



Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione

Evaluating and giving value to gifted students at school: towards the design of an integrated evaluation model for their inclusion

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria - rosa.sgambelluri@unirc.it

ABSTRACT

Talent as described by Francois Gagnè represents a dynamic process through which natural abilities turned into real attitudes that require systematic learning and training.

Potential intelligence Test (TIP) is a dynamic evaluation tool that measures intelligence through dynamic assessment indicators that distinguish between the apparent level of development and the level of potential development of the person.

At the base of the dynamic assessment of the TIP we find the socio-cultural theory of Vygotskij concerning the concept of proximal development zone which represents the distance between the level of performance that a student can reach without help and the level to which it can instead arrive when it is led by a more experienced person in that specific sector.

Furthermore, the TIP represents an important didactic-inclusive tool because it allows the screening of the whole class even before the student shows typical forms of socio-cultural disadvantage and can be prop up by the design of an integrated model that also considers the administration of others evaluation tests such as: the *Gifted Rating Scale-School Form*, the *Bender Visual Motor Gestalt Test*, the *Development Test of Visual-Motor Integration*, the *Questionnaire on Learning Processes*, the *Test of Memory and Learning*, the *Scale of Motor Development* and the *Battery for Motor Evaluation of the child*.

Il talento come lo descrive Francois Gagnè¹ rappresenta un processo dinamico attraverso cui le abilità naturali si trasformano in vere e proprie attitudini che richiedono un apprendimento e una formazione sistematici.

1 Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento (DMGT).

Il Test d'intelligenza potenziale (TIP) è uno strumento dinamico di valutazione che misura l'intelligenza attraverso indicatori di *assessment dinamico* che distinguono fra il livello apparente di sviluppo e il livello di sviluppo potenziale della persona.

Alla base dell'*assessment dinamico* del TIP troviamo la teoria socio-culturale di Vygotskij relativamente al concetto di zona di sviluppo prossimale che rappresenta la distanza fra il livello di performance che uno studente può raggiungere senza aiuto e il livello a cui invece egli può arrivare quando è guidato da una persona più esperta in quello specifico settore.

Il TIP rappresenta, inoltre, un importante strumento didattico-inclusivo perché consente lo screening di tutta la classe ancora prima che lo studente manifesti forme tipiche di svantaggio socio-culturale e può essere supportato dalla progettazione di un modello integrato che prevede la somministrazione anche di altri test di valutazione come: le *Gifted Rating Scale-School Form*, il *Bender Visual Motor Gestalt Test*, il *Development Test of Visual- Motor Integration*, il *Questionario sui processi di apprendimento*, il test *TEMA*, il *Test of Memory and Learning*, la *Scala di sviluppo motorio* e la *Batteria per la valutazione motoria del bambino*.

KEYWORDS

Evaluation, TIP, didactics, inclusion, giftedness.

Valutazione, TIP, didattica, inclusione, plusdotazione

1. L'inclusione nel panorama politico internazionale

Il termine inclusion di provenienza anglosassone che sta per "essere parte di qualcosa", "sentirsi pienamente accolti", è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo con la Dichiarazione di Salamanca del 1994, dove prende forma il concetto di scuola centrata sui bisogni degli allievi.

Nelle politiche internazionali l'inclusione rappresenta, infatti, il modello dominante secondo cui tutti gli studenti con bisogni educativi speciali hanno il diritto di essere integrati nel sistema comune di educazione, al pari, quindi, dei loro compagni. Difatti, gli viene riconosciuto il diritto ad un'educazione inclusiva, senza alcuna forma di discriminazione, di diversità individuale e in relazione al concetto di appartenenza.

...L'inclusione ha una *dimensione sociale*: l'obiettivo è quello [...] di integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con gli educatori, i docenti e con i compagni; può rendere tangibile l'*appartenenza* a un gruppo educativo, alla classe, alla comunità scolastica ecc; può favorire il percorso di *apprendimento* interindividuale e intraindividuale (co-costruzione del sapere nell'interazione)... (Caldin, 2019, p. 261).

Il processo di inclusione si rifà dunque a un modello didattico nel quale apprendimento e socializzazione si uniscono al Progetto di vita con lo scopo di realizzare situazioni significative capaci di potenziare le conoscenze dello studente.

Nel dibattito internazionale, un elemento rilevante di evoluzione sull'educazione inclusiva, è rappresentato dall'*Index for Inclusion*, che pone la sua atten-

zione sui limiti dei contesti e si basa su un'idea ampia di inclusione (Demo, 2017) capace di accogliere tutti attraverso modalità e pratiche didattiche flessibili.

L'Index for Inclusion è una proposta di autovalutazione e di automiglioramento per le scuole di ogni ordine e grado (Demo, 2017) che nasce in Gran Bretagna nei primi anni del 2000, si diffonde ben oltre i confini britannici e viene tradotto in diverse lingue. Nel 2008 si sviluppa anche in Italia e la sua traduzione viene curata e pubblicata dal gruppo editoriale Erickson con il titolo *l'Index per l'inclusione*.

