45(2), 153-169

¹²⁹ Cfr. H. Ali, A. Alrayes, The role of technology in gifted and talented education: A review of descriptive and empirical research, in *KnE Social Sciences*, 2019, 26-38

rallentando la complessa e necessaria maturazione dell'empatia, della tolleranza e della gestione del conflitto nei contesti di vita quotidiana. I canali digitali, pertanto, non possono essere considerati intrinsecamente generatori di competenze sociali, ma necessitano di una costante supervisione educativa che ne impedisca la deriva surrogatoria.

Come ogni strumento educativo, tuttavia, anche l'introduzione delle TIC nella didattica può comportare alcuni rischi, ai quali gli educatori devono prestare particolare attenzione. Un utilizzo precoce o eccessivo di tali dispositivi potrebbe generare forme di isolamento sociale e favorire una sorta di dipendenza, riducendo le potenzialità socio-emotive che la tecnologia stessa offrirebbe. È importante, pertanto, che gli studenti non sostituiscano le relazioni e i contesti reali con quelli virtuali: questi ultimi dovrebbero rappresentare solamente un supporto o un'integrazione, non un'alternativa esclusiva. Nella nostra quotidianità si sente spesso parlare anche di cyberbullismo, ossia comportamenti aggressivi e denigratori attuati per mezzo di social network e strumenti digitali. L'altissima velocità con cui le informazioni circolano nel web può facilitare la propagazione di tali contenuti, causando gravi conseguenze emotive e psicologiche nelle vittime. Un ulteriore rischio riguarda il plagio, ovvero l'appropriazione delle idee, dati o lavori altrui presentati come propri. È essenziale, dunque, che gli studenti imparino ad utilizzare le fonti digitali non per copiare, ma per esaminare in modo critico le informazioni e rielaborare soggettivamente e creativamente. Per promuovere un uso consapevole e responsabile delle risorse tecnologiche, capace di rendere gli studenti in grado di distinguere le informazioni attendibili da contenuti falsi o fuorvianti, è indispensabile che gli insegnanti propongano un'educazione digitale adeguata. Gli alunni devono essere messi nella condizione di conoscere le possibili criticità legate all'utilizzo della rete e di acquisire strumenti utili per affrontarle nel migliore dei modi qualora si presentassero.

Il ruolo degli insegnanti rimane, in ogni caso, centrale: sono proprio loro a dover trasformare la tecnologia in uno strumento realmente efficace e innovativo per la didattica. Se da un lato i docenti sono chiamati ad accogliere le innovazioni introdotte dalle nuove tecnologie, dall'altro devono essere in grado di gestirne criticamente le problematiche, attraverso adeguate competenze. Se da un lato l'integrazione delle tecnologie per alunni APC favorisce l'autonomia, l'approfondimento verticale e l'individuazione dei ritmi di apprendimento, dall'altro un loro impiego privo di intenzionalità pedagogica rischia di

accentuare la distanza tra l'alunno gifted e il resto della classe. Se confinato a lavorare esclusivamente davanti a uno schermo su compiti differenziati, il soggetto plusdotato subisce una forma di isolamento, che vanifica le istanze della pedagogia speciale e dell'inclusione.

La formazione dei docenti risulta, quindi, imprescindibile per gestire criticamente tale polarità, affinché l'insegnante continui a svolgere la funzione di facilitatore dell'apprendimento e di mediatore relazionale.

È importante, infine, che la tecnologia non venga considerata né come fine ultimo del processo di apprendimento né come sostituto della didattica tradizionale, in quanto non può essere ritenuta automaticamente educativa¹³⁰. L'utilizzo di TIC risulta realmente efficace solo quando viene integrato in modo consapevole nei percorsi didattici, impiegato con obiettivi chiari, adattato alle caratteristiche dei singoli studenti e inserito all'interno di ambienti stimolanti e inclusivi. Le molteplici potenzialità analizzate possono concretizzarsi soltanto in un contesto educativo progettato con attenzione e aperto all'innovazione.

4.3. Strategie operative: strumenti pratici per la classe

A seguito della presentazione delle principali metodologie didattiche nei paragrafi precedenti, risulta ora opportuno analizzare alcuni degli strumenti pratici utilizzabili all'interno del percorso di apprendimento degli alunni APC. Esistono, infatti, specifici supporti operativi che gli insegnanti possono adottare per attuare una prospettiva personalizzata finalizzata alla valorizzazione dei talenti individuali. Tali strumenti consentono di tradurre concretamente i principi dell'inclusione e della personalizzazione educativa in pratiche quotidiane, favorendo la partecipazione attiva dello studente.

Piano Didattico Personalizzato

Nel panorama legislativo italiano attuale non esiste ancora una legge quadro definitiva sull'educazione dei bambini gifted; tuttavia il loro inserimento scolastico è regolato da direttive ministeriali. Con la Nota Ministeriale n.562 del 2019¹³¹ questi studenti rientrano

¹³⁰ Cfr. E. Marusic, *L'iperdotazione e le TIC*, Tesi di laurea triennale, Università Juraj Dobrila di Pola, Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione, 2020

¹³¹ MIUR, *Nota n.562 del 3 aprile 2019*, Alunni con bisogni educativi speciali

ufficialmente nell'area dei BES (Bisogni Educativi Speciali)¹³², ai quali viene riconosciuto il diritto a un apprendimento personalizzato attraverso misure dispensative e compensative. Inoltre, viene introdotta la possibilità di adottare percorsi formalizzati di personalizzazione dell'apprendimento (mediante il PDP), lasciando la decisione ai Consigli di classe o ai Team docenti sulla base delle peculiarità dello studente. Sebbene, in molti casi, gli insegnanti avessero già provveduto a differenziare la didattica per questi bambini, da quel momento anche la normativa ne riconosce, tutela e supporta i possibili disagi emotivi e relazionali. Il Piano Didattico Personalizzato rappresenta, dunque, il primo e fondamentale strumento operativo adottabile con studenti con alto potenziale cognitivo. Si tratta di un documento ufficiale che definisce gli interventi didattici previsti per un alunno che, in uno specifico momento del suo percorso, presenta esigenze educative particolari. L'obiettivo centrale è il pieno successo formativo dello studente, attraverso la flessibilità del curriculum proposto e la modifica degli aspetti che risultano non adeguati alle sue caratteristiche. La stesura del documento non coinvolge unicamente il team dei docenti, ma richiede anche la consultazione di eventuali specialisti che seguono il soggetto e della rispettiva famiglia, la cui approvazione finale è necessaria.

All'interno di un PDP devono essere riportati i dati generali dello studente, comprese le informazioni personali, l'eventuale diagnosi o gli interventi già attivati, nonché la valutazione delle abilità iniziali e del comportamento manifestato nei diversi contesti di vita. È anche presente una sezione dedicata alle caratteristiche del suo processo di apprendimento: le tecniche di studio privilegiate e quelle in cui emergono criticità, le strategie e le metodologie didattiche adottate, le eventuali misure dispensative o compensative proposte, i criteri di valutazione, il patto con la famiglia e, infine, gli obiettivi di apprendimento specifici formulati in base alle sue peculiarità e ai suoi interessi¹³³. Risulta cruciale sottolineare che questo strumento non ha carattere definitivo o immutabile, ma si configura piuttosto come un piano flessibile, adattabile in qualsiasi fase del percorso. Proprio qui risiede il punto di forza di tale strumento: la sua impostazione completamente "su misura" dello studente, capace di seguirlo nel suo processo di maturazione e di evolvere insieme a lui. Per

¹³² Ministero dell'istruzione, *Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 sui Bisogni Educativi Speciali*

¹³³ Cfr. Lattes Editori, *Studenti gifted: quali normative, quali sfide educative?*, <https://www.latteseditori.it/normativa/studenti-gifted-quali-normative-quali-sfide-educative>

raggiungere questo obiettivo, è essenziale considerare sia i bisogni cognitivi sia quelli socio-emotivi, prevedendo metodologie differenti in grado di rispondere a entrambi gli ambiti.

Il PDP consente di selezionare le metodologie più funzionali al profilo in esame, quali il mentoring, l'arricchimento, il cooperative learning e le estensioni. Può, pertanto, essere definito come il principale strumento che permette la differenziazione del percorso scolastico degli studenti gifted.

Total Talent Portfolio

Un secondo strumento pratico proposto da Renzulli¹³⁴ è il Total Talent Portfolio, un documento pensato per accompagnare e sostenere il soggetto APC durante tutto il suo percorso scolastico. Il suo obiettivo è raccogliere in modo sistematico le informazioni relative alle potenzialità e alle eventuali criticità dello studente, documentandone gli elaborati, le attività svolte e gli interessi manifestati. In questo modo, l'alunno, la famiglia e gli insegnanti possono monitorare con continuità le esperienze vissute e le competenze acquisite, favorendo una programmazione didattica più consapevole e funzionale agli sviluppi futuri¹³⁵. Tale strumento consente, inoltre, di classificare le informazioni raccolte, agevolando la revisione periodica del percorso scolastico e la definizione di successive scelte didattiche, anche in ambito extrascolastico¹³⁶.

