

Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico¹

Patrizia Sandri

Docente di Didattica e Pedagogia Speciale

Martina Brazzolotto

Dottoranda di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'educazione «G.M. Bertin» dell'Università di Bologna

monografia

Sommario

All'interno della tematica sulla plusdotazione alcune ricerche (Renzulli, 1977) mettono in luce un aspetto ancora poco investigato quale quello legato alla discrepanza tra capacità e successo scolastico rilevato in studenti definiti *gifted underachievers*. Dopo una breve descrizione della problematica, si riportano i dati di una ricerca (Baum et al., 1995b) che consentono di trarre utili riflessioni metodologiche per affrontare situazioni di demotivazione allo studio in chiave inclusiva.

Parole chiave

Plusdotazione, *gifted underachievers*, inclusione.

Il presente contributo si colloca all'interno di un quadro teorico pedagogico che considera un percorso di rafforzamento della differenza vissuta dal soggetto non solo rispetto a sé stesso, ma anche rispetto agli altri e, al limite, rispetto all'umanità medesima di cui egli fa parte ed è corresponsabile» (Bertin, 1981, p. 61), una differenza quindi non interpretata come fattore «di separazione fra gli uomini, ma di interesse reciproco e di un'intesa rivolti a valorizzare e a potenziare nell'ambito individuale gli apporti collettivi e viceversa» (ibidem). In questo senso la differenziazione è un processo che consente al soggetto di individuarsi nel rapporto con gli altri, con la collettività. Un processo che l'insegnante/educatore è chiamato a valorizzare, concen-

trandosi sulle potenzialità di ogni allievo, a partire dal riconoscimento delle similitudini che ci accomunano, nella ricerca di una reciprocità e di una coevoluzione (Canevaro, 2008; Caldin, 2013).

L'intenzionalità di garantire il successo scolastico e formativo di tutti, con l'attuazione massima delle potenzialità di ognuno, può portare tuttavia i docenti, in difficoltà a rispondere all'ampio spettro di caratteristiche individuali di apprendimento in classe, a richiedere interventi sempre più specializzati a seconda dei diversi «tipi» di studenti, con possibile conseguente produzione di categorizzazioni che stigmatizzano le

la differenza un valore a fondamento dell'agire educativo volto all'accompagnamento del soggetto alla progettualità esistenziale e alla responsabilità sociale. «Compito dell'educazione è rendere il soggetto capace di una responsabile progettazione dell'esistenza [...], in

diversità. Riteniamo invece che occorra avere consapevolezza della necessità di andare «oltre» una visione clinica/diagnostica, che rischia di classificare e vincolare gli allievi all'interno di categorie «fisse», a favore di un'ottica pedagogico-didattica inclusiva che vede i diversi funzionamenti individuali in termini evolutivi e allo stesso tempo riconduce questa diversità all'unità dell'umano, secondo l'accezione data da Morin (2001), promuovendo una cultura attenta ai valori del rispetto dell'umanità. È in tale luce che, in questa sede, introduciamo, all'interno delle riflessioni relative ai soggetti *gifted and talented*, un breve approfondimento relativo a coloro che, in ambito internazionale, vengono chiamati *gifted underachievers*.

I soggetti *gifted underachievers*: cenni alla problematica

La difficoltà nel definire il fenomeno della plusdotazione (*giftedness*) e il fatto che attualmente non esiste una definizione condivisa a livello internazionale di chi siano i soggetti *gifted* (Sternberg e Davidson, 2005; Delisle e Galbraith, 2002) condizionano ovviamente la chiara individuazione di coloro che vengono indicati *gifted underachievers*, ossia di coloro che, pur avendo talento, presentano uno scarso rendimento scolastico e sembrano rifuggire dal cogliere le opportunità educative fornite o dallo scegliere di beneficiarne (Butler-Por, 1993; Emerick, 1992). Complessi sono i motivi che sono alla base di tali vissuti (McCoach e Siegle, 2003a) e difficile è attuare un progetto educativo e didattico che inverta un percorso destinato a portare non solo a un fallimento scolastico, ma anche a ostacolare la vita del soggetto nella ricerca della propria autorealizzazione. Ci sono comunque alcuni esempi di metodologie riuscite in cui sono state usate strategie diverse; uno di questi è quello di

Baum, Renzulli e Herbert (1995a),² descritto sinteticamente nel paragrafo successivo.

