

# I bisogni formativi speciali dei *gifted students*. Gli atteggiamenti degli insegnanti

Andrea Fiorucci  
DSSSU, Università del Salento

monografia

## Sommario

Il contributo, partendo dalla cura educativa e dai bisogni formativi speciali legati alla persona plusdotata, offre un quadro della letteratura sugli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti plusdotati e la *gifted education*.

## Parole chiave

Plusdotazione, atteggiamenti degli insegnanti, inclusione, bisogni educativi.

## L'aver cura della formazione dei plusdotati

È ironico come uno degli aspetti più complessi ed esasperanti nel campo della *gifted education* sia proprio l'interrogarsi su cosa si intenda per plusdotazione (Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell, 2011). Dai (2009) la definisce un «concetto carico di valore», ma privo di unità e identità nei suoi referenti e nei suoi significati; un concetto che richiama a sé descrizioni, valutazioni, ma anche miti, credenze e pregiudizi inerenti a profili cognitivi di persone che manifestano (o hanno il potenziale per farlo) livelli eccezionali di capacità e *performances* in una o più aree: abilità intellettuale generale, specifica attitudine scolastica, pensiero creativo, attitudine alla leadership, arti visive e dello spettacolo. Purtroppo, è ancora presente l'idea che la collocazione del soggetto a destra della

campana gaussiana che rappresenta il QI sia l'unico criterio per identificare un profilo di plusdotazione.

Negli ultimi anni la formulazione di modelli di lettura non solo psicometrici, ma attenti agli elementi contestuali, ha consentito di guardare alla *giftedness* non più come un «dono», ma soprattutto come un'opportunità, una predisposizione a ottenere successo. Essa non è garanzia di successo, ma rappresenta la strada da percorrere per raggiungerlo. Superare la concezione di plusdotazione come dono/regalo e predestinazione implica necessariamente delle conseguenze sul piano concettuale e teorico — il modello di lettura —, ma mette soprattutto, in evidenza il ruolo dei contesti (familiari, sociali, scolastici) e delle figure coinvolte nel processo di cura educativa. Permette di porre attenzione non sulle etichette, ma sulle condizioni necessarie per offrire alla persona plusdotata l'oppo-

tunità di coltivare il proprio potenziale e di far affiorare il proprio talento (Callahan e Hertberg-Davis, 2012).

Come ribadisce Renzulli (2012), bisognerebbe etichettare i servizi necessari per sviluppare alti potenziali piuttosto che gli studenti. Questo consentire di tralasciare la *vexata quaestio* della designazione dei *gifted* a favore di un'attenzione pedagogica verso la *gifted education* quale strumento di ri-significazione delle differenze individuali legate all'alto potenziale, da intendersi non solo come una «manifestazione di eccezionalità» che deve essere valutata, identificata, o peggio, certificata, ma soprattutto come una rilevazione di specifici bisogni formativi.

Questa operazione permetterebbe, così, di spostare il focus dall'identità della persona plusdotata alla sua formazione, di porre attenzione sul sistema formazione (apparati, strutture, mezzi, operatori, interventi, strumentazioni metodologiche e tecniche) e sul soggetto come «portatore di una domanda di formazione e destinatario/elaboratore di una risposta che lo forma» (Orefice, 2009, p. 87). Permetterebbe, cioè, di porre attenzione sul processo e sugli elementi metodologico-strumentali, consentendo alla persona con questo profilo di dare voce alle proprie necessità e richieste formative e, allo stesso tempo, ai contesti e alle figure coinvolte nel processo formativo, di accogliere tali richieste e di offrire a esse un'adeguata e funzionale risposta.

La formazione, però, non va confusa con un insieme di risposte didattico-operative. È molto di più. È il raccordo tra istanze etiche (valori e comportamenti), istanze cognitive e istanze affettive, una dimensione nella quale si realizza l'incontro tra educazione-istruzione (Frabboni e Pinto Minerva, 2003).

