

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

6.

SEDUTA DI MARTEDÌ 10 GIUGNO 2014

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE **ILARIA CAPUA**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:			
Capua Ilaria, <i>Presidente</i>	2	Castelli Viviana, <i>Presidente dell'Associazione STEP-net Onlus</i>	9
INDAGINE CONOSCITIVA SULLE STRATEGIE PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA		Nobili Domenico, <i>Responsabile Struttura sistemi e servizi formativi dell'ISFOL</i>	5
Audizione di esperti del settore: professor Gian Paolo Barbetta, direttore Ufficio valutazione della Fondazione Cariplo; dottor Domenico Nobili, responsabile Struttura sistemi e servizi formativi dell'ISFOL; dottoressa Daniela Pompei, responsabile Servizio integrazione migranti della Comunità di Sant'Egidio; Viviana Castelli, presidente dell'Associazione STEP-net Onlus:		Pompei Daniela, <i>Responsabile Servizio integrazione migranti della Comunità di Sant'Egidio</i>	7
Capua Ilaria, <i>Presidente</i>	2, 5, 7, 9, 12	ALLEGATI:	
Barbetta Gian Paolo, <i>Direttore Ufficio valutazione della Fondazione Cariplo</i>	2	<i>Allegato 1:</i> Documentazione consegnata dal professor Gian Paolo Barbetta	13
		<i>Allegato 2:</i> Documentazione consegnata dal dottor Domenico Nobili	35
		<i>Allegato 3:</i> Documentazione consegnata dalla dottoressa Daniela Pompei	52
		<i>Allegato 4:</i> Documentazione consegnata da Viviana Castelli	58

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: Partito Democratico: PD; MoVimento 5 Stelle: M5S; Forza Italia - Il Popolo della Libertà - Berlusconi Presidente: (FI-PdL); Scelta Civica per l'Italia: SCpI; Sinistra Ecologia Libertà: SEL; Nuovo Centrodestra: (NCD); Lega Nord e Autonomie: LNA; Per l'Italia (PI); Fratelli d'Italia-Alleanza Nazionale: (Fdi-AN); Misto: Misto; Misto-MAIE-Movimento Associativo italiani all'estero-Alleanza per l'Italia: Misto-MAIE-ApI; Misto-Centro Democratico: Misto-CD; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling; Misto-Partito Socialista Italiano (PSI) - Liberali per l'Italia (PLI): Misto-PSI-PLI.

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE
ILARIA CAPUA

La seduta comincia alle 14.45.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna sarà assicurata anche attraverso la trasmissione televisiva sul canale satellitare della Camera dei deputati e la trasmissione diretta sulla *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione di esperti del settore: professor Gian Paolo Barbetta, direttore Ufficio valutazione della Fondazione Cariplo; dottor Domenico Nobili, responsabile Struttura sistemi e servizi formativi dell'ISFOL; dottoressa Daniela Pompei, responsabile Servizio integrazione migranti della Comunità di Sant'Egidio; Viviana Castelli, presidente dell'Associazione STEP-net Onlus.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, l'audizione di esperti del settore: professor Gian Paolo Barbetta, direttore Ufficio valutazione della Fondazione Cariplo; dottor Domenico Nobili, responsabile Struttura sistemi e servizi formativi dell'ISFOL, accompagnato dal dottor Emanuele Crispolti dell'ISFOL; dottoressa Daniela Pompei, responsabile Servizio integrazione migranti della Comunità di Sant'Egidio, accompagnata dalla dottoressa Paola Cardellicchio, responsabile del programma Diritto allo studio diritto al futuro; Viviana Castelli, presidente dell'Associazione STEP-net Onlus.

Do la parola al professor Gian Paolo Barbetta, direttore dell'Ufficio valutazione della Fondazione Cariplo.

GIAN PAOLO BARBETTA, *Direttore Ufficio valutazione della Fondazione Cariplo*. Vi ringrazio molto dell'invito a partecipare a quest'audizione. Mi è stato chiesto di provare a rassegnare velocemente le attività che Fondazione Cariplo ha avviato nel corso degli anni per contrastare la dispersione scolastica. Lo farei a partire da una premessa velocissima. La fondazione è un soggetto di natura privata, con una quantità di risorse limitate, e quindi non si propone di risolvere problemi. È consapevole che le limitate risorse a disposizione sono insufficienti per affrontare e risolvere qualunque dei problemi in ambito scolastico che abbiamo di fronte.

Tuttavia, le caratteristiche peculiari della fondazione, un soggetto privato senza fine di lucro, dotato di un ricco patrimonio, destinato a permanere nel tempo, rende questo soggetto particolarmente adatto, se non a risolvere problemi, ad avviare iniziative pilota, la cui funzione e il cui compito sia sperimentare e valutare in maniera rigorosa interventi innovativi e la loro capacità di risolvere meglio, rispetto a quanto facciano le *policy* correnti, alcuni problemi rilevanti. L'approccio adottato nel campo della dispersione scolastica è esattamente questo.

Non abbiamo l'ambizione di risolvere la situazione, ma di sperimentare alcune innovazioni e sviluppare e costruire conoscenze sugli interventi che funzionano e su quelli che, viceversa, dimostrano di non funzionare. È un approccio che gli americani chiamano *what works*, che vuol dire « ciò che funziona », in modo da offrire questa conoscenza ai *policy maker* per aiutarli a prendere le proprie decisioni.

Quest'approccio, volto soprattutto a valutare l'efficacia di determinati interventi, è stato applicato in due campi e con due progetti specifici. Uno è il progetto sulle pari opportunità nell'apprendimento, iniziato due anni fa, il cui obiettivo generale è ridurre il divario tra studenti italiani e studenti stranieri nel tasso di abbandono scolastico dopo la scuola secondaria di primo grado. Il secondo obiettivo è quello di avvicinare le scelte scolastiche degli stranieri — che sappiamo essere molto diverse, pur a parità di abilità, rispetto a quelle degli italiani — proprio a quelle di questi ultimi.

L'intervento sperimentato è, come lo chiamiamo gergalmente, il « trattamento ». Si tratta di un brutto termine, ma che rende l'idea di un intervento misto, che racchiude tre azioni: un'attività di orientamento scolastico in seconda e in terza media con i ragazzi e i loro genitori; un'attività extrascolastica di approfondimento dello studio della lingua italiana, sempre in seconda e terza media; un accompagnamento individuale e collettivo allo studio in prima e seconda superiore.

Potremmo definire il secondo progetto come un intervento di prevenzione precoce: si tratta del progetto « Riunioni di famiglia ». Il suo obiettivo è esattamente quello di ridurre in maniera precoce, cioè a partire dalla prima media, il disagio scolastico, intendendo con ciò difficoltà sia nelle relazioni sia nell'apprendimento degli studenti con difficoltà lievi. La metodologia applicata, il « trattamento », in questo caso è una tecnica che abbiamo copiato dal contesto anglosassone, in particolare quello neozelandese, nota come riunione di famiglia. È un tentativo che i sociologi chiamerebbero di *empowerment*, cioè di restituzione di responsabilità in particolare ai genitori, ma a tutti gli adulti significativi attorno alla vita del ragazzo.

Coerentemente con l'approccio che vi ho esposto inizialmente — legato al fatto che non siamo capaci di risolvere i problemi, ma vogliamo capire cosa funziona e cosa no —, entrambi i progetti sono realizzati utilizzando una metodologia di tipo

sperimentale, che si chiama *randomized controlled trial*, una sperimentazione randomizzata controllata.

I ragazzi destinatari del trattamento sono selezionati a caso da un campione più ampio di soggetti che potrebbero beneficiare del trattamento stesso, in modo da avere contemporaneamente, da una parte, il campione degli studenti destinatari e, dall'altra, il campione degli studenti potenzialmente destinatari, ma casualmente non scelti, che rappresentano i controlli del nostro intervento. È quello che si fa normalmente quando si vuole valutare l'efficacia di un farmaco. Nessuno oserebbe mettere in vendita un farmaco che non sia stato testato con questa metodologia. Abbiamo applicato, per una delle primissime volte nel nostro Paese, quest'approccio anche in campo educativo, scolastico e sociale.

Nel caso del progetto sulle pari opportunità nell'apprendimento, rivolto agli studenti stranieri, i destinatari dell'intervento, gergalmente i « trattati », sono 700 studenti scelti a caso, in realtà scelti tra gli studenti di 70 scuole scelte a caso tra quelle che hanno in prima media almeno 20 studenti stranieri: scegliamo a caso i dieci con il miglior risultato del test INVALSI. I soggetti trattati appartengono alle altre 70 scuole tra quelle selezionate inizialmente che non sono state estratte casualmente.

Allo stesso modo, nel progetto « Riunioni di famiglia » chiediamo agli insegnanti di proporci un certo quantitativo di studenti potenziali destinatari dell'intervento e casualmente ne selezioniamo 100, mentre gli altri 100, dei 200 circa che ci sono segnalati, faranno un controllo. Immaginiamo, infatti, che l'efficacia del nostro intervento non sia leggibile, come spesso si fa, come differenza tra ciò che succedeva prima e ciò che succede dopo l'intervento. Sappiamo che, in realtà, molti altri fenomeni agiscono sui risultati che vogliamo ottenere, e quindi non siamo in grado di leggere gli effetti di ciò che facciamo, semplicemente come differenza tra prima e dopo. L'effetto misurato rigorosamente è la differenza tra ciò che succede negli studenti destinatari e ciò che

succede negli studenti che fanno da controllo. Solo questo può essere rigorosamente ritenuto un effetto: si chiama di solito logica controfattuale, che è applicata sistematicamente in campo medico, ma quasi mai, ahimè, in campo sociale.

L'idea è fornire informazioni specifiche su ciò che funziona e ciò che non funziona, con metodi corretti per evitare di sprecare risorse pubbliche. Da questo punto di vista, anche un progetto che non abbia funzionato rappresenta un risultato interessante perché consente al *policy maker* di evitare di destinare risorse e interventi che abbiano già dimostrato di non essere efficaci. Purtroppo, nel nostro Paese questa logica è adottata molto poco. Ci si accontenta spesso di valutazioni qualitative e, talvolta, neppure di quelle.

Mi concentro ora sul primo progetto, i cui destinatari sono gli studenti stranieri. Il problema che vogliamo affrontare è noto: gergalmente, si potrebbe definire una segregazione formativa degli studenti stranieri, che hanno un tasso di abbandono più elevato e compiono scelte scolastiche, quando passano dalla scuola media a quella superiore, spesso « meno impegnative », cioè scelgono maggiormente di frequentare gli istituti o i centri di formazione professionale rispetto agli istituti tecnici e ai licei.

Purtroppo, questo avviene anche a parità di competenze. Nelle *slide* che ho depositato, ad esempio, è riportato un dato abbastanza visibile che riguarda il campione dei soggetti con i quali abbiamo a che fare: anche a parità di esito di test INVALSI, le scelte degli studenti stranieri vanno molto di più nella direzione di studi meno impegnativi. Ciò vuol dire che non è un problema di capacità, ma le scelte sono influenzate da altri fattori. Abbiamo immaginato che potesse trattarsi di una scarsa conoscenza della lingua, di uno scarso sostegno di tipo motivazionale e accademico da parte delle famiglie — che spesso non hanno le competenze culturali e ricevono orientamenti stereotipati: gli esperti che abbiamo consultato ci hanno detto che spesso gli insegnanti, quando debbono dare il consiglio orientativo, se

hanno di fronte uno studente straniero, tendono a dare suggerimenti meno impegnativi — e, ovviamente, di un problema economico, relativi al fatto che la famiglia dispone di risorse insufficienti, il che la induce a mandare i figli a lavorare prima.

Su quest'ultimo campo la fondazione non ha modo di intervenire. Sui primi tre, come vi dicevo, abbiamo provato a farlo, con l'obiettivo generale di ridurre le differenze tra italiani e stranieri e, non ultimo, di creare modelli positivi di giovani stranieri di successo. Questa è la ragione per cui concentriamo l'intervento non sui ragazzi che sono nelle condizioni peggiori, ma sugli studenti stranieri potenzialmente migliori. Obiettivi specifici indispensabili per una valutazione controfattuale sono: ridurre il tasso di abbandono scolastico degli stranieri al termine della terza media; favorire l'accesso a istituti scolastici superiori che rendano più probabile la continuazione del percorso formativo anche in università; ridurre il tasso di abbandono degli studenti stranieri nei primi due anni delle scuole superiori.

Per entrare più nel dettaglio sulla selezione, abbiamo scelto di destinare l'intervento ai 10 migliori studenti stranieri, selezionati sulla base del test INVALSI di prima media, di 70 scuole medie piemontesi, liguri, lombarde e venete, selezionate in maniera casuale tra tutte quelle che avevano almeno 20 studenti stranieri in prima media. Le altre 70 scuole che erano nella stessa condizione fanno da campione di controllo. Abbiamo stipulato un protocollo d'intesa con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e con l'INVALSI e così otteniamo le informazioni per le valutazioni.

Le azioni sono quelle descritte: un rafforzamento dell'apprendimento della lingua italiana per lo studio in seconda e terza media (intervento svolto in orario extrascolastico); un supporto all'orientamento scolastico e vocazionale nei confronti sia degli studenti sia dei genitori; l'accompagnamento individuale e collettivo per gli studenti che passino dalla prima alla seconda superiore.

A pagina 14 del documento che ho depositato, si dà conto di un primissimo risultato. Dopo due anni dall'inizio dell'intervento abbiamo alcuni primi indicatori di efficacia della nostra azione. Confrontando gli studenti destinatari del trattamento con i controlli, emerge che la probabilità che gli studenti passati attraverso l'intervento avviato dalla fondazione si iscrivano a un istituto tecnico o a un liceo sale in maniera significativa rispetto a coloro che, invece, partivano nella stessa condizione e hanno rappresentato i controlli.

Per intenderci, tra i controlli, solo il 66 per cento si iscrive a un istituto tecnico e a un liceo; tra i trattati, quasi il 70 per cento. Questa differenza è particolarmente significativa e visibile nel caso degli studenti maschi. Ahimè, l'intervento sembra non funzionare sulle ragazze. Nel caso degli studenti maschi, si passa dal 58 al quasi 65 per cento, quindi si registra un aumento molto significativo e importante. Per le ragazze, non si ottiene questo stesso risultato.

Credo che una degli aspetti importanti della valutazione controllata sia ottenere luci e ombre in maniera altrettanto evidente. L'intervento sta dimostrando una prima efficacia su una parte della popolazione destinataria; sull'altra, ahimè, non funziona, ma questo è in sé un risultato importante.

In conclusione, credo che valga la pena avviare sperimentazioni controllate per valutare l'efficacia, prima di costruire politiche nazionali. Vale la pena valutare con rigore, cioè usare un approccio di tipo controfattuale, inserendo le attività valutative direttamente all'inizio del concepimento del processo sperimentale. Occorre apprendere dai fallimenti, per evitare sprechi. Il sito promosso dall'amministrazione americana nel 2002, il *What Works Clearinghouse*, raccoglie ormai circa 90 esperimenti randomizzati fatti negli Stati Uniti e mostra che il 90 per cento degli interventi non ha alcuna efficacia. Credo che costruire dati basati sulla conoscenza sia molto importante e costituisca un modo per non sprecare le risorse.

PRESIDENTE. Ringrazio il professor Barbetta. Il suo intervento è stato molto interessante.

