

Una proposta inclusiva tra gli approcci alla *gifted education*: *The schoolwide enrichment model*

Annalisa Morganti

Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Perugia

Francesco Marsili

Dottore in Scienze della Formazione Primaria e collaboratore della cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università di Perugia

Alessia Signorelli

Borsista di ricerca presso l'Università di Perugia

Sommario

Il contributo presenta una rassegna nazionale e internazionale sui principali modelli teorici e di intervento riferiti alla *gifted education*. Gli autori promuovono una riflessione sulle potenzialità educative offerte da alcuni modelli d'intervento rivolti a soggetti plusdotati, che possono estendersi a tutte le diversità presenti all'interno di un contesto scolastico. In particolare, sono descritte le peculiarità del modello *The Schoolwide Enrichment Model* (SEM), offrendo spazi di riflessione su quanto replicabile e adattabile al contesto scolastico inclusivo italiano, anche attraverso una ricerca evidence-based.

Parole chiave

Educazione inclusiva, plusdotazione, *evidence-based education*, *schoolwide enrichment model*, bisogni educativi speciali.

L'attenzione nazionale, europea e internazionale posta dalla letteratura scientifica sul tema della diversità e delle differenze individuali in educazione, in particolare nella scuola, è stata negli ultimi anni davvero rilevante, soprattutto da quando si è aperto il dibattito sull'inclusione in chiave educativa e sociale. Questa categorizzazione, per quanto funzionale ad alcuni adempimenti procedurali e formalisti, non risulta per nulla

esplicativa della varietà delle differenze individuali che possono generare bisogni educativi, tanto specifici quanto speciali, negli allievi che una scuola accoglie. Benché l'impatto numerico sulla popolazione in età di obbligo scolastico sia relativamente limitato, è pur vero che, tra le varie peculiarità degli alunni, quella della plus-dotazione mentale (*mental giftedness*) è necessario che sia ugualmente riconosciuta e valorizzata.

Giftedness: un'emergenza educativa complessa in una scuola inclusiva

Gagné (2004) sostiene che il campo della *gifted education* ruota attorno a due concetti chiave: la *giftedness* vera e propria e il talento. La prima rappresenta il possesso e l'uso spontaneo, senza aver ricevuto istruzioni precedenti, di abilità naturali, definite attitudini eccezionali o «doni» (*gifts*, in inglese), in almeno un determinato dominio di abilità (intellettivo, creativo, sociale, cognitivo o fisico); il talento rappresenta, invece, la padronanza eccezionale di abilità e competenze che sono state sviluppate sistematicamente.

Numerose sono le teorie di riferimento sulla *giftedness* — il cui approfondimento esula dagli intenti di questo contributo (per approfondimenti, vedi: Cohn, 1981; Gagné, 1995; Marland, 1972; Morelock, 1995; Renzulli, 1978; Sternberg e Davidson, 1985) —, contemplata nel quadro del funzionamento intellettuale «alto», del raggiungimento di elevati risultati scolastici, dell'attitudine tecnica verso un certo campo d'interesse, della creatività, della capacità di innovazione, leadership, delle abilità psicomotorie e sociali particolarmente sviluppate.

I modelli multifattoriali di *giftedness* sono sicuramente quelli attualmente più conosciuti e identificano un insieme di elementi che rappresentano di per sé la *giftedness*, inclusi quelli intellettivi, cognitivi, emotivi, motori e socio-ambientali. Tali approcci si basano sul principio che è possibile comprendere lo sviluppo della *giftedness* identificando dapprima le sue componenti, per attuare poi strategie educative mirate allo sviluppo di una o più di queste.

All'interno del sistema scolastico italiano, questi alunni rappresentano sicuramente una sfida educativa complessa per l'insegnante, sia sotto l'aspetto sociale sia educativo e didattico. Come suggerisce Zanetti (2016, p. 16):

nella scuola italiana gli alunni ad alto potenziale non rappresentano ancora una tipologia di soggetti per cui sono previsti programmi e percorsi adeguati e in generale il fenomeno della plusdotazione risulta ancora scarsamente conosciuto o frequentemente misconosciuto sulla base di falsi miti, quali il pregiudizio che possedere un alto potenziale cognitivo comporti una garanzia di successo nella vita.

