

Didattica e azione educativa con studenti plusdotati

Barbara De Angelis

Professore associato in Pedagogia e Didattica speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

cantiere
aperto

Sommario

Nella prospettiva della *Education for All*, il contributo è finalizzato all'identificazione di un piano di miglioramento dell'intervento didattico diretto alla plusdotazione. Lo studio-pilota che si descrive propone la realizzazione, la sperimentazione, il controllo e la diffusione di un modello di formazione che, nell'ottica della Didattica speciale, progetti strategie e interventi operativi per valorizzare lo studente *gifted*. Il paradigma dell'inclusione, assunto come framework, offre spazi di integrazione tra l'azione didattica e i risultati di indagine su di essa, e spazi di riflessione su quanto replicabile e adattabile al contesto scolastico italiano.

Parole chiave

Plusdotazione, didattica speciale, inclusione, formazione, professionalità educativa.

Introduzione

L'educazione degli studenti ad alto potenziale è una tematica divenuta di grande interesse e richiamo per tutti gli insegnanti. Alcuni, nel corso della propria attività scolastica quotidiana, si sono confrontati con la necessità di realizzare interventi didattici per la plusdotazione, anche se nel loro iter formativo, a fronte di una tale esigenza, non è prevista una adeguata preparazione sull'argomento. In effetti, nell'ambito della formazione dei docenti, l'approccio progettuale e metodologico della didattica destinata agli studenti con un alto potenziale cognitivo viene tralasciato o, il più delle volte, trattato in maniera generica.

Predisporre nel contesto italiano azioni di formazione, iniziale e in servizio, volte a individuare e a sostenere l'apprendimento dei *gifted students* (Watts, 2006; Hattie-Timperley, 2007; Troxclair, 2013; Polyzopoulou et al., 2014; Fraser-Seeto, Howard e Woodcock, 2015; Hoogeveen, 2017), significa colmare una lacuna (Mangione e Maffei, 2013; Regione del Veneto, 2012; 2015; Fiorucci, 2017; De Angelis, 2017b). In tal senso, l'azione della didattica speciale si rivela utile per diversi scopi: per trasmettere saperi e conoscenze dei processi pedagogici, mirati all'osservazione e al riconoscimento dello studente plusdotato; per fornire consulenza e supervisione sulla progettazione delle azioni in classe; per valutare l'efficacia degli interventi tramite

rilevazioni e ricerche. Del resto in Italia, a differenza di altri Paesi europei, non esiste ancora una normativa che regolamenti l'identificazione e le esigenze formative degli studenti, nonostante la *Raccomandazione n. 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei ragazzi talentati*, fin dal 1994, abbia sottolineato la necessità di mettere a punto strumenti e modalità educative specifiche, capaci di stimolare questi studenti e sostenere lo sviluppo delle loro potenzialità. Le Linee guida per la proposta di Legge sulla plusdotazione¹ prevedono tra le proprie finalità, infatti, l'individuazione precoce e il riconoscimento degli alunni ad alto potenziale (Sternberg, Jarvin e Grigorenko, 2011), l'attivazione di percorsi didattici personalizzati (Davis, Rimm e Siegle, 2013), e la formazione degli insegnanti sulla tematica della plusdotazione. Si tratta quindi di attivare una sinergia tra la gestione e la conduzione di didattiche personalizzate e di potenziamento, per sostenere le esigenze dei singoli, promuovendo il loro riconoscimento e la valorizzazione delle loro identità (Kim, 2016). In termini didattici, significa progettare e attuare piani di insegnamento in ambienti che consentano agli studenti di raggiungere i risultati desiderati, coerentemente con l'idea che le istituzioni scolastiche devono riconoscere e valorizzare le diversità e promuovere le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo (Art. 4, *Regolamento dell'autonomia scolastica*, 1999).

Definizione del problema e analisi del contesto

L'obiettivo del successo formativo pone in primo piano l'importanza strategica di operare

scelte democratiche per la prevenzione del rischio di esclusione da ogni circuito vitale. Com'è noto, il cammino per il riconoscimento dei diritti formativi e la piena partecipazione di tutti gli studenti alla vita scolastica è stato intrapreso decenni fa attraverso studi e ricerche sul concetto e sulle pratiche di inclusione (Calvani et al., 2017). A partire dalle riflessioni di Stainback e Stainback (1990) sull'educazione di tutti gli allievi in contesti formativi comuni, fino alle proposte operative più recenti di Booth e Ainscow (2002) nell'ottica della *full inclusion* per orientare concretamente le scuole, il modello dell'inclusione sociale e scolastica è stato poi ratificato da accordi a livello internazionale (UNESCO, 1994; 2000; 2003; 2005; 2008; 2009; ONU, 2006).