In questo documento viene rimarcata la necessità di superare i concetti legati alla definizione di "bisogni educativi speciali", introdotti per la prima volta nel 1978 dal Rapporto Warnock².

Nel framework teorico di riferimento (Booth, Ainscow, 2014) vengono presi in considerazione pertanto tre concetti chiave: ostacoli, risorse, sostegno.

Con il termine *ostacoli*

...si fa riferimento ad un atteggiamento di scoperta e di sviluppo continuo che caratterizza una scuola che ricerca nel proprio contesto aspetti dell'architettura, dell'organizzazione, delle relazioni o degli approcci all'apprendimento che costituiscono una limitazione alla partecipazione per qualcuno o per molti... (Booth, Ainscow, 2014, p. 75).

Il secondo termine, quello di *risorse*, è altresì fondamentale soprattutto perché si tratta di identificare le risorse latenti interne alla scuola che sono indispensabili per la realizzazione di una progettualità rivolta alla rimozione degli ostacoli.

Il concetto di *sostegno* è invece inteso come sostegno alle diversità e vede gli insegnanti occupati a progettare ambienti di apprendimento tenendo conto degli interessi, delle esperienze e delle capacità di tutti gli alunni.

In questo modo l'inclusione, come chiarisce meglio Marisa Pavone, rievoca un approccio olistico e sistemico che, sulla base delle esigenze degli alunni, considera e valorizza tutti i soggetti e le variabili di contesto, strategici per costruire una rete modulata e coordinata di risorse e di sostegni (Pavone, 2015).

Un altro documento internazionale che dimostra un forte interesse pedagogico per il tema dell'inclusione è la Carta di Lussemburgo approvata dal programma comunitario Helios nel 1996, che si pone come obiettivo primario, quello di creare una "scuola per tutti e per ciascuno", basata sui concetti di individuazione e flessibilità del sistema scolastico.

I risultati del programma europeo Helios II (1993-1996) rappresentano, quindi, una politica di approccio integrato che mira all'inclusione delle persone con disabilità in tutte le politiche e le azioni comunitarie. Essi sono dunque la sintesi di un ampio e impegnativo lavoro svolto nei paesi dell'Unione Europea che mette in risalto l'esperienza di attività e procedure di cooperazione tra scuole comuni e scuole speciali.

Nel 1997 l'UNESCO riprende il tema dell'inclusione, avvalorando la tesi che se da un lato la categoria degli alunni con bisogni educativi speciali si estende ben

2 Con il Rapporto Warnock si avverte tuttavia la necessità di integrare nelle scuole normali gli alunni indirizzati alle scuole speciali e si pone l'accento sull'efficacia educativa in termini di nuova organizzazione degli spazi scolastici, riprogettazione del curriculum, attenzione ai bisogni emotivi degli alunni e necessità di formazione degli insegnanti.

oltre quella degli handicappati, dall'altra parte sostiene, invece, che la strada verso l'inclusione è lunga e tortuosa.

Anche il progetto europeo "*Assessment in Inclusive Settings*" promosso dall'*European Agency for Development in Special Needs Education* arriva ad elaborare nel 2008 con le Raccomandazioni di Cipro, un concetto unitario di valutazione inclusiva al fine di promuovere l'apprendimento e sostenere i processi di inclusione di tutti gli alunni³.

Questo significa sia una cultura della personalizzazione, che una cultura dello sviluppo del potenziale umano a sostegno delle scuole che vogliono aprirsi a modalità valutative di tipo inclusivo.

La valutazione per essere considerata inclusiva, deve esaminare non soltanto l'alunno, ma anche il contesto educativo in cui egli agisce, infatti, proprio per questo motivo, le raccomandazioni di Cipro consigliano il massimo coinvolgimento della famiglia, dell'alunno e dell'insegnante.

Le Raccomandazioni ci ricordano tuttavia che le politiche e le procedure di valutazione devono supportare e migliorare il successo dell'inclusione e della partecipazione di tutti gli alunni (Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment, 2008), suggerendo alla scuola l'eliminazione delle barriere architettoniche e sociali e promuovendo l'adeguamento del contesto educativo.

Nel 2009 invece con il Trattato di Lisbona viene ribadito il principio di non discriminazione della persona con disabilità con l'obiettivo di attuare un'educazione inclusiva e di qualità per tutti nel rispetto delle differenze ed intervenendo sul contesto.

L'educazione inclusiva è stata riconosciuta come elemento fondante anche nell'ambito dei nuovi *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite, dove, il quarto punto dell'Agenda 2030 resa nota nel settembre 2015 a New York fornisce un chiaro orientamento delle politiche internazionali da seguire fino al 2030.