Pertanto, asserire che i *gifted students* hanno dei bisogni formativi speciali vuol dire riconoscere loro delle caratteristiche e delle

esigenze che riguardano lo sviluppo integrale della persona. La letteratura scientifica (Davis e Rimm, 2004; Harris e Hemmings, 2008) conferma che gli studenti con alto potenziale non sono un gruppo omogeneo, ma hanno caratteristiche ed esigenze varie e differenti, alle volte divergenti tra loro.

Ciò che li accomuna è il diritto ad avere una risposta formativa specifica e speciale, capace di intercettare e valorizzare il loro potenziale e di far emergere il talento.

Gli aggettivi «speciale» e «specifico» non devono intimorire chi vive e chi legge la differenza come alto potenziale. Sono aggettivi, come abbiamo ribadito, che qualificano i bisogni e le risposte formative, ma anche, soprattutto, che definiscono la cura educativa come presa in carico dei bisogni dell'Altro e come processo di *empowerment* pedagogicamente orientato. Di conseguenza, è la cura educativa — l'aver cura, il prendersi cura, la *cura sui* — a sentire l'esigenza di qualificarsi come «speciale», cioè sensibile e attenta ai bisogni che la persona (ri)porta nella relazione.

Essa diventa formazione quando si traduce in quello che Cambi (2010) definisce l'«aver-cura-della-formazione» di una persona: «un processo di ricerca aperto di cui l'*ars majeutica* è il fattore determinante» (Cambi, 2010, p. 22) e che riconosce un ruolo decisivo e una grande responsabilità a chi esercita — a livello formale e informale — una funzione di guida per lo sviluppo integrale della persona.

Pertanto, rapportando questo ragionamento al tema della *gifted education*, è possibile intravedere nella famiglia e nella scuola una grande risorsa formativa, capace di preoccuparsi dei bisogni speciali delle persone plusdotate e del loro benessere.

Di seguito, si approfondirà il ruolo degli insegnanti, con una specifica attenzione ai loro atteggiamenti.

## Gli atteggiamenti degli insegnanti

Gli insegnanti possono contribuire in modo significativo alla formazione degli studenti plusdotati valorizzandone o impedendone lo sviluppo del potenziale (Geake e Gross, 2008). Molapo e Salyers (2014) evidenziano come il successo della *gifted education* dipenda dagli atteggiamenti degli insegnanti. Per questo motivo, secondo Davis e Rimm, gli insegnanti, prima di prendere parte a una formazione o di avviare un intervento didattico-educativo, dovrebbero porsi la seguente domanda: «What is our attitude toward gifted children?»<sup>1</sup> (Davis e Rimm, 2004, p. 55).

Negli ultimi anni gli studi sugli atteggiamenti dei docenti verso la plusdotazione sono diventati sempre più numerosi, mostrando però tra loro delle forti scollature e contraddizioni. Alcuni studi rilevano nei docenti atteggiamenti molto positivi e di apertura, mentre altri atteggiamenti negativi e di resistenza (McCoach e Siegle, 2007). Molteplici studi hanno utilizzato come strumento di ricerca l'oramai noto *Opinions about the gifted and their education questionnaire* di Gagne e Nadeau (1991) composto da sei differenti dimensioni: *Needs and Support* (bisogni degli studenti e specifici servizi di supporto), *Resistance to Objectives* (contrarietà e resistenza al perseguimento degli obiettivi formativi), *Social Value* (percezione sociale), *Rejection* (isolamento sociale), *Ability Grouping* (atteggiamenti verso gruppi omogenei, classi e scuole speciali) e *Acceleration* (atteggiamenti verso l'arricchimento accelerativo). In considerazione delle dimensioni individuate da Gagné e Nadeau, e della forte eterogeneità culturale e metodologica che caratterizza il quadro delle ricerche in ambito internazionale, l'analisi che segue presenta una focalizzazione mirata

sugli elementi di maggiore interesse per la riflessione pedagogica.