Per consentire una visione di sé completa e multidimensionale, il portfolio deve comprendere sezioni dedicate alle abilità, agli interessi e agli stili di apprendimento preferiti dallo studente. Le abilità vengono intese come indicatori delle massime prestazioni raggiunte in specifiche aree di apprendimento, rilevabili attraverso test standardizzati, voti scolastici e altre forme di valutazione. È tuttavia essenziale affiancare a tali misure anche strumenti in grado di valorizzare capacità divergenti, quali creatività, problem solving, pensiero critico e produzione artistica. Gli interessi riguardano, invece, tutti gli ambiti nei quali lo studente manifesta motivazione e curiosità, come letteratura, storia, matematica, scienza, danza, arte, fotografia, informatica e politica, senza limitarsi alle sole discipline scolastiche, ma considerando anche le esperienze maturate al di fuori del contesto scolastico. Infine, è

¹³⁴ Cfr. J.S. Renzulli, *The total talent portfolio: Looking at the best in every student*, in *Gifted Education International*, 1997, 12, p.58-63

¹³⁵ Cfr. *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto, 2014, p.119-120

¹³⁶ Cfr. L. Milan, *Plusdotazione e talento*, Trento: Erickson, 2023, p.109

fondamentale rilevare le preferenze relative agli stili di apprendimento, di pensiero e di espressione. Tra i primi rientrano, ad esempio, il tutoraggio, le discussioni collettive, lo studio indipendente e i giochi di ruolo; tra i secondi, le preferenze per modalità analitiche, creative, sintetiche, pratiche o esecutive; tra i terzi, le forme espressive scritte, orali, grafiche o drammatizzate. La raccolta di tali dati permette la costruzione di un profilo dell'alunno il più possibile completo e articolato¹³⁷.

Questo strumento didattico promuove lo sviluppo della consapevolezza di sé: il bambino APC impara a riconoscere le proprie capacità e le aree in cui necessita di miglioramento, generando una rappresentazione più chiara della propria personalità. Allo stesso tempo, il portfolio contribuisce a rafforzare l'autostima e a sviluppare un'identità personale più solida e positiva, poiché rende visibili le numerose possibilità attraverso cui il talento può essere valorizzato. Tale presa di coscienza aiuta l'alunno a interpretare la propria diversità come una risorsa, e non come una mancanza. Inoltre, una maggiore consapevolezza di sé favorisce l'autonomia nello studio, riducendo il rischio di adottare strategie inefficaci o controproducenti. Il soggetto può così individuare in modo indipendente i contenuti da approfondire e le modalità più adatte per farlo, evitando di soffermarsi su elementi già consolidati. In questa prospettiva, il portfolio sostiene anche le capacità di pianificazione e autovalutazione del proprio apprendimento, promuovendo un senso di responsabilità già maturo.

Anche dal punto di vista dell'identificazione del talento, il Total Talent Portfolio rappresenta un valido supporto operativo. Spesso, infatti, le capacità degli alunni con alto potenziale cognitivo non emergono pienamente attraverso la sola valutazione scolastica tradizionale; questo strumento consente invece di mettere in luce in modo più articolato quei tratti gifted che resterebbero nascosti. Tra questi, ad esempio, vi sono le capacità creative, che talvolta possono essere oscurate da scarsa motivazione o insicurezza.

In sintesi, possiamo considerare questo strumento operativo come una sorta di scheda identificativa dello studente, utile ad esaminare e documentare i diversi aspetti della sua identità e delle sue competenze. Si dimostra, inoltre, molto efficace per la promozione della motivazione personale, l'autostima e i processi metacognitivi.

¹³⁷ Cfr. J.S. Renzulli, The total talent portfolio: Looking at the best in every student, in *Gifted Education International*, 1997, 12, p.58-63

Contratto educativo

L'instaurazione di un vero e proprio "contratto educativo" tra insegnanti e studenti gifted rappresenta un'interessante strategia didattica, soprattutto per quegli alunni che faticano a rispettare le regole di convivenza scolastica e tendono a disturbare gli altri durante i momenti di noia. Tale documento può essere impiegato per colmare con attività cognitivamente sfidanti quei momenti percepiti dai bambini APC come ripetitivi o poco stimolanti. Al suo interno, infatti, dovranno essere specificate le competenze già consolidate dall'alunno, le possibili estensioni curriculari e le condizioni entro cui egli dovrà lavorare. In questo modo, il bambino sarà chiamato a rispettare le norme della vita di classe: alzare la mano per parlare, attendere il proprio turno di parola, rimanere seduto al banco anche se preso da sentimenti di stress o frustrazione, ascoltare il parere altrui e mantenere un atteggiamento positivo con i coetanei e gli insegnanti. Il soggetto gifted, spesso contraddistinto da un forte senso etico, sarà maggiormente motivato a rispettare tali regole sociali e a portare a termine le attività di approfondimento proposte. Inoltre, tale strumento pone questi e docenti su un piano relazionale equilibrato, facendo percepire entrambi come protagonisti del percorso educativo: con la firma del contratto, infatti, entrambi si impegneranno per il raggiungimento degli obiettivi prefissati¹³⁸.

Il documento viene revisionato periodicamente, con scadenza settimanale o mensile, o laddove l'evoluzione dei bisogni della classe richieda un tempestivo adeguamento di strategie didattiche non più rispondenti alle necessità degli alunni. Il contratto educativo, dunque, incentiva la riflessione metacognitiva degli alunni ad alto potenziale, i quali prendendo consapevolezza delle proprie capacità, partecipano attivamente alla costruzione di percorsi di studio coerenti con le loro peculiarità.

Diario riflessivo

Alla luce dei tratti tipici degli studenti APC, quali il perfezionismo, l'ipersensibilità, la difficoltà nel monitorare i propri pensieri ed emozioni e il bisogno costante di nuovi stimoli cognitivi, la stesura di un diario riflessivo può rappresentare una scelta didattica particolarmente adatta. Esso si configura come uno strumento funzionale alla promozione dell'autonomia del soggetto, in quanto favorisce i processi metacognitivi: il suo scopo è

¹³⁸ Cfr. V. Nerone, Metodologie didattiche per alunni ad alto potenziale cognitivo, in *giftededucation*, 2023, <https://giftededucation.it/metodologie-didattiche-alunni-alto-potenziale/>

quello di documentare quotidianamente le attività svolte a scuola, esplicitando anche i ragionamenti cognitivi effettuati per giungere alle soluzioni dei problemi proposti.

A differenza del Total Talent Portfolio, che pone maggiormente l'accento sull'automonitoraggio del proprio percorso di apprendimento per progettare una stimolazione intellettuale adeguata, il diario riflessivo si concentra sull'analisi personale dei propri vissuti emotivi. I bambini gifted, infatti, devono descrivere dettagliatamente anche i sentimenti provati durante la routine scolastica: attraverso tale analisi, essi potranno riflettere consapevolmente sulle proprie emozioni, ricercandone le cause e ipotizzando possibili metodi per una loro corretta gestione. Il diario consente dunque di pensare sia a ciò che si fa sia a ciò che si prova mentre si agisce, favorendo una valutazione personale delle metodologie didattiche adottate e una maggiore consapevolezza del proprio modo di apprendere¹³⁹.

All'interno del diario, inoltre, i bambini possono dedicare uno spazio alla descrizione di eventuali conflitti o legami nati con i compagni. Ciò permette loro di percepire la scrittura come mezzo utile per elaborare le difficoltà relazionali, ripensando agli avvenimenti e cercando di capirne anche le proprie responsabilità. Questo strumento, dunque, si configura come documentazione per la ricapitolazione del proprio vissuto in classe, ma anche come spazio a cui affidare pensieri più intimi, paure e difficoltà. È possibile guidare gli alunni APC nella stesura attraverso domande-stimoli, quali: qual è la cosa più importante e interessante che ho appreso oggi? Come la potrò riutilizzare? Perché il mio compagno ha reagito in questo modo? Cosa ho sbagliato nel mio comportamento nei suoi confronti?

In un'ottica di piena inclusione, la scelta di estendere l'uso del diario a tutta la classe permette di superare la logica dell'intervento isolato, traducendosi in una strategia di arricchimento universale. La routine della compilazione quotidiana offre, infatti, a ciascun alunno uno spazio protetto per l'elaborazione dei vissuti emotivi e cognitivi, promuovendo il benessere formativo dell'intero ecosistema classe.

Mappe concettuali

Un altro strumento pratico che promuove la riflessione è l'utilizzo e la costruzione di mappe concettuali: mentre il diario riflessivo si concentra sulla narrazione e l'auto-osservazione delle esperienze vissute, la mappa sostiene lo studente nella strutturazione del proprio pensiero.

¹³⁹ Cfr. C. Benelli, L. Broglia, To write, reflect and plan. Journal in education practice. Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo, in *Lifelong Lifewide Learning* (45), 2024, p.96-105

Normalmente le mappe vengono impiegate come veicoli per riassumere le nozioni apprese e favorirne la memorizzazione; nel caso dei soggetti ad alto potenziale, invece, l'obiettivo centrale è l'esplicitazione dei nessi tra i contenuti, realizzando strutture visibili e ordinate. Questa tipologia di studenti, spesso, tende a ragionare per associazioni, collegamenti impliciti e relazioni tra concetti, senza dichiararli e mostrarli chiaramente. Le mappe, al contrario, rendono visibili tali processi intellettivi, aiutando le figure esterne a comprendere meglio il funzionamento delle loro menti talentuose¹⁴⁰. In questo modo, gli alunni acquisiscono ulteriori competenze comunicative e di sintesi, poiché devono saper selezionare, gerarchizzare e collegare le informazioni apprese per ideare uno schema coerente e completo.

La mappa, per lo studente gifted, può rappresentare una modalità di rielaborazione personale che va oltre il semplice riassunto, talvolta ritenuto poco stimolante, e consente di creare collegamenti articolati tra i diversi contenuti. Essa può richiedere anche un'organizzazione creativa e originale, pur mantenendo come scopo principale la chiarezza espositiva. Un altro aspetto cruciale di questo strumento riguarda la promozione dell'autonomia: quando il soggetto APC diventa indipendente nella strutturazione delle proprie mappe, significa che ha maturato ottime competenze di autoanalisi e riflessione sul proprio processo di apprendimento.

Si può proporre all'alunno di elaborare delle mappe non solamente come supporto allo studio, ma anche come momento di preparazione iniziale per verificare le proprie conoscenze su un argomento oppure come ausilio per riordinare le idee a seguito di una lunga spiegazione.