Nel maggio del 2015, finanche il *World Education Forum* tenutosi in Corea ha rappresentato una tappa cruciale ed importante, nella quale viene dichiarata la necessità di inserire l'obiettivo educazione all'interno del principio di equità ed inclusione, focalizzando principalmente l'attenzione sulle categorie più svantaggiate.

Quello che emerge dai documenti e dai dati europei relativamente ai sistemi educativi e le politiche europee⁴ è un quadro molto chiaro sull'evoluzione dei processi di inclusione scolastica dei diversi Paesi Europei.

Seppure con talune diversità rispetto alle varie forme di disabilità e alle modalità di inclusione, nella maggior parte dei Paesi vige un modello multidirezionale che prende in considerazione la possibilità di scegliere tra l'inclusione nelle classi comuni e/o le classi speciali.

Il fenomeno dell'inclusione richiede però una nuova filosofia di azione, un nuovo modo di vedere e concepire l'altro e questo può essere attuato solo partendo da un cambiamento nel sistema della valutazione didattica e dalla consapevolezza che di fronte a molti diversi studenti, bisogna offrire molte diverse modalità di apprendimento e molte diverse forme di partecipazione sociale.

3 La valutazione inclusiva si contrappone al concetto di valutazione formativa ed i suoi obiettivi principali riguardano non solo lo sviluppo degli apprendimenti, ma anche le modalità relazionali che dovrebbero incoraggiare le scuole europee in quanto fondate su una cultura dell'inclusione.

4 Agenzia Europea per i Bisogni Educativi speciali e l'istruzione inclusiva e Agenzia Europea Eurydice.

2. Plusdotazione e valutazione in ambito didattico

Il riconoscimento degli alunni ad alto potenziale e talento deve diventare una sfida importante per la scuola italiana e la capacità di riconoscerli deve, altresì, rappresentare la possibilità per tutti i docenti di fruire di metodologie e strumenti didattici adeguati e personalizzati.

Sebbene nella Raccomandazione⁵ n.1248 del 1994 il Consiglio d'Europa abbia sottolineato la necessità di sviluppare il potenziale intellettuale dei bambini *gifted*⁶, in Italia resta comunque un forte vuoto normativo sulla plusdotazione e sulla personalizzazione dei piani e delle metodologie didattiche.

Vengono indicate tuttavia specifiche misure educative destinate agli allievi plusdotati:

- a) il percorso di studio abbreviato o *accelerazione* che offre agli studenti lo stesso percorso didattico ma concentrato in un numero minore di anni, in modo da consentire un risparmio di tempo;
- b) la proposta di attività di livello avanzato o *arricchimento che integra* l'educazione tradizionale con attività nuove e stimolanti;
- c) l'offerta educativa differenziata o *raggruppamento* che crea classi speciali allo scopo di adattare la didattica ai bisogni dei bambini plusdotati.

Francois Gagnè, invece, partendo da una distinzione tra *dono* e *talento*, vede la plusdotazione come una condizione, un modo plus-dotato di vivere il mondo, una modalità di abitare nelle opportunità che la vita stessa offre.

Infatti, è proprio in questo scenario così complesso e criptico che si colloca il tema della valutazione il cui principale obiettivo didattico è quello di dare valore allo studente nella sua interezza attraverso un'azione sistematica che implichi l'utilizzo di processi e strumenti idonei ed efficaci.

La valutazione rappresenta un dovere della scuola e un diritto per tutti gli allievi, anche per quelli plusdotati, poiché concorre al loro progetto di vita e all'inclusione sociale.

A livello neurologico alcuni studi (Loewenstein & et.al., 2003) dimostrano che studenti ad Alto Potenziale risolvono un problema senza uno specifico insegnamento e con minore sforzo mentale ottenendo tuttavia prestazioni migliori rispetto agli altri.

Possono pertanto presentare: a) accentuato sviluppo celebrale dell'emisfero destro; b) associazione tra abilità spaziali (emisfero destro); c) mancinito; d) organizzazione cerebrale per lo più bilaterale e simmetrica; e) disturbi dell'apprendimento del linguaggio; f) deficit linguistici; g) patologie autoimmuni.

In letteratura esistono differenti test di valutazione validati sul piano internazionale che consentono di effettuare un'analisi diagnostica di questi aspetti intervenendo didatticamente anche sull'alunno plusdotato.

Molto importanti sono sicuramente le *Gifted Rating Scales* (Pfeiffer e Jaroswich, 2003) compilate dai docenti, che rappresentano uno strumento che valuta

- 5 La Raccomandazione europea rimarca la necessità di coltivare le potenzialità intellettuali attraverso l'utilizzo di strumenti adatti e di condizioni di insegnamento speciali capaci di valorizzare pienamente le possibilità degli studenti *gifted* nel loro interesse e nell'interesse della società stessa.
- 6 *Gifted* è un termine di origine anglosassone, sta per portatore di doni e di talenti e coinvolge tutte le caratteristiche che si riferiscono sia agli aspetti cognitivi che comportamentali, di personalità e non cognitivi della persona.

la plusdotazione in sei scale: abilità intellettiva, abilità scolastica, creatività, talento artistico, leadership e motivazione.