In Italia l'iter politico (Legge 517/77; Legge quadro 104/92; Legge 170/2010; MIUR, Direttiva Ministeriale 27.12.2012; MIUR, Circolare ministeriale n. 8 del 6.03.2013 e la stessa Legge 107/2015 con la relativa Delega n. 66 dell'aprile 2017) ha garantito l'attuazione delle prassi inclusive in tempi anticipati rispetto agli altri Paesi europei, e ha permesso di assumere l'inclusione nell'ottica più ampia di una riforma sostanziale che sostiene e valorizza la diversità di e tra tutti gli alunni (Chiappetta Cajola, 2013), così come l'esigenza di modificare processi e contesti per renderli sempre più capaci di garantire la partecipazione e ridurre gli ostacoli all'apprendimento (Medeghini et al., 2013; D'Alessio et al., 2015; Bocci, 2015; 2016). Il complesso e articolato iter culturale maturato nel corso degli ultimi anni ha guidato e valorizzato, in ambito scolastico e formativo, la personalizzazione dei percorsi di insegnamento rispetto alle necessità degli studenti (Legge 53/2003). Ciò apre sicuramente un ampio spazio di azione per la realizzazione di esperienze educative in grado di dare una dimensione

¹ http://www.leggeplusdotazione.it/legge/lineeguida_plusdotazione.php

applicativa anche alle esigenze pedagogiche e didattiche della plusdotazione.

Formare i docenti e fornire loro gli strumenti adeguati sul tema della plusdotazione diventa un obiettivo primario, per garantire il riconoscimento dello studente *gifted* e assicurare lo sviluppo del suo potenziale all'interno di un percorso di crescita che tiene sempre presente anche la crescita emotiva e relazionale. A conferma di questo, i dati di un'indagine in corso di pubblicazione (De Angelis, 2017a) sulle rappresentazioni degli insegnanti e sui loro atteggiamenti nei confronti dei bisogni educativi degli studenti ad alto potenziale hanno confermato la necessità della formazione, iniziale e in servizio, sui temi dell'inclusione, tanto più valida se si riferisce a quelli della plusdotazione.

In tal senso, al fine di identificare un piano di miglioramento dell'intervento didattico in classe diretto agli alunni plusdotati, nel primo semestre dell'a.a. 2017-2018 l'insegnamento di Didattica Speciale del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre si propone la sperimentazione di un percorso di formazione sulla plusdotazione, da attivare all'interno del programma per il primo anno dei CdL in EPC (Educatore professionale di comunità) e SDE (Scienze dell'educazione). Il percorso è rivolto ai futuri educatori e insegnanti, con lo scopo di promuovere una maggior consapevolezza dei processi di insegnamento/apprendimento e delle strategie didattiche utili per affrontare la sfida della plusdotazione; il suo programma è basato su strategie di riconoscimento dei bisogni educativi dello studente ad alto potenziale e sulla conoscenza e l'uso di pratiche didattiche di base necessarie per strutturare interventi di potenziamento (Southern et al., 1993; Raffan, 2001; Kim, 2016; Renzulli et al., 2016) e per garantire la personalizzazione.

Il progetto, che sperimenta questo percorso, ha la finalità di guidare e accompagnare

gli studenti matricole verso l'acquisizione di una competenza professionale più attenta e raffinata sui concetti di *giftedness*, plusdotazione e alto potenziale, con lo scopo di ridurre, nella futura pratica professionale, le possibili segnalazioni di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate a un disturbo e che, per questo, possono essere superate con un intervento prettamente didattico e socio-ambientale.

Il progetto, realizzato come studio-pilota, intende testare il modello di formazione sotteso, per renderlo ripetibile al fine di una diffusione a cascata dei suoi intenti. In tal senso, si muoverà dentro la cornice nazionale dell'inclusione, ponendo come chiave di volta di questo paradigma la necessità di un'adeguata ed efficace formazione professionale degli insegnanti, definita dalla Commissione Europea (2008) come uno dei fattori che determinano in maggior misura i risultati degli studenti, e considerata come la principale leva su cui agire per incrementare l'efficacia dei sistemi di istruzione (Hattie, 2003).