Do ora la parola al dottor Nobili, responsabile della struttura Sistemi e servizi formativi dell'ISFOL.

DOMENICO NOBILI, *Responsabile Struttura sistemi e servizi formativi dell'ISFOL*. Vi ringrazio dell'invito. L'ISFOL è l'ente pubblico di ricerca vigilato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali che conduce per il Ministero indagini sui temi della formazione e del lavoro e realizza attività di assistenza tecnica.

Come il collega, sarò molto sintetico. L'intervento che vogliamo proporvi oggi verte su una serie di indagini che abbiamo condotto negli ultimi anni in materia di dispersione scolastica e formativa e in materia di esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali di formazione professionale. C'è senz'altro un problema di numeri. Nel documento che avete diffuso sollevate correttamente la questione della carenza di dati disponibili, specialmente dalle anagrafi scolastiche. Noi misuriamo la dispersione solitamente con il *benchmark* comunitario, relativo agli *early school leaver*, che ci misura la quota dei 18-ventiquattrenni privi del titolo di studio di scuola media superiore, che corrisponde al quarto livello secondo l'European qualification framework (EQF). È chiaro che questa è una misura del tutto convenzionale, che si può utilizzare soltanto per effettuare paragoni tra Paesi diversi. Non è certo la misura che ci consente strategicamente di intervenire sul fenomeno della dispersione scolastica e formativa. Ci fornisce, infatti, un'informazione su fenomeni che ovviamente si sono prodotti molti anni prima. L'esperienza e la pratica ci insegnano che intervenire sulla dispersione già un anno o due anni dopo è molto difficile e complesso.

Purtroppo, l'ultima indagine che abbiamo condotto sulla popolazione dei dispersi è del 2011. Certo, serve capire quanti sono, ma anche dove e, soprattutto, chi. L'intervento puntuale contro il fenomeno della dispersione deve essere il più

possibile personalizzato. Si tratta di situazioni critiche e, a parte la carenza di servizi, difficilmente riusciamo a cogliere il momento in cui le assenze cominciano e si accumulano.

Per anni abbiamo misurato il totale dei dispersi facendo una semplice sottrazione, cioè prendendo il totale della popolazione in età dai 14 ai 17 anni, sottraendo quelli iscritti a scuola, quelli assunti in apprendistato e quelli iscritti all'Istruzione e formazione professionale (IFP), la risultante era la quota dei dispersi. Parliamo di un numero assoluto mai variato negli anni.

Sempre con questo metodo di stima, quindi con ogni cautela, circa 110-115.000 ragazzi 14-diciassetenni, ogni anno, si trovano fuori dai percorsi formativi e scolastici. Ovviamente, sono concentrati al sud per il 42 per cento circa; la quota più grande è attribuibile alla regione Campania, che da sola rappresenta il 20 per cento del fenomeno. Anche la Lombardia ha una quota molto grande, ma semplicemente perché lì c'è più popolazione in età. In ogni caso, generalmente è un fenomeno caratteristico delle isole e del sud Italia. È lì che pesa di più ed è lì, purtroppo, che le anagrafi scolastiche sono più deboli.

Il fatto che ci siano esperienze virtuose nella provincia di Trento, di Bolzano, in Piemonte e in Friuli sulle anagrafi e sul controllo è molto importante, però è chiaro che, se non ci sono nelle regioni dove la dispersione è più forte, il problema rimane in tutta la sua drammaticità.

Siamo riusciti a raggiungere circa 600 dispersi e a intervistarli personalmente tramite più di 6-7.000 contatti. Come criterio generale, abbiamo scelto 6-7.000 ragazzi che avevano preso il voto più basso alle scuole medie nella presunzione che, probabilmente, quella fosse la fascia di età con la maggiore probabilità di abbandono. Di questi 6-7.000, ne abbiamo reperiti 600 e i risultati che abbiamo tratto sono molto interessanti da due punti di vista.

Innanzitutto, possiamo immaginare le caratteristiche sociodemografiche di questi ragazzi. Si tratta, ovviamente, di famiglie

sostanzialmente a basso reddito, in cui, in genere, i genitori non hanno nessun titolo scolastico o ne hanno uno basso, e solitamente definiamo questa come l'area del disagio. Chiaramente, ci aspettavamo tale risultato.

Molto più interessante è stata un'analisi sulla dinamica, ossia relativa al momento in cui si presenta il fenomeno. Sostanzialmente, sono tre i momenti critici, tra cui il percorso delle scuole medie. Dei 179 ragazzi presi dal nostro campione di 600, che territorialmente è abbastanza rappresentativo, intervenuta la bocciatura durante i tre anni delle scuole medie, 124 hanno abbandonato completamente gli studi. Ciò significa che, su 100 ragazzi bocciati alla scuola secondaria di primo grado, il 70 per cento non termina gli studi. La prima componente su cui porre attenzione, dunque, è il percorso del primo ciclo di istruzione: è un evento che, evidentemente, segna nel profondo il giovane.

Un altro momento topico è il passaggio tra il primo e il secondo ciclo, cioè tra le scuole medie e le scuole superiori. Del nostro campione di 600 studenti, 245 non si sono propri iscritti alle scuole superiori né al liceo né agli studi tecnici professionali e neanche alle IFP. Al riguardo, si porrà un problema ulteriore quando si andrà finalmente a perfezionare il meccanismo delle anagrafi scolastiche. Queste persone sfuggono perché non si iscrivono proprio al secondo ciclo.

Il terzo momento critico è l'eventuale fallimento al primo anno delle scuole superiori: molti giovani che vi si iscrivono vanno incontro a episodi di insuccesso, magari una bocciatura, e qui siamo di fronte a un problema rilevante che riguarda la carenza di interventi di orientamento corretto. Molto spesso, quelli che escono dalle scuole medie si iscrivono a un percorso di studi inadatto alle loro attitudini, per il quale non sono assolutamente vocati, e quindi emerge innanzitutto un fenomeno di carenza di servizi di orientamento, che è piuttosto generalizzata.

Questo fenomeno è ancora più grave con riferimento all'utenza degli immigrati, non solo per i giovani nati all'estero. Abbiamo notato che forse lo strumento antidispersione più efficace in questi anni è consistito, in realtà, nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale. Forse qualcuno di voi sa che sono percorsi triennali che portano a qualifica su un repertorio di 22 qualifiche: si possono seguire percorsi triennali di questo tipo sia presso le agenzie formative accreditate sia presso gli istituti professionali di Stato in regime di sussidiarietà integrativa o complementare, a seconda dei casi.

Sono stati raggiunti effettivamente risultati buoni, in termini sia di successo formativo, sia di esiti occupazionali. Una recente indagine campionaria ci dice che negli anni di crisi, il 50 del campione escusso risultava ancora occupato tre anni dopo il conseguimento della qualifica, mentre il 23 per cento aveva lavorato, ma si trovava in quel momento disoccupato.

Sia per la vocazione che ha sempre avuto la formazione professionale in Italia, con un'attenzione alla personalizzazione dei percorsi e a una vicinanza maggiore alle pratiche lavorative e professionali attraverso lo *stage*, sia per l'attenzione, in generale, a una metodologia didattica attiva diversa da quella che molti giovani rifiutano nei percorsi scolastici tradizionali, ci sembra di poter dire che in effetti il percorso di IFP potrebbe essere potenziato. Il fatto che sia svolto nelle agenzie formative o a scuola è indifferente.

Faccio, però, notare che il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia è finanziato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali con 189 milioni di euro l'anno. Questo significa che, siccome l'ultimo monitoraggio indica 300.000 giovani sui percorsi, si tratta di 630 euro all'anno per corso utente, che effettivamente sono molto pochi. Il costo medio di un giovane a scuola è 7.000 euro l'anno: mi permetto, quindi, di notare che un investimento di 630 euro l'anno su un percorso professionalizzante antidispersione è esiguo.

PRESIDENTE. Ringrazio il dottor Nobili. Do subito la parola alla dottoressa Pompei, responsabile del servizio dell'integrazione migranti della comunità di Sant'Egidio.

DANIELA POMPEI, Responsabile Servizio integrazione migranti della Comunità di Sant'Egidio. Fin dai suoi inizi, nel 1968, la comunità di Sant'Egidio ha considerato prioritaria l'educazione dei bambini, particolarmente di quelli poveri. La scuola o le scuole della pace sono i luoghi che hanno accompagnato questi bambini verso un'educazione più ampia.

Uno dei tratti che caratterizzeranno le scuole della pace è l'amicizia personale, ma il secondo pilastro fondamentale è il sostegno alla scolarizzazione e all'alfabetizzazione, quindi all'educazione alla solidarietà e all'amicizia tra chi è diverso.

La comunità di Sant'Egidio gestisce in molti Paesi del mondo, circa settanta, le scuole della pace, che in Africa o in Asia sono quasi l'unica esperienza di istruzione; in Italia, invece, è evidente che nelle grandi città come Roma, Napoli, Milano, Genova, Catania, Palermo, Padova, Firenze, costituiscono un supporto, come avviene anche in tantissime città più piccole. Nel mondo, più di 15.000 bambini frequentano le scuole della pace. In Italia, sono molto numerosi.

Vorrei soffermarmi su un aspetto del tema della dispersione scolastica che riguarda i minori stranieri, figli di cittadini stranieri, che giungono nel nostro Paese. C'è una differenza nel percorso scolastico tra coloro che giungono per ricongiungimento familiare e coloro che nascono in Italia.

L'altro punto su cui vorrei focalizzare l'attenzione è il tema dell'istruzione nei confronti della minoranza *Rom*. Ho letto i dati sulla dispersione, a partire da quelli depositati presso la Commissione, quindi non torno sull'argomento se non per sottolineare che l'Italia è uno dei Paesi che, a livello europeo, ha un'altissima dispersione scolastica. Bisogna interrogarsi su tale fenomeno.

Quasi il 23 per cento di tutti i cittadini stranieri regolarmente presenti in Italia è costituito da minorenni. Da una parte, questa è una buonissima notizia, ma per farla divenire una buona notizia anche dal punto di vista dell'inserimento scolastico c'è un cammino da percorrere.

Dove abbiamo incontrato i problemi? Il primo grande problema è il nodo dell'insegnamento della lingua italiana, L2. La comunità di Sant'Egidio affronta moltissimo il discorso della L2 con i cittadini adulti: questo è un punto di forza per favorire l'integrazione. Negli ultimi anni, però, le nostre scuole di lingua per adulti hanno cominciato a popolarsi di minori, di adolescenti: gli insegnanti delle scuole medie ci chiedevano di seguirli nel pomeriggio per lo studio della lingua italiana.

Questo tema dovrebbe essere strutturato: occorrerebbe che tutto il Paese, dal nord al sud, riuscisse a pensare e a strutturare una forma di insegnamento, di supporto della lingua italiana per chi si iscrive nella scuola primaria. Evidentemente, alle scuole elementari è più semplice, ma la vecchia scuola media è l'altro punto nodale.

Quanto alle proposte, bisognerebbe prevedere su tutto il territorio corsi specifici pomeridiani di lingua italiana L2, tenuti dagli insegnanti, una o due volte a settimana, nei giorni precedenti l'inizio delle lezioni, i primi giorni di settembre, nonché corsi intensivi per i ragazzi che si inseriscono nel percorso, nei giorni immediatamente successivi alla chiusura, tra il 6 e il 30 giugno, e durante tutto l'anno.

La seconda proposta è quella di istituire corsi di aggiornamento per gli insegnanti per l'insegnamento della L2, che necessita di conoscenze particolari. Quest'anno abbiamo ricevuto la richiesta di alcune scuole superiori di Roma, del primo e del secondo anno, i cui presidi ci hanno chiesto di tenere come volontari corsi di lingua nel pomeriggio per gli studenti.

Procedo molto velocemente con le proposte. Innanzitutto, recupero del ritardo scolastico attraverso corsi di sostegno finalizzati. Quello usato dalla Comunità di

Sant'Egidio è un approccio induttivo: si analizza il problema e si comincia a trovare la soluzione, dopodiché la si porta a modello. Abbiamo chiesto ad alcuni volontari, insegnanti in pensione, di fare ripetizioni private ai giovani adolescenti per far loro recuperare quel *gap* iniziale. Esperienze molto positive si sono avute in alcune associazioni a Torino; noi svolgiamo tali attività a Roma.

L'altro discorso su cui si fonda il ritardo dei bambini stranieri è l'inserimento nelle classi corrispondenti all'età anagrafica dell'alunno. Allo stato attuale, anche se la legge prevede solamente un anno di differenza per l'inserimento scolastico, nella realtà di Roma vi sono almeno due o tre anni di differenza. Dai dati emerge chiaramente il ritardo.

Inoltre, è necessaria la prevenzione precoce degli abbandoni. Migliorare la raccolta e monitorare i dati è molto importante. Con il progetto «Diritto alla scuola, diritto al futuro», abbiamo cominciato a chiedere agli insegnanti di alcune scuole una progettazione specifica per alcuni bambini *Rom*. La grandissima difficoltà consiste nel registrare la frequenza, non l'iscrizione scolastica. Bisogna valorizzare in tutti i modi le collaborazioni con il mondo del volontariato e del terzo settore.

L'altro tema legato alle anagrafi è che da qualche anno non si registra più o non si verifica più il momento in cui le iscrizioni avvengono. Prima dell'inizio dell'anno scolastico tutte le anagrafi dei municipi non inviano più alle scuole il registro dei residenti per verificare se siano stati iscritti a scuola. Per i bambini stranieri questo rappresenta un problema molto serio: è un tema che molti anni fa si registrava in Italia e che non esiste più. Sarebbe quasi il caso di riprenderlo e di mutuare vecchi strumenti che hanno permesso all'Italia di uscire dall'analfabetismo.

Non ho fatto in tempo a parlare del problema dei *Rom*, ma ho depositato il progetto, che è molto significativo.

PRESIDENTE. Ringrazio la dottoressa Pompei anche per questa relazione, che offre un'angolazione diversa, ma sempre molto interessante.

Do ora la parola alla dottoressa Viviana Castelli, presidente dell'Associazione nazionale STEP-net Onlus. Accompagnano la dottoressa Castelli la professoressa Maria Assunta Zanetti e la dottoressa Roberta Renati.

VIVIANA CASTELLI, *Presidente dell'Associazione STEP-net Onlus*. Ringrazio la Commissione per averci invitato. I miei accompagnatori sono la professoressa Zanetti, docente di Psicologia presso il dipartimento di psicologia dell'Università di Pavia e direttore del LabTalento, che si occupa di ragazzi e studenti ad alto potenziale cognitivo; la dottoressa Roberta Renati, psicoterapeuta e direttore del centro Phronesis, il nostro supporto clinico per l'associazione.

Prima di affrontare la tematica, tengo a dire che la presenza di tali persone è fondamentale per l'associazione. Da quando siamo nati, due anni e mezzo fa, il nostro lavoro è stato molto intenso. Il lavoro è nato dall'esigenza delle famiglie dei genitori dei bambini ad alto potenziale, che sono arrivati *in primis* al laboratorio della professoressa Zanetti, nato purtroppo soltanto nel 2009, unica realtà universitaria italiana pubblica che si occupi di questo argomento e svolga attività di ricerca, valutazioni e raccolta di dati. Tutti i genitori che sono arrivati a questo laboratorio ci sono arrivati in condizioni veramente disastrose, con percorsi personali, dei propri figli e delle proprie famiglie, di grande sofferenza e con grandi problematiche.