### Un fragile auto-didatta

La convinzione che pervade molti docenti è che gli studenti con un alto potenziale siano già scolasticamente avvantaggiati e che possano raggiungere gli obiettivi di apprendimento e l'eccellenza senza nessun intervento da parte dell'insegnante (Lassig, 2009; Taylor e Milton, 2006). Di contro, la ricerca evidenzia che questo aspetto, oltre a essere un mito, si pone come un «feroce» ostacolo allo sviluppo del talento, contribuendo ad accrescere nel discente non tanto un senso di autonomia, quanto piuttosto di abbandono e di solitudine. Da un punto di vista psicologico, i docenti descrivono la personalità di questi alunni come complessa e articolata. Li rappresentano come emotivamente fragili e socialmente disadattati, confermando quanto suggerisce la *disharmony hypothesis* (Baudson e Preckel, 2013): gli studenti hanno un alto potenziale cognitivo a discapito di quello socio-relazionale. Tuttavia, la percezione degli insegnanti diverge notevolmente sulla questione se la *giftedness* incrementi la resilienza o accresca la vulnerabilità (Martin, Burns e Schönlau, 2010).

### Una risorsa per la società, ma non per la classe

Secondo gli insegnanti, questa tipologia di studenti rappresenta un grande valore per la società. Sono convinti che da adulti la «genialità» di queste persone potrà contribuire allo sviluppo «economico» del Paese (Perković-Krijan, Jurčec e Borić, 2015). Di contro, però, credono che, in ambito scolastico, lo studente con plusdotazione ostacoli l'apprendimento tra pari (Polyzopoulou et al., 2014), generando in classe squilibri e tensioni. L'alunno gifted è

<sup>1</sup> Qual è il nostro atteggiamento verso i bambini plusdotati? (Traduzione dell'autore).

percepito dai compagni come poco empatico e non incline alle relazioni, un battitore libero che segue il proprio gioco.

### Un supporto speciale, ma non elitario

Gli insegnanti hanno perlopiù atteggiamenti positivi verso il riconoscimento di specifici bisogni e di un adeguato supporto formativo (Lassig, 2009; Troxclair, 2013; Watts, 2006). Gli studi evidenziano, però, che gli *special education teachers* hanno poca esperienza e contatto con la *giftedness* e ripongono poca fiducia nella tecnica dell'accelerazione e del raggruppamento. Hanno il timore che tali tecniche siano inadatte e pericolose, poiché disgreganti e dannose per lo sviluppo socio-relazionale di questi alunni. Questa diffidenza descrive la percezione di una moltitudine di insegnanti (speciali e no), con una più marcata manifestazione verso l'accelerazione nei *general teachers*. Tuttavia, secondo Troxclair (2013), questi atteggiamenti sfavorevoli riflettono i miti e gli stereotipi che prevalgono nella cultura di appartenenza e sono alimentati dalla scarsa conoscenza ed esperienza riguardo a questi approcci. Essi sono fortemente condizionati dallo «spauracchio» dell'elitarismo: gli approcci e le tecniche di supporto sono percepiti come esclusivi ed elitari.

### L'alleanza educativa scuola-famiglia

La *parent-teacher partnership* è percepita dai docenti come uno dei maggiori predittori per l'attuazione e la riuscita di azioni formative di supporto per l'alunno gifted (Molapo e Salyers, 2014). La condivisione di intenti, di finalità e di programmi formativi produce degli effetti positivi sul piano performativo e su quello del benessere psicologico dell'alunno *gifted*. Di contro, un rapporto conflittuale, caratterizzato da reciproche resistenze e

arroccamenti, si traduce in un intervento educativo disfunzionale. I docenti, pur rilevando una forte eterogeneità degli approcci genitoriali alla plusdotazione, riconoscono il ruolo determinante che le famiglie svolgono nella cura educativa dei loro figli e nella lotta per il riconoscimento dei loro bisogni/diritti formativi (Wiskow, Fowler e Christopher, 2011).