Anche in riferimento al recente *Decreto attuativo per la promozione dell'inclusione* (2017),² la qualità della formazione iniziale e continua assume particolare rilevanza per agire indirettamente sulla qualità dei risultati che tutti gli alunni potranno raggiungere. L'itinerario evolutivo degli allievi, sottolinea infatti Hattie (2003), passa soprattutto attraverso le scelte che i docenti compiono in

² Il Decreto attuativo, aprile 2017, n. 66, recante *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* (a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c, della legge 13 luglio 2015, n. 107), tenendo conto della prospettiva nazionale e internazionale dell'inclusione scolastica, riconosciuta quale identità culturale, educativa e progettuale del sistema di istruzione e formazione italiano, aggiorna e riorganizza i provvedimenti vigenti in materia di: modalità e criteri di certificazione, formazione iniziale degli insegnanti di sostegno, obbligo di formazione sulle tematiche dell'inclusione per il personale della scuola.

relazione alle prassi didattiche e alle modalità di gestione della classe (Calvani, 2017). Il percorso di formazione proposto prevede, infatti, che gli studenti di Roma Tre individuino strategie inclusive anche in risposta alla percezione di disagio emersa dalle indagini sulla gestione didattica e progettuale dei bisogni educativi speciali della plusdotazione (Mangione e Maffei, 2013; Regione del Veneto, 2012; 2015; De Angelis e Vitale, 2017; De Angelis 2017a; 2017b; Fiorucci, 2017).

Obiettivi generali e specifici

Sulla base dei presupposti teorici e delle considerazioni appena presentate, il progetto e il percorso formativo si basano su quattro finalità: 1) sensibilizzare futuri educatori e insegnanti alla cultura dell'inclusione; 2) diffondere tra di loro, attraverso un modello e un approccio didattico inclusivo, la cultura della plusdotazione; 3) fornire le conoscenze e gli strumenti efficaci per l'individuazione e il riconoscimento degli alunni *gifted*; 4) costruire gli strumenti didattici e strategici appropriati al potenziamento delle capacità dell'alunno ad alto potenziale.

In particolare, il corso si prefigge i seguenti obiettivi generali:

- sviluppare una riflessione sulla plusdotazione, a partire da una sua contestualizzazione nelle specifiche situazioni scolastiche;
- individuare strategie educativo-didattiche per affrontare tali situazioni e incoraggiare una progettazione mirata al potenziamento della *giftedness*.

Nello specifico si tratterà di:

- favorire l'acquisizione e l'approfondimento di conoscenze utili alla comprensione della nozione di plusdotazione;
- incrementare le conoscenze utili per l'educazione degli studenti ad alto potenziale;

- facilitare l'apprendimento di metodologie e di tecniche per sviluppare interventi educativi e adottarli nell'azione didattica con studenti plusdotati;
- accrescere le competenze relative alla progettazione di interventi didattici qualificati diretti a soddisfare i bisogni di tutti gli studenti.

Metodologia

Lo studio-pilota, come ogni progetto di ricerca, ha richiesto una pianificazione accurata anche per evitare di incorrere in incongruenze e banalizzazioni, anche considerata la complessità del focus della ricerca, descritto attraverso gli obiettivi, e dei concetti basilari (plusdotazione e didattica inclusiva) che si intendono affrontare nella realtà circoscritta costituita dalle matricole universitarie.

Infatti, il corso da attuare, insieme agli altri strumenti didattici che si sperimenteranno nel realizzarlo, è stato programmato e predisposto curando sia i particolari metodologici di svolgimento sia quelli dei tempi di durata connessi alla motivazione individuale e al carico disciplinare.

Il momento esplorativo iniziale, pertanto, è caratterizzato da un'intervista strutturata e da una *Rating Scale* rivolte a ogni studente del gruppo sperimentale, e da un focus group unito a una simulata che hanno la funzione di raccogliere, a partire dalle misconcezioni già rilevate nelle precedenti indagini, una serie di conoscenze sulla plusdotazione e sui metodi che è necessario conoscere e utilizzare per il potenziamento di percorsi didattici inclusivi da applicare in presenza di soggetti plusdotati.

La maggior parte degli incontri con gli studenti è organizzata nella seguente maniera: in un primo momento (circa 15/20 minuti)

si propongono un intervento informativo e la presentazione di materiale-stimolo (un video, una lezione, ecc.) legato all'argomento dell'incontro; in seguito, è previsto l'utilizzo di tecniche attive individuali e/o in sottogruppi (minimo un'ora e 30 min.); infine, si attiva la discussione, moderata dal docente, per condividere in plenaria il lavoro svolto (circa 15/20 min.).