La storia italiana riguardo a questo tema, messa a confronto con quella di altri Paesi (Sansuini, 1996), così come le regolamentazioni, le indicazioni e leggi emanate dalle nostre istituzioni (Mangione e Maffei, 2013), dimostra l'esiguo spazio che si è riservato a questa popolazione di studenti, nonostante alcuni dati mostrino che soltanto nella regione Veneto, nell'anno scolastico 2011/2012, i potenziali plusdotati, rintracciati dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di secondo grado, fossero ben 16.137 (Ronchese et al., 2013).

Nel nostro Paese appare limitata la ricerca relativa al contesto scolastico, la formazione — iniziale e in servizio — degli insegnanti risulta, inoltre, ridotta e una prassi didattica efficace è ancora tutta da costruire.

The Schoolwide Enrichment Model: strategie educative potenzialmente utili per tutti

Renzulli e Reis (1985; 1994; 1997; 2014) sono gli autori di uno dei modelli didattici più utilizzati negli Usa in ambito *gifted*, chiamato *The Schoolwide Enrichment Model* (SEM).

Già dal nome percepiamo il quadro strutturale del modello, che si caratterizza per essere *schoolwide*, per il fatto di coinvolgere l'intera organizzazione scolastica e tutti i suoi protagonisti. L'intervento educativo si basa sul principio di *enrichment*, supportato

dall'utilizzo di numerosi strumenti e attività strutturate, di gruppo e individuali, che promuovono una didattica personalizzata.

Applicabile in qualsiasi contesto scolastico preesistente, grazie a un approccio *infusion-based*, il modello d'arricchimento proposto si inserisce e adatta — quanto a contributi pedagogici, didattici e organizzativi — ai piani educativi di una scuola (Renzulli e Reis, 2014).

Originariamente creato e utilizzato esclusivamente per quella popolazione di studenti identificati come *plusdotati* (Renzulli, 1976), SEM, nel tempo, grazie alle numerose ricerche condotte dalla psicologa dell'educazione Sally Reis (Renzulli e Reis, 1994; 2008), è stato progressivamente esteso a tutta la popolazione scolastica. «Simply stated, the SEM is built around a series of strategies that apply the pedagogy of gifted education to enrichment learning opportunities for all students»¹ (Renzulli e Reis, 2014, p. 38).

Il modello di arricchimento di Renzulli, si pone in linea con le numerose ricerche sull'efficacia di strategie didattiche pensate originariamente per bisogni specifici, rivelatesi poi utili e positive per tutti. Un esempio concreto è offerto da tutti quegli studi indirizzati inizialmente a popolazioni di allievi con disabilità, risultati poi efficaci, anche per aspetti limitati e specifici, per la totalità degli allievi (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2003; Ianes, 2004; Mitchell, 2014; Cottini e Morganti, 2015).

La celebre frase di Renzulli che risuona nelle sue teorie come un motto, «A rising tide lifts all ships»² (Renzulli e Reis, 2014, p. 5),

sintetizza chiaramente l'intento di diffondere una pratica didattica i cui effetti positivi possano estendersi a tutti gli studenti, affinché possano beneficiarne.

Il SEM è un modello *research-based*,³ la cui lunga storia negli anni ha permesso, attraverso numerosi studio, di accertarne l'efficacia rispetto ai traguardi di apprendimento e sviluppo raggiunti dagli allievi (Reis e Renzulli, 1992a; Renzulli e Reis, 2014). Uno studio statunitense condotto da Starko (1986) su 103 bambini dagli 8 ai 10 anni ha dimostrato che gli allievi coinvolti nel SEM si dedicavano all'ideazione di propri prodotti creativi, sia fuori sia dentro la scuola, con molta maggiore frequenza rispetto ai loro coetanei che, sebbene qualificati, non avevano ricevuto alcun intervento specifico. Gli allievi del gruppo sperimentale producevano il doppio di progetti creativi per studente (3.37) rispetto ai bambini nel gruppo controllo (0.50).

Come ricorda Pavone (2014), l'educazione inclusiva negli anni ha cercato di spostare il focus sulle problematiche insite nel sistema educativo, facendo ricadere su quest'ultimo l'onere di mostrarne le lacune e non invece sugli studenti con disabilità. Nell'intento di mettere in atto programmi specifici in una struttura scolastica preesistente, SEM opera nella stessa direzione (Renzulli, 1998; 2005; Renzulli e Reis, 2014). Qualificato deve essere il servizio fornito dalla scuola e non gli alunni che ne prendono parte. Così *gifted* diventa un aggettivo da attribuire al contesto, al curriculum, all'agire didattico.