### L'insegnante facilitatore: un puzzle in costruzione

Diversi ricercatori e studi hanno tentato di dare un'identità a quel *vital facilitator* cui fanno cenno Fraser-Seeto, Howard e Woodcock (2015). Begin e Gagné (1994) hanno preso in esame un totale di trentacinque studi e individuato quasi cinquanta diversi fattori predittivi degli atteggiamenti degli insegnanti. Tra le variabili maggiormente incidenti ritroviamo: l'età, gli anni di servizio, il livello di istruzione, l'esperienza e il contatto con le persone plusdotate. I risultati concernenti l'età variano: alcuni studi riconoscono agli insegnanti più giovani un atteggiamento più positivo, mentre altri considerano i professionisti con più esperienza maggiormente accoglienti (Tomlinson, 2005). Gli anni di servizio incidono positivamente sugli atteggiamenti (Lassig, 2009). La formazione rafforza le credenze positive e agisce sulla motivazione, sul senso di sicurezza e di autoefficacia, liberando i docenti dalla paura del fallimento. La formazione mirata consente di mettere in campo una serie di strategie didattico-educative volte alla personalizzazione e alla differenziazione dell'insegnamento (Taylor e Milton, 2006). Contrariamente, alcuni ricercatori hanno evidenziato che la formazione non ha alcun impatto sugli atteggiamenti degli insegnanti e sulla loro pratica didattica se si risolve in uno scandaglio teorico, a dispetto invece

dell'esperienza e del contatto (McCoach e Siegle, 2007).

### **Una visione parziale dell'inclusione**

Gli atteggiamenti degli insegnanti evidenziano un'interpretazione riduttiva dell'inclusione scolastica (Oswald e de Villiers, 2013), che guarda alle differenze esclusivamente come dis-abilità. Questa *reductio ad unum*, spesso, si traduce in una estromissione della *giftedness* dall'area della *special and inclusive education* (Moltzen, 2006). È soprattutto il significato di equità — fare parti diverse, dando di più a chi ha di meno — a stridere con il concetto di eccellenza (Lassig, 2009).

### **Scommettere sugli insegnanti è la strada giusta**

Gli insegnanti giocano un ruolo essenziale per l'inclusione. Possono rappresentare, utilizzando i qualificatori dei fattori ambientali dell'ICF (OMS, 2001), dei facilitatori o, al contrario, una barriera al funzionamento bio-psico-sociale della persona, intervenendo in modo positivo o negativo sulle sue *performances* e sulla percezione del Sé. I loro

atteggiamenti rilevano il cambiamento verso o contro una prospettiva di tutela e promozione delle differenze e, al contempo, rievocano dei modelli di lettura dell'alterità con una forte valenza per-formativa e di significazione. Gli insegnanti svolgono, così, un ruolo formativo di regia e di modello. È in ragione di questo doppio ruolo che la letteratura scientifica sugli atteggiamenti verso la plusdotazione rimarca il bisogno, questa volta della scuola inclusiva, di contare su insegnanti competenti e coraggiosi, che non abbiano paura di soccombere al cambiamento — l'apertura verso altri bisogni speciali —, insegnanti che possano rappresentare quella risorsa necessaria che serve al contesto scolastico per fare il necessario passo in avanti verso l'inclusione; insegnanti che non perdano mai di vista la missione formativa della scuola, la quale, sempre e comunque, si rivolge a tutti.

Pertanto, i docenti, se utilizzano la cornice giusta — l'inclusione — e gli strumenti adeguati — una didattica sensibile e attenta alle differenze, che «si fa persona» (personalizzazione) —, non sentiranno più il bisogno di ricevere la prescrizione «medica» o «normativa» per pre-occuparsi di chi, con passo più lento o più veloce o semplicemente differente, procede per la propria strada.

## The special educational needs of gifted students. Teachers' attitudes

### Abstract

The paper, starting from educational care and special educational needs related to gifted people, provides an overview of literature about teachers' attitudes towards gifted students and gifted education.

### Keywords

Giftedness, teachers' attitudes, inclusion, special educational needs.