In particolare, le attività previste oltre le lezioni frontali sono:

- presentazioni video, selezionate in base alla loro efficacia, per introdurre i diversi contenuti, per fornire stimoli per il lavoro di gruppo, per illustrare concetti, modelli teorici e metodi di importanza fondamentale per l'intervento didattico con la *giftedness*;
- simulazioni, per facilitare l'analisi di caso e la comprensione delle circostanze, complesse e diversificate, caratteristiche dei fenomeni educativi correlati ai bisogni individuali dello studente ad alto potenziale;
- giochi di ruolo, in cui sarà fornito uno scenario dove ogni componente del gruppo dovrà interpretare un ruolo specifico per abituarsi a considerare punti di vista diversi e perfino antagonisti rispetto a quelli che normalmente adotta;
- studio di caso, per stimolare le strategie di problem-solving e la conoscenza dei processi che influenzano una situazione concreta attraverso un'azione di riflessione, approfondimento e ricerca;
- ricerche su Internet, proposte per fornire suggestioni e consigli per la raccolta e la selezione di informazioni e conoscenze sulla plusdotazione;
- attività di autovalutazione e di verifica dell'apprendimento, al fine di facilitare il feedback delle metodologie educative proposte, affinché gli studenti universitari in formazione possano usarle nel loro futuro campo professionale.

Gruppo sperimentale e gruppo di controllo

Considerata la complessità degli obiettivi da raggiungere, il progetto pilota coinvolgerà un gruppo ridotto di studenti nell'intento di verificare la sua ripetibilità e attivare in seguito un percorso più ampio, aperto a tutti gli studenti interessati.

I destinatari del corso costituiranno, presumibilmente, in base alle percentuali di frequenza rilevate nell'ultimo triennio, un gruppo composto da circa 50 matricole (il gruppo sperimentale pilota) iscritti in parte al CdL triennale in Scienze dell'Educazione e in parte al CdL in Educatore professionale di Comunità. In base a questi elementi, già dopo il primo mese di lezione, si potrà valutare adeguatamente la consistenza numerica dei due gruppi e la percentuale che ne distingue la composizione relativa ai due diversi corsi di laurea.

Per il gruppo di controllo sarà impiegato un numero equivalente di studenti, selezionati casualmente tra coloro che lo scorso anno accademico hanno frequentato il corso di Didattica Speciale senza ricevere l'integrazione formativa mirata alla plusdotazione.

A ogni partecipante al progetto sarà chiesto il consenso alla registrazione degli incontri, all'utilizzazione dei dati scientifici emersi nelle diverse fasi preparatorie e nel corso di formazione: in ogni caso tutti saranno garantiti secondo le norme sulla privacy.

Piano didattico, tempi di realizzazione e articolazione del percorso di formazione

Il corso di formazione è stato progettato e articolato per svilupparsi in 8 incontri in presenza, ognuno a cadenza settimanale di 2 o 3 ore, per un totale di 20 ore, da svolgere,

come già anticipato, all'interno delle ore di lezione del corso di Didattica speciale secondo il calendario del primo semestre 2017/18. Durante il primo incontro con gli studenti del gruppo sperimentale sono previste le seguenti attività: l'intervista strutturata (45 minuti), la *Rating Scale* (30 minuti) e il focus group (45 minuti). Con gli studenti del gruppo di controllo, selezionati secondo le modalità di campionatura già delineate, si effettuano solamente l'intervista strutturata (45 minuti) e la *Rating Scale* (30 minuti).

Gli incontri si svolgeranno presso la sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in un'aula attrezzata in base alle esigenze del progetto. In particolare, il corso è organizzato secondo il programma descritto di seguito.

Primo incontro: la cultura dell'inclusione (3 ore)

Il primo incontro è dedicato alla presentazione dei formatori e dei partecipanti, con un'esplicitazione delle aspettative di questi ultimi nei confronti dell'intervento, e con la sottolineatura dell'*attitudine epistemologica* (Calvani, 2014) dei docenti del corso in rapporto ai modelli di progettazione inclusivi di cui sono sostenitori. A seguire, i docenti illustrano il percorso formativo e somministrano il questionario predisposto per l'intervista strutturata, al fine di rilevare le conoscenze e le misconoscenze dei partecipanti sui contenuti del corso. Infine, viene proposta una *Rating Scale* con finalità di autovalutazione, per passare poi alla discussione di alcuni spunti attraverso un focus group, per avviare una riflessione sul tema della didattica inclusiva nella plusdotazione, incoraggiando la circolarità della comunicazione, lo scambio e il confronto di idee. Alla fine del dibattito, si valuta l'eventualità di una ridefinizione delle attività previste.