In conclusione, i principali strumenti operativi utilizzabili con gli studenti APC non possono essere considerati dei semplici supporti accessori, ma vere leve pedagogiche in grado di promuovere autonomia, consapevolezza e partecipazione attiva. In questa cornice, la personalizzazione dell'intervento didattico risulta una condizione imprescindibile per valorizzare realmente tutte le potenzialità di questi alunni, senza mai sottovalutare il loro benessere emotivo.¹⁴¹

¹⁴⁰ Cfr. V.A. Gallo, F. Filosofi, L'impatto delle mappe concettuali sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, *L'integrazione scolastica e sociale*, 2024, 24(1), p.13-27

¹⁴¹ Nota sull'uso dell'IA: gli strumenti di Intelligenza Artificiale sono stati impiegati esclusivamente per la revisione linguistica, il perfezionamento stilistico e la traduzione di brevi passaggi di testo.

CONCLUSIONI

Al termine di questo lavoro di ricerca, appare evidente come l'Alto Potenziale Cognitivo rappresenti una delle sfide più complesse, stimolanti e ancora parzialmente incomprese del panorama scolastico italiano. Il presente lavoro di tesi, attraverso una rassegna sistematica di contributi teorici ed evidenze empiriche, si è posto l'obiettivo di fornire una visione più ampia di tale tematica, nel tentativo di scardinarla da una rappresentazione puramente clinica e frammentaria. Proprio come evidenziato nel primo capitolo, si è cercato di colmare quel divario, purtroppo ancora esistente, tra la precocità cognitiva degli alunni gifted e la capacità del sistema educativo di intercettare, comprendere e valorizzare le loro specifiche modalità di apprendimento.

L'analisi sistematica condotta ha permesso di far emergere alcuni nuclei concettuali fondanti. In primo luogo, l'indagine teorica ha sottolineato come l'eterogeneità e la multidimensionalità del concetto di plusdotazione, superando del tutto il vecchio mito del Quoziente Intellettivo come unico fattore determinante. Diversi modelli teorici e la tassonomia dei sei profili di Betts e Neihart hanno dimostrato l'inesistenza di un unico modo di essere un alunno APC; contrariamente, è possibile delineare molteplici modalità di adattamento e traiettorie di sviluppo profondamente disomogenee. Un secondo dato cruciale emerso dalla ricerca riguarda l'assoluta centralità di un'identificazione precoce. I rischi legati a diagnosi errate o mancate possono essere molteplici, prima fra tutte la complessa fenomenologia dell'underachievement e il connesso malessere scolastico: la netta discrepanza tra il potenziale cognitivo di questi alunni e il loro rendimento scolastico è sintomo di un sistema scolastico che fatica a riconoscere le ipersensibilità e le asincronie dei propri studenti. Per un corpo docente specificamente formato non è facile scambiare comportamenti dovuti a un'inadeguata stimolazione cognitiva per lacune o disinteresse. La tesi, pertanto, ha affrontato le diverse peculiarità cognitive e socio-relazionali e i possibili comportamenti riscontrabili in ambito scolastico e familiare. La svolta diagnostica e pedagogica descritta nel primo capitolo non può prescindere da una sinergia costante tra l'istituzione scolastica e la famiglia, in quanto solo tramite un'alleanza cooperativa e l'uso di strumenti di screening condivisi è possibile decostruire i falsi miti che ancora circondano la giftedness.

In questa cornice, il valore aggiunto del presente elaborato all'interno del dibattito pedagogico risiede nella sua intenzione di tradurre le evidenze teoriche in concrete linee

d'azione didattica. La finalità è quella di fornire ai docenti una mappa d'orientamento per una progettazione didattica inclusiva, che sappia rispondere alle complesse esigenze educative di questi alunni. Il tipo di istruzione proposto agli studenti APC non deve essere separato o speciale in senso isolante ma, piuttosto, profondamente flessibile nella strutturazione dell'ambiente di apprendimento comune. Seguendo questo orientamento, la tesi propone molteplici strategie didattiche, capaci di agire simultaneamente sia sul potenziamento cognitivo sia sul supporto socio-emotivo. Inoltre, l'utilizzo delle ICT offre una risposta tangibile alle sfide della personalizzazione, dimostrando che valorizzare l'eccellenza del singolo significa, contemporaneamente, innalzare la qualità dell'esperienza formativa per l'intero gruppo classe.

Naturalmente, data la complessità e la continua evoluzione del tema, il lavoro risente dei limiti fisiologici legati alla sua natura esclusivamente compilativa. A causa di vincoli di spazio e di tempo, non è stato possibile supportare l'indagine teorica con una ricerca sperimentale sul campo o con una raccolta sistematica di dati empirici che monitorassero l'efficacia a lungo termine delle metodologie didattiche proposte. Inoltre, data la vasta eterogeneità dei profili APC è stato ritenuto opportuno lasciare sullo sfondo l'approfondimento di specifiche situazioni di "doppia eccezionalità", un ambito estremamente delicato che meriterebbe una trattazione dedicata con ulteriori spazi di indagine.

Infine, lo studio e la riflessione profonda condotti in questo elaborato sono destinati a influenzare in modo permanente e strutturale il mio futuro agire professionale ed educativo all'interno del contesto scolastico. Questa ricerca ha radicalmente ridefinito il mio sguardo di docente, nella ferma convinzione che "coltivare il talento" debba diventare un imperativo pedagogico quotidiano e una precisa responsabilità deontologica. La consapevolezza appresa riguardo all'eterogeneità dell'Alto Potenziale Cognitivo mi imporrà di non fermarmi mai alle apparenze, ma di saper decodificare precocemente segnali di disagio o apparente disinteresse e, soprattutto, di saper progettare percorsi in cui l'eccellenza e le fragilità emotive possano coesistere e trovare ascolto. La speranza per il futuro è che la scuola sappia accogliere appieno la sfida della personalizzazione educativa, superando una visione dell'inclusione intesa solo come intervento sulle mancanze o sulle tutele burocratiche. L'auspicio è che si possa costruire un sistema scolastico in cui ogni mente, nella sua unicità e nella sua straordinaria divergenza, non debba mai nascondersi o uniformarsi per essere accettata, ma

possa trovare lo spazio, gli strumenti e la cura necessari per fiorire liberamente, trasformando il proprio potenziale in una risorsa preziosa per l'intera comunità classe.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Form & Profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Ali, H. & Alrayes, A. (2019). The role of technology in gifted and talented education: A review of descriptive and empirical research. *KnE Social Sciences*, pp. 26-38.
- Amend, E. R., Kircher-Morris, E. & Gore, J. L. (2025). *Essere Gifted: Una guida per i genitori* (Ed. it. a cura di S. Peruselli e G. Pace). Firenze: Hogrefe, pp. 1-2.
- Benes, R., Cellie, D., Czerwinsky Domenis, L. & Kopciowski, J. (2017). *Per una pedagogia dell'errore*. Trieste: Asterios Editore, cap. 1.
- Benelli, C. & Broglia, L. (2024). To write, reflect and plan. Journal in education practice. Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo. *Lifelong Lifewide Learning*, (45), pp. 96-105.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: ISTE (International Society for Technology in Education).
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), pp. 248-253.
- CNOP (2019). *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione in Età Evolutiva*. Roma: Consiglio Nazionale Ordine Psicologi.
- Colangelo, N. (2003). Counseling Gifted Students. In N. Colangelo & G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 373-387.
- Conners, C. K. (2001). *Conner's Rating Scale-Revised*. North Tonawanda: Multi-Health Systems.
- Cornoldi, C. & Lab.D.A. (2022). *Linee guida per bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità o alto potenziale cognitivo (APC)*. Padova: Lab.D.A. Spin-off Università di Padova.
- Dai, D. Y. (2020). *Evolving Complexity of Giftedness: A Paradigm Shift in Gifted Education*. New York: Routledge.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weisseberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer, pp. 1017-1032.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shiver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, cap. 4.
- Fabio, R. A. (2019). Italian Standardization of teacher and parent screenings for Identifying Gifted and Talented Children aged from 6 to 13. *Journal of Clinical & Developmental Psychology*, 1(3), pp. 45-52.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), pp. 119-147.
- Gagné, F. (2015). From Genes to Talent: the DMGT/CMTD Perspective. *Revista de Educación*, 368, pp. 12-37.
- Gallagher, S. A. (2015). Adapting problem-based learning for gifted students. In F. A. Karnes & M. Bean (a cura di), *Methods and Materials for Teaching the Gifted*. Austin: Prufrock Press, pp. 413-446.
- Gallo, V. A. & Filosofi, F. (2024). L'impatto delle mappe concettuali sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(1), pp. 13-27.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. La teoria delle intelligenze multiple*. Milano: Feltrinelli.
- Giunti Psychometrics (2016). *WISC-V: Wechsler Intelligence Scale for Children - Fifth Edition* (Adattamento italiano a cura di A. Orsini, L. Pezzuti e L. Picone). Firenze: Giunti OS.
- Huss, J. A. (2004). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match?. *Gifted Child Today*, 27(4), pp. 45-51.
- INDIRE (2024). *Guida alle metodologie e approfondimenti didattici*. Firenze: INDIRE, pp. 56-60.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To producing promises: A beat of boredom. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), pp. 20-32.
- Karnes, F. A. & Bean, S. M. (1996). Leadership and the Gifted. *Focus on Exceptional Children*, 29(1), pp. 1-12.