Abilità intellettiva: misura le abilità mentali verbali e/o non verbali, le capacità o le competenze intellettive del bambino. La scala misura alcuni aspetti dell'intelligenza: l'apprendimento astratto, la soluzione dei problemi, il ragionamento, la prontezza di pensiero e la memoria.

Abilità scolastica: misura l'abilità del bambino nel trattare fatti e/o contenuti didattici. I livelli avanzati di prontezza e/o competenza dell'allievo nel curriculum scolastico sono indicativi di talento scolastico, così come lo è la facilità nell'acquisire nuove conoscenze e competenze e l'abilità di comprendere contenuti difficili.

Creatività: misura l'abilità di pensare, agire e/o produrre personali, originali, nuovi o innovativi pensieri o produzioni. Lo studente dotato di creatività è altresì inventivo, curioso, indagatore e mostra una preferenza per le sfide e la complessità impegnandosi anche in attività di problem solving

Talento artistico: misura la potenzialità o l'abilità nel teatro, nella musica, nella danza, nel disegno, nella pittura, nella scultura, nel canto, nell'utilizzo di uno strumento musicale e/o nella recitazione. L'allievo artisticamente dotato acquisisce abilità artistiche velocemente e mostra un livello di padronanza tecnica molto sofisticato.

Leadership: misura l'abilità nel dimostrare e motivare le persone verso un obiettivo comune. Il ragazzo leader esprime solidi giudizi sociali e incarna valori pro sociali come integrità e attendibilità e dimostra attitudine nel prendere il controllo delle situazioni.

Motivazione: misura la determinazione e la persistenza, il desiderio di riuscire, la soddisfazione di affrontare compiti impegnativi e l'abilità di lavorare bene senza incoraggiamento o rinforzo. La motivazione è considerata come quella spinta energetica che spinge il bambino a raggiungere il risultato.

Le scale di valutazione si basano su un modello multidimensionale della plusdotazione che comprende il Modello di Plusdotazione e Talento di Monaco (Ziegler e Heller, 2000).

La versione italiana delle *Gifted Rating Scales- School Form* (GRS-S) si concentra principalmente sulle scale di *Abilità intellettiva* e di *Abilità scolastica*, confrontando i risultati con quelli del campione normalizzato statunitense.

La versione italiana delle GRS-S è stata testata correlando i punteggi degli studenti nelle varie scale con i risultati scolastici, misurati dai voti nelle materie principali. I punteggi ottenuti dagli studenti nelle varie scale sono stati poi correlati con i risultati delle prove INVALSI.

I risultati ottenuti permettono di considerare la versione italiana delle GRS-S, uno strumento breve, facile da usare, efficiente ed in grado di dare un'affidabile e valida informazione sull'abilità di uno studente.

La *Batteria Piaget-Head* è un test di orientamento destra-sinistra che nasce dall'unione di alcune prove tratte dal test di Piaget "destra-sinistra" e dal test di Head "mano-occhio-orecchio". È utile per lo studio dell'orientamento spaziale con particolare riferimento al riconoscimento delle coordinate destra-sinistra.

Il test di Piaget "destra-sinistra" è costituito da prove di riconoscimento destra-

sinistra su di sé; prove di riconoscimento destra-sinistra su un'altra persona situata di fronte; prove di riconoscimento relativamente alla posizione di tre oggetti. Le prove tratte dal test di *Head* riguardano, invece, l'imitazione dei movimenti dell'osservatore faccia a faccia, l'esecuzione di movimenti su ordine verbale e l'imitazione di figure schematiche.

Il *Development Test of Visual- Motor Integration* (VMI) partendo bensì dall'ipotesi di una correlazione significativa tra le abilità dei bambini di copiare forme geometriche e il loro rendimento scolastico, si fonda sulla teoria che lo sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento hanno una base senso-motoria. La batteria di test è pertanto finalizzata alla valutazione del modo in cui gli individui integrano le loro abilità visive e motorie.

Nel VMI il fattore integrazione è fondamentale, dunque, le prestazioni di un allievo potrebbero essere scarse perché, pur avendo adeguate abilità di percezione visiva e coordinazione motoria, potrebbe non aver ancora imparato ad integrare o coordinare i due aspetti insieme.

In altri casi, invece, le due abilità potrebbero essere deficitarie e in tal senso il test permette un'indagine preventiva attraverso l'identificazione di soggetti che necessitano di interventi didattico-pedagogici adeguati.