Secondo incontro: BES e plusdotazione (2 ore)

Dopo una breve relazione introduttiva su tematiche pedagogiche fondamentali (disabilità, speciale normalità, bisogni educativi speciali, DSA, ADHD, personalizzazione), si effettuano attività di gruppo (un'ora e 30 minuti) per approfondire «in azione» i concetti illustrati e per chiarire, attraverso la realizzazione di simulate, come gli stereotipi e i pregiudizi influenzino i comportamenti. Alla fine delle attività sono previsti un momento di debriefing e la discussione in gruppo.

Terzo incontro: principali modelli teorici sulla plusdotazione e strumenti per il riconoscimento (3 ore)

Nel terzo incontro vengono proposti alcuni materiali-stimolo, inerenti al riconoscimento della plusdotazione, connessi alle nozioni specifiche correlate all'etimologia del termine e ai significati acquisiti. Gli studenti vengono suddivisi in gruppi e viene loro assegnato il compito di identificare, in relazione a due categorie valoriali apprese (l'inclusione e, appunto, il riconoscimento della plusdotazione), microazioni didattiche da argomentare e confrontare in plenaria, per arrivare a definire gli obiettivi comuni e le attività di un suo eventuale necessario potenziamento. In questa occasione si prevede di distribuire materiale didattico di supporto alle esercitazioni proposte.

Quarto incontro: tecniche e strumenti per la personalizzazione; presentazione di casi (2 ore)

Si presenta uno studio di caso (30 minuti) di un contesto scolastico in cui è presente uno studente plusdotato non riconosciuto, e si stimolano l'analisi, la riflessione e l'ap-

profondimento delle problematiche emerse (30 minuti), in particolare riferite alla personalizzazione dell'apprendimento. Ai corsisti, prima divisi in coppie poi in gruppi di 4 componenti (ovvero due coppie), si chiede di ricercare soluzioni condivise di didattica personalizzata e di presentarle in seduta plenaria. Infine, è prevista la distribuzione del materiale didattico descrittivo che presenta i risultati ottenuti da ricerche sul campo in casi analoghi.

Quinto incontro: strategie per una didattica della plusdotazione (3 ore)

Vengono illustrate le strategie di didattica attiva basata sul concetto di accrescimento della complessità e sul concetto di raggruppamento, senza trascurare gli esercizi per promuovere le dinamiche relazionali e sociali. Per ognuna delle strategie illustrate si propone la descrizione di esempi pratici e lo svolgimento di esercitazioni. Al termine dell'incontro è prevista la consegna ai partecipanti del materiale didattico sui temi delle esercitazioni.

Sesto incontro: l'importanza della comunicazione nell'ambito della plusdotazione (2 ore)

Incontro dedicato alla tematica della relazione educativa, in cui si introduce, con il supporto di alcuni video, l'analisi di situazioni di mancato rispetto dei diritti di apprendimento e di formazione. A seguire, si svolge un gioco di ruolo sulla comunicazione, per mostrare le difficoltà che possono sorgere nelle situazioni formative.

Infine è previsto un momento di discussione in plenaria sulle dinamiche pedagogiche che influenzano le interazioni tra gli individui in generale, e in situazione di formazione.

Settimo incontro: progettazione di intervento didattico nel contesto classe (3 ore)

Si presenta una sintesi di quanto proposto in precedenza e si distribuisce una prova di verifica delle conoscenze apprese (test a scelta multipla). A seguire, è prevista la presentazione dei modelli di progettazione didattica che segnalano l'esigenza e l'importanza dell'individualizzazione e della personalizzazione in una progettazione inclusiva. Gli studenti vengono così invitati a realizzare una *desk research* in Internet e a utilizzare tutto il materiale distribuito negli incontri precedenti per focalizzare e definire obiettivi, metodologia, attività, metodi di valutazione per un progetto di azione didattica in classe.

Ottavo incontro: *desk research* (2 ore)

L'ultimo incontro è indirizzato a sviluppare un confronto riassuntivo dei lavori prodotti dai corsisti (*desk research*), quindi a ogni partecipante è richiesta la compilazione della scheda di valutazione del corso. Si intende proporre nuovamente il questionario iniziale per l'intervista strutturata, sia ai frequentanti che al gruppo controllo.

Valutazione

Lo studio-pilota nella sua interezza e il corso formativo con le sue specificità prevedono un sistema di valutazione che pensiamo possa ritenersi adeguato e qualificato per le seguenti considerazioni:

- La valutazione accompagnerà il progetto per tutto il suo percorso. La scelta, fin dal momento dell'impostazione dello studio-pilota, dell'uso costante della discussione con l'intervento di un esperto esterno nel gruppo di ricerca — che si è costituito per

pianificarlo e per sviluppare il modello dell'itinerario formativo —, assicura il controllo costante e la consapevolezza del rapporto cruciale tra obiettivi, metodi e strumenti di verifica.