- Kaya, N. G. & Mertol, H. (2022). The importance of technology in the education of gifted in the context of 21st century skills. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), pp. 18-25.
- Lucangeli, D. (2023). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson, pp. 45-62.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Austin: PRO-ED.
- Maker, C. J. (1996). *The DISCOVER Project: Improving Assessment and Curriculum for Diverse Gifted Learners*(RM96224). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Marland, S. P. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Marusic, E. (2020). *L'iperdotazione e le TIC*. Tesi di laurea triennale, Università Juraj Dobrila di Pola, Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted-What do outstanding teachers of the gifted think?. *Gifted Education International*, 34(3), pp. 222-244.
- Milan, L. (2023). *Plusdotazione e talento*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*. Roma: MIUR.
- MIUR (2019). *Nota prot. n. 562 del 3 aprile 2019*. Alunni con alto potenziale cognitivo. Roma: MIUR.
- Mullet, D. R. & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), pp. 194-207.
- Periathiruvadi, S. & Rinn, A. N. (2012). Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), pp. 153-169.
- Regione Veneto (2014). *Manuale operativo, interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*. Venezia: Regione Veneto.
- Reis, S. M. (1998). *Work Left Undone: Choices & Compromises of Talented Women*. Mansfield Center: Creative Learning Press.

- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), pp. 51-57.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2002). *The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths & Interests*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Renati, R., Bonfiglio, N.S., Dilda, M., Mascia, M.L. & Penna, M.P. (2023). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children*, 10(4), p. 3.
- Renzulli, J. S. (1997). The total talent portfolio: Looking at the best in every student. *Gifted Education International*, 12(2), pp. 58-63.
- Renzulli, J. S. et al. (2021). *Scale Renzulli: Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati* (Ed. it. a cura di C. Sorrentino e S. Pinnelli). Trento: Erickson.
- Roncoroni, A. M. (2017). Compacting curriculum: strumenti didattici tra inclusione e differenziazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), pp. 51-58.
- Siaud-Facchin, J. (2016). *Troppo intelligenti per essere felici?*. Milano: Rizzoli, pp. 19-25.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), pp. 36-58.
- Sommer, U., Fink, A. & Neubauer, A. C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric qualities of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), pp. 189-205.
- Sorrentino, C. (2017). *Un'esplorazione della giftedness*. Trento: Erickson, pp. 80-85.
- Sorrentino, C. (2020). Un'esplorazione della giftedness. Dati preliminari e criticità nell'utilizzo delle Renzulli Rating Scales in scuole della provincia di Lecce. *Saggio, Rivista di Psicologia e Scienze del Comportamento*, 13(2), pp. 105-122.
- Tredway, L. (1995). Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse. *Educational Leadership*, 53(1), pp. 26-29.
- Treffinger, J. D. & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review*, 8(3), pp. 150-154.
- Vinci, V. & Sgambelluri, R. (2017). Insegnanti e alunni con alto potenziale cognitivo: tra didattica inclusiva e personalizzazione. *Education Sciences & Society*, 8(1), pp. 253-269.

- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. & Goerss, J. (2005). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press, cap. 3.
- Zanetti, M. A. (a cura di) (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale, una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci Faber.
- Zanetti, M. A. & Gualdi, G. (2013). *Scale Renzulli. Adattamento italiano delle SRBCSS (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students)*. Firenze: Giunti OS.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), pp. 3-17.

SITOGRAFIA

- Bertolotti, V. (2015). Plusdotazione: risorsa o rischio per la famiglia? Uno studio sullo stress genitoriale di famiglie con bambini ad alto potenziale. *State of Mind*, <https://www.stateofmind.it/2015/12/plusdotazione-stress-genitoriale/>
- Caronna, T. (2002). Talento e plusdotazione nella didattica speciale: modelli per la gestione. *Orizzonte Scuola Notizie*, <https://www.orizzontescuola.it/talento-e-plusdotazione-nella-didattica-speciale-modelli-per-la-gestione/>
- CASEL. Fundamentals of SEL. *CASEL: Advancing Social and Emotional Learning*, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Centro Psicodiagnostico Italiano (2025). Plusdotazione e falsi miti. *Centro Psicodiagnostico Italiano*, <https://centropsicodiagnosticoitaliano.it/plusdotazione-e-falsi-miti/>
- Centro Psicodiagnostico Italiano (2025). Plusdotazione e umorismo. *Centro Psicodiagnostico Italiano*, <https://centropsicodiagnosticoitaliano.it/plusdotazione-e-umorismo/>
- FCP - Formazione Continua in Psicologia. 7 segnali per riconoscere i bambini dotati. *Formazione Continua in Psicologia*, <https://formazionecontinuaainpsicologia.it/7-segnali-per-riconoscere-i-bambini-dotati/>
- Gazzotti, M. (2023). La plusdotazione cognitiva: tra intelligenza ed emozioni. *State of Mind*, <https://www.stateofmind.it/2023/10/plusdotazione-cognitiva/>
- Gifted Italia (2019). Cosa sono le “overexcitability”?. *Gifted Italia*, <https://gifted-italia.com/2019/12/27/cosa-sono-le-overexcitability/>
- Gifted Italia (2022). Linee guida per i genitori di bambini gifted. *Gifted Italia*, <https://gifted-italia.com/2022/03/03/linee-guida-per-i-genitori-di-bambini-gifted/>
- Iozzelli, A. (2025). L’errore come risorsa formativa: didattica inclusiva e metacognizione. *Mondo Erickson*, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/lerrore-come-risorsa-formativa>
- Jacobi, S. & Leikin, R. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), pp. 163-182, <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0261429417708879>

- LabTalento. Chi siamo. LabTalento - Bambini plusdotati e ragazzi: laboratorio universitario italiano, <https://labtalento.unipv.it/about/>
- Lattes Editori. Studenti gifted: quali normative, quali sfide educative?. *Lattes Editori*, <https://www.latteseditori.it/normativa/studenti-gifted-quali-normative-quali-sfide-educative>
- Maulucci, E. Cinque Falsi Miti Che Riguardano Gli Studenti Gifted. *Mensa International / Mensa Italia*, <https://www.mensa.org/wp-content/uploads/2024/07/MI-GYComm-Hot-Topic-Sheet-4-Italian.pdf>
- NAGC - National Association for Gifted Children. Home Page. *NAGC*, <https://www.nagc.org/>
- NAGC - National Association for Gifted Children. Myths about Gifted Students. *NAGC*, <https://www.nagc.org/myths-about-gifted-students>
- Nardini, C. Falsi miti sulla plusdotazione: cosa è importante sapere. *Società Italiana di Psicologia e Pedagogia*, <https://www.sippformazione.it/falsi-miti-sulla-plusdotazione-cosa-e-importante-sapere/>
- Nobile, F. (2021). Peer Tutoring e Peer Teaching, cosa sono: scarica relazione progettuale. *Orizzontescuola.it*, <https://www.orizzontescuola.it/peer-tutoring-e-peer-teaching-cosa-sono-scarica-relazione-progettuale/>
- Renati, R. (2021). UNDERACHIEVEMENT: quando i ragazzi si ritirano dalla sfida dell'apprendimento. *Artemislab*, <https://www.artemislab.it/news.php?idNews=15>
- Salvo, M. (2022). Mind performance. *Matteo Salvo*, <https://www.matteosalvo.com/quoziante-intellettivo-medio/>
- Sartori, C. (2026). Il Problem-Based Learning (PBL), cos'è e come può essere utile all'orientamento. *Asnor - Associazione Nazionale Orientatori*, <https://magazine.asnor.it/problem-based-learning/>
- SENG - Supporting Emotional Needs of the Gifted. Chi siamo. *SENG - Supporting Emotional Needs of the Gifted*, <https://sengifted.org/about-us/>
- Sossi, S. E. 6 profili di giftedness, Plusdotazione intellettiva. *IntensaMente Associazione Gifted*, <https://www.iagassociazione.com/plusdotazione-intellettiva/>
- Spinetta, M. (2014). Piccoli geni: è davvero più semplice il mondo?. *State of Mind*, <https://www.stateofmind.it/2014/10/piccoli-geni-plusdotazione/>
- Treccani online. *Istituto dell'Enciclopedia Italiana*, <https://www.treccani.it/vocabolario/>

- Trezzi, V. (2024). Neuroscienze e plusdotazione: il ruolo dell'ambiente di crescita. *Valeriatrezzi.it*, <https://www.valeriatrezzi.it/i-dati-delle-neuroscienze-sulla-plusdotazione-e-il-ruolo-dellambiente-di-crescita/>
- Zanetti, M. A. (2017). Bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo: l'importanza di un approccio multidimensionale per il benessere e il successo formativo. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 10(2), https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-10-n-2/pokret_im_article-12584/
- Zanetti, M. A. & Tamburnotti, E. (2021). Famiglie ad alto potenziale: un percorso di supporto alla genitorialità. *Giunti Scuola*, <https://www.giuntiscuola.it/articoli/famiglie-ad-alto-potenziale-un-percorso-di-supporto-alla-genitorialita?srsId=AfmBOop8nzhuPzZBdMbu1n4-xRHgrkfVk5gxHRhFhV8aT9nnSC9UCgPS>
- Nerone, V. (2023). Metodologie didattiche per alunni ad alto potenziale cognitivo. *Giftededucation*, <https://giftededucation.it/metodologie-didattiche-alunni-alto-potenziale/>

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della

Formazione Primaria

A.A. 2025-2026

Relazione finale di tirocinio

Merli Giulia

Matricola n.170560

E-mail: 303861@studenti.unimore.it

Tutor universitario: Geroldi Claudia

INDICE

Capitolo 1: BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO

1.1	Tirocinio del secondo anno	3
1.2	Tirocinio del terzo anno	4
1.3	Tirocinio del quarto anno	5
1.4	Tirocinio del quinto anno	6

Capitolo 2: PRESENTAZIONE DI UNA ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL V ANNO

2.1	Il contesto	6
2.2	La mia esperienza di tirocinio	8
2.2.1	<i>La progettazione</i>	8
2.2.2	<i>La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento</i>	11
2.2.3	<i>La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata</i>	12
2.2.4	<i>La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e la collaborazione con enti, istituzioni del territorio e famiglie</i>	13

Capitolo 3: LE MIE PROSPETTIVE FUTURE

3.1	Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto	14
3.2	L'insegnante competente	15

<i>BIBLIOGRAFIA</i>	<i>18</i>
---------------------	-----------

Capitolo 1

BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO

1.1 Tirocinio del secondo anno

Il secondo anno ha previsto 28 ore di tirocinio indiretto e 36 ore di attività diretta, ripartite equamente tra scuola dell'infanzia e primaria.