Purtroppo, ho poco tempo. Ho depositato tre memorie. Sono separate di proposito, per far capire il nostro lavoro in rete e quanto serio sia l'intervento che stiamo tentando di svolgere sul territorio. Noi genitori, qui a rappresentare questi percorsi, possiamo testimoniare sulla pelle dei nostri figli ciò che trovate nella rete, in tantissimi estratti, nel programma che ci avete inviato, nelle indicazioni della Com-

missione, del MIUR, ma anche nelle indicazioni del Parlamento europeo, che dal 1994 chiede a tutti gli Stati membri di occuparsi di questa tematica per tutti i risvolti drammatici che possono evincersi.

Prima di entrare nel *drop out*, voglio parlare di miti e pregiudizi ancora presenti in Italia a livello delle istituzioni, della società e, purtroppo, della scuola. I bambini ad alto potenziale cognitivo hanno peculiarità che li contraddistinguono, non sono gruppi omogenei: ognuno di loro è diverso e particolare, pur avendo caratteristiche molto simili, per alcuni aspetti comportamentali ed emotivi. L'altro valore che hanno in comune è un quoziente intellettivo superiore alla norma secondo gli standard, ma questo non è l'unico dato che ci interessa. Insieme a questo dato, che è un mero numero, c'è l'intero vissuto di un bambino che non riesce a essere riconosciuto ed è invisibile per il mondo della scuola. Spesso è invisibile ai suoi stessi genitori che, non avendo formazione per affrontare un figlio così, si affidano agli esperti della salute e della scuola: in mancanza, però, di una letteratura e di una cultura in Italia sull'argomento, nell'identificazione di questi bambini purtroppo si compiono errori gravissimi.

Spesso, infatti, essi sono identificati come bambini con iperattività, spettro autistico o autismo, disturbi dell'apprendimento, laddove in realtà il loro pensiero divergente, le loro capacità cognitive che si relazionano e si esplicano, come anche le loro modalità di apprendimento, sono completamente diverse da quelle degli altri ragazzini.

All'interno di questo discorso, in generale gli insegnanti e gli esperti della salute hanno il mito e il pregiudizio che tali ragazzini, poiché hanno queste capacità cognitive, sanno farcela da soli, adattarsi alle situazioni, riescono a modulare e gestire la propria emotività, sono sempre al massimo delle *performance*, e quindi non hanno problemi di nessun tipo e non avrebbero problema nella disaffezione scolastica e del *drop out*. Non ci sono, purtroppo, studi che identifichino numerica-

mente questo tipo di problematica relativa ai ragazzi ad alto potenziale. Noi ci siamo avvicinati al laboratorio. Alcuni studi non sono validati completamente all'estero, ma in una delle memorie ne trovate citato uno che contiene alcune analisi: in realtà, questi ragazzini sono ad alto fattore di rischio di sottorendimento e abbandono scolastico. È proprio il fatto di non essere individuati con le loro peculiarità e con i loro bisogni educativi specifici e di non ricevere interventi di supporto dal punto di vista emotivo e relazionale che spesso li emargina dal gruppo, tanto quanto emargina i loro genitori. Spesso, essi non trovano gli stimoli necessari e la motivazione per proseguire gli studi, hanno un'ipersensibilità spiccata e fanno fatica a mantenere costante la motivazione. Ovviamente, tutto questo, legato alle loro caratteristiche peculiari, è la causa principale della dissincronia tra lo sviluppo emotivo e quello cognitivo. Questo fenomeno crea al loro interno grossi disagi psicologici. Se non giustamente supportati, sia scolastico a livello e della didattica, sia nella famiglia e nel mondo della società esterna, nelle istituzioni, questi ragazzi purtroppo spesso prendono percorsi deviati, che li allontanano e fanno sì che essi utilizzino stupefacenti o alcol o assumano comportamenti antisociali e devianze *borderline*, con conseguenti suicidi e problemi relazionali molto seri.

Nelle nostre memorie facciamo riferimento anche a un testo che è pubblicato stato sulla *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* del 14 marzo 2013, redatto dal CESE (Comitato economico e sociale europeo). A noi ha fatto impressione che fosse stato il CESE a redigere questo documento. Forse, alla luce del disagio economico, sociale, culturale e valoriale che stiamo vivendo in Italia e nella nostra amata Europa, dove dobbiamo essere protagonisti e attori, anche in vista di tutte le indicazioni di Europa 2020, si deve indagare sulla problematica della disaffezione scolastica e del recupero di questi studenti, abbassando la media al 10 per cento: in Italia, anche se il dato medio si aggira intorno al 17,8 per cento, come la profes-

soressa Zanetti mi ha confermato anche oggi, in alcune situazioni la disaffezione e l'abbandono superano anche il 20 per cento. Purtroppo, all'interno di tale dato ci sono moltissimi dei ragazzi ad alto potenziale, per i quali la situazione è ancora più drammatica. Oltre a subire, infatti, il percorso che vi ho spiegato brevemente, ma che potete immaginare quanta fatica e quanto dolore comporti, questi ragazzi, ricompresi in quel dato, non mettono a punto il dono che la natura ha dato loro.

Per noi genitori è fondamentale che gli esperti, che hanno costruito con noi questa rete, ci supportino, avendo già fatto esperienza sul territorio a suo tempo. Crediamo che, affinché qualsiasi bambino e studente possa esplicare le proprie capacità e potenzialità, qualunque sia la sua connotazione e collocazione nella curva dell'intelligenza — che a noi non interessa così tanto —, sia dovere di ogni Stato, per il futuro della costruzione di un nuovo mondo, che ogni individuo possa trovare il suo posto, possa realizzarsi, soddisfarsi e trovare il proprio benessere. Questi studenti rappresentano il 5 per cento della popolazione scolastica, ossia ve n'è uno per classe. Credo che sia un'ingiustizia non poterli considerare, riconoscere, individuare e inserire in un discorso di individuazione, prevenzione, sostegno e indirizzamento verso la loro collocazione per il futuro.

In relazione alle nostre proposte, che ovviamente partono da un'alleanza tra scuola e famiglia, come potete ben immaginare, nello specifico vi cito l'ultimo paragrafo della nostra relazione, che spero leggerete. Mi permetto, infatti, di dirvi che all'interno abbiamo inserito un capitolo con alcuni stralci di storie vere pervenute al nostro sito. Come io, da presidente, le ho lette con grande riservatezza e coinvolgimento emotivo, spero facciate anche voi, dimostrando la medesima sensibilità nel rispetto di queste famiglie che hanno avuto fiducia in noi e ci hanno raccontato queste storie dolorose.

Gli studenti ad alto potenziale, a causa delle proprie caratteristiche peculiari, risultano soggetti a rischio di sottorendi-

mento e abbandono scolastico, fallimento personale, perdita di autostima, disagi psicologici, devianze, comportamenti antisociali. Il pregiudizio che li vuole immuni da tali problematiche, che porta a ritenere che un alunno plusdotato possa sempre cavarsela da solo e avere successo e debba sempre essere al massimo delle sue *performance*, aumenta la loro vulnerabilità, che dipende anche, ma non solo, da condizioni socio-economiche, culturali, etniche e ambientali, ma principalmente dalla loro natura intrinseca, che è anche genetica. Per questo sono sottoposti a un altro fattore di rischio.

La situazione può risultare ancora più seria, come ha rilevato la dottoressa Pompei. Ho ascoltato con molto interesse l'audizione svolta presso la Commissione il 3 giugno scorso, in cui si è parlato anche dei *Rom* e del fatto che il bambino o il ragazzo plusdotato vive a volte in contesti degradati e poco protettivi, anche dal punto di vista socio-economico. Mi viene in mente anche l'audizione del dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia. In merito a quella situazione, il problema per noi è doppio: non riusciamo a raggiungere questi ragazzi e queste famiglie, né per dare supporto né per fornire aiuto, che chiediamo, quindi, alle istituzioni.

Le nostre strategie riguardano la prevenzione, quindi un'individuazione precoce del fenomeno, attraverso azioni di *screening*. Abbiamo già attuato un progetto e stiamo cercando di validare alcune scale di valutazione. Avremo i risultati a fine ottobre, attraverso insegnanti che hanno utilizzato queste scale, tra l'altro adattate al contesto italiano: l'università, quindi, ci serve anche per dare un valore scientifico a quanto stiamo dicendo.

Un altro aspetto che ci preme sottolineare riguarda il fatto che tutti gli interventi che poniamo in essere sono sotto la supervisione scientifica e clinica dell'ente universitario e della fondazione con cui siamo in rete e in *partnership*. Tutte le azioni, come quelle di validazione, avvengono contestualizzando la strumentazione al contesto italiano. Non si prende un test

e una strumentazione all'estero, la si traduce e la si applica: bisogna, infatti, contestualizzare il luogo in cui vivono i ragazzi rispetto alle condizioni cui facevo riferimento. Occorre quindi puntare sulla validazione delle strumentazioni valutative e sull'istituzione di un protocollo standard nazionale della valutazione. Le famiglie, quando sono disperate, cercano una risposta ai disagi dei propri figli e possono incappare in strumentalizzazioni, in quanto le valutazioni non sono fatte come dovrebbero e sono molto costose. Questo vale anche per le famiglie disagiate alle quali facevo prima riferimento.

Serve una formazione specifica sulla tematica, all'interno dei corsi di laurea in scienze della formazione e psicologia. Partiamo, infatti, a monte: se un insegnante, uno psicologo, uno psicoterapeuta o un neuropsichiatra non conosce questa tematica e non conosce i rischi che comporta, come può indirizzare un bambino o una famiglia a un percorso di supporto e sostegno ed evitare una serie di problematiche che si traducono anche in costi sociali, economici, non solo in costi di vite umane?

Servono una formazione specifica sulla tematica degli esperti professionisti, supporto clinico al disagio scolastico e sociale e, come ribadisco, anche un supporto ai genitori. Posso assicurarvi, infatti, che educare e far crescere un ragazzino con questo tipo di caratteristica è un'impresa veramente immane. Crescere un figlio è già difficilissimo, e ragazzi di questo tipo sono veramente sfidanti, particolari, difficili da gestire, oppositivi, contestatori e molto difficili anche da comprendere.

Rispetto alla didattica, bisogna individuare la funzione etica dell'insegnamento, quindi vogliamo che sia riconosciuta una missione professionale. Chiediamo a gran voce la formazione in servizio obbligatoria e la riqualificazione delle competenze dei docenti. Il patrimonio dei nostri docenti non basta: abbiamo incontrato dirigenti e docenti volenterosi e molto devoti al loro lavoro, ma tutta la loro esperienza va

riqualificata all'interno di una nuova lettura didattica e con nuove strumentazioni professionali.

Serve il rinnovamento della didattica, che vorremmo fosse applicata, come secondo tutte le indicazioni che date anche voi nelle vostre relazioni; modelli didattici flessibili e inclusivi, ma personalizzazione degli apprendimenti. Serve il rinnovamento dell'ambiente di apprendimento, la dotazione di strumenti tecnologiche, aule e laboratori, dove si può applicare la didattica del fare, e l'orientamento, che per i nostri ragazzi è ancora più pericoloso che per tutti gli altri. Avendo, infatti, competenze molto ampie, ma non sapendole incanalare, non sapendole neanche esprimere, essi fanno fatica a trovare la loro strada se non sono supportati e orientati nel modo più giusto.

Serve anche il lavoro in rete tra gli insegnanti e gli Istituti per la cultura e il sociale (ICS) di uno o più territori. Anche nella memoria depositata dalla professoressa Zanetti è contenuto un esempio delle scuole in rete, un progetto che si chiama « La scuola educa al talento », in cui abbiamo sperimentato che questo tipo di approccio migliora l'ambiente e anche il rapporto docente/studente, che è un altro fattore di prevenzione importantissimo rispetto alla disaffezione scolastica.

Se mi permettete, vorrei concludere con una frase. Ho cercato di spiegare brevemente anche l'importanza del supporto scientifico, ma sono una mamma e un genitore e questa è la frase che, da quando siamo nati, ci accompagna. Vorrei leggervela e dedicarla a ogni bambino che spero di poter aiutare con il nostro lavoro. « Essere genitore di un bambino dotato è un po' come vivere sulle montagne russe. A volte si sorride, a volte si resta senza fiato. A volte si ride e a volte si urla. A

volte lo sguardo è pieno di meraviglia e di stupore. A volte si è agghiacciati, a volte si è orgogliosi. A volte il percorso è così snervante che non si può far altro che piangere ».

Vi ringrazio e spero che veramente possiate riconoscere il nostro contributo, perché l'esigenza di queste famiglie e di questi bambini è un problema che non potete più sottovalutare.

PRESIDENTE. Ringrazio la signora Viviana Castelli.

Ringrazio tutti coloro che sono intervenuti, il professor Barbetta, il dottor Nobili, la dottoressa Pompei e la dottoressa Castelli, che ci hanno offerto prospettive molto diverse, che ci fanno comprendere la complessità del problema della dispersione scolastica.

Purtroppo, non abbiamo tempo per la discussione. Leggeremo però con attenzione le memorie depositate. La vostra presenza è stata molto importante per noi. Vi ringrazio a nome di tutti i commissari.

Autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico della seduta odierna della documentazione consegnata dal professor Gian Paolo Barbetta (*vedi allegato 1*), dal dottor Domenico Nobili (*vedi allegato 2*), dalla dottoressa Daniela Pompei (*vedi allegato 3*) e da Viviana Castelli (*vedi allegato 4*).

Dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 15.45.

IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE

DOTT. VALENTINO FRANCONI

*Licenziato per la stampa
il 22 settembre 2014.*

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO

**fondazione
cariplo**



Gli interventi di Fondazione Cariplo per la prevenzione della dispersione scolastica

Audizione di Gian Paolo Barbetta

Responsabile Osservatorio e Valutazione della Fondazione Cariplo
gianpaolobarbetta@fondazionecariplo.it

**Commissione cultura della Camera dei Deputati
10/6/2014**

ALLEGATO 1

Il ruolo delle fondazioni nel *policy-making*

Data la limitatezza delle proprie risorse, le fondazioni non sono in grado di risolvere - da sole - alcun problema.

Tuttavia, le loro caratteristiche (natura privata, assenza di fine di lucro, persistenza nel tempo) rendono le fondazioni particolarmente adatte ad avviare iniziative pilota volte a **sperimentare e valutare rigorosamente interventi innovativi** (auspicabilmente più efficaci e meno costosi) per affrontare problemi sociali rilevanti.

Nel campo della prevenzione della **dispersione scolastica**, la Fondazione Cariplo ha adottato proprio questo «approccio sperimentale» con l'obiettivo di **sviluppare conoscenza sugli interventi che funzionano (*what works*) da offrire ai *policy makers*.**

Fondazioni e dispersione scolastica

In particolare, sono stati sinora avviati 2 interventi sperimentali:

1. Il progetto «Pari opportunità nell'apprendimento»

Obiettivo:

- Ridurre il divario tra studenti italiani e stranieri nel tasso di abbandono degli studi dopo la secondaria di primo grado e nella scelta della secondaria di secondo grado;

Intervento («trattamento»):

- Orientamento scolastico e approfondimento dell'italiano «per lo studio» in 2[^] e 3[^] media
 - Accompagnamento allo studio in 1[^] e 2[^] superiore
-

Fondazioni e dispersione scolastica

2. Il progetto «**Riunioni di famiglia**»

Obiettivo:

- Ridurre in maniera precoce il disagio scolastico (sia nelle relazioni che nei risultati di apprendimento) degli studenti con difficoltà «lievi» (in 1^a media).