- La scelta di procedimenti di ricerca integrati tra quelli qualitativi e quelli quantitativi, e dei dispositivi di rilevazione correlati (conversazioni, focus group, interviste strutturate, studio di caso, simulate, giochi di ruolo, rating scale, test oggettivo, video, video-registrazioni, ecc.), permettono di aumentare la numerosità e la consistenza dei dati rilevabili, l'analisi delle loro correlazioni e il rigore delle interpretazioni, anche critiche, di tutti i protagonisti del progetto.

Si prevede che la predisposizione degli strumenti, contestualmente alla definizione degli obiettivi e dei metodi e la sperimentazione sul campo, permetta di mettere in risalto l'operativizzazione degli obiettivi stessi e la loro particolare rilevanza per verificare i risultati raggiunti.

Strumenti di valutazione

Allo scopo di verificare i risultati della formazione, all'inizio e alla fine dell'intervento, precisamente nel primo e nell'ultimo incontro, vengono somministrati un questionario (in entrata e in uscita), una *Rating Scale* e una scheda di valutazione.

Questionario. Viene somministrato in entrata e in uscita e mira a rilevare le conoscenze dei partecipanti sul concetto di plusdotazione e sull'inclusione, di cui si riportano di seguito, come esempio, due item.

- *L'inclusione scolastica garantisce:*

- a. la partecipazione stabile e di tutti alla vita scolastica e il raggiungimento

massimo possibile in termini di apprendimenti e partecipazione sociale;

- b. tutti i facilitatori possibili per rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e raggiungere i livelli massimi in campo scolastico;
- c. a tutti gli alunni in difficoltà l'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento;
- d. a tutti gli alunni il diritto alla partecipazione sociale e il riconoscimento dei bisogni di apprendimento.

- *La personalizzazione:*

- a. realizza percorsi diversi all'interno del curricolo della classe, percorsi che devono rispondere a precisi bisogni formativi dell'individuo;
- b. introduce il concetto che non tutti devono fare esattamente lo stesso percorso, mentre per tutti è obbligatorio raggiungere il profilo in uscita e le competenze;
- c. è una procedura straordinaria autorizzata dalla certificazione dei bisogni speciali dello studente;
- d. per legge diviene elemento essenziale della costruzione dei processi di apprendimento.

Rating Scale (da 1, punteggio di minima conoscenza e padronanza, a 10, punteggio massimo). Viene utilizzata per l'autovalutazione da parte dei corsisti del loro miglioramento rispetto al livello iniziale delle loro conoscenze, di cui proponiamo nella tabella 1. alcuni step.

Scheda di valutazione. Serve a valutare le reazioni dei partecipanti all'esperienza formativa (rilevazione del gradimento finale), sulla corrispondenza con le attese espresse e sul grado di soddisfazione verso i contenuti e le attività proposte (in tabella 2 un estratto).

Dal confronto tra le risposte degli studenti, acquisite all'inizio e alla fine del percorso

formativo, si cercherà di rilevare l'aumento, che si auspica significativo, delle:

- conoscenze sulle tematiche trattate nel corso;
- competenze teoriche e pratiche nel campo della plusdotazione;
- capacità di progettare interventi efficaci in questo ambito di intervento;
- autoconsapevolezza della loro microprogettualità.

I risultati dell'analisi e della discussione dei dati acquisiti attraverso l'applicazione degli strumenti descritti sarà oggetto di ampia trattazione e diffusione alla conclusione del corso di formazione. Ovviamente, l'analisi approfondirà anche la qualità dello studio-pilota ai fini della replicabilità del modello proposto.

I dati da analizzare ed elaborare, oltre a quelli summenzionati sono, infatti, nume-

TABELLA 1
Scheda di autovalutazione delle conoscenze (estratto)

INDICATORE CONOSCENZE										
a. Conosci quali sono le modalità per realizzare in un gruppo una interdipendenza positiva?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INDICATORE CAPACITÀ										
a.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b. Conosci le tecniche di CCA (Comunicazione aumentativa alternativa)?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

TABELLA 2
Rilevazione del gradimento finale (estratto dalla scheda di valutazione)

GRADIMENTO PERCEPTO RELATIVAMENTE A:		PUNTEGGI				
ASPETTATIVE						
a	Questo corso ha incrementato il mio interesse per questi argomenti	1	2	3	4	5
m	Il corso è stato efficace nell'incrementare le mie abilità didattiche	1	2	3	4	5
n	Con la partecipazione al corso ho ampliato le mie conoscenze su BES e plusdotati	1	2	3	4	5
r	L'apprendimento cooperativo consente di stabilire delle relazioni più positive con ragazzi con BES	1	2	3	4	5

rosissimi, poiché verranno raccolti anche per mezzo di audio e videoregistrazioni, e attraverso l'insieme delle scritture e dei materiali prodotti. In parte, questi materiali, saranno analizzati già durante il percorso formativo, elaborando, anche insieme agli studenti, categorie interpretative a partire, per esempio, dall'individuazione delle parole e degli elementi ricorrenti che questi hanno condiviso durante il loro lavoro.