Questa prima esperienza mira all'acquisizione delle normative pedagogiche-didattiche vigenti e delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (documento ministeriale che delinea gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenza per gli studenti, dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione.)¹⁴², elementi cruciali per la progettazione didattica. Parallelamente, il percorso indiretto si è focalizzato su un'analisi accurata delle sezioni del *PTOF*¹⁴³ e sull'illustrazione del funzionamento della piattaforma "*Scuola in Chiaro*"¹⁴⁴, entrambi strumenti propedeutici alla compilazione dello strumento per l'analisi del contesto.

L'osservazione diretta di alcune scuole a Reggio Emilia ha permesso di approfondire il Reggio Emilia Approach, fondato da Loris Malaguzzi¹⁴⁵. Questa pedagogia riconosce nel bambino un soggetto attivo, portatore di "cento linguaggi" espressivi, e attribuisce al setting didattico il ruolo fondamentale di "terzo educatore". In tale contesto, lo spazio è progettato come una risorsa dinamica che invita alla manipolazione, alla creazione e allo sviluppo del pensiero critico. Questa visione si concretizza negli atelier: ambienti laboratoriali ricchi di stimoli dove i bambini, muovendosi liberamente, possono sperimentare percorsi creativi differenti in base alle proprie esigenze e capacità individuali.

Durante le ore di tirocinio diretto alla scuola primaria, è stato possibile osservare l'applicazione del Metodo Analogico di Camillo Bortolato, una strategia didattica che privilegia l'intuizione e l'associazione visiva rispetto alla scomposizione logica e concettuale tradizionale. Per il calcolo mentale è stata utilizzata la "Linea del 20", uno strumento che

¹⁴² Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012 e successivi "*Nuovi Scenari*", 2018.

¹⁴³ Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, introdotto dalla Legge 107/2015, rappresenta il documento programmatico e informativo fondamentale di ogni istituto, esplicitando la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa.

¹⁴⁴ Portale istituzionale del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) che permette di accedere a schede informative, dati e statistiche su tutte le scuole italiane, per orientare le famiglie verso una scelta consapevole.

¹⁴⁵ Cfr. "Reggio Emilia Approach", in *Reggio Children*, <https://www.reggiochildren.it/>

permette di visualizzare le quantità replicando la struttura delle mani, mentre per la letto-scrittura i tre caratteri (stampato maiuscolo, minuscolo e corsivo) sono stati presentati simultaneamente. Tale scelta metodologica si basa sul confronto grafico immediato e un apprendimento più naturale, trasformando processi complessi in acquisizioni intuitive e immediate per tutti gli alunni.

1.2 Tirocinio del terzo anno

La terza annualità di tirocinio è stata divisa in 25 ore di tirocinio indiretto e 100 ore di tirocinio diretto, suddivise equamente nei due ordini di scuola.

Il percorso si è focalizzato sull'osservazione sistematica, strumento essenziale per una progettazione consapevole. Richiamando l'approccio quasi-sperimentale di *Jean Piaget*¹⁴⁶, tale metodologia si distingue dall'osservazione spontanea per l'uso di protocolli e griglie di rilevazione volti a raccogliere dati oggettivi. Superando le impressioni estemporanee, l'osservazione sistematica trasforma l'agire didattico in un atto riflessivo e scientifico, garantendo interventi realmente rispondenti ai bisogni specifici della classe.

Di particolare rilevanza nel percorso di tirocinio presso la scuola primaria è stata l'attivazione di due progetti volti a potenziare la condivisione e la responsabilità comune. Il primo, "Scuola in costruzione", mira a scardinare il concetto di proprietà individuale in favore di una gestione collettiva delle risorse: l'organizzazione del materiale didattico in contenitori comuni posti al centro di "isole" di banchi promuove la corresponsabilità e il senso di appartenenza al gruppo. Parallelamente, il progetto di *Outdoor Education*¹⁴⁷ integra il paesaggio naturale nella didattica ordinaria attraverso lezioni regolari in giardino o nei parchi pubblici. Questa scelta trasforma l'ambiente esterno in un'aula dinamica, favorendo un apprendimento esperienziale e relazionale che stimola il benessere e la curiosità degli alunni.

Entrambe le iniziative riflettono l'idea di una scuola intesa come comunità educante, dove lo spazio e le risorse sono strumenti di cittadinanza attiva.

¹⁴⁶ Psicologo svizzero, pioniere degli studi sullo sviluppo cognitivo infantile. Il suo approccio metodologico ha trasformato l'osservazione in uno strumento scientifico per identificare le fasi evolutive e i bisogni di apprendimento del bambino.

¹⁴⁷ Orientamento pedagogico basato sull'attivismo di John Dewey, che trasforma l'ambiente esterno in un'aula didattica; qui l'esperienza diretta e l'esplorazione del contesto esterno diventano il fulcro dell'apprendimento e dello sviluppo integrale dell'alunno.

1.3 Tirocinio del quarto anno

Il quarto anno di tirocinio ha previsto un impegno di 175 ore, di cui 25 dedicate alla formazione indiretta.

L'obiettivo cardine del percorso è stato l'acquisizione di competenze nella progettazione, conduzione e valutazione di percorsi didattici. Per la prima volta, l'esperienza di tirocinio ha richiesto di ideare e attuare autonomamente un percorso didattico, segnando il passaggio dalla teoria alla pratica. Progettare in modo competente ha significato, in questa fase, saper tradurre le conoscenze accademiche in un intervento strutturato, capace di rispondere ai bisogni reali della classe attraverso l'analisi del contesto, l'osservazione analitica e l'integrazione tra valutazione formativa e sommativa.

Durante le ore di tirocinio indiretto è stata approfondita la struttura dell'*Unità di Apprendimento*¹⁴⁸, con un focus rigoroso sulle Indicazioni Nazionali del 2012, sottolineando l'importanza di raccordare gli obiettivi didattici ai traguardi di competenza e alle *Competenze Chiave europee*¹⁴⁹.

La progettazione, svolta presso una scuola dell'infanzia, ha privilegiato l'esplorazione sensoriale e la manipolazione libera: metodologie che riconoscono nel corpo il primo strumento di conoscenza. Il punto di forza di questo approccio risiede nel concetto di "intelligenza delle mani": attraverso il fare concreto, il bambino non solo scopre le proprietà dei materiali, ma sviluppa processi cognitivi complessi, formulando ipotesi e verificando empiricamente le funzionalità degli oggetti.

Sfruttando la ricchezza dei laboratori presenti (artistico, scientifico e di costruzione), l'attività ha permesso ai bambini di agire da protagonisti in un contesto esperienziale collaudato. Tale modalità trasforma l'apprendimento in un processo attivo di scoperta, dove la curiosità naturale si traduce in competenza attraverso la sperimentazione diretta e il coinvolgimento di tutti i sensi.

¹⁴⁸ L'UdA è un complesso di attività progettate attorno a un tema o problema, finalizzate allo sviluppo di competenze e obiettivi specifici.

¹⁴⁹ Insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti definiti dalla Raccomandazione del Consiglio UE (2018), necessari per lo sviluppo della cittadinanza attiva e lo sviluppo personale permanente (long-life learning).

1.4 Tirocinio del quinto anno

L'annualità conclusiva del percorso di tirocinio si è articolata in un impegno complessivo di 175 ore, di cui 150 dedicate all'esperienza diretta, presso l'ordine di scuola non frequentato nell'anno precedente.

L'obiettivo cardine è risieduto nel raggiungimento di una piena autonomia professionale nella gestione dell'intero ciclo di progettazione, conduzione e monitoraggio dell'UdA.

Quest'anno, la formazione specialistica ha vincolato la progettazione al filone «Arte, patrimonio culturale, educazione civica», richiedendo una sintesi matura delle competenze acquisite nel quinquennio. Dal punto di vista pedagogico, l'attività ha mirato a connettere la sensibilità estetica alla cittadinanza attiva: l'educazione civica non è stata intesa come semplice studio di norme, ma come pratica di partecipazione e cura. Promuovere la riscoperta del patrimonio territoriale significa, infatti, trasformare gli alunni in custodi consapevoli del bene comune, sviluppando quel senso di responsabilità e appartenenza necessario per abitare il mondo in modo etico e solidale.¹⁵⁰

Capitolo 2

PRESENTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL V ANNO

2.1 Il contesto

L'Istituto Comprensivo, nella provincia di Piacenza, in cui ho svolto il tirocinio del quinto anno, si distingue per un'utenza caratterizzata da un'elevata incidenza di alunni con background migratorio e con disabilità certificate, con numeri superiori agli standard regionali di riferimento. In risposta a tale complessità, l'Istituto adotta un modello pedagogico fortemente improntato all'inclusione sistemica, volto a contrastare il disagio sociale e a promuovere l'equità educativa. Tale impegno è sostenuto da una fitta rete di collaborazioni con enti territoriali, istituti secondari e università, finalizzate a garantire servizi integrativi essenziali per l'intera comunità scolastica.

¹⁵⁰ Cfr. Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*

Nello specifico, l'esperienza di tirocinio si è svolta in una classe prima della scuola primaria, composta da un gruppo eterogeneo di 19 alunni (6 femmine e 13 maschi), privo di casi di ripetenza. Il quadro dei bisogni educativi evidenzia la presenza di un alunno certificato ai sensi della *Legge 104/92*¹⁵¹, con fragilità concentrate prevalentemente nell'area relazionale e sociale, in assenza di deficit cognitivi. Per quanto concerne l'area dei *Bisogni Educativi Speciali (BES)*¹⁵², non sono presenti diagnosi formalizzate, sebbene sia emerso un sospetto clinico di dislessia per un singolo studente. La componente interculturale è significativa, con 10 alunni provenienti da contesti socio-culturali differenti; tra questi, solo un bambino presenta attualmente necessità di supporto specifico per la produzione e comprensione della lingua italiana.