Intervento («trattamento»):

- Realizzazione delle «Riunioni di famiglia», strumenti volti ad accrescere il grado di responsabilità (*empowerment*) dei genitori e degli altri adulti rispetto alla vita dei ragazzi
-

Fondazioni e sviluppo della conoscenza

In entrambi i progetti e coerentemente con la migliore prassi internazionale, la valutazione dell'efficacia degli interventi è condotta attraverso «**esperimenti randomizzati controllati**».

Nel progetto «**Pari opportunità nell'apprendimento**» sono stati selezionati (casualmente) 700 studenti «destinatari dell'intervento» e 700 «controlli» (non destinatari);

Nel progetto «**Riunioni di famiglia**» sono stati selezionati (casualmente) 100 studenti «destinatari dell'intervento» e 100 «controlli».

Fondazioni e sviluppo della conoscenza

L'effetto degli interventi non è la differenza tra «prima» e «dopo» dei soli destinatari degli interventi (come si ritiene spesso!).

L'effetto è la differenza nella misura delle variabili risultato (il tasso di proseguimento degli studi, le scelte scolastiche, il livello di benessere e di apprendimento) tra studenti «destinatari» e di «controllo» (LOGICA CONTROFATTUALE).

Conoscere l'efficacia degli interventi (con metodi corretti) è cruciale per non sprecare risorse pubbliche.

Purtroppo nel nostro paese, in campo sociale, educativo e culturale non si adotta mai questa logica. Si fanno solo vaghe valutazioni qualitative ... spesso neppure quelle.



**fondazione
c a r i p o**



**Fondazione
Cassa di Risparmio
di Padova e Rovigo**

**Compagnia
di San Paolo**

Il progetto

**GARRANTIRE PARI OPPORTUNITÀ
NELLA SCELTA DEI PERCORSI SCOLASTICI**

Le ragioni del progetto

Problema

“Segregazione formativa” (maggiore tasso di abbandono, scelta sbilanciata a favore di percorsi “meno impegnativi”) dei giovani di cittadinanza non italiana nella scelta della scuola secondaria di secondo grado che implica:

- iniquità e rischio sociale;
- spreco e inefficienza.

Possibili cause

- scarsa conoscenza della lingua per lo studio;
 - scarso sostegno (motivazionale e accademico) da parte delle famiglie;
 - stereotipi nell’orientamento;
 - risorse economiche insufficienti.
-

Gli obiettivi del progetto

Obiettivo generale

Ridurre la differenza fra le scelte degli alunni italiani e quelle degli alunni stranieri dopo la conclusione della scuola secondaria di primo grado. Creare “modelli positivi” di giovani stranieri “di successo”.

segregazione formativa degli studenti stranieri, per terzi di voto Invalsi e genere

	maschi e femmine			maschi			femmine		
	tutti	italiani	stranieri	tutti	italiani	Stranieri	tutti	italiani	stranieri
% liceo o tecnico	66.0	72.9	42.5	63.4	71.5	38.1	68.8	74.4	47.9
1° terzile Invalsi [6-49]	36.4	42.9	26.3	33.2	40.0	24.5	39.5	45.3	28.3
2° terzile Invalsi [49-63]	71.9	74.8	60.3	67.8	71.3	54.2	76.1	78.7	65.6
3° terzile Invalsi [63-95]	90.0	91.5	75.4	89.4	91.4	69.3	90.9	91.6	83.9

Gli obiettivi del progetto

Obiettivi specifici

1. Ridurre il tasso di abbandono scolastico degli alunni stranieri al termine della “terza media”;
 2. Favorire l’accesso degli stranieri a istituti scolastici superiori che rendono più probabile la continuazione del percorso formativo;
 3. Ridurre il tasso di abbandono degli alunni stranieri nei primi due anni delle scuole superiori.
-

Il “trattamento” del progetto (1 di 2)

I destinatari

Una azione di “discriminazione positiva” (*affirmative action*) rivolta:

1. ai 10 migliori studenti stranieri (sulla base del test Invalsi di “prima media”);
 2. di 70 “scuole medie” (piemontesi, liguri, lombarde e venete) selezionate casualmente (*randomized trial*);
 3. tra quelle che hanno almeno 20 studenti stranieri iscritti in “seconda media”.
-

Il “trattamento” del progetto (2 di 2)

Le azioni

1. Rafforzamento dell'apprendimento dell'italiano “per lo studio” (in seconda e terza media);
2. Supporto all'orientamento scolastico e vocazionale individuale e familiare (in terza media);
3. Accompagnamento - collettivo e individuale - e **sostegno allo studio** (in prima e seconda superiore).

I tempi del progetto: 2012-2016

La valutazione del progetto

Metodo: Randomized controlled trial

1. gruppo di “trattati”: 700 studenti, 10 per ogni scuola scelta a caso tra quelle con oltre 20 studenti stranieri in seconda media”;
2. gruppo di “controlli”: 700 studenti, 10 per ogni scuola scelta a caso tra le residue con oltre 20 studenti stranieri in seconda media.

Variabili risultato

1. **continuazione degli studi** dopo la terza media (dopo 2 anni)
 2. **scelte scolastiche** al termine della terza media (dopo 2 anni);
 3. **rendimento** al termine della terza media (dopo 2 anni);
 4. **rendimento** nel primo anno della scuola superiore (dopo 3 anni);
 5. **rendimento** nei due anni della scuola superiore (dopo 4 anni).
-

Primi risultati

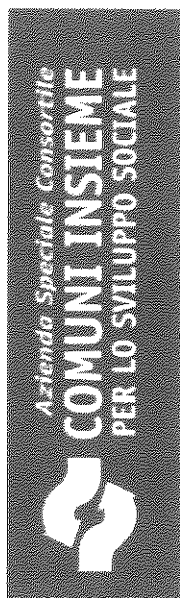
Primi risultati incoraggianti ... e primi fallimenti (ma la conoscenza è importante!!)

probabilità di iscrizione a liceo o istituto tecnico per trattati, controlli, e campione comparabile di studenti italiani (per genere)

	maschi e femmine		maschi		femmine				
	controlli	trattati italiani	controlli	trattati italiani	controlli	trattati italiani			
% liceo o istituto tecnico	66.1	69.2	79.1	57.8	64.3	77.2	75.3	74.1	81.2
1° terzile Invalsi [22-56]	54.2	53.3	60.9	46.1	49.6	58.6	63.3	57.4	63.1
2° terzile Invalsi [56-65]	66.1	73.5	81.8	56.1	67.3	78.2	78.0	79.0	85.0
3° terzile Invalsi [65-95]	77.9	81.0	90.2	71.9	77.5	89.0	83.8	84.3	91.5



**fondazione
c a r i p l o**



Dipartimento di
sociologia

Il progetto

RIUNIONI DI FAMIGLIA

Le ragioni del progetto

Problema

Il disagio (relazionale e di apprendimento) anche lieve in campo scolastico può portare a fenomeni di abbandono precoce del processo di istruzione - al termine della secondaria di primo grado, talvolta anche nell'età del diritto-dovere dell'istruzione - o a fenomeni di *under-achievement* che pregiudicano l'intero percorso scolastico.

Possibili cause

- Ambiente sociale e familiare disinteressato o problematico
 - Tratti della personalità individuale
-

Gli obiettivi del progetto

Obiettivo generale

- Prevenire abbandono scolastico e cattivi risultati educativi
- Restituire alle famiglie, e agli adulti che gravitano attorno ai ragazzi che sperimentano disagio, un pieno ruolo educativo.

Obiettivi specifici

- Ridurre, intervenendo in maniera precoce, il livello di disagio degli studenti nelle relazioni con i compagni e con gli insegnanti, migliorare le prestazioni scolastiche (apprendimento e comportamento)
 - Migliorare le relazioni famiglia/scuola/agenti educativi territoriali
 - Aiutare le famiglie a sviluppare progetti specifici per il benessere dei ragazzi in difficoltà
-

Il “trattamento” del progetto (1 di 2)

I destinatari

Una azione di “prevenzione del disagio grave” rivolta:

1. a circa 100 studenti di prima media;
 2. di 14 “scuole medie” lombarde;
 3. selezionati a caso tra i circa 300 «segnalati» dagli insegnanti delle scuole.
-

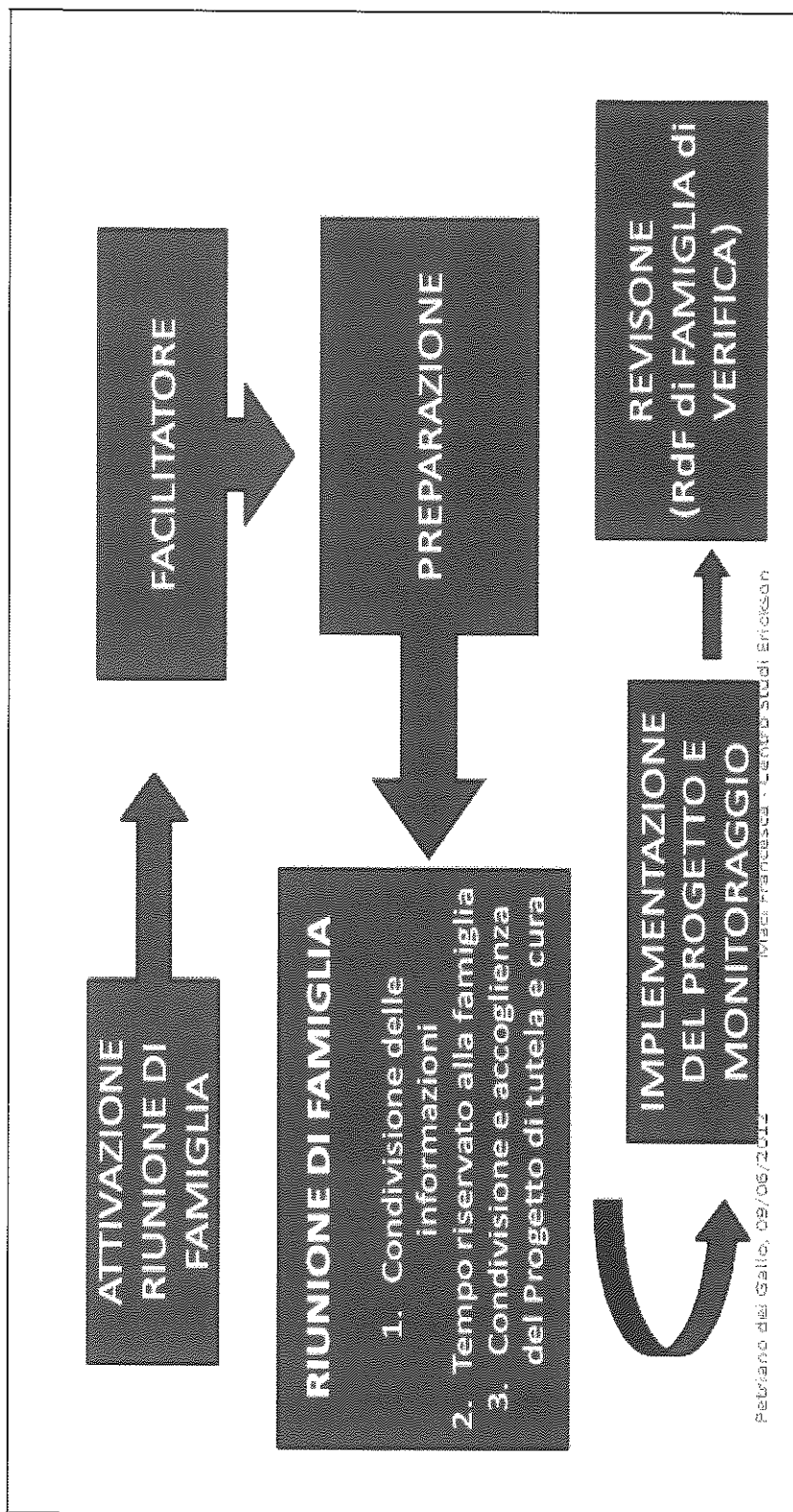
Il “trattamento” del progetto (2 di 2)

Le azioni

1. Realizzazione, per ciascuno studente, di una «**Riunione di famiglia**» (RDF);

In sintesi, nella versione sviluppatasi principalmente nel contesto anglosassone e nell’ambito della tutela minorile, una RDF si può definire come un incontro tra membri della famiglia allargata e altre persone significative e vicine al nucleo familiare, con la finalità di definire insieme un “progetto di protezione e cura” a favore di bambini/ragazzi che stanno vivendo una situazione di difficoltà. Nel corso di tale incontro ci si confronta sulle preoccupazioni, sui bisogni presenti e sulle risorse a disposizione al fine di individuare azioni concrete da attuare per far fronte alle difficoltà del ragazzo e per aiutare a risolvere i problemi presenti.

Fig. 1 - Il processo delle Riunioni di famiglia



I tempi del progetto: 2013-2014

La valutazione del progetto

Metodo: Randomized controlled trial

1. gruppo di “trattati”: 100 studenti scelti a caso tra i circa 200 «proposti» dagli insegnanti;
2. gruppo di “controlli”: 200 studenti, scelti a caso tra i circa 200 «proposti» dagli insegnanti.

Variabili risultato

1. Misurazione del benessere scolastico (dopo 1 anno)
 2. Misurazione rendimento scolastico (dopo 1 anno)
 3. Misurazione comportamento scolastico (dopo 1 anno).
-

QUALCHE SUGGERIMENTO CONCLUSIVO

1. **Avviare sperimentazioni controllate** per valutare l'efficacia, prima di estendere interventi e politiche;
 2. **Valutare con rigore** (approccio controfattuale imprescindibile) e pensare alla valutazione sin dall'avvio del processo sperimentale;
 3. **Apprendere anche dai fallimenti** per evitare sprechi (nell'esperienza Usa, il 90% degli interventi valutati con rigore non produce alcun risultato);
 4. **Costruire una base dati della conoscenza** (si veda il modello «**What works clearinghouse**» del governo USA <http://www.whatworks.ed.gov/>).
-

ALLEGATO 2



**Audizione dell'ISFOL presso la Camera dei deputati VII Commissione Cultura,
Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell'indagine conoscitiva
sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica**

10 Giugno 2014

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE FORMATIVA

Il fenomeno della dispersione formativa, ovvero il prematuro abbandono dei percorsi formativi senza il raggiungimento di un livello minimo di qualificazione, costituisce, nel nostro Paese, un problema ancora molto rilevante. Esso infatti presenta due ordini di ricadute: da un lato rende estremamente difficile l'inserimento occupazionale dei giovani e ne ostacola gravemente, in prospettiva, le future possibilità lavorative (occupabilità); dall'altro preclude l'esercizio dei diritti di cittadinanza attiva, favorendo la marginalità sociale.

Come è noto **l'Italia si trova ancora lontana dal benchmark dell'Unione Europea** che fissa al 10% (15%-16% il valore fissato per il nostro Paese) entro il 2020 il tasso di abbandono dei percorsi formativi per i 18-24enni, ovvero la percentuale di giovani che non sono in possesso di un titolo di studio superiore all'istruzione secondaria di primo grado e che non si trovano inseriti in percorsi formativi.