Oltre ai test appena citati c'è il *Questionario sui processi di apprendimento* (QPA) utile per la rilevazione di processi, di strategie e di motivazione allo studio, sulla base delle teorie cognitive, particolarmente adatte allo studio dell'apprendimento scolastico che si sono sempre occupate della valutazione delle abilità e delle strategie impiegate per la costruzione del sapere in relazione a fattori personali e ambientali.

Il *Test of Memory and Learning* (TEMA) si presenta come una batteria standardizzata di test di memoria per la valutazione di soggetti dai cinque ai diciannove anni. È uno strumento pensato per una valutazione multicomponentiale dei diversi aspetti mnestici a breve e a lungo termine, verbali e visivi. L'identificazione di deficit mnestici nei bambini e negli adolescenti è resa difficile dal fattore evolutivo e dal fatto che, anche quando sono dovuti a disturbi neurologici specifici (epilessia, traumi e molte malattie neurologiche degenerative), sono meno prevedibili e più generalizzati che negli adulti.

Molto utile è altresì la *Scala di sviluppo motorio* che valuta il grado di sviluppo motorio utile per le indagini sullo sviluppo dell'intelligenza generale e delle reazioni emotive, per una valutazione completa delle possibilità di adattamento del soggetto all'ambiente scolastico e sociale.

Invece la *Batteria per la valutazione motoria del bambino* (Movement ABC) è uno degli strumenti diagnostici più utilizzati per la valutazione delle abilità motorie. È stata ideata per identificare e quantificare le difficoltà del movimento che potrebbero influenzare l'inclusione scolastica dello studente ed è utilissima sia nelle operazioni di *screening* che nelle valutazioni individuali ed offre la possibilità di valutare la presenza o meno di difficoltà motorie.

Il Movement ABC riesce a dimostrare non solo la presenza di alterazioni, ma anche ad identificare, soggetti con disprassia ed impaccio motorio, permettendo di quantificare le difficoltà e di seguire nel tempo l'efficacia del trattamento.

| Nome del Test | Abilità misurate | Struttura del Test |
|--|---|---|
| Gifted Rating Scales (GRS) (Pfeiffer e Jarosewich) | <i>intellettiva, scolastica, creatività, talento artistico, leadership, motivazione</i> | Comprende sei scale: <i>abilità intellettiva; abilità scolastica; creatività; talento artistico; leadership; motivazione</i> di 12 item ciascuna per un totale di 72 item. Ciascun item viene valutato su una scala a 9 punti suddivisi in tre range: da 1 a 3 = sotto la media; da 4 a 6 = nella media; da 7 a 9 = sopra la media. |
| Gifted Rating Scales- School Form (GRS-S) (versione italiana - INVALSI) | Intellettiva e scolastica | Si concentra principalmente sulle scale di <i>Abilità intellettiva</i> e di <i>Abilità scolastica</i> , confrontando i risultati con quelli del campione normalizzato statunitense. |
| BATTERIA PIAGET-HEAD (Nadine Galifret-Granjon) | Orientamento destra-sinistra | Le prove tratte dal test di <i>Piaget</i> sono tre: Prova 1 - Riconoscimento destra-sinistra su di sé Prova 2 - Riconoscimento destra-sinistra su di un altro situato di fronte Prova 3 - Riconoscimento della posizione relativa di 3 oggetti (calamaio, chiavi, orologio) Il test di Head (mano-occhio-orecchio) consta di tre prove: Prova 1 - Imitazione del movimento dell'osservatore faccia a faccia Prova 2 - Esecuzione di movimenti su ordine orale Prova 3 - Riproduzione dei movimenti di una figura schematica |
| VMI- Development test of Visual – Motor Integration (Keith E. Beery & Norman A. Buktenica) | Visive e motorie | Valuta il modo in cui si integrano le loro abilità visive e motorie. Richiede al soggetto di copiare una sequenza evolutiva di forme geometriche che possono essere somministrati sia a gruppi che individualmente. Il test dispone di: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Test Base VMI - forma breve</i> (18 item) per i bambini dai 3 ai 7 anni ✓ <i>Test base VMI - forma completa</i> (27 item) per gruppi di età superiore ai 7 anni ✓ <i>Test supplementare di percezione visiva</i>(18-27 item) a seconda dell'età ✓ <i>Test supplementare di coordinazione motoria</i> |
| QPA Questionario sui processi di apprendimento (Klement Poláček) | Motivazione allo studio | Rileva i processi, le strategie e le motivazioni allo studio. Comprende cinque scale di misurazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Scala MI - (Motivazione intrinseca all' apprendimento): 20 item ✓ Scala MA - (Metacognizione e apprendimento): 20 item ✓ Scala SA - (Strategie di apprendimento): 20 item ✓ Scala CA - (Consolidamento dell'apprendimento): 20 item |