Il clima di classe appare estremamente positivo: gli alunni partecipano con motivazione e costanza alle proposte didattiche, senza manifestare criticità sul piano comportamentale e attentivo. Si osservano, al contrario, spiccate attitudini alla collaborazione e al *peer-coaching*¹⁵³, che favoriscono un apprendimento cooperativo efficace. I livelli globali di acquisizione delle competenze risultano complessivamente medio-alti: la maggior parte della classe ha già raggiunto una soddisfacente autonomia nella letto-scrittura, dimostrando inoltre ottime capacità di ascolto prolungato e analisi dei contenuti.

Tra gli elementi distintivi del gruppo di riferimento troviamo la competenza digitale: gli studenti utilizzano la LIM in modo consapevole e rispettoso, sia per finalità ludiche che per la visualizzazione di materiali funzionali alla lezione (video e immagini). Infine, è emerso un profondo interesse per l'area artistica-espressiva; frequentemente, infatti, i momenti di attività libera vengono dedicati al disegno e alla manipolazione creativa, ambiti dove dimostrano una particolare cura e abilità.

¹⁵¹ Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità. In ambito scolastico, garantisce il diritto all'istruzione e all'integrazione attraverso misure di supporto personalizzate, tra cui la nomina del docente di sostegno e la redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), volto a favorire l'autonomia e la partecipazione dell'alunno.

¹⁵² Macro-categoria definita dalla Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 che comprende disabilità certificate (L. 104/92), disturbi evolutivi specifici (tra cui i DSA - Legge 170/2010) e svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, richiedendo l'adozione di strategie didattiche personalizzate.

¹⁵³ Strategia didattica che prevede un rapporto di collaborazione e supporto reciproco tra alunni; si basa su una relazione paritaria in cui i bambini si aiutano a vicenda per risolvere problemi o affinare abilità, promuovendo l'autocorrezione, il confronto critico e le competenze relazionali.

2.2. La mia esperienza di tirocinio

2.2.1. La progettazione

Come già anticipato nel Capitolo 1, il presente progetto si radica nella pedagogia del patrimonio, definita come “un approccio didattico che si fonda sul patrimonio culturale e che compendia metodi didattici fattivi, approcci trasversali (tra materie curriculari), associando il campo dell’istruzione e quello della cultura e servendosi della più ampia varietà possibile di metodi di comunicazione ed espressione” (Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio, 17 marzo 1998, Consiglio d’Europa e Comitato dei Ministri). Questa cornice teorica privilegia l’educazione esperienziale, integrando saperi disciplinari in unità di apprendimento interdisciplinari, per favorire un apprendimento significativo e contestualizzato nel territorio. Coerentemente con tali premesse, l’iniziativa “Arte, patrimonio culturale ed educazione civica” mira a promuovere l’etica della cura e il senso di appartenenza alla comunità. In ottemperanza alla *Legge 92/2019*¹⁵⁴, il percorso si è concretizzato in un’attività focalizzata sulla “Zobia”¹⁵⁵, lo storico carnevale di Fiorenzuola d’Arda, coinvolgendo attivamente ambiti storici, linguistici, geografici e artistici.

L’intervento si è focalizzato sull’analisi degli aspetti caratterizzanti la festività e sulla ricostruzione dei suoi mutamenti nel tempo. Tale manifestazione, intesa come espressione di una cultura popolare autentica e comunitaria, ha permesso di affrontare i temi della sostenibilità in modo concreto: l’uso dei materiali di riciclo, tipico dei travestimenti della Zobia, è divenuto il tramite per educare al riuso creativo e al rispetto delle risorse. In tal modo, il progetto ha trasformato un elemento dell’identità locale in un laboratorio di ecologia sociale e appartenenza culturale, integrando pienamente gli obiettivi di tutela del patrimonio con quelli di educazione civica.

La fase di osservazione preliminare ha evidenziato come gli alunni possiedano già solide conoscenze pregresse: la partecipazione attiva alle edizioni passate, ha permesso loro di familiarizzare con i rituali della festa, fornendo un ottimo punto di partenza per l’approfondimento critico proposto. Per massimizzare la partecipazione, l’UdA è stata strutturata valorizzando i prerequisiti e le potenzialità già presenti nella classe, in particolare

¹⁵⁴ Introduce l’insegnamento trasversale dell’Educazione Civica nel primo e secondo ciclo di istruzione. La norma individua tre nuclei tematici principali: la Costituzione, lo Sviluppo Sostenibile e la Cittadinanza Digitale. La legge sottolinea la natura interdisciplinare della materia, che deve coinvolgere l’intero consiglio di classe per formare cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

¹⁵⁵ Cfr. “Cos’è la Zobia?”, in *Zobiafiorenzuola*, <https://www.zobiafiorenzuola.com/cos-e-la-zobia>

la spiccata attitudine per l'area artistica e tecnologica, trasformando gli interessi degli alunni in leve motivazionali per l'intero percorso.

Il percorso è stato avviato dalla lettera di un bambino veneziano che, raccontando il proprio Carnevale, ha interrogato la classe sulle tradizioni locali. Questo evento motivante ha agito come "scintilla" pedagogica, stimolando un confronto interculturale immediato e valorizzando le peculiarità di ogni territorio come risorsa per l'apprendimento collettivo.

Dopo un *brainstorming collettivo*¹⁵⁶, le parole chiave associate alla Zobia sono state rielaborate graficamente con il software WordArt, permettendo di visualizzare l'idea prevalente del gruppo e accertare i prerequisiti della classe.

In risposta alla missiva, gli alunni hanno intrapreso una ricerca documentaria, calandosi nel ruolo di "investigatori". L'analisi di diverse tipologie di fonti ha permesso di ricostruire l'identità storica del proprio carnevale, trasformando la curiosità in un percorso strutturato di indagine e riappropriazione delle tradizioni locali.

L'itinerario didattico è iniziato con l'indagine di fonti iconografiche, attraverso una linea del tempo interattiva sulla piattaforma Genially. La visione di foto e video dagli anni '40 ad oggi ha stimolato un dialogo collettivo, permettendo agli alunni di cogliere continuità e cambiamenti della Zobia, oltre che percepire il suo profondo radicamento nella cultura locale.

Successivamente, l'incontro in classe con alcuni nonni della comunità ha introdotto l'uso delle testimonianze orali. Il racconto diretto e la visione di travestimenti d'epoca hanno offerto un'esperienza tangibile, permettendo ai bambini di comprendere l'essenza di questo carnevale: una festa fondata sulla creatività e sul riuso, piuttosto che sullo sfarzo. Questo momento esperienziale ha trasformato la memoria storica in un insegnamento concreto sul valore del riciclo e dell'ingegno artigianale.

La quinta attività si è focalizzata sull'analisi di una filastrocca in dialetto fiorenzuolano, testimonianza scritta di un'infanzia legata alle tradizioni locali. Dopo la lettura corale e la traduzione alla LIM, gli alunni hanno realizzato un glossario illustrato, traducendo e rappresentando graficamente i termini dialettali. L'esperienza ha valorizzato il dialetto non solo come reperto storico, ma come lingua viva e pilastro dell'identità culturale del carnevale.

¹⁵⁶ Tecnica di gruppo volta a stimolare la produzione libera e spontanea di idee. Favorisce l'emergere delle conoscenze pregresse degli alunni in un clima di assenza di giudizio, promuovendo la partecipazione democratica e fornendo al docente una mappa dei prerequisiti della classe.

Dopo aver compreso come la Zobia intenda far rivivere il passato, la classe si è dedicata alla realizzazione di sagome ispirate agli antichi mestieri del paese, tutt'ora travestimenti simbolici della festa, come il calzolaio, il sarto o il fornaio. Lavorando in gruppi da tre, gli alunni hanno decorato figure in cartone di circa un metro di altezza, utilizzando tempere, tessuti e materiali di recupero messi a disposizione. Ogni gruppo ha avuto piena autonomia nella scelta e nell'applicazione dei materiali, favorendo così la creatività individuale e il processo decisionale collettivo.

L'attenzione si è poi spostata su un altro elemento chiave: la musica. Coerentemente con i principi di riciclo e semplicità che caratterizzano la festa, è stata proposta un'attività manuale per la costruzione di piccole maracas. Gli alunni hanno realizzato i propri strumenti utilizzando rotoli di carta esauriti, personalizzandoli poi con tempere, nastri e adesivi colorati. Quest'attività ha permesso loro di creare un oggetto sonoro pronto per essere utilizzato durante i giorni di festa, trasformando materiali di scarto in risorse creative.

Attraverso l'uso di Google Earth e Street View, la classe ha effettuato un'esplorazione virtuale alla LIM dei luoghi simbolo della Zobia. Tale attività è poi confluita in un lavoro su mappa cartacea: gli alunni hanno ricostruito l'itinerario del centro storico, associando simboli e legende a locande e negozi. Questo passaggio dal digitale all'analogico ha permesso di sviluppare specifiche competenze geografiche e di cogliere la trasformazione dello spazio urbano nel "cuore pulsante" della festa, rafforzando il legame identitario con il proprio territorio.

Per verificare le competenze acquisite, ad ogni alunno è stata distribuita una fotografia del carnevale del paese, appartenente al passato o al presente, con la richiesta di realizzarne una rielaborazione grafica mediante la tecnica artistica preferita. In un secondo momento, attraverso un colloquio individuale, i bambini hanno argomentato il proprio lavoro, spiegando quali dettagli iconografici sono stati utili per la collocazione temporale dell'immagine. La valutazione è stata espressa ponderando il grado di autonomia, la padronanza dei contenuti disciplinari e la capacità di rielaborazione personale. Questo ha permesso di documentare non solo l'apprendimento delle nozioni, ma anche lo sviluppo di una prima sensibilità critica verso il patrimonio storico e culturale.