L'esame dell'evoluzione del valore di riferimento tra il 2004 ed il 2013 mostra un costante miglioramento, dal 23% nel 2004, fino al 17% nel 2013, vicino al valore obiettivo attribuito al Paese ma ancora lontano dalle migliori performance europee. Nel confronto diacronico con il valore medio dei Paesi UE, l'Italia si sta infatti gradualmente avvicinando ma rimane ancora distante dalla media comunitaria e soprattutto dai valori dei Paesi maggiormente performanti.

Il principale nodo critico per il nostro Paese riguarda l'estrema disomogeneità del valore nelle diverse realtà regionali: la quota di 18-24enni fuori dai percorsi grava prevalentemente sulle Circostrizioni del Sud e delle Isole.

E' soprattutto nel transito dal primo al secondo anno della scuola secondaria superiore che la dimensione del fenomeno esprime la portata maggiore, con una quota elevata di iscritti al primo anno degli Istituti Professionali e, in misura minore, degli Istituti Tecnici, che non passano al secondo anno, dato che appare evidenziare l'incapacità dei pur numerosi servizi di orientamento presenti sul territorio nazionale di raggiungere i destinatari d'elezione del servizio stesso, ovvero coloro che hanno minori strumenti informativi e maggiori difficoltà di apprendimento, i quali assai di rado ricorrono allo sportello informativo o alla figura dell'orientatore.

Sia a livello locale, sia come media nazionale, il trend della dispersione dei 14-17enni non ha subito, negli ultimi 3 anni, particolari variazioni, segno che le politiche antidispersione e gli strumenti di recupero non sembrano avere adeguatamente aggredito il fenomeno.

Peraltro **molti dei giovani che abbandonano i percorsi vengono successivamente "recuperati" all'interno del sistema della Istruzione e Formazione Professionale,** dal 2010-11 filiera ordinamentale del sistema educativo nazionale. I percorsi leFP risultano infatti particolarmente appetibili per utenze caratterizzate da stili cognitivi legati

all'operatività e che necessitano di azioni di supporto e di accompagnamento. Coloro che hanno frequentato un percorso leFP all'interno delle Istituzioni formative accreditate forniscono feedback significativi in termini di gradimento.

Un aspetto di particolare interesse di tali percorsi consiste nella presenza di esperienze di lavoro (stage, laboratori, lavoro per progetti) assai più utilizzate di quanto avvenga nei percorsi scolastici del secondo ciclo. Le esperienze collegate alla sfera del "saper fare" costituiscono un elemento particolarmente efficace nel motivare e coinvolgere gli allievi, anche in vista di una applicazione pratica delle competenze acquisite. Le metodologie didattiche attive e le misure di accompagnamento all'utenza contribuiscono ad accrescere l'attrattività della filiera ed il successo formativo degli allievi, a cui si accompagnano, di norma, buoni esiti occupazionali. Infatti, a 3 anni dalla qualifica, risulta aver trovato il primo impiego il 50% dei qualificati in esito ai percorsi triennali, con risultati migliori degli allievi dei Centri accreditati rispetto a quelli provenienti dai percorsi leFP svolti a scuola¹.

Tuttavia **buona parte della popolazione** in fase di scelta formativa (e della popolazione in generale) **sembra non conoscere la filiera leFP**, venendone in contatto solo dopo uno o più insuccessi formativi.

Permane quindi un palese divario di opportunità formative ed un maggior rischio di dispersione per i soggetti che presentano caratteristiche di svantaggio sociale. Come è ovvio, infatti, le problematiche legate alla dispersione formativa ed alla scarsa consapevolezza delle scelte formative presentano un riflesso particolarmente pesante sulle categorie maggiormente a rischio di esclusione sociale (famiglie a basso reddito, situazioni di disagio sociale, stranieri, soggetti in situazione di handicap).

L'IDENTIKIT DEI GIOVANI DISPERSI

La ricostruzione del quadro nazionale relativo ai numeri della dispersione dei giovani in diritto-dovere permette di comprendere quali sono i territorio nei quali il fenomeno si manifesta in maniera più preoccupante. L'anno formativo di riferimento è il 2010-11, ultimo anno sul quale è stato possibile ricostruire un quadro completo del fenomeno. In tale annualità, su una popolazione di oltre 2 milioni e 279 mila ragazzi, il numero di coloro che hanno abbandonato i percorsi formativi ammontava a quasi 114 mila unità, pari al 5% della popolazione dei 14-17enni residenti sul territorio nazionale.

Se osserviamo i valori disaggregati, il peso del Sud appare determinante. È qui che si registra il maggior numero di dispersi: gli oltre 42 mila giovani che hanno abbandonato i percorsi formativi nel 2010-11 corrispondono al 37,1% del totale dei dispersi in Italia. In

¹ "Occupati dalla formazione. Seconda indagine sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di leFP", Isfol 2014

particolare, la Campania, con 22.733 dispersi (8,1% della popolazione regionale), rappresenta il 20% del totale nazionale.

Nel Nord-ovest il numero dei ragazzi che hanno abbandonato superava le 27 mila unità, il 24,2% del totale nazionale. La regione che qui presenta il più elevato valore assoluto è la Lombardia (che ovviamente somma il maggior numero dei residenti per la fascia d'età considerata): oltre 21 mila ragazzi, che rappresentano il 18,9% del totale nazionale dei dispersi ed il 6,2% della popolazione regionale.

Elevati anche i valori assoluti della Sicilia: 15.548 individui, pari al 13,7% del totale dei dispersi in Italia ed al 6,8% della popolazione regionale di riferimento.

Il Nord-est è la circoscrizione territoriale che presenta i migliori risultati non solo in termini di percentuali ma anche di valori assoluti. Solamente 8.442 ragazzi risultano essere usciti dai percorsi formativi nell'anno di riferimento, valore pari al 7,4% dei dispersi a livello nazionale.

L'indagine realizzata dall'Isfol nel 2011² ha consentito di intervistare 576 giovani fuori dai percorsi formativi, tra coloro che erano usciti da 6 anni dalla scuola secondaria di primo grado con giudizio di sufficiente, oppure nelle annualità successive con qualunque giudizio. L'estrazione per sesso e per area territoriale ha portato alla raccolta di circa 6.000 nominativi da contattare, all'interno dei quali sono stati intervistati 576 giovani che non avevano conseguito alcun ulteriore titolo di studio, i cui risultati sono stati raffrontati con quelli dei 932 giovani intervistati che avevano nel frattempo acquisito una qualifica o un diploma. L'esame delle **caratteristiche socio-anagrafiche** degli intervistati permette di tracciare un identikit del giovane disperso. Per quanto riguarda il genere, si nota una notevole differenza: il 61,4% dei ragazzi fuori dai percorsi che sono stati intervistati era costituito da maschi contro un 38,6% di femmine.

Analizzando la situazione familiare dei giovani si conferma un quadro già noto, dove la dispersione sembra colpire le famiglie economicamente più deboli e meno scolarizzate. La situazione economica della famiglia è infatti percepita come "piuttosto difficile" dal 27,4% dei dispersi (media del totale intervistati 18,5%) e "molto difficile" dal 10,6% (media target group 5,2%).

Se si esamina la condizione occupazionale dei genitori emerge il seguente quadro: la maggioranza delle madri risulta essere casalinga (il 54,3%), mentre sono occupate il 40,9%, di cui il 34,4% con un lavoro stabile. Per quel che riguarda i padri, invece, l'80,5% di essi è occupato; le situazioni di instabilità riguardano l'11,5% di occupati a termine ed il 4,7% di disoccupati. Inoltre va considerato che, tra i dispersi, un ragazzo su dieci (11%) vive l'assenza del padre dal nucleo familiare.

Il livello di istruzione dei genitori riflette la stratificazione occupazionale ed è fortemente correlato con la distribuzione dei percorsi formativi e del fenomeno dell'abbandono: il titolo di studio cresce, sia per la madre che per il padre, passando dal gruppo dei dispersi a quello dei formati.

² Crispolti E., Spigola C. e Stroppa S., ISFOL, *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto* Roma, ISFOL, 2012 (Isfol Occasional Paper, 5)

L'analisi delle **dinamiche della dispersione**, ovvero dei percorsi che hanno portato gli intervistati a non conseguire un titolo o una qualificazione, ha portato ad individuare due "eventi critici". Il primo riguarda la bocciatura nella scuola secondaria di primo grado. Dall'esame del percorso formativo dei giovani intervistati si nota l'influenza che questo evento ha avuto sul loro successivo curriculum formativo. Sull'intero target group, è stato respinto l'11,9% dei giovani (179 ragazzi). Quindi, sul totale degli intervistati, più di un giovane su 10 ha ripetuto uno o più anni durante gli studi di scuola media inferiore. Questa esperienza sembra aver inciso significativamente sulla vita degli adolescenti: infatti su 179 bocciati, 124 hanno abbandonato, 17 si sono iscritti alla leFP e 38 si sono iscritti alla scuola superiore. Ciò vuol dire che **su 100 ragazzi bocciati alla scuola secondaria di primo grado, il 69,2% è stato segnato a tal punto da non riuscire a continuare gli studi**.

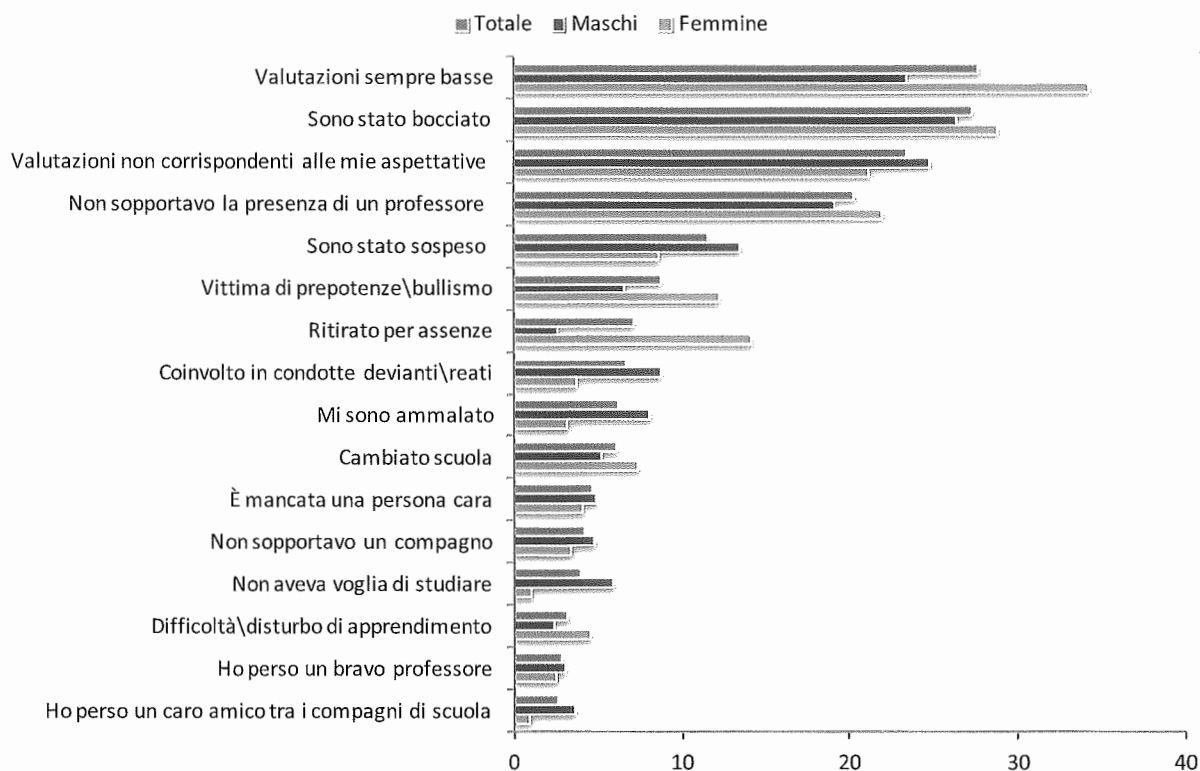
Il secondo evento critico è costituito dal **mancato avvio del percorso formativo oltre la terza media** per una quota rilevante di giovani che non si sono iscritti a nulla dopo aver concluso il primo ciclo. Infatti, tra i 576 giovani che hanno abbandonato, ben 245 (il 42,5%) non si è mai iscritto né alla scuola superiore né ad un percorso di leFP; costoro hanno quindi deciso di abbandonare definitivamente gli studi ancor prima di assolvere l'obbligo di istruzione.

A questo va aggiunto un ulteriore momento critico, collocabile al primo anno di scuola secondaria superiore, laddove si rintracciano i maggiori rischi "di caduta".

Dal punto di vista delle **cause dell'abbandono**, prevalgono, nell'ordine:

- L'insuccesso scolastico e il cattivo rapporto con uno o più professori (con percentuali tra il 27,8 e il 20)
- difficoltà legate a comportamenti devianti agiti o subiti dal soggetto, incompatibili con una normale frequenza scolastica (tra 11,6 e 6,8%).
- Difficoltà di origine esogena: cambi di scuola, eventi luttuosi e perdite, malattie e disturbi.

Le difficoltà incontrate dai giovani dispersi durante la scuola media (valori %)



FONTE: ISFOL INDAGINE "I PERCORSI DELLA DISPERSIONE FORMATIVA", 2011

Coloro che hanno indicato, tra le motivazioni dell'abbandono, **"interessi diversi da quelli scolastici"** (307 intervistati, pari al 53% del gruppo dispersi), marcano l'estraneità del soggetto rispetto allo studio, intesa come attività teorica, arida, inutile, poco gratificante.

All'interno di questa categoria, la voce più frequente è **"la voglia di fare qualcosa di pratico"** (59,3%), particolarmente indicata dai maschi (62% vs. 52% femmine).

Il fenomeno della dispersione sembra quindi legato strettamente, come evidenziato anche dalla letteratura pedagogica sul tema, **al problema della scarsa attrattività del processo di insegnamento-apprendimento basato su metodologie tradizionali.**

Dall'analisi delle **reti di supporto** che hanno costituito la premessa alla scelta formativa, emerge che solo pochissimi (il 6,2 % dei dispersi, ovvero 36 casi) sono ricorsi ad un *aiuto formale* (di esperti, docenti, ecc.), confermando la scarsa capacità dei servizi orientativi di intercettare il bisogno di aiuto dei giovani prima che questi prendano la decisione di abbandonare. Inoltre, per ciò che riguarda il livello di soddisfazione rispetto all'aiuto ricevuto, non tutti sono soddisfatti: ci si divide in modo piuttosto equivalente tra chi è "molto soddisfatto" (30%), "abbastanza" soddisfatto (34%) e chi invece è poco/per nulla soddisfatto (36%)

L'inefficacia delle reti esistenti nell'aiutare i giovani prima che questi si allontanino definitivamente dal percorso intrapreso appare particolarmente grave se si considera che la possibilità di recupero dei dispersi diminuisce con il crescere del tempo che intercorre tra l'abbandono e l'azione di supporto: intervenire a distanza di tempo con misure di accompagnamento che siano in grado di rintracciarli, motivarli, reindirizzarli in altri percorsi formativi risulterà più difficile.