Nonostante la grande variabilità delle situazioni individuali, ciò che sembra permettere di caratterizzare gli studenti *gifted underachievers* è il rilevamento di una discrepanza tra le alte aspettative che si hanno verso di loro e il loro rendimento scolastico. Alcune caratteristiche comuni, presenti in numero e modo diverso a seconda di ogni soggetto, paiono essere: il percepirsi meno motivati e meno capaci di portare a termine le attività richieste a scuola rispetto ai compagni *gifted* con buon rendimento (McCoach e Siegle, 2005); il relazionarsi con difficoltà, specialmente durante l'adolescenza, con i pari e/o con gli insegnanti (Coleman e Cross, 2005); l'aver una scarsa determinazione nel raggiungere obiettivi, non valutandone importanza (McCoach e Siegle, 2003b); il padroneggiare scarsamente abilità metacognitive e di autoregolazione (Yu, 1996).

Alcuni studi evidenziano inoltre la presenza di situazioni di malessere familiare. Alte aspettative di rendimento dei genitori verso il figlio e stili educativi contrapposti tra scuola e famiglia o tra i genitori stessi sembra possano contribuire a determinare una situazione di *underachievement*, con atteggiamenti oppositivi-provocatori da parte dello studente (Del Siegle e McCoach, in corso di stampa).

Una proposta metodologica

Solitamente quando gli studenti hanno delle difficoltà a scuola e non ottengono

² Il contributo di Renzulli (1977) ha rappresentato un'importante alternativa agli studi che si basavano esclusivamente sulla misura della capacità intellettuale innata, riconoscendo l'influenza delle variabili psicosociali sulle manifestazioni di plusdotazione (Benbow et al., 1991; Gottfried et al., 2005).

valutazioni sufficienti si tende a richiedere un maggior impegno, a offrire percorsi di recupero, semplificando a volte i contenuti o insegnando delle strategie specifiche in base alla disciplina di riferimento. La ricerca qui descritta sembra invece indicare che le modalità per aiutare gli studenti, in particolare se *gifted underachievers*, a migliorare le proprie prestazioni non sarebbero solo inerenti allo studio delle materie, ma soprattutto alle relazioni instaurate con i docenti. I ricercatori Baum, Renzulli e Herbert (1995a) sono partiti dall'ipotesi che coinvolgere in attività di produzione creativa gli studenti con elevate potenzialità, ma con scarsi risultati scolastici, come previsto dal tipo III del programma di arricchimento di Renzulli,³ avrebbe avuto un impatto positivo e invertito il modello di insuccesso. Essi hanno così costituito un campione di 17 alunni, dagli 8 ai 13 anni, 5 femmine e 12 maschi, individuato in base alle segnalazioni di 12 insegnanti,⁴ provenienti

da distretti degli Stati Uniti e da Singapore. Per cercare di comprendere le dinamiche specifiche proprie a ogni soggetto, i ricercatori hanno osservato i ragazzi in contesto naturale, mentre questi ultimi erano impegnati attivamente nella risoluzione di un problema scelto da loro stessi, cercando di identificare i fattori ambientali, psicologici e cognitivi che contribuivano od ostacolavano il raggiungimento degli obiettivi proposti.

Lo studio, percorrendo l'ottica dell'ICF (2002), ha preso in esame vari aspetti, per poi cercare, in base alle conoscenze acquisite, di costituire un nuovo paradigma per affrontare il problema degli insuccessi degli studenti con buone/alte capacità. Quattro sono i fattori individuati che sembra possano contribuire in modo significativo all'elaborazione di un modello di insuccesso: (1) i problemi emotivi, (2) i problemi sociali e comportamentali, (3) un curriculum inadeguato, (4) le difficoltà di apprendimento e di autoregolazione. Sebbene ogni situazione analizzata abbia evidenziato più di uno degli aspetti suddetti, generalmente è stato possibile individuare un fattore primario associato a numerosi fattori secondari.

L'insegnante, nella funzione di insegnante-ricercatore, ha svolto un ruolo fondamentale sia nella realizzazione della ricerca sia nella raccolta di dati importanti per comprendere lo studente, identificare i problemi rilevanti e sviluppare strategie atte ad aiutarlo ad avere successo. In particolare, è emerso che gli studenti che maggiormente hanno modificato positivamente il loro atteggiamento, invertendo il percorso degli insuccessi, sono stati coloro che «hanno lavorato con insegnanti che hanno dedicato tempo per conoscerli prima di iniziare le attività» (Baum et al. 1995b, p. 1), chi concentrandosi

³ L'*Enrichment triad model* (Renzulli, 1977) è stato progettato per aiutare gli studenti a trasformarsi da consumatori di conoscenza a produttori di nuove conoscenze. Il modello offre tre categorie di esperienze: la prima riguarda in generale le attività esplorative (tipo I arricchimento); la seconda categoria di arricchimento (tipo II) consiste in attività di gruppo; l'ultima (tipo III) ha l'obiettivo di fornire opportunità agli studenti di diventare investigatori di problemi reali attraverso l'uso di adeguati mezzi di indagine e di presentare i loro risultati pubblicamente.