### Autore per corrispondenza

Andrea Fiorucci  
Università del Salento  
Dipartimento di Storia Società e Studi sull'Uomo  
Viale San Nicola, ex Monastero degli Olivetani  
73100 Lecce  
E-mail: andrea.fiorucci@unisalento.it

### Bibliografia

- Baudson T.G. e Preckel F. (2013), *Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach*, «School Psychology», vol. 28, n. 1, pp. 37-46.
- Bégin J. e Gagné F. (1994), *Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research*, «Journal for the Education of the Gifted», vol. 17, n. 2, pp. 161-179.
- Callahan C.M. e Hertberg-Davis H.L. (2012), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*, New York, Routledge.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Dai D.Y. (2009), *Essential tensions surrounding the concept of giftedness*. In L. Shavinina (a cura di), *International handbook on giftedness*, New York, Springer.
- Davis G. e Rimm S. (2004), *Education of the gifted and talented*, Usa, Allyn & Bacon.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Edizioni Laterza.
- Fraser-Seeto K.T., Howard S.J. e Woodcock S. (2015), *An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 40, n. 1.
- Gagné F. e Nadeau L. (1991), *Opinions about the gifted and their education*, Unpublished instrument.
- Geake J.G. e Gross M.U. (2008), *Teachers' negative affect toward academically gifted students an evolutionary psychological study*, «Gifted Child Quarterly», vol. 52, n. 3, pp. 217-231.
- Harris A.M. e Hemmings B.C. (2008), *Preservice teachers' understanding of and preparedness for gifted and talented education*, «The Australasian Journal of Gifted Education», vol. 17, n. 1, pp. 5-18.
- Lassig C.J. (2009), *Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture*, «Australasian Journal of Gifted Education», vol. 18, n. 2, pp. 32-42.



- Martin L., Burns R. e Schönlau M. (2010), *Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature*, «Gifted Child Quarterly», vol. 54, pp. 31-41.
- McCoach D.B. e Siegle D. (2007), *What predicts teachers' attitudes toward the gifted?*, «Gifted Child Quarterly», vol. 51, n. 3, pp. 246-254.
- Molapo T.P. e Salyers M. (2014), *Parent-teacher shared commitment as a predictor for teachers' attitudes toward gifted students and gifted education*, «Journal of Studies in Education», vol. 4, n. 1, pp. 190-205.
- Moltzen R. (2006), *Can inclusion work for the gifted and talented?* In C.M. Smith (a cura di), *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners*, New York, Routledge.
- OMS (2001), *International classification of functioning, disability and health*, Geneva, OMS.
- Orefice P. (2009), *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti.
- Oswald M. e de Villiers J.M. (2013), *Including the gifted learner: Perceptions of South African teachers and principals*, «South African Journal of Education», vol. 33, n. 1, pp. 1-21.
- Perković Krijan I., Jurčec L. e Borić E. (2015), *Primary school teachers' attitudes toward gifted students*, «Croatian Journal of Education», vol. 17, n. 3, pp. 681-724.
- Polyzopoulou K. et al. (2014), *Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings*, «Journal of Physical Education and Sport», vol. 14, n. 2, pp. 211-221.
- Renzulli J.S. (2012), *Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach*, «Gifted Child Quarterly», vol. 56, pp. 150-159.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P. e Worrell F.C. (2011), *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*, «Psychological Science in the Public Interest», vol. 12, n. 1, pp. 3-54.
- Taylor T. e Milton M. (2006), *Preparation for teaching gifted students: An investigation into university courses in Australia*, «Australian Journal of Gifted Education», vol. 15, n. 1, pp. 25-31.
- Tomlinson C.A. (2005), *Travelling the road to differentiation in staff development*, «Journal of Staff Development», vol. 26, n. 4, pp. 8-12.
- Troxclair D.A. (2013), *Preservice teacher attitudes toward giftedness*, «Roeper Review», vol. 35, pp. 58-64.
- Watts G. (2006), *Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: A case study from New Zealand*, «Gifted and Talented», vol. 10, n. 1, pp. 11-19.
- Wiskow K., Fowler V.D. e Christopher M.M. (2011), *Active advocacy: Working together for appropriate services for gifted learners*, «Gifted Child Today», vol. 34, n. 2, pp. 20-25.