Una delle tipologie di soggetti maggiormente esposta al rischio di dispersione formativa nel nostro Paese è costituita dai **ragazzi che provengono da famiglie di origine non italiana**. Essi costituiscono certamente una quota non indifferente tra coloro che abbandonano i percorsi. Si tratta, per disponibilità economiche e mancanza di legami sociali con gli ambienti professionali e della società civile, di un gruppo certamente più debole rispetto alla media dei coetanei di origini italiane. Essi vengono a costituire un "gruppo a rischio" con caratteristiche in parte differenti dai "gruppi di rischio" italiani. Sia per le connotazioni sociali, sia in relazione ad una loro chiara propensione verso percorsi brevi che permettano una veloce immissione nel mercato del lavoro, molti giovani stranieri si iscrivono ai percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale. Si stima che oltre il 15% del totale degli iscritti ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sia costituito da ragazzi di nazionalità straniera, con grandi differenze tra le diverse regioni e le diverse circoscrizioni (la massima presenza si registra al Nord-est).

Per approfondire le caratteristiche del fenomeno della dispersione che investe questa tipologia di giovani, è sembrato opportuno porre una particolare attenzione a questo target all'interno dei focus group svolti con i ragazzi; l'incontro svoltosi a Brescia, ha permesso di coglierne alcuni aspetti di tipo qualitativo. Le dimensioni che sembrano maggiormente emergere parlando con i ragazzi rimandano a delle difficoltà oggettive nell'iter formativo, meno legate alla poca voglia, allo scarso interesse, alla confusione sugli obiettivi di vita ed invece più riferibili a difficoltà economiche, logistiche (spostamenti), linguistiche ed alla necessità di lavorare, nell'intento di dare una mano alla famiglia che si è trovata in difficoltà. In questo caso, l'abbandono scolastico viene vissuto come una scelta obbligata, con dolore e frustrazione.

Nel caso delle famiglie più numerose, il senso di responsabilità dei figli più grandi spinge verso la ricerca di un'occupazione nel più breve tempo possibile, specialmente dove il territorio offre una buona disponibilità di occupazione, in particolare in alcuni settori.

Frequentemente, la reazione dei genitori dei ragazzi stranieri che hanno abbandonato gli studi per cercare un lavoro e aiutare la famiglia, è quella di cercare di convincerli a proseguire gli studi, probabilmente ben consapevoli che, partendo da una situazione di svantaggio relazionale oltre che socio-economico, l'esigenza di imparare un mestiere o, quantomeno, conseguire un titolo di studio, è più pressante di quanto non avvenga per i figli di genitori italiani.

In definitiva l'abbandono formativo risulta essere per gli stranieri intervistati una rinuncia più sofferta di quanto avvenga per la media dei ragazzi di famiglie italiane, ed il completamento degli studi viene spesso perseguito con costanza e motivazione soprattutto se sostenuto dalle aspettative genitoriali, dal sostegno dei familiari più stretti e

da reti sociali di appoggio che forniscano un supporto relazionale costante. Oltretutto, in partenza, il grado di motivazione e la disponibilità al sacrificio sembra essere, in questi ragazzi, superiore a quelli dei coetanei italiani.

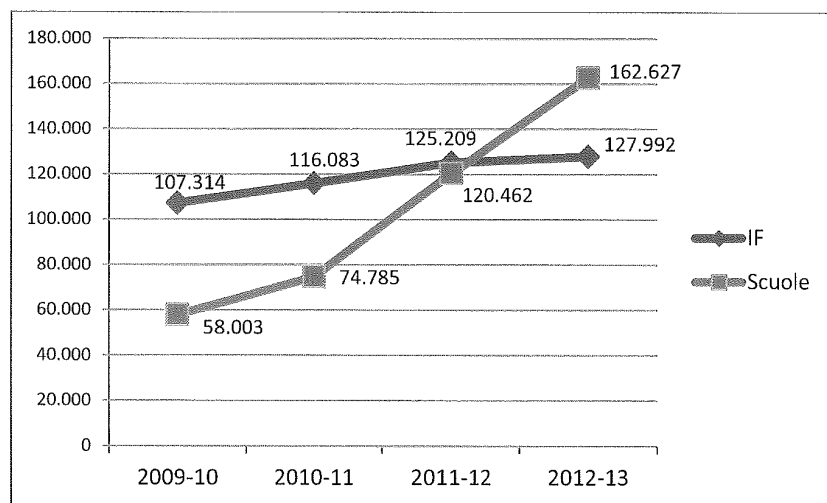
Sul fronte del supporto offerto dai servizi di accompagnamento, il discorso già fatto per gli italiani, ovvero la scarsa interazione tra i ragazzi maggiormente bisognosi di questi servizi ed i servizi stessi, va ulteriormente sottolineato. Su undici ragazzi presenti al focus di Brescia, solo 3 o 4 avevano sentito parlare di un “certo” centro Informagiovani, al quale peraltro hanno fatto ricorso in maniera assai ridotta. Considerando, inoltre, che l’area geografica di riferimento è fra quelle che dispongono di una buona presenza di questo tipo di servizi, si ha una conferma di come le azioni orientative e di supporto non siano in grado di intercettare in maniera significativa uno dei target d’elezione dei servizi stessi. La ricaduta più pesante di questa situazione grava in modo particolare sugli stranieri che sono arrivati da poco nel nostro Paese. È quindi evidente la necessità di proseguire l’esplorazione di un target che presenta specificità che richiedono di ripensare i servizi orientativi e di accompagnamento.

LA leFP QUALE STRUMENTO ANTIDISPERSIONE

Le indagini sulla leFP³ evidenziano come, ad oggi, la filiera giochi un ruolo importante nel panorama del sistema educativo italiano. Prima di tutto quantitativamente, con oltre **300 mila iscritti (136 mila dei quali nei Centri accreditati e 164 nelle scuole)**.

I dati che emergono dal monitoraggio descrivono una filiera in continua crescita, con +18% di iscritti rispetto all’anno precedente e +52% rispetto al 2010-12. Il notevole sviluppo deriva in larga misura dalla crescita del numero di iscritti presso gli Istituti Professionali che hanno optato per i percorsi di leFP svolti dalle scuole regime di sussidiarietà (integrativa e complementare) rispetto all’opzione del solo percorso IPS quinquennale. Con il 2012-13 i percorsi realizzati dalle Istituzioni Formative accreditate si vanno infatti stabilizzando: il passaggio da 125 a 128 mila iscritti sembra denotare l’età matura del sistema, dopo anni di costante sviluppo. Gli iscritti in sussidiarietà invece, dopo essere passati da 75 a 120 mila nel 2011-12, anno in cui tali percorsi hanno cominciato ad avvicinarsi agli “integrati scuola-formazione”, subiscono un ulteriore balzo in avanti, crescendo di altre 42 mila unità.

³ “Istruzione e formazione Professionale. Una filiera professionalizzante a.f. 2012-13”, Rapporto di monitoraggio dei percorsi leFP che annualmente l’Isfol redige per conto del Ministero del Lavoro



Fonti: Isfol su dati regionali e provinciali (Rilevazione MLPS-MIUR)

Un primo dettaglio dei dati consente di apprezzare il diverso andamento della partecipazione ai percorsi svolti presso i Centri accreditati e presso le scuole, questi ultimi, come detto, in regime di sussidiarietà a partire dal 2011-12.

RIASSUNTO DEI PRINCIPALI DATI SU PERCORSI E ISCRITTI

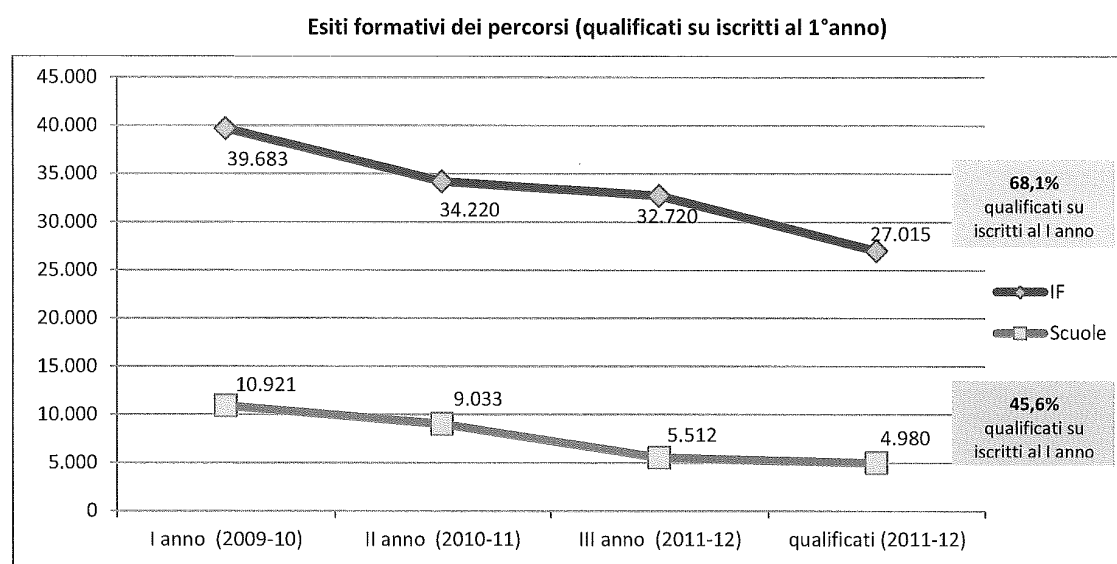
N. percorsi	13.978
di cui presso Istituzioni Formative accreditate	6.367
di cui presso Scuole	7.611
N. iscritti	290.619
di cui presso Istituzioni Formative accreditate	127.992
di cui presso Scuole	162.627
di cui I anno	116.922 ⁴
di cui II anno	102.733
di cui III anno	70.964
N. iscritti IV anno	9.471
di cui presso Istituzioni Formative accreditate	8.181
di cui presso Scuole	1.290

Fonti: Isfol su dati regionali e provinciali (Rilevazione MLPS-MIUR)

⁴ Il dato della Calabria differisce da quello riportato nelle tabelle degli iscritti per anno presenti nell'allegato statistico in quanto è stato fornito senza le relative disaggregazioni.

I dati relativi alla disaggregazione centri accreditati/scuole sembrano disegnare uno scenario di progressiva sostituzione, più che dell'auspicata sussidiarietà, degli interventi leFP realizzati presso le scuole rispetto a quelli erogati dai Centri. Sul fronte scolastico, colpisce come, negli Istituti Professionali, l'opzione per la qualifica triennale (con l'eventuale prosecuzione nel percorso) continui a guadagnare terreno nei confronti della scelta per il percorso quinquennale degli IPS.

Tuttavia, a fronte di una crescita del volume delle iscrizioni assai più marcata per i percorsi in sussidiarietà, **gli esiti formativi sembrano essere migliori presso le Istituzioni accreditate, con una percentuale di allievi iscritti al primo anno che arrivano a qualificarsi pari al 68% contro il solo 45,6% degli allievi dei percorsi scolastici di Istruzione e Formazione Professionale che arriva a conseguire una qualifica ai sensi del Repertorio nazionale leFP.**



Fonti: Isfol su dati regionali e provinciali (Rilevazione MLPS-MIUR)

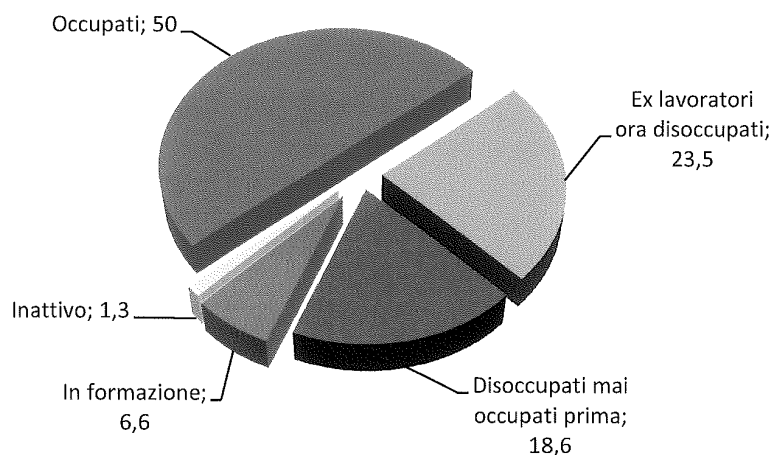
Certamente è prevedibile che la maggioranza degli allievi degli Istituti Professionali che non hanno conseguito la qualifica di leFP abbia comunque completato l'iter formativo nei percorsi quinquennali, con le relative qualifiche previste in esito ai percorsi degli IPS⁵. Resta tuttavia il problema di una quota rilevante di allievi iscritti presso gli Istituti Professionali che non hanno ottenuto la qualifica del Repertorio nazionale leFP, come era previsto dalla normativa.

⁵ Ciò era ancora possibile per i terzi anni che si sono chiusi nel 2011-12 (e fino all'annualità 2012-13).

Per quanto riguarda gli esiti dei percorsi quadriennali, su 5.516 iscritti al quarto anno presso i Centri accreditati⁶, si sono diplomati 4.415 ragazzi (80% del totale). Nelle Regioni Lombardia e Sicilia, uniche presso le quali esista la possibilità di realizzare il quadriennio a scuola, su 1.226 iscritti, il diploma è stato acquisito da 840 ragazzi (68,5%).

Sul fronte degli **esiti occupazionali**, le indagini offrono risultati incoraggianti⁷: **a 3 anni dal momento della qualifica, il 50% dei giovani risulta occupato.**

Condizione prevalente a tre anni dalla qualifica (valori %) - (base dati 5.041)



Fonte : ISFOL, Seconda indagine sugli esiti dei percorsi di leFP (2013)

Tale risultato appare assai positivo, soprattutto se si considera la fase di grave crisi economico-occupazionale che il Paese si trova a vivere. I dati sugli esiti mostrano migliori performance occupazionali da parte delle agenzie formative i cui qualificati sembrano inserirsi più facilmente nel mondo del lavoro (55%) rispetto a quelli delle scuole (38%), che tendono invece a continuare gli studi più facilmente anche perché inseriti in prevalenza in un ciclo quinquennale.

La tabella che segue riporta il dettaglio della condizione rilevata, con la disaggregazione degli esiti per istituzione formativa di provenienza.

⁶ Non vengono conteggiati gli iscritti della Regione Sicilia in quanto non è disponibile il dato sui diplomati presso i Centri accreditati.

⁷ "Occupati dalla formazione. Seconda indagine sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di leFP", Isfol 2014

XVII LEGISLATURA — VII COMMISSIONE — SEDUTA DEL 10 GIUGNO 2014

Condizione occupazionale	Agenzia Formativa	Scuola	Totale
Occupati	55,0	37,9	50,0
Ex lavoratori ora disoccupati	23,7	22,8	23,5
Disoccupati mai occupati prima	15,3	26,5	18,6
In formazione	4,5	11,7	6,6
Inattivi	1,4	1,1	1,3
Totale	100	100	100

Fonte: ISFOL, Seconda indagine sugli esiti dei percorsi di leFP (2013)

La condizione dei qualificati che risulta dall'incrocio tra le variabili "struttura formativa/area geografica" mostra come il vantaggio competitivo di conseguire la qualifica professionale in un'agenzia, piuttosto che in una scuola sia più alto al Nord. Ciò sembra essere legato alla maggiore capacità delle agenzie del Nord di connettersi con i fabbisogni del tessuto produttivo locale. Se si considera infatti la stessa area geografica, ovvero le regioni del Nord, le agenzie formative favoriscono migliori sbocchi occupazionali rispetto al contesto scolastico, mentre al Sud la variabile "istituzione formativa" sembra non presentare alcuna incidenza. Si conferma l'evidenza che la formazione, seppur connotata da alti livelli di professionalizzazione, risulti limitata nelle sue potenzialità, in assenza di un tessuto produttivo che promuova occupazione.