Molti provvedimenti legislativi⁴ emanati dal Miur negli ultimi anni, rivolti agli allie-

¹ «Il SEM è costruito intorno a una serie di strategie che applicano la pedagogia della *gifted education* a opportunità di apprendimento arricchito per tutti gli studenti» (traduzione degli autori).

² «La marea che sale solleva tutte le barche» (traduzione degli autori).

³ <http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semresearch/>

⁴ Per approfondimenti vedi: Direttiva Ministeriale 27.12.2012; C.M. n. 8 del 6.03.2013; Legge n. 170 del 8.11.2010; D.M. 5669 del 12.07. 2011; Prot. 2563 del 22.1.2013.

vi con Bisogni Educativi Speciali (BES), si rivelano in linea con alcuni principi della gifted education. Un esempio lo ritroviamo nelle «Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento» (Miur, 2011), le quali indicano nell'individualizzazione e nella personalizzazione, le prassi didattiche garantite, dalla legge 170/2010, per il successo formativo di ogni studente. Nello stesso documento, riguardo alla didattica personalizzata, si evidenzia come sia possibile «[...] favorire così l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue "preferenze" e del suo talento» (Miur, 2011, pp. 6-7).

Una proposta di personalizzazione interessante ai nostri fini risiede nel *Curriculum Compacting* (Renzulli et al., 1982), aspetto che compone il modello pedagogico SEM e che incide profondamente sulla struttura del curriculum regolare, che si adatta alle differenze individuali degli allievi. Compattare

il curriculum scolastico significa personalizzare il piano didattico dell'allievo, inserendovi obiettivi avanzati, aspetti sfidanti e motivanti che consentano lo sviluppo delle capacità e dei talenti personali (Reis e Renzulli, 1992b; Renzulli e Reis, 1998; Reis et al., 1993; Stamps, 2004).

Lo strumento proposto per realizzare questo piano di lavoro è il *compact* (Renzulli e Smith, 1978), ovvero un piano personalizzato di lavoro, utilizzato per ogni studente o per gruppi di studenti, che abbiano *similar curricular strengths*⁵ (Renzulli e Reis, 2014, p. 252) (vedi tabella 1).

Il *Curriculum Compacting* è uno strumento che nel SEM è pensato con l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a migliorare la loro consapevolezza circa le abilità, gli interessi, gli stili di apprendimento, le motivazioni degli studenti, aspetti essenziali ai fini della personalizzazione di tutti quei processi di insegnamento e apprendimento che devono «modellarsi» sulle peculiarità dei bisogni

TABELLA 1

The Compactor (esempio tratto e adattato da: Renzulli e Smith, 1978)

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

⁵ Punti di forza curriculari simili (traduzione degli autori).

educativi di ciascun allievo, superando la separazione dei percorsi e promuovendo, invece, la ricchezza derivante dalla diversità cognitiva, emotiva, sociale di ciascuno.

Conclusioni

Il modello SEM presentato in questo contributo mostra sicuramente una forte validazione a livello di efficacia, che da sola però, come espresso in precedenti lavori (Cottini e Morganti, 2013; 2015), non è in grado di fornire a chi opera nel settore scolastico — nel nostro caso, gli insegnanti — dei solidi ancoraggi per il loro lavoro quotidiano in classe.

Riteniamo e auspichiamo che in futuro possano venire pianificati nella scuola percorsi educativi e didattici che seguano la direzione della valorizzazione delle diversità individuali e che abbiano la caratteristica della ricerca applicata, la sola in grado di considerare variabili contestuali che altrimenti possono agire in modo incontrollato e minare la generalizzabilità dei risultati. Tale ricerca è anche l'unica in grado di consentire una concreta verifica in situazione di programmi d'intervento che, come il *Schoolwide Enrichment Model*, hanno ricevuto una forte validazione a livello di efficacia, arricchendo così di nuovi contributi la ricerca *evidence-based education* nel campo della pedagogia e della didattica speciale per l'inclusione.

An inclusive proposal among approaches to gifted education: The Schoolwide Enrichment Model

Abstract

The paper presents a national and international review of the main theoretical and applied models related to gifted education. Specifically, the authors promote a reflection on the educational potentials of some applied models aimed at gifted individuals, which can be extended to all diversities found within a school environment. The characteristics of the Schoolwide Enrichment Model (SEM) are described, providing space for reflection on how it can be extended and adjusted to fit the inclusive context of Italian schools, through evidence-based research as well.

Keywords

Inclusive education, giftedness, evidence-based education, Schoolwide Enrichment Model, special educational needs.