Il progetto si è concluso con la stesura collettiva della lettera di risposta: gli alunni hanno rielaborato criticamente le conoscenze acquisite, formulando riflessioni finali che

hanno dato prova di un'effettiva sintesi degli apprendimenti e dei traguardi raggiunti. A coronamento del percorso, è stato organizzato un momento di restituzione e condivisione, durante il quale è stato presentato l'intero lavoro ad uno dei rappresentanti ufficiali della Zobia. Questo incontro ha sancito il legame tra la scuola e la comunità, valorizzando l'impegno dei bambini come giovani testimoni della tradizione locale.

2.2.2. *La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento*

Il setting didattico è stato utilizzato in modo dinamico (creando delle isole di banchi per i lavori collettivi e trasformandolo in una piccola platea durante l'intervista), favorendo così sia l'operatività nei lavori di gruppo, sia un clima di ascolto partecipato nei momenti di testimonianza.

Il percorso ha incentivato numerosi momenti di dialogo collettivo, visto come strumento di co-costruzione del sapere. Per promuovere la partecipazione eterogenea e superare il "timore del giudizio" dei più timidi, è stata adottata una strategia di gestione strutturata dei turni di parola. Questa mediazione ha garantito ad ogni alunno il tempo necessario tempo per l'elaborazione del proprio pensiero, riducendo l'ansia da prestazione e favorendo l'ascolto attivo. Solo in un secondo momento, la discussione è stata riaperta alla partecipazione spontanea, integrando così rigore metodologico e libera espressione.

Un'altra metodologia didattica adottata è stata quella del Cooperative Learning, applicata durante la realizzazione delle sagome e degli strumenti musicali. Questa scelta si è rivelata particolarmente efficace per l'inclusione degli alunni con maggiori fragilità: inseriti in piccoli gruppi, si sono sentiti sostenuti e guidati dai pari, superando l'inibizione iniziale grazie ad un clima di interdipendenza positiva. L'attività ha richiesto spiccate capacità di mediazione per la selezione dei materiali e la suddivisione equa dei compiti operativi. Per monitorare il processo, è stata utilizzata una *check-list strutturata*¹⁵⁷ volta a valutare sia le competenze relazionali (gestione dei conflitti e supporto reciproco), sia l'autonomia decisionale. Tale strumento ha permesso di documentare non solo la qualità del prodotto finale, ma soprattutto l'evoluzione della dinamica di squadra e l'efficacia del peer-coaching.

¹⁵⁷ Strumento di osservazione sistematica composto da un elenco di indicatori predefiniti (descrittori di comportamento). In ambito didattico, permette al docente di monitorare in itinere non solo i risultati cognitivi, ma anche i processi relazionali e le competenze trasversali, garantendo una valutazione oggettiva e documentabile del lavoro di gruppo.

Per la valutazione finale, è stato dedicato un breve momento di colloquio individuale a ciascun alunno: in questo modo, anche i più introversi o con fragilità nell'espressione orale si sono sentiti ascoltati e liberi di illustrare il proprio elaborato senza pressioni esterne. Fin dalle prime tappe del progetto, l'obiettivo è stato costruire un clima sereno e non giudicante, in cui ogni riflessione venisse accolta come una risorsa preziosa. È stato promosso l'ascolto reciproco non solo come regola di convivenza, ma come strumento arricchente per il proprio pensiero, imparando a considerare le idee altrui e valorizzando l'apporto di ciascun compagno.

2.2.3. La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

La documentazione è stata concepita non solo come archivio dell'esperienza, ma come uno strumento attivo di riflessione. La classe ha realizzato un vero e proprio libro cartaceo, costruito passo dopo passo: al termine di ogni attività, a turno, un alunno trascriveva dalla lavagna la sintesi del lavoro svolto durante quella giornata. Questa modalità ha supportato i bambini nella fase di acquisizione della scrittura, permettendo loro di fissare i concetti appena appresi. Il volume è stato arricchito con materiali eterogenei: le lettere, la mappa del paese, il glossario dialettale illustrato e le fotografie delle sagome. Una sezione speciale è stata dedicata alla valutazione finale: sotto i disegni degli alunni e le rispettive foto, sono state riportate le loro descrizioni più significative.

L'aver partecipato direttamente alla creazione del libro ha generato nei bambini un forte senso di protagonismo e orgoglio. Sfogliare il proprio lavoro ha permesso una revisione continua del percorso, consolidando le informazioni raccolte dalle diverse fonti e trasformando la memoria dell'attività in un patrimonio tangibile, rimasto a disposizione della classe. Oltre alla funzione documentaria, il libro ha stimolato nei bambini un forte senso di responsabilità e accuratezza: trattandolo come un bene comune, si sono impegnati a maneggiarlo con rispetto e a curarne l'estetica abbellendolo di disegni e decorazioni.

Il libro ha inoltre svolto l'essenziale funzione di ponte verso l'esterno: durante l'incontro con il rappresentante della Zobia, è servito come supporto visivo e logico per la restituzione. Grazie alla struttura cronologica delle pagine, gli alunni sono stati in grado di illustrare il percorso con estrema chiarezza, esponendo gli eventi nel corretto ordine temporale e dimostrando una piena padronanza dell'esperienza vissuta.

In conclusione, la compilazione di questo documento ha favorito significativamente i *processi di metacognizione*¹⁵⁸. La rilettura sistematica delle pagine precedenti, effettuata prima di intraprendere ogni nuova fase, ha permesso agli alunni di stabilire collegamenti logici tra le diverse informazioni raccolte. Questo esercizio di memoria attiva ha aiutato i bambini a riflettere consapevolmente sul proprio percorso di apprendimento, trasformando le singole attività in un quadro organico e coerente di conoscenze.

2.2.4. La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e la collaborazione con enti, istituzioni del territorio e famiglie

Il team docenti, composto da quattro insegnanti, si distingue per un elevato grado di cooperazione e sinergia, favorendo un coordinamento costante che permette una progettazione didattica pluridisciplinare. Si è beneficiato di un sostegno continuo sia nella fase di inserimento nel contesto classe, sia durante l'attuazione pratica dell'Unità di Apprendimento. Il contributo delle docenti accoglienti è risultato determinante anche in fase progettuale: il loro profondo legame identitario con la comunità locale ha facilitato il reperimento di materiali preziosi e inediti sulla Zobia. Tale supporto è stato inoltre fondamentale nella mediazione con le famiglie per l'organizzazione delle interviste e per la raccolta della documentazione multimediale.

La relazione con i genitori è improntata alla trasparenza e tempestività, garantita da un sistema di comunicazione che affianca ai canali istituzionali (come il registro elettronico e il diario) modalità più informali di dialogo diretto e disponibilità al confronto individuale. Al fine di promuovere una partecipazione attiva delle famiglie, esse sono costantemente aggiornate sui progressi didattici attraverso la condivisione dei lavori e la documentazione sistematica, trasformando così il rapporto scuola-casa in un'effettiva alleanza. Tale sinergia si estende anche alle risorse del territorio, valorizzate attraverso solide collaborazioni con enti locali: ne sono un esempio l'adesione a progetti sportivi inclusivi e l'attivazione di servizi per l'istruzione domiciliare. L'insieme di queste dinamiche, supportato da servizi logistici efficienti come mensa e trasporti, delinea un ambiente scolastico profondamente integrato nel tessuto sociale e attento al benessere formativo di ogni studente.

¹⁵⁸ Capacità di riflettere sui propri processi cognitivi, ovvero sul 'come' si apprende

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Ritengo che, in ogni percorso di formazione professionale, la teoria e la pratica rappresentino due facce imprescindibili della stessa medaglia: l'una non può prescindere dall'altra. Non sarebbe possibile una progettazione competente senza il riferimento a basi teoriche, così come sarebbe risultato complesso cogliere il reale significato di azioni di pianificazione, conduzione e valutazione di un'esperienza didattica senza l'immersione nel contesto scolastico.

Le attività di tirocinio indiretto hanno rappresentato un supporto metodologico imprescindibile, fornendo le linee guida necessarie per adottare una postura professionale corretta durante l'esperienza diretta. Questi momenti di formazione hanno sottolineato l'importanza della fase osservativa preliminare, fondamentale per tracciare le caratteristiche del gruppo classe e del contesto socio-culturale, al fine di selezionare le strategie didattiche più efficaci.

Particolarmente illuminanti sono stati gli approfondimenti sulla valutazione: la formazione universitaria ha fornito strumenti innovativi per monitorare gli apprendimenti nel rispetto dei bisogni specifici di ciascuno studente, colmando lacune teoriche e offrendo esempi pratici di grande valore. In tale ottica, risulta essenziale superare il paradigma della valutazione tradizionale per abbracciare quella autentica, che non si limita a misurare nozioni teoriche, ma osserva il "saper agire" in contesti reali. Spostare il focus sul processo, come suggerito da Castoldi, permette di monitorare competenze trasversali quali la collaborazione e l'autonomia. Valutare significa dunque trasformare l'errore in risorsa e l'osservazione in uno strumento di regolazione costante dell'apprendimento, garantendo una didattica realmente inclusiva e orientata allo sviluppo integrale della persona.