Condizione prevalente dei qualificati per istituzione formativa e area geografica (valori %)
(base dati 5.041)

Istituzioni formative	Area Geografica	Occupati	In cerca di lavoro	Inattivi-studente	Totale	Basi
Agenzia formativa	Nord Ovest	55,4	39,4	5,2	100	1.928
	Nord Est	61,5	32,7	5,8	100	1.278
	Centro	30,0	60,0	10,0	100	190
	Sud e Isole	27,7	62,6	9,7	100	155
Scuola	Nord Ovest	38,5	45,4	16,1	100	434
	Nord Est	50,5	39,8	9,7	100	319
	Centro	39,6	44,3	16,1	100	273
	Sud e Isole	27,8	62,5	9,7	100	464

Fonte: ISFOL, Seconda indagine sugli esiti dei percorsi di leFP (2013)

Interessanti sono anche le risultanze degli indicatori di *utilità* della formazione ricevuta rispetto al lavoro svolto. I dati mostrano che il conseguimento della qualifica ha rappresentato per la maggioranza dei ragazzi il "fattore chiave" per lo svolgimento della propria attività lavorativa: due ragazzi su tre, infatti, alla domanda "la qualifica professionale che hai conseguito è un requisito necessario ed utile per il lavoro che svolgi?",

Maggior gradimento viene espresso dai qualificati presso le agenzie formative: così si esprime il 62,4% degli intervistati contro il 51,4% dei qualificati a scuola.

**La qualifica professionale come requisito necessario e utile per il lavoro secondo la variabile
"istituzione formativa" (valori %) - (base dati 2.462)**

La qualifica conseguita è utile per il tuo lavoro?	Agenzia formativa	Scuola	Totale
no, non è un requisito necessario e non è utile	28,4	38,5	30,6
no, non è un requisito necessario ma è utile	9,2	10,1	9,4
sì, è un requisito necessario e utile	56,4	46,6	54,3
sì, è un requisito necessario ma non è utile	6,0	4,8	5,7
Totale	100	100	100

Fonte: ISFOL, Seconda indagine sugli esiti dei percorsi di leFP (2013)

Considerazioni simili si possono esprimere anche rispetto al *grado di coerenza* della formazione ricevuta con l'occupazione svolta. Anche in questo caso circa il 60% degli intervistati afferma che il lavoro ottenuto è coerente in tutto o in parte con il percorso professionale frequentato. Esiste tuttavia una cospicua minoranza (39,8%) che percepisce un disallineamento tra la formazione ricevuta e l'attuale lavoro.

**Coerenza tra percorso svolto dai qualificati e occupazione trovata per istituzione formativa (valori %)
(base dati 2.462)**

Il lavoro che svolgi è quello per cui avevi studiato durante il corso di qualifica professionale triennale?	Agenzia Formativa	Scuola	Totale
no	37,6	47,7	39,8
sì, completamente	51,9	36,7	48,5
sì, in parte	10,5	15,6	11,6
Totale	100	100	100

Fonte: ISFOL, Seconda indagine sugli esiti dei percorsi di leFP (2013)

Infine, viene ampiamente confermato non solo un **elevato grado di soddisfazione dei giovani per l'esperienza didattica realizzata nei percorsi di leFP, ma anche l'effetto traino, esercitato da questi, verso l'ulteriore formazione post qualifica**. Sono gli stessi protagonisti a confermarlo: **l'82,6% rifarebbe infatti la scelta di iscriversi ai percorsi e, in una scala da 1 a 10, il voto medio che danno all'esperienza formativa svolta è di 8,4**. Vengono apprezzati soprattutto il rapporto con i compagni e con i docenti, ma anche gli argomenti e i modi in cui avviene l'apprendimento, valutando positivamente la capacità dei docenti di suscitare interesse. Il dato rilevante, che riguarda trasversalmente molte dimensioni dell'esperienza realizzata, conferma l'incidenza della variabile istituzione

formativa rispetto al gradimento per i percorsi: i più entusiasti si rivelano infatti i qualificati delle agenzie. Parimenti soddisfatti si dimostrano anche gli allievi stranieri e quelli residenti al Nord, dove le realtà dei Centri accreditati sono tra l'altro più diffuse e consolidate.

Subito dopo la qualifica, un giovane su 3 continua a formarsi, soprattutto nei IV anni di leFP e, con percentuali più contenute, nella scuola secondaria di II grado. I motivi sono per lo più "occupazionali", legati alla convinzione di poter trovare un lavoro migliore con un altro diploma (31%), anche se risulta pure ampia la quota di intervistati che riferisce ragioni più "motivazionali", legate alla ritrovata voglia di studiare (29%). A distanza di tre anni rispetto alla prima indagine, diminuisce di 3 punti, invece, la quota di giovani che troviamo ancora nei percorsi di studio (6,6%), due terzi dei quali all'Università.

In conclusione, come già rilevato nella prima edizione dell'indagine⁸, la filiera della leFP si conferma come un canale attivo ed efficace. Sebbene in un contesto strutturale di crisi economico-occupazionale, riesce a rispondere sia alla funzione di professionalizzare giovani che "vocazionalmente" scelgono un percorso di inserimento più rapido nel mondo del lavoro, sia di recupero alla formazione di coloro che, per stili cognitivi e di apprendimento, preferiscono formarsi attraverso metodologie didattiche improntate alla pratica, al laboratorio, con periodi di stage, che aggiornano maggiormente l'apprendimento nell'esperienza.

Inclusività, prima scelta e seconda opportunità

Particolarmente evidente risulta essere la capacità inclusiva della leFP: la partecipazione dell'utenza di nazionalità straniera è stata pari al 15,5% nei primi tre anni. Si tratta di 41.351 giovani distribuiti tra Centri accreditati e scuole, con una leggera predominanza nella prima tipologia (16,5% di iscritti stranieri contro il 13% nei percorsi svolti a scuola). Due allievi stranieri su tre si trovano nelle circoscrizioni Nord.

Gli allievi stranieri nei percorsi leFP

Circoscrizioni territoriali	Nelle IF I-III anno (v.a.)	Nelle IF I-III anno (%)	Nelle scuole I-III anno (v.a.)	Nelle scuole I-III anno (%)	Al IV anno (v.a.)	Al IV anno (%)
Nord-Ovest	8.747	15,3	6.753	24,9	920	15,9
Nord-Est	8.967	23,9	4.724	29,6	138	10,9
Centro	2.479	18,2	7.522	19,5	0	0
Sud	115	2,3	1.888	3,1	0	0
Isole	156	1,4	-	-	-	-
Totale	20.464	16,5	20.887	13,0	1.058	13,0

Fonti: Isfol su dati regionali e provinciali (Rilevazione MLPS-MIUR)

⁸ "La domanda di istruzione e formazione degli allievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione" – Isfol 2007

L'indagine recentemente realizzata dall'Isfol sugli iscritti di origine straniera ai percorsi di leFP⁹ dimostra come la partecipazione a tali percorsi costituisca per questi giovani, che vivono svantaggi di tipo linguistico e relazionale (compresa l'assenza delle reti sociali che sono spesso il principale strumento per trovare lavoro), un canale di integrazione sociale importante.

La valenza antidispersione di target a rischio di insuccesso è confermata dalla quota di giovani che vi arrivano dopo precedenti insuccessi formativi e che riescono a conseguire una qualifica utile per cercare lavoro. I percorsi annuali o biennali che, nei primi anno 2000, conducevano all'acquisizione di una qualifica regionale già avevano una forte valenza antidispersione. Gli iscritti erano infatti, in gran parte, giovani provenienti da precedenti fallimenti o da situazioni di grave disagio sociale alla ricerca di un riscatto formativo e di competenze spendibili sul mercato del lavoro. Con l'avvio dei percorsi sperimentali di leFP (a partire dall'annualità 2002-03) la tipologia degli iscritti si è andata evolvendo, con la progressiva crescita della quota di coloro che sceglievano questi percorsi come prima scelta. **Nel 2012-13, la quota di scelta vocazionale è arrivata ad investire quasi metà degli iscritti al primo anno, con il 46% di allievi 14enni, quota che sale al 51% per gli iscritti di origine straniera.**

Ovviamente la componente "seconda opportunità" resta elevata, perché oltre la metà degli iscritti viene attratta dal largo uso delle metodologie didattiche attive e partecipative, dall'ampio ricorso al lavoro (stage, laboratori, lavoro per progetti, ecc.) quale strumento di acquisizione di competenze e sviluppo della motivazione, dalle misure di accompagnamento e dal rapporto particolarmente stretto che si instaura tra docenti e discenti (counselling, orientamento, ascolto, relazione personale, ecc.).

In realtà la **leFP ha costituito, in questi anni, l'unico vero baluardo contro la dispersione formativa** dei giovanissimi, dal momento che né le anagrafi né i servizi di orientamento e recupero hanno sortito effetti quantitativamente significativi su tutto il territorio nazionale. Anzi, come detto, per quanto riguarda l'orientamento, a fronte di servizi diffusi e anche ben organizzati sul territorio nazionale, si registra una loro inadeguatezza a raggiungere i destinatari d'elezione, trattandosi di giovani che non si affacciano ai centri ed agli sportelli e che spesso tendono a "nascondersi" evitando di chiedere l'aiuto degli esperti (percepiti come istituzionali e lontani) ricorrendo soltanto ad amici e parenti. Viceversa, la domanda di leFP da parte dei giovani e delle loro famiglie cresce e supera l'offerta disponibile.

⁹ "Gli allievi di origine straniera nella leFP: percorsi inclusione ed occupabilità", Isfol 2014

La leFP in questi anni ha dimostrato a più riprese la sua efficacia ed il suo valore. Restano tuttavia alcune questioni irrisolte, che rischiano di minarne i buoni risultati ed i margini di ulteriore miglioramento sul fronte dell'antidispersione.

- **Il problema principale riguarda le risorse finanziarie.** E' necessario investire sulla leFP quanto più possibile. Il solo sviluppo dei percorsi quadriennali (attualmente presenti solo in 7 Regioni) su tutto il territorio nazionale consentirebbe di allargare di alcune migliaia il bacino di utenza dei percorsi di leFP e permetterebbe di rispondere ad una diffusa domanda di formazione da parte delle imprese.
- I percorsi in sussidiarietà svolti dalle scuole stanno sopravanzando numericamente quelli realizzati dai Centri accreditati. **Bisogna domandarsi se le scuole siano in grado di essere altrettanto efficaci sul piano degli esiti formativi e occupazionali e soprattutto della lotta alla dispersione quanto lo sono le Istituzioni formative accreditate** che vantano (in quanto a misure di accompagnamento, capacità di rimotivazione ed empowerment, metodologie didattiche partecipative, lavoro per progetti, stage e contatti con le imprese) un lunga e consolidata esperienza. E' comunque necessario **mantenere un rapporto di sussidiarietà e non di sostituzione delle scuole rispetto all'offerta dei Centri.**
- **Provvedere alla costante manutenzione del Repertorio nazionale dell'offerta di leFP** (22 figure in esito ai percorsi triennali e 21 figure per il diploma di IV anno) attraverso l'aggiornamento delle competenze delle figure già normate e l'aggiunta di nuove figure in esito ai percorsi triennali e quadriennali, sulla base dei fabbisogni delle imprese.
- **Rafforzare il contatto tra formazione e mondo del lavoro:** stage ed esperienze in contesti lavorativi per perfezionare le competenze tecniche e soprattutto per sviluppare quelle trasversali (relazionarsi in contesto lavorativo, comprendere i ruoli, risolvere problemi, gestire le relazioni, insomma acquisire un comportamento organizzativo).
- Continuare a **tenere la fila dei dati quantitativi** (con monitoraggi ed indagini di approfondimento) per supportare adeguatamente il Ministero del Lavoro e tutti i decisori politici, al fine di orientare le politiche nazionali (si pensi alla destinazione dei fondi FSE della nuova programmazione). In particolare, appare necessario **indagare a fondo le caratteristiche del fenomeno dell'abbandono formativo, individuandone le molteplici cause e forme,** con riferimento alla componente di genere ed ai contesti sociali, economici e territoriali, **in modo da poter intervenire con approcci mirati.**
- **Accrescere la qualità del sistema leFP,** promuovendo la stretta relazione tra offerta di formazione e fabbisogni delle imprese, anche attraverso l'individuazione di nuove figure richieste dal mercato del lavoro e lo sviluppo di competenze per l'autoimprenditorialità. Inoltre è necessario **accrescere la qualità del personale**

docente che costituisce il vero motore non solo dell'apprendimento ma anche dell'attrattività dei percorsi formativi, anche attraverso scambi e stage dei docenti e formatori presso strutture che operano in contesti territoriali diversi.

- **Promuovere azioni di supporto ai soggetti che presentano delle fragilità e a target con fabbisogni specifici** (stranieri, soggetti a rischio di dispersione, ecc.).
- **Promuovere le metodologie didattiche che dimostrano di essere maggiormente coinvolgenti** ed in grado di favorire l'attivazione personale dell'individuo, fattore, quest'ultimo, fondamentale nel favorire il processo di apprendimento e soprattutto nel motivare l'utente a permanere all'interno del percorso formativo. Va inoltre promossa l'innovazione didattica attraverso l'uso di metodologie e tecnologie innovative. In particolare, si tratta di **favorire l'utilizzo di stage, alternanza, laboratori e lavoro per progetti**, che da un lato danno senso all'esperienza del discente consentendogli di percepire l'utilità e la spendibilità delle competenze apprese e dall'altro lo aiutano a sviluppare non solo le competenze tecnico-professionali ma anche quelle trasversali (relazionarsi, assumere un ruolo, gestire problemi e relazioni, ecc.) imprescindibili per un veloce inserimento nel mercato del lavoro;
- **Diffondere presso la popolazione la conoscenza della filiera leFP quale canale professionalizzante del sistema educativo italiano**, anche attraverso iniziative nazionali di comunicazione e gare disciplinari, per favorire scelte formative più consapevoli basate sulla conoscenza approfondita di tutte le opportunità formative del secondo ciclo per colmare il grave vuoto conoscitivo che questa filiera sconta presso la popolazione, che ne ignora in gran parte struttura e caratteristiche.

ALLEGATO 3



Comunità di
SANT'EGIDIO

Giornata Internazionale dei Rom - 8 aprile 2014

ISTRUZIONE

EUROPA

Un'indagine condotta in sei paesi dell'UE (Bulgaria, Ungheria, Lettonia, Lituania, Romania, Slovacchia) ha rilevato che solo il **42%** dei bambini Rom completa la scuola primaria, rispetto a una media europea del 97,5%. Per l'istruzione secondaria, la frequenza dei Rom è stimata ad appena il **10%**.

→ **L'Unione Europea**: ha individuato quattro assi fondamentali attraverso cui passa l'integrazione e l'inclusione dei Rom. I settori sono:

- occupazione
- alloggio
- assistenza sanitaria
- **accesso all'istruzione**

ITALIA

I dati nazionali

Nel prendere in considerazione i dati nazionali del MIUR, va tenuto presente che molti dei 140.000 Rom (il 50%) presenti sul territorio italiano hanno cittadinanza italiana e che non sempre le famiglie Rom dichiarano la loro appartenenza alle diverse comunità per paura che i figli siano sottoposti a discriminazioni.