Autore per corrispondenza

Annalisa Morganti

Università di Perugia

Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione

Via dell'Aquilone, 8

06123 Perugia

E-mail: annalisa.morganti@unipg.it

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2003), *Integrazione scolastica e prassi didattiche. Rapporto finale*, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-it.pdf> (ultimo accesso: 15/10/2016).
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf (ultimo accesso: 5/10/2016).
- Cohn S.J. (1981), *What is giftedness? A multidimensional approach*. In A.H. Kramer (a cura di), *Gifted Children*, New York, Trillium Press, pp. 215-281.
- Cottini L. e Morganti A. (2013), *Evidence based education and special education: A possible dialogue*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 65-82.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale*, Roma, Carocci.
- Gagné F. (1995), *From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field*, «Roeper Review», vol. 18, pp. 103-111.
- Gagné F. (2004), *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*, «High Ability Studies», vol. 15, n. 2, pp. 119-147.
- Ianes D. (2004), *La formazione dell'insegnante di sostegno*, «Studium Educationis: Rivista per la Formazione nelle Professioni Educative», vol. 3, pp. 589-598.
- Mangione G.R. e Maffei F. (2013), *Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi*

- emergenti, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 6, n. 11, pp. 140-156.
- 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: US, Government Printing Office.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur) (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici d'apprendimento*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf (ultimo accesso: 12/10/2016).
- Mitchell D. (2014), *What really works in Special and Inclusive Education (2nd Ed.)*, London-New York, Routledge.
- Morelock M.J. (1995), *The profoundly gifted child in family con-text*, Unpublished doctoral dissertation, Medford, MA, Tufts University.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Reis S.M. et al. (1993), *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*, Research Monograph 93106, Storrs, CT, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Reis S.M. e Renzulli J.S. (1992a), *Research related to the schoolwide enrichment triad model*, «Gifted Education International», vol. 18, n. 1, pp. 15-40.
- Reis S.M. e Renzulli J.S. (1992b), *Using curriculum compacting to challenge the above-average*, «Educational Leadership», vol. 50, n. 2, pp. 51-57.
- Renzulli J.S. (1976), *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, «Gifted Child Quarterly», vol. 20, pp. 303-326.
- Renzulli J.S. (1998), *A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students*, «Phi Delta Kappan», vol. 80, pp. 104-111.
- Renzulli J.S. (2005), *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In R. J. Sternberg e J. Davidson (a cura di), *Conceptions of giftedness (2nd Ed.)*, Boston, MA, Cambridge University Press, pp. 217-245.
- Renzulli J.S. e Reis S.M. (1985), *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*, Mansfield Centre, CT, Creative Learning Press.
- Renzulli J.S. e Reis S. M. (1994), *Research related to the Schoolwide Enrichment Model*, «Gifted Child Quarterly», vol. 38, pp. 2-14.
- Renzulli J.S. e Reis S.M. (1997), *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development (2nd Ed.)*, Waco, TX, Prufrock Press.
- Renzulli J.S. e Reis S.M. (1998), *Talent development through curriculum differentiation*. *NASSP-Bulletin*, vol. 82, n. 595, pp. 61-64.
- Renzulli J.S. e Reis S.M. (2008), *Enriching curriculum for all students (2nd Ed.)*, Thousand Oakes, CA, Corwin Press.
- Renzulli J.S. e Reis S.M. (2014), *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development (3rd Ed.)*, Waco, TX, Prufrock Press.
- Renzulli J.S. e Smith L.H. (1978), *The Compactor*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Renzulli J.S., Smith, L.H. e Reis S.M. (1982), *Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students*, «Elementary School Journal», vol. 82, pp. 185-194.
- Ronchese M., Polezzi D., Gatta M. e Battistella P.A. (2013), *I bambini gifted e la scuola: Quando le potenzialità ostacolano l'integrazione: l'esperienza del progetto*, «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», vol. 33, pp. 222-231.
- Sansuini S. (1996), *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati*, Milano, FrancoAngeli.
- Starko A.J. (1986), *The effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy*, Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Stamps L.S. (2004), *On teaching gifted students: The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms*, «Roeper Review», vol. 27, n. 1, pp. 31-41.
- Sternberg R.J. e Davidson J.E. (1985). In F. Horowitz e M. O'Brien (a cura di), *The gifted and talented: Developmental perspectives*, Washington, DC, American Psychological Association.
- Zanetti M.A. (2016), *Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale*, Proceedings of the 12th Applied Behavior Analysis Conference, 24-25 Giugno, Milano.