In questo quadro, l'insegnamento di Didattica Generale è stato determinante per acquisire competenze nella progettazione, conduzione e monitoraggio degli interventi educativi. Questo corso ha approfondito le teorie dell'apprendimento e le finalità delle Indicazioni Nazionali, sperimentando concretamente la strutturazione di Unità di Apprendimento durante le ore di laboratorio. Parallelamente, le basi fornite da Pedagogia Speciale e Didattica dell'Inclusione si sono rivelate essenziali per comprendere come

garantire la piena partecipazione degli alunni con bisogni educativi speciali o certificazioni di disabilità. La necessità di una progettazione differenziata, attenta alle risorse e alle fragilità dei singoli, è stata supportata anche dalle testimonianze portate dalle tutor universitarie, le cui casistiche reali hanno offerto spunti creativi e modelli organizzativi da applicare nel lavoro in classe.

Un ruolo altrettanto centrale è stato svolto dalle competenze acquisite nel corso di Tecnologie Didattiche. L'integrazione di piattaforme online per la creazione di attività interattive non è stata un semplice supporto tecnico, ma un vero dispositivo di mediazione, rivelatosi eccellente per sollecitare l'attenzione degli studenti e promuovere le loro prime competenze digitali. Le tecnologie hanno permesso di allestire "ambienti di apprendimento sfidanti", volti a mobilitare le risorse personali degli alunni, oltre alla loro memorizzazione. Il digitale non deve sostituire la figura del docente, ma ne deve valorizzare il ruolo di "regista dell'apprendimento": l'intelligenza pedagogica rimane il fulcro del processo, orientata all'osservazione delle competenze trasversali e alla regolazione dei ritmi didattici, agendo come un potenziatore della relazione educativa senza mai prevaricarla.

Infine, l'aver svolto il tirocinio esclusivamente in classi prime si è rivelato un'opportunità cruciale per affinare la mia capacità di mediazione didattica. Sebbene l'autonomia limitata degli alunni nella letto-scrittura potesse apparire come un vincolo, tale sfida mi ha spronata a progettare percorsi su misura, calibrati su competenze ancora iniziali ma potenzialmente promettenti.

Per rispondere a queste esigenze, mi sono dedicata alla costruzione di supporti didattici specifici e facilitatori (visivi, operativi e digitali) capaci di attivare la curiosità dei bambini e di stimolare una riflessione profonda, nonostante la semplicità degli strumenti utilizzati. Questa esperienza ha favorito una significativa maturazione professionale e la consapevolezza che l'efficacia pedagogica non risiede nella complessità dei contenuti, ma nella capacità di creare ponti tra l'alunno e la conoscenza.

3.2 L'insegnante competente

Partendo dalla celebre frase di Jean-Jacques Rousseau, secondo cui *“un insegnante non è colui che insegna qualcosa, ma colui che rende l'alunno capace di imparare”*, la figura dell'insegnante competente evolve dal ruolo di semplice trasmettitore di nozioni a quello di motivatore di talenti e promotore di curiosità. Egli opera come un “regista invisibile”,

spostando il baricentro didattico dal contenuto al metodo, focalizzandosi sugli studenti: non si tratta solo di coltivare il “sapere”, ma soprattutto il “saper fare” e il “saper essere”.

Tale centralità dell’alunno impone la consapevolezza che l’apprendimento non è un processo standardizzato: non tutti apprendono nello stesso modo, ognuno ha stili cognitivi e ritmi peculiari. Una progettazione efficace deve essere intrinsecamente inclusiva e flessibile; pertanto risulta cruciale considerare strumenti come il *PEI*¹⁵⁹ e il *PDP*¹⁶⁰ non come semplici adempimenti, ma come reali strategie didattiche. “Includere” significa rendere l’ambiente educativo accessibile a tutti, non abbassando l’asticella per gli studenti con difficoltà, ma fornire loro i materiali necessari per raggiungerla.

Il momento della progettazione, ritenuto indispensabile, deve essere inserito all’interno di un rapporto di circolarità e interazione costante con l’azione didattica e la valutazione degli obiettivi. Riprendendo la mappa di Kerr¹⁶¹, è possibile delineare degli elementi essenziali per la costruzione di un buon progetto didattico: i traguardi formativi (perché insegnare), i contenuti culturali (cosa insegnare), i processi formativi (come insegnare) e la valutazione (come valutare). Trovare risposte corrette e innovative a queste domande permette di realizzare un itinerario educativo coerente e strategico. In quest’ottica, è fondamentale che l’insegnante coltivi una spiccata flessibilità operativa: è fisiologico dover riadattare le attività programmate in itinere, in base ai feedback del gruppo classe. L’impossibilità di seguire alla lettera la programmazione non deve essere vissuta come un limite, bensì come uno stimolo a riprogettare percorsi che rispondano ai reali bisogni degli studenti. Per esempio, dare spazio al dialogo collettivo, quando questo si rivela più funzionale e generativo rispetto ad una lezione frontale, non è una deviazione, ma una scelta strategica.

Perseguendo il fine di costruire un contesto scolastico realmente positivo, è essenziale costruire un rapporto di fiducia e sinergia con le famiglie. Questo legame non deve ridursi ad un mero scambio di informazioni sull’andamento scolastico, ma deve evolversi in una vera e propria alleanza strategica per il benessere dell’alunno. Proprio dal dialogo con le famiglie

¹⁵⁹ Documento programmatico mediante il quale viene definito e strutturato un intervento didattico-educativo multidimensionale per gli alunni con disabilità certificata (L. 104/92). Viene redatto dal GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) e monitora il raggiungimento degli obiettivi di autonomia e apprendimento.

¹⁶⁰ Strumento di progettazione per alunni con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA - L. 170/2010) o altri BES. Definisce gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessari a garantire il successo formativo, formalizzando il patto tra scuola e famiglia.

¹⁶¹ Cfr. M. Castoldi, *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2015, Parte Prima

possono derivare preziose chiavi di lettura sulle passioni, talenti e aree di vulnerabilità emotiva dello studente, offrendo anche un termine di paragone tra le dinamiche relazionali vissute nel contesto domestico e in quello scolastico.

Il docente deve riconoscere la documentazione non come un atto burocratico, ma come una pratica riflessiva volta a promuovere capacità autovalutative. Oltre a garantire continuità nei passaggi tra i diversi ordini di scuola, essa ha la funzione di “rendere visibile l’apprendimento”: offre agli studenti uno specchio in cui monitorare progressi ed errori, contemporaneamente si propone ai docenti come base empirica per ricalibrare la propria azione didattica.

Accanto alle prerogative professionali, il profilo dell’insegnante si completa con le sue doti umane: indispensabili per instaurare una relazione autentica con l’altro. In primo piano emerge l’empatia: non intesa solo come “sentire ciò che prova l’altro”, ma anche come capacità di mettersi nei panni dell’allunno, mantenendo quella “giusta distanza” per preservare la propria funzione di guida autorevole. Risulta altrettanto fondamentale la gestione dell’intelligenza emotiva: il docente, consapevole che la classe riflette i suoi stati d’animo, deve esercitare un pieno autocontrollo e trasmettere serenità anche in momenti di conflitto o stress. Infine, l’ascolto attivo permette di decodificare l’implicito, superando ciò che la parola non dice. In questo senso, la capacità di sospensione del giudizio trasforma l’aula in un luogo di autentica espressione del sé, dove lo studente non si sente solamente valutato, ma accolto e compreso.

In un mondo in costante mutamento, l’insegnante deve abbracciare e sostenere la filosofia del “*Lifelong Learning*”¹⁶² (apprendimento permanente): prospettiva che nasce dalla consapevolezza che la laurea e l’abilitazione non siano punti di arrivo, ma l’inizio di un percorso di evoluzione professionale che dura per tutta la vita. All’insegnante competente non può mancare la voglia di continuare ad imparare; egli è, prima di tutto, un “eterno studente” che sceglie la strada della formazione continua. Questa apertura al nuovo permette al docente di non restare ancorato a vecchi sistemi e sperimentare metodologie sempre più efficaci, dimostrando ai propri alunni che la crescita personale è un viaggio che non finisce mai.

¹⁶² Si intende ogni attività intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare conoscenze, capacità e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. Il concetto è stato formalizzato dall’Unione Europea come pilastro strategico per la crescita della “società della conoscenza”.

BIBLIOGRAFIA:

1. Riferimenti normativi e Istituzionali:

- C.M. n. 183 del 7 settembre 2024, *Nuove Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*
- Conferenza Generale dell'UNESCO (1972), *Convenzione sulla tutela del patrimonio mondiale culturale e naturale dell'Unesco*
- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n.182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida*
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità*
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: MIUR

2. Riferimenti teorici e metodologici:

- A. Lis A., Venuti P. (1996), *L'osservazione nella psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti Editore, cap.1
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale*. Milano: Mondadori, Parte Prima
- Castoldi M. (2016), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci
- Calvani A.(2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carrocci
- Domenici, G. (2023), *Manuale della valutazione scolastica*. Ed. Laterza, Corsini, C.

3. Sitografia:

- “Avanguardie Educative”, in *Indire*, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative>
- Canva, strumento di progettazione grafica e presentazioni: <https://www.canva.com>
- Genially, piattaforma per la creazione di contenuti interattivi: <https://www.genially.com>
- Google - Google Earth e Street View: <https://www.google.it/intl/it/earth/>
- “Metodo Analogico Bortolato”, in *Camillo Bortolato - Metodo Analogico*, <https://camillobortolato.it/metodo/>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM): <https://www.miur.gov.it/>
- “PTOF: cos’è, a cosa serve, cosa contiene, chi lo redige”, in *Scuola.net*, <https://www.scuola.net/news/397/ptof-cos-e-a-cosa-serve-cosa-contiene-chi-lo-redige>
- “Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente”, in *Education European Area*, <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- “Reggio Emilia Approach”, in *Reggio Children*, <https://www.reggiochildren.it/>
- “Scuola in chiaro”, in *Ministero dell’istruzione e del merito*, <https://www.mim.gov.it/-/scuola-in-chiaro>
- WordArt, Word Cloud Art Creator: <https://wordart.com/>
- “Zobia”, in *Zobiafiorenzuola*, <https://www.zobiafiorenzuola.com/>