| | | |
|--|---|--|
| | | ✓ Scala AS - (Apprendimento superficiale): 20 item |
| TEMA- Test of Memory and Learning (Cecil R. Reynolds & Erin D. Bigler) | Memoria e apprendimento | <p>Misura la memoria e l'apprendimento. È composto da 10 subtests (5 verbali e 5 non verbali) e da subtest supplementari (3 verbali e 1 non verbali) utilizzati per potenziare la batteria principale quando si desidera una valutazione della memoria ancora più dettagliata, per la sostituzione di uno dei subtest di base se inappropriato per un particolare soggetto e per calcolare alcuni indici supplementari.</p> <p>Subtest Principali/Base</p> <p><i>Verbali</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ricordo di storie 2. Ricordo selettivo di parole 3. Ricordo di oggetti 4. Sequenze di cifre in avanti 5. Ricordo di coppie di parole <p><i>Non verbali</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memoria di facce (test dei volti) 2. Ricordo selettivo visivo (figure geometriche e i punti) 3. Memoria visiva astratta 4. Memoria sequenziale visiva 5. Memoria di collocazione spaziale <p>Subtest supplementari</p> <p><i>Verbali</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sequenze di lettere in avanti 2. Sequenze di lettere all'indietro 3. Sequenze di cifre all'indietro <p><i>Non verbali</i></p> <p>Imitazione motoria della mano</p> |
| Scala di sviluppo motorio (N. Oseretzkzy) | Sviluppo motorio | <p>Misura il grado di sviluppo motorio del soggetto.</p> <p>La <i>Scala di Oseretzkzy</i> comprende 6 prove per ciascun anno di età o gruppo di età, che riguardano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coordinazione statica, dinamica delle mani e generale - rapidità, movimenti contemporanei degli arti e precisione di esecuzione <p>Un ulteriore gruppo di 6 prove, analoghe alla precedenti, ma adattate all'età, è previsto per bambini di 3 anni.</p> |
| MOVEMENT ABC - Batteria per la valutazione motoria del bambino | Esercizi manuali, esercizi di equilibrio ed esercizi con la palla | <p>Costituita da 8 prove di performance divise per 4 fasce di età con 60 item di osservazione.</p> <p>Il test di performance comprende 32 prove organizzate in gruppi di otto tipologie di compiti, per ciascuna fascia d'età.</p> <p>Le tipologie di compito sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destrezza manuale, - abilità con la palla, - equilibrio statico - equilibrio dinamico. |

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>(S.E. Henderson e D.A. Sugden)</p> | <p>Le fasce d'età sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 (4-6 anni) - 2 (7-8 anni) - 3 (9-10 anni) - 4 (11-12 anni) <p>Attività (4-6 anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salvadanaio - Infilare i cubi - Percorso con la bicicletta - Afferrare il sacchetto - Equilibrio su una gamba - Saltare su una corda - Camminare tacco punta - Rotolare la palla fra due pali <p>Attività (7-8 anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserire i chiodini - Infilare i cubi - Far rimbalzare ed afferrare la palla con un mano - Sagoma cartacea del fiore - Lanciare il sacchetto nella scatola - Equilibrio su una gamba - Saltare nei quadrati - Camminare tacco punta <p>Attività (9-10 anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserire i chiodini - Infilare i bulloni - Afferrare la palla con due mani - Sagoma cartacea del fiore - Lanciare il sacchetto nella scatola - Saltare nei quadrati - Equilibrio su una tavola - Equilibrio con la palla <p>Attività (11-12anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserire i chiodini - Ritagliare l'elefante - Afferrare la palla con una mano - Sagoma cartacea del fiore - Tiro al bersaglio - Saltare battendo le mani - Equilibrio su due tavole - Camminare all'indietro <p>La checklist consiste di 48 item relativi al comportamento del soggetto, divisi in quattro sezioni, (<i>bambino stazionario/ambiente stabile, bambino in movimento/ambiente stabile, bambino stazionario/ambiente che cambia, bambino in movimento/ambiente che cambia</i>), ciascuna delle quali considera la performance del soggetto in situazione progressivamente più complesse. Inoltre essa include una sezione di altri 12 item relativa a <i>problemi comportamentali correlati con le difficoltà motorie</i>.</p> |
|---------------------------------------|--|

Fig.1: Test di valutazione in ambito didattico: sintesi comparativa

3. Valutare l'intelligenza potenziale negli studenti gifted

Il talento viene spesso associato a tutte quelle capacità cognitive al di sopra della media o ad altri tipi di abilità straordinarie di una persona.

Un costrutto che rimanda al talento è quello di intelligenza e ancor di più il concetto di attitudine, che indica una capacità potenziale posseduta dal soggetto. "...L'attitudine può essere intesa quindi come la capacità misurabile e disponibile a livello potenziale, di eseguire una determinata attività, sia fisica che mentale." (Fabio, 1998, p. 120).