⁴ La definizione di *gifted underachievement* è stata interpretata in modo volutamente ampio e lasciata all'interpretazione dei partecipanti alla ricerca nel proprio contesto scolastico. Uno studente è stato definito come un *underachiever* se la scuola ha potuto documentare con prove sia un alto potenziale che uno scarso rendimento concomitante. La documentazione relativa agli insuccessi ha incluso prove della presenza di una discrepanza tra prestazioni e potenziale: voti sotto le aspettative rispetto alle capacità; insorgenza di problemi di comportamento che hanno ostacolato il raggiungimento di risultati da parte dello studente; minimo sforzo dimostrato; atteggiamento dello studente che mostra indifferenza e mancanza di motivazione, anche se i risultati sono adeguati; oppure relazioni

di psicologi, educatori specializzati, consulenti o insegnanti di classe che confermano gli insuccessi.

sulle qualità positive degli studenti e chi ponendosi nelle vesti di facilitatore. «Questi insegnanti hanno rivestito il loro ruolo di ricercatore per comprendere ed essere di aiuto agli allievi. Più importante [...] è stato il loro credere nella capacità degli studenti e la volontà di trasmettere loro questa convinzione» (ibidem).

Aver fiducia nell'educabilità, nelle potenzialità degli allievi, facendo sperimentare situazioni di successo con l'acquisizione di strategie metacognitive e di autoregolazione, analizzare le proposte curriculari avendo cura di introdurre percorsi in cui gli allievi possano apportarvi contributi in quanto vicini ai loro interessi, promuovere abilità pro-sociali nel gruppo classe al fine di creare un clima di benessere complessivo sembrano essere, dunque, i prerequisiti indispensabili per sostenere l'impegno degli studenti negli apprendimenti⁵ e per accompagnare questi ultimi nella crescita verso la piena realizzazione del loro progetto di vita.

Riflessioni conclusive

Possedere elevate «capacità», secondo l'accezione del termine data dall'OMS (2001), non garantisce che esse si trasformino in competenze, producendo benessere per l'individuo e per la collettività; difficile è, inoltre, comprendere i molteplici fattori interagenti che possono portare o non portare un allievo a un successo scolastico e formativo.

Nonostante la complessità di una lettura ecosistemica del fenomeno, compito fondamentale della scuola è attivarsi per individuare gli aspetti favorevoli e quelli ostacolanti la realizzazione di ogni studente, evitando

processi di etichettamento e promuovendo un contesto inclusivo, come del resto viene richiesto dall'Unione Europea, nel quadro strategico di Europa 2020.⁶ Tutto ciò è indispensabile anche rispetto alla problematica della dispersione scolastica, che richiede un'analoga visione contestuale e multifattoriale, all'interno della quale centrale risulta l'analisi dell'esperienza dell'insuccesso scolastico di coloro che, non acquisendo il titolo di istruzione obbligatorio, vengono definiti *drop out* o *early school leavers* (Esl) e che in Italia, secondo i dati del 2013, costituiscono il 17% della popolazione in età 14-18 anni (Colombo, 2011).

Per rispondere in modo equo ed efficace alle situazioni di insuccesso, occorre sostenere i docenti nella co-costruzione di una scuola attenta alla realtà esistenziale di ogni persona nel processo di acquisizione del sapere, indipendentemente dalle diverse condizioni fisiche, psichiche, relazionali o sociali, e tuttavia considerando tali diversità, con modalità di formazione/tutoraggio che prevedano l'attivazione da parte dei docenti di processi riflessivi e valutativi rispetto ai progetti educativi e didattici effettuati; progetti che dovrebbero essere integrati e condotti con un approccio olistico, secondo la prospettiva della Pedagogia speciale inclusiva.⁷

⁵ Altre ricerche confermano questi dati. Per un approfondimento si può fare riferimento a d'Alonzo (1999; 2004; 2012).

⁶ http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

⁷ Si rimanda ai numerosi contributi degli studiosi di Pedagogia speciale (tra i più recenti: Cajola, 2015; de Anna, 2015; Pinnelli, 2015; Gaspari, 2014; Pavone, 2014; Cottini, 2014).

When giftedness does not lead to school success

Abstract

There are a few studies (Renzulli, 1977) on the topic of giftedness highlighting an aspect which has to date been investigated very little: that regarding the discrepancy between capabilities and school success found in students defined as gifted underachievers. Following a brief description of the problem, we shall present some research data (Baum et al., 1995b), which we can be drawn upon for useful methodological reflections on how to deal with lack of motivation to study from an inclusive perspective.