Tab. 7.1 - Alunni rom, sinti e caminanti presenti nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola. Serie storica A.s. 2007/2008-2012/2013

Anni scolastici	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
2007/08	2.061	6.801	3.299	181	12.342
2008/09	2.171	7.005	3.467	195	12.838
2009/10	1.952	6.628	3.359	150	12.089
2010/11	2.054	6.764	3.401	158	12.377
2011/12	1.942	6.416	3.407	134	11.899
2012/13	1.906	6.253	3.215	107	11.481
Var % 2007/08-2012/13	-7,5	-8,1	-2,5	-40,9	-7,0
Var % 2011/12-2012/13	-1,9	-2,5	-5,6	-20,1	-3,5

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur



Comunità di
SANT'EGIDIO

Giornata Internazionale dei Rom - 8 aprile 2014

ISTRUZIONE

Anno scolastico 2012/13
11.481 alunni Rom nel sistema scolastico italiano
6.253 scuola primaria
3.215 scuola secondaria di I grado
107 scuola secondaria di II grado

Alunni Rom nelle regioni Lombardia, Liguria, Lazio e Campania per ordine di scuola in valori assoluti A.s. 2012/13 (Fonte:MIUR)

REGIONE	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA I GRADO	SECONDARIA II GRADO	TOTALE
LOMBARDIA	213	864	482	5	1564
LIGURIA	40	59	46	1	146
LAZIO	438	1098	532	23	2091
CAMPANIA	88	234	176	2	500

Comunità di Sant'Egidio: il Programma *Diritto alla scuola, diritto al futuro*: una buona pratica a Roma, Napoli e Milano.

→ Citano esplicitamente il Programma denominato
“*Diritto alla scuola, diritto al futuro*” come una buona pratica:

- Rapporto a cura dell'*European Union Agency for Fundamental Rights*, 2009;
- Senato della Repubblica, *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia*, maggio 2011, p.46;
- International Centre for Migration Policy Development (ICMDP), *Report for the Study on Typology and Policy Responses to Child Begging in the EU*, European Commission, JLS/2009/ISEC/PR/008-F2, dicembre 2012, pp. 211-216.



Comunità di
SANT'EGIDIO

Giornata Internazionale dei Rom - 8 aprile 2014

ISTRUZIONE

→ **Programma “Diritto alla scuola, diritto al futuro”**: avviato dalla **Comunità di Sant'Egidio** a Roma, Napoli e Milano nell'anno scolastico **2008/2009**. Attraverso un contratto sottoscritto dalla famiglia Rom e dalla Comunità di Sant'Egidio, viene erogata una borsa di studio mensile all'alunno Rom meritevole. Il contratto sottoscritto pone la famiglia di fronte al conseguimento di alcuni obblighi tra cui quello di non superare 3 assenze mensili non giustificate. Alla famiglia beneficiaria è chiesto di impiegare il contributo economico ricevuto nelle spese riguardanti l'alunno (materiale scolastico, libri, gite d'istruzione, etc.).

Obiettivi principali del Programma

- favorire la **frequenza scolastica regolare degli alunni Rom**
- prevenire il coinvolgimento dei bambini in attività di accattonaggio e in altre attività lavorative
- educare alla convivenza fra diversi
- favorire la continuità di contatti fra genitori e scuola.

Alunni Rom borsisti nell'anno scolastico 2013-14

Roma

SCUOLA PRIMARIA	14
SECONDARIA PRIMO GRADO	20
SECONDARIA SECONDO GRADO	7
TOTALE	41
Femmine	17
Maschi	24

Napoli

SCUOLA PRIMARIA	105
SECONDARIA PRIMO GRADO	20
TOTALE	125
Femmine	60
Maschi	65



Comunità di
SANT'EGIDIO

Giornata Internazionale dei Rom - 8 aprile 2014

ISTRUZIONE

Milano

SCUOLA DELL'INFANZIA	2
SCUOLA PRIMARIA	16
SECONDARIA PRIMO GRADO	9
SECONDARIA SECONDO GRADO	3
TOTALE	30
Femmine	13
Maschi	17

Borse di studio - Italia	
SCUOLA DELL'INFANZIA	2
SCUOLA PRIMARIA	135
SECONDARIA PRIMO GRADO	49
SECONDARIA SECONDO GRADO	10
TOTALE	196
Maschi	106
Femmine	90

Da notare che dei **7 alunni alla scuola secondaria di secondo grado**, 4 sono stati inseriti nel *Programma* nel 2008-09 ed erano studenti di scuola primaria. I restanti 3 hanno ottenuto la borsa di studio quando frequentavano la scuola secondaria di primo grado.

La frequenza scolastica degli alunni Rom a Roma Capitale

Dati raccolti dal Comune (Roma Capitale)

(Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici – Direzione)

Da alcuni anni il Comune di Roma elabora i dati relativi alla frequenza scolastica dei minori Rom utilizzando una tabella che prevede quattro fasce:

frequenza regolare (70%-100%)

frequenza media (40% - 70%)

frequenza scarsa (0,1% - 40%)

frequenza nulla (0%)



Comunità di
SANT'EGIDIO

Giornata Internazionale dei Rom - 8 aprile 2014

ISTRUZIONE

Anno Scolastico 2011-12:

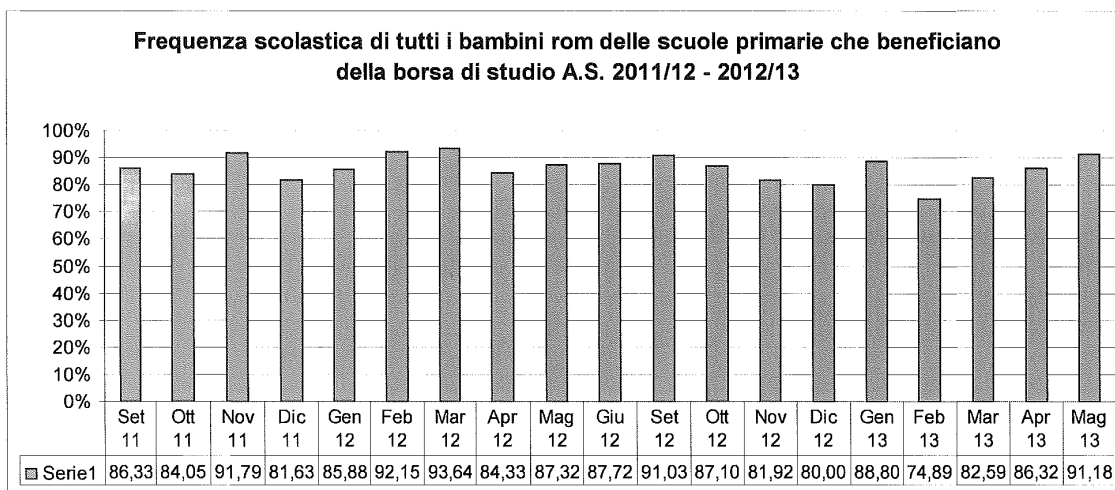
Il 59% di minori rom frequenta regolarmente,
il 17% in modo discontinuo,
il 17% non ha mai frequentato.

Anno Scolastico 2012-13:

Il 55% di minori rom frequenta regolarmente,
il 19% in modo discontinuo,
il 17% non ha mai frequentato.

La frequenza scolastica degli alunni beneficiari di borsa di studio (Roma)

Obiettivo principale del Programma: favorire la frequenza (e non solo le iscrizioni) regolare degli alunni Rom, che come mostrato sopra, ha percentuali ancora troppo basse (a.s. 2012/13: **55% di minori rom frequenta regolarmente**).



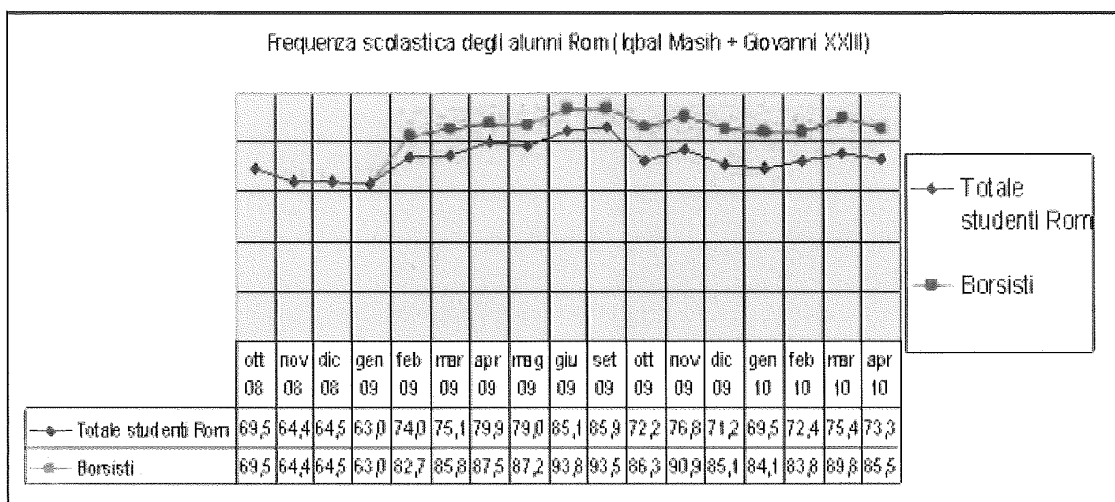
- Il grafico che segue mostra l'aumento della frequenza scolastica degli alunni Rom delle scuole *Iqbal Masih* e *Giovanni XXIII* di Roma da gennaio 2009 a gennaio 2010. Come si vede agli esordi del Programma la firma dei primi contratti e l'erogazione delle prime borse di studio hanno contribuito notevolmente all'aumento della frequenza scolastica degli alunni Rom.



Comunità di
SANT'EGIDIO

Giornata Internazionale dei Rom - 8 aprile 2014

ISTRUZIONE



Donatori

La Comunità di Sant'Egidio per sostenere il Programma “*Diritto alla scuola, diritto al futuro*” a Roma si è avvalsa di contributi da parte di donatori privati: **Migrantes, Fondazione Mediolanum, Fondazione Castellini**. Nell'anno 2008, all'avvio del Programma, il Ministero del Lavoro lo ha finanziato.

A Napoli il Programma è sostenuto sin dagli inizi dalla **Prefettura** ed è stato finanziato da Istituti bancari e donatori privati. Nell'anno in corso è finanziato da **Banca Intesa San Paolo, Istituto Banco di Napoli – Fondazione, Banca di Credito Popolare**. A Milano i donatori sono tutti singoli privati.

ALLEGATO 4

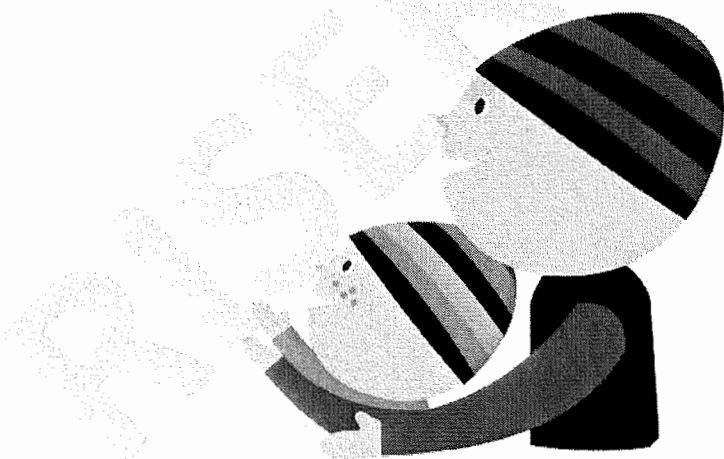
STEP-NET Associazione nazionale onlus

Rete di supporto e sviluppo del talento, delle emozioni e del potenziale

I bambini e i ragazzi dotati di alte capacità in Italia sono invisibili

plusdotazione – iperdotazione - giftedness

alto potenziale cognitivo/intellettivo



10 giugno 2014

A cura di
Viviana Castelli
Antonella Torriani
Simona Spinelli



Par. A. MISSION

Cap.II PERCHE' STEP-NET

Cap.III PERCHE' L'UNIVERSITA' DI PAVIA

Par. A. LABTALENTO

Cap IV PERCHE' FONDAZIONE ERIS

Par. A. CENTRO PHRONESIS

Cap.V LE FAMIGLIE

Par. A. LA RETE NAZIONALE

Par. B. STEP-LAB

Par. C. LA RETE INTERNAZIONALE

Cap.VI LE STORIE

Par. A. I MESSAGGI

Par. B. LE CONVERSAZIONI

Cap.VII ALLEANZA SCUOLA-FAMIGLIA

Par. A. DISAGIO SOCIALE E DISPERSIONE SCOLASTICA (DROP-OUT)

Cap VIII LA NORMATIVA

Cap.IX LE ATTIVITA'

Par. A. GLI EVENTI

Par. B. I CONVEGNI E LE CONFERENZE

Cap.X LE PROPOSTE E LE STRATEGIE

Par. A. LE PROPOSTE

Par. B. LE STRATEGIE

CHI E' STEP-NET

Step-net è l'**associazione ONLUS nazionale** di sviluppo, di supporto e di riferimento per il talento, le emozioni, il potenziale e la plusdotazione che si rivolge a famiglie, scuole ed esperti.

L'esperienza delle famiglie con questi bambini/ragazzi ha portato alla nascita, il 25 novembre 2011, dell'associazione STEP-NET, guidata, dal 14 dicembre 2012, da mamme di bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo.

Crediamo che ogni individuo abbia il **diritto** di venire sostenuto nel **suo percorso di crescita** per poter essere un bambino sereno prima e un adulto in grado di offrire un importante contributo al miglioramento della nostra società poi, al fine di creare una comunità di cittadini competenti e capaci di contribuire, ognuno con le proprie peculiarità, alla crescita del nostro paese in un'ottica che favorisca il benessere sociale.

In questo contesto, gli obiettivi primari dell'associazione Step-net sono il raggiungimento del benessere dei bambini e dei ragazzi plusdotati, supportandoli dal punto di vista cognitivo, ma soprattutto emotivo, sociale, relazionale, valoriale, e il sostegno delle famiglie in questo cammino difficoltoso.

Paragrafo A

MISSION

La mission della nostra associazione non è esaltare le performances, mettere in mostra le abilità dei nostri bambini/ragazzi, bensì occuparsi dei loro bisogni, delle loro fragilità e delle loro famiglie, con il fine prioritario di cercare il loro benessere. È indubbio che in Italia esista un gap culturale su questa tematica che non può più essere trascurato; i pregiudizi e i miti che circondano questi bambini/ragazzi li rendono da un lato invisibili nelle loro problematiche, dall'altro visibili solo per le loro abilità, esponendoli a rischio di strumentalizzazione e facendone fenomeni da baraccone.

Le nostre finalità, esplicitate nello Statuto dell'associazione, sono:

- creare una rete che metta in contatto le famiglie di bambini/ragazzi plusdotati, altresì definiti "ad alto potenziale intellettuale", "ad alto potenziale cognitivo", "gifted" o "iperdotati";
- promuovere e realizzare azioni di supporto a favore delle famiglie di bambini/ragazzi plusdotati;
- contribuire a promuovere lo studio e la ricerca sul tema della plusdotazione intellettuale;
- collaborare con reti di professionisti che a diverso titolo si occupano di alta dotazione e della promozione del talento e del potenziale;
- sensibilizzare le istituzioni al tema del riconoscimento e della valorizzazione del talento e del potenziale nelle scuole promuovendo e/o organizzando conferenze, convegni, corsi destinati