Non esiste una definizione unica e condivisa di *giftedness* o *talented* (tradotta in Italia con il termine di plusdotazione o Alto potenziale cognitivo e talento - APC), malgrado si parli di plusdotazione già da diverso tempo.

La prima scuola dedicata agli studenti plusdotati nacque nel 1868 ad opera di William Torrey Harris che diede la possibilità a tutti quegli allievi che dimostravano di possedere abilità superiori, di frequentare classi speciali dedicate a loro.

Il termine *gifted* fu tuttavia utilizzato per la prima volta nel 1869 da Sir Francis Galton con il quale venivano identificate persone adulte che mostravano abilità nettamente superiori rispetto agli altri, raggiungendo riconoscimenti importanti a livello scientifico nel loro settore.

Essere plusdotati

...non significa solo essere più intelligenti e rapidi ad apprendere, ma comporta una sorta di maggiore sensibilità e capacitazione di analisi delle diverse situazioni alle quali si è esposti, che non possono però essere pienamente comprese in quanto il soggetto stesso è troppo giovane e non ha l'esperienza di vita necessaria. Infatti, molto spesso è forte in questi giovani individui il senso di giustizia, unito ad un profondo senso di frustrazione quando le cose non vanno come loro si aspettano o pensano che dovrebbero andare... (Margiotta, 2018, p. 76).

Gagnè invece propone una concezione allargata di plusdotazione il cui obiettivo non è quello di riconoscere alcuni studenti come dotati ed altri come non-dotati, ma di offrire a ciascuno di loro le opportunità, le risorse ed i giusti stimoli per raggiungere il massimo potenziale. Dunque

... sul continuum potenziale-performance, i talenti rappresentano non più solo il polo della performance, ma il modo con cui ognuno di noi accompagna e colora, insomma dà senso e direzione all'esito o al risultato finale del processo di sviluppo del talento -ed- i campi del talento possono essere estremamente diversi... (Margiotta, 2018, p. 111).

In ambito didattico l'intelligenza potenziale può essere misurata attraverso uno strumento dinamico di valutazione, il TIP (test di intelligenza potenziale), che stima la modificabilità cognitiva e l'elasticità nell'adattamento alle situazioni nuove in studenti dai tre ai diciannove anni.

Il TIP consente di valutare il livello di sviluppo potenziale evitando il rischio di ottenere in maniera errata risultati inferiori alla media non a causa di una reale difficoltà intellettiva ma di un possibile svantaggio socio-culturale.

Gli indici dinamici possono risultare importanti per tutti quei soggetti che provengono da ambienti socio-culturali svantaggiati. Essi presentano performance basse se vengono lasciati da soli a risolvere problemi e performance migliori, se vengono, invece, fornite loro le giuste istruzioni di apprendimento.

Queste misure dinamiche cercano altresì di distinguere fra il livello apparente

di sviluppo e il livello di sviluppo potenziale del soggetto. Tale differenza secondo Vygotskij, determina la zona di sviluppo prossimale che rappresenta la "...distanza fra il livello attuale di sviluppo, determinato da problem solving indipendenti e il livello di sviluppo potenziale, determinato da problem solving raggiunti attraverso la guida di una persona che è più preparata..." (Vygotskij, 1978, pp. 85-86).

Il Test di intelligenza potenziale si compone di diversi item ed è adatto a varie tipologie di soggetti: alunni con rendimento nella norma (per verificarne il potenziale di sviluppo intellettuale), alunni con qualche svantaggio dovuto alla loro provenienza sociale o culturale (che può determinare basse prestazioni ai test tradizionali), alunni con difficoltà di apprendimento e alunni iperdotati con basso rendimento.

Le prove sono suddivise per grado di scuola: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado.

Gli item del test dinamico sono vere e proprie attività di problem solving che il soggetto risolve nella sessione di apprendimento.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia il test contiene 12 item, 6 relativi alla fase di apprendimento⁷ e 6 per la fase di transfer⁸.

Gli item sono:

- a) Conservazione della nozione di lunghezza;
- b) Simultaneità;
- c) Inclusione in classe;
- d) Sovrapposizione percettiva;
- e) Transitività;
- f) Seriazione.

Per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado il test prevede 14 item, 7 relativi alla fase di apprendimento e 7 relativi alla fase di transfer.

Gli item sono:

- a) Completamento serie di lettere;
- b) Completamento serie di numeri;
- c) Completamento figure geometriche;
- d) Differenza percettiva;
- e) Sovrapposizione immagini mentali;
- f) Catena di parole;
- g) Coordinazione simultanea di informazioni.

Relativamente invece alla scuola secondaria di secondo grado, il test contiene 12 item, 6 relativi alla fase di apprendimento e 6 relativi alla fase di transfer.

Gli item sono:

- a) Ragionamento deduttivo di tipo condizionale;
- b) Ragionamento deduttivo con problemi di criptoaritmetica;
- c) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di lettere;
- d) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di numeri;
- e) Problem solving di tipo grafo-percettivo matematico;
- f) Problem solving di tipo grafo-percettivo sull'orologio.