Applicabilità in campo educativo e riflessioni critiche

In attesa dello svolgimento del percorso descritto e delle conclusioni del progetto relative all'analisi di tutti i dati che da esso scaturiranno, ci sembra di poter affermare che il mondo della formazione necessita di spazi concreti di operatività che consentano al pensiero e alla riflessione di attivarsi.

Tra le tante riflessioni che possono essere avanzate, sembra utile sottolineare che la scelta di sostenere un percorso di formazione come quello descritto si configuri come strumento di supporto al controllo dell'affidabilità dei futuri interventi e alle azioni educativo-didattiche delle matricole di Scienze della formazione, e si traduca quindi in una serie di occasioni e opportunità:

- l'occasione di riflettere in modo sistematico sulle proprie pratiche e sull'essere maggiormente orientati al lavoro di squadra;
- l'opportunità di elaborare e sviluppare percorsi che convertano in operatività didattica le informazioni teoriche;
- la possibilità di imparare a leggere e soprattutto utilizzare strumenti che diventino realmente formativi e fruibili per indagare le realtà dei soggetti coinvolti.

La costruzione di una «comunità professionale di apprendimento» (Stoll et al., 2006),

ossia la creazione di una cultura globale, condivisa e inclusiva, è a tutt'oggi un percorso complesso che richiede un necessario investimento sugli attori diretti della formazione, oltre che un cambiamento effettivo nella pratica di chi opera quotidianamente nella scuola. Il compito di ogni agenzia formativa è dunque quello di «prevedere e realizzare occasioni efficaci e adeguate di apprendimento»: le conseguenze che ne derivano «investono direttamente la struttura e l'organizzazione dei contesti formativi e l'integrazione fra questi, in cui il ruolo della didattica emerge in tutta la sua rilevanza» (Chiappetta Cajola, 2008).

Da una prima valutazione dello studio progettato emergono elementi significativi, limiti e criticità, utili da sottolineare.

Innanzitutto lo studio-pilota e il corso di formazione delineato offrono un contributo interessante alla formazione iniziale e alla formazione in servizio in quanto suggeriscono indicazioni specifiche e operative che non vengono offerte dalle recenti linee guida del MIUR (2015).

Nel lavoro si evidenzia poi l'esigenza di ricostruire l'equilibrio tra la necessità di guidare un percorso formativo con l'obiettivo di generare apprendimenti e le istanze di esplorazione e di scoperta individuale e di gruppo: una corrispondenza, questa, che non può essere data per scontato nella prassi della didattica accademica.

Da questo punto di vista il progetto si pone anche la questione di conciliare, nell'ambito dell'approccio dei metodi misti o *mixed methods*, i quadri teorici ed epistemologici dei modelli di ricerca empirica, quantitativa e qualitativa (Campbell e Stanley, 1996; McMillan e Schumacher, 2013), combinandone e integrando tecniche, metodi, approcci, concetti (Johnson e Onwuegbuzie, 2004).

A conclusione dello studio-pilota, il lavoro di analisi dei dati e di verifica del modello formativo sarà reso possibile da due processi:

la riflessione sui materiali costruiti e distribuiti con domande esplorative e riflessive per la raccolta dei dati; l'utilizzazione degli approcci riflessivi dei soggetti in formazione,

per garantire l'espressione e il miglioramento «dal basso» del corso di formazione e dello studio che ha permesso di predisporre il modello.

Teaching and educational activities with gifted pupils

Abstract

With a view to Education for All, this paper aims to identify a plan for improving teaching interventions focused on giftedness. The pilot-study which is described offers to implement, experiment with, manage and disseminate an educational model, which, from a special didactics perspective, elaborates intervention models and practical strategies for nurturing gifted pupils. The model of inclusion, employed as a summarising mechanism, offers space for integration between teaching activities and the results of the investigation into them, and space to reflect on what can be replicated in and adapted to the Italian school environment.

Keywords

Giftedness, teaching, inclusion, training, professionalism, educative.

Autore per corrispondenza

Barbara De Angelis
 Università degli Studi Roma Tre
 Via Milazzo, 11b
 00185 Roma
 E-mail: barbara.deangelis@uniroma3.it

Bibliografia

- Bocci F. (2015), *Parte Seconda: Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e meta cognitivo*. In L. d'Alonzo, F. Bocci e S. Pinnelli (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, pp. 85-166.
- Bocci F. (2016), *Didattica Inclusiva. Questioni e suggestioni*. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja e U. Zona (a cura di), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 15-82.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *L'Index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Calvani A. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M. e Zappalà T. (2017), *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 17, n. 1, pp. 18-48.
- Campbell D.T. e Stanley J.C. (1996), *Experimental and quasi-experimental designs for research*, tr. it. A. Fasanella, *Disegni sperimentali e quasi-sperimentali per la ricerca*, Roma, Eucos, 2004.
- Chiappetta Cajola L. (2008), *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Roma, Anicia.
- Chiappetta Cajola L. e Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando Editore.
- Commissione Europea (2008), *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks*, EU Commission – SEC Document.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G. e Bocci F. (2015), *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura

- di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Trento, Erickson.
- Davis G.A., Rimm S.B. e Siegle D. (2013), *Education of the Gifted and talented*, London, Pearson Education.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- De Angelis B. (2017a), *Inclusione e didattica della plusdotazione. Le rappresentazioni di educatori e insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)», n. 16 (in corso di pubblicazione).
- DeAngelis B. (2017b), *Raccontare il proprio talento, potenziare il proprio futuro*. In S. Olivieri, L. Binanti e S. Colazzo (a cura di), *Atti del convegno SIPED*, Lecce, 2016.
- De Angelis B. e Vitale L. (2017), *Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 1, pp. 72-79.
- DPR 275/1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Fiorucci A. (2017), *I bisogni educativi speciali dei gifted students Gli atteggiamenti degli insegnanti*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 1, pp. 59-65.
- 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.
- Hattie J. (2003), *Teachers make a difference: What is the research evidence?*, Australian Council for Educational Research Conference «Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?», 19-21 October 2003, Melbourne.
- Hattie J. e Timperley H. (2007), *The power of feedback*, «Review of Educational Research», vol. 77, n. 1, pp. 81-112.
- Hoogeveen L. (2017), *Gifted students. How to find them, how to teach them*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 16, n. 1, pp. 42-50.
- Johnson B. e Onwuegbuzie A.J. (2004), *Mixed method research: A research paradigm whose time has come*, «Educational Research», vol. 33, n. 7, pp. 14-26.
- Kim M. (2016), *A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students*, «Gifted Child Quarterly», vol. 60, n. 2, pp. 102-116.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge del 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- McMillan J.H. e Schumacher S. (2013), *Research in education*, Lavoisier, SaS.
- 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.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D, Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento, Erickson.
- MIUR (2012), *Direttiva Ministeriale 27.12.2012, Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR (2013), *Circolare ministeriale n. 8 del 6.03.2013, Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR (2015), *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo di istruzione*, CM n. 125.
- ONU (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, United Nations.
- Parliamentary Assembly (1994), *Raccomandazione n. 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei ragazzi talentati*.
- Polyzopoulou K. (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.

- Raffan J. (2001), *A whirlwind tour of the major considerations for developing differentiation in the classroom*, «Gifted Education International», vol. 16, pp. 56-60.
- Regione del Veneto (2012), Deliberazione della Giunta Regionale del Veneto n. 1192 del 25/06/2012, *Approvazione avviso pubblico per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo – Potenziare il potenziale nel sistema scolastico*.
- Regione del Veneto (2015), *Linee Guida Per Gifted Children*. http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf (ultimo accesso: 6/10/17)
- Renzulli J. et al. (2016), *Reflections on gifted education*, Waco, Prufrock Press.
- Southern W.T., Jones E.D. e Stanley J.C. (1993), *Acceleration and enrichment: The context and development of program options*. In K.A. Heller, F.J. Mönks e A.H. Passow (a cura di), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, New York, Pergamon, pp. 387-405.
- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M. e Thomas S. (2006), *Professional learning communities: A review of the literature*, «Journal of Educational Change», vol. 7, n. 4, pp. 221-258.
- Troxclair D.A. (2013), *Preservice teacher attitudes toward giftedness*, «Roeper Review», vol. 35, n. 1, pp. 58-64.
- UNESCO (1994), *The UNESCO Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2000), *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our Collective Commitments*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2003), *Open file on inclusive education*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2008), *International Conference on Education. Inclusive education: the way of the future*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO.
- 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.