Keywords

Giftedness, gifted underachievers, inclusion.

Autore per corrispondenza

Patrizia Sandri
 Università di Bologna
 Dipartimento di Scienze Dell'educazione «Giovanni Maria Bertin»
 Via Filippo Re, 6
 40126 Bologna
 E-mail: patrizia.sandri@unibo.it

Bibliografia

- Baum S.M., Renzulli J.S. e Hébert T.P. (1995a), *Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention*, «Gifted Child Quarterly», vol. 39, pp. 224-235.
- Baum S.M., Renzulli J.S. e Hébert T. (1995b), *The prism metaphor: A new paradigm for reversing underachievement*, Storrs, University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Benbow C.P., Arjmand O. e Walberg H.J. (1991), *Productivity predictors among the intellectually talented*, «Journal of Educational Research», vol. 84, pp. 215-223.
- Bertin G.M. (1981), *L'educazione alla progettazione esistenziale, risposta alla sfida degli anni '80*. In M. Mencarelli (a cura di), *La sfida dell'educazione*, Teramo, Lisciani.
- Bertin G.M. e Contini M. (2004), *L'educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando.
- Butler-Por N. (1993), *Underachieving gifted students*. In K.A. Heller, F.J. Monks e A.H. Passow (a cura di), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford, Pergamon.
- Cajola L. (2015), *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*, Roma, Anicia.
- Caldin R. (2013), *Educability and possibility, difference and diversity: The contribution on Special Pedagogy*, «Education Sciences e Society», vol. 2, pp. 65-77.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Coleman L.J. e Cross T.L. (2005), *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching (2nd ed.)*, Waco, TX, Prufrock Press.
- Colombo M. (2011), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2014), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- d'Alonzo L. (1999), *Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*, Firenze, Giunti La Scuola.

- d'Alonzo L. (2004), *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2012), *Come fare per a gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti Scuola.
- de Anna L. (2015), *Inclusione e diversità umana*. In A.M. Favorini e P. Moliterni (a cura di), *Diversità e inclusione: Le sfide delle Università per un nuovo Umanesimo*, Roma, Lev, pp.55-78.
- Del Siegle D. e McCoach B., *Underachievement and the Gifted Child*. In S. Pfeiffer, M. Foley Nicpon e E. Shaunessy-Dedrick (a cura di), *APA Handbook of giftedness and talent*, Washington, DC, APA Books, in corso di stampa.
- Delisle J. e Galbraith J. (2002), *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*, Minneapolis, MN, Free Spirit.
- Dowdall C.B. e Colangelo N. (1982), *Underachieving gifted students: Review and implications*, «Gifted Child Quarterly», vol. 26, pp. 179-184.
- Emerick L.J. (1992), *Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern*, «Gifted Child Quarterly», vol. 36, 140-146.
- Gaspari P. (a cura di) (2014), *Pedagogia Speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso una scuola inclusive*, Roma, Anicia.
- Gottfried A.W., Gottfried A.E., Cook C.R. e Morris P.E. (2005), *Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood*, «Gifted Child Quarterly», vol. 49, pp. 172-186.
- Green K., Fine M.J. e Tollefson N. (1988), *Family systems characteristics and underachieving gifted males*, «Gifted Child Quarterly», vol. 32, pp. 267-272.
- McCall R.B., Evahn C. e Kratzer L. (1992), *High school underachievers: What do they achieve as adults?*, Newbury Park, CA, Sage.
- McCoach D.B. e Siegle D. (2003a), *Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students*, «Gifted Child Quarterly», vol. 47, pp. 144-154.
- McCoach D.B. e Siegle D. (2003b), *The structure and function of academic self-concept in gifted and general education samples*, «Roeper Review», vol. 25, pp. 61-65.
- McCoach D.B., Siegle D., Mann R. e Moore M. (2005), *Underachievement of ADHD? (52nd)*, Louisville, KY, Annual National Association of Gifted Children Annual Conference.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- OMS (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
- Pinnelli S. (2015), *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: Le coordinate per promuovere il cambiamento*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 14, n. 2, pp. 183-194.
- Reis S.M., Hébert T.P., Diaz E.P., Maxfield L.R. e Ratley M.E. (1995), *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school*, Storrs, CT, University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.
- Renzulli J.S. (1977), *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Sternberg R.J. e Davidson J.E. (2005), *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*, New York, NY, Cambridge University Press.
- Yu S. (1996), *Cognitive strategy use and motivation in underachieving students*, unpublished doctoral dissertation, Ann Arbor, University of Michigan.