7 Nella fase di apprendimento lo studente cerca di risolvere un problem solving nuovo.

8 Nella fase di transfer il soggetto generalizza l'apprendimento del problem solving a un nuovo e più complesso problem solving.

Per tutti e tre gli ordini di scuola, la misurazione consiste nel proporre al soggetto problemi difficili da risolvere e nel fornire una sequenza graduata di aiuti. Al soggetto viene pertanto ricordato che deve provare a risolvere il problema chiedendo meno aiuto possibile e quando trova la soluzione corretta al primo item, si procede nello stesso modo per tutti gli altri item, prima per quelli di apprendimento e poi per quelli di transfer.

...La semplicità della somministrazione e dell'interpretazione dei risultati rende il TIP uno strumento utilizzabile non solo dai psicologi dell'età evolutiva, ma anche dai docenti e da tutti coloro che intendono osservare e studiare l'evoluzione dell'intelligenza potenziale dei più giovani... (Gomez Paloma, 2014, p. 82).

4. Una scuola a *misura* dello studente plusdotato: prospettive di ricerca future

Per poter valorizzare i talenti sono senza dubbio necessari nuovi approcci e nuovi modelli educativi capaci di promuovere, negli allievi, la formazione di strumenti inclusivi che rendano sinergici i processi di apprendimento e che siano rivolti a tutti.

La scuola deve perciò diventare promotrice di diversi cambiamenti di natura pedagogica, attraverso una formazione permanente ed un maggior riguardo per la ricerca scientifica, e di natura sociale in quanto deve avvertire la necessità di collaborare con altri organismi.

...Volgere l'integrazione dei contesti di apprendimento in senso cooperativo significa per la scuola far convergere posizioni e aspirazioni differenti, o individualistiche, verso un obiettivo comune: non solo quello educativo o formativo, ma ancor più quello della costruzione del sé per entro mondi allargati di esperienza, di conoscenza e di visione, ad espansione progressiva... (Margiotta, 2018, p. 154).

Gli insegnanti hanno a loro volta un ruolo fondamentale in questo processo non solo per il sostenimento di nuovi ed inclusivi scenari didattici, ma anche e soprattutto nel processo di individuazione degli studenti plusdotati.

Alla stregua di ciò sarebbe significativo se la scuola optasse per la realizzazione di momenti di co-costruzione, co-progettazione e co-valutazione per la creazione di un protocollo di ricerca condiviso con l'Università.

Sarebbe quindi opportuno predisporre in ambito didattico attraverso l'utilizzo complementare di diversi strumenti di valutazione, un modello valutativo integrato, indispensabile per una programmazione personalizzata delle attività didattiche per gli alunni plusdotati.

Relativamente a questo aspetto, la Nota MIUR del 2019 chiarisce infatti che in presenza di soggetti plusdotati bisogna attuare: "...la prospettiva della personalizzazione degli insegnamenti, la valorizzazione degli stili di apprendimento e il principio di responsabilità educativa. [...] In presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, si possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale, sia di classe..." (Nota MIUR, 2019).

Tutti i test di valutazione possono dunque diventare idonei strumenti inclusivi se supportati da una logica di personalizzazione didattica e l'attività di classe può

...inserirsi in una zona prossimale di sviluppo in cui gli alunni possono attivarsi e affrontare l'apprendimento con la consapevolezza che hanno a disposizione risorse per riuscire a raggiungere la meta. In pratica, ciascun allievo deve essere "pronto" ad affrontare con successo l'impegno proposto, perché esso presuppone conoscenze, abilità e quindi competenze già a sua disposizione e, dunque, da solleticare, integrare, completare... (D'Alonzo, 2016, p. 64).

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Edizione a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci.
- Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment, 2008.
- D'Alonzo, L. (a cura di) (2019). *Dizionario di Pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Fabio, R.A.(2007). *TIP. Test di intelligenza potenziale. Valutazione e indici normativi di misura*. Trento: Erickson.
- Fabio, R. A. (1998). Gli indici dinamici nella misura delle abilità cognitive. Confronto fra diversi strumenti. *Età Evolutiva*, 59.
- Gomez Paloma, F (a cura di) (2014). *Scuola in movimento. La didattica tra Scienza e Coscienza*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Loewenstein, G., Donoghue, T., Rabin, M.(2003). *Projection bias in predicting future utility*. The Quarterly Journal of Economics. Harvard College and the Massachusetts Institute of Technology.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Nota MIUR, n. 562 del 3 aprile 2019, prot. n.562. *Alunni con bisogni educativi speciali*. Chiarimenti.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Raccomandazione n.1248, 1994, *Education for gifted children*. Consiglio d'Europa.
- Vygotskij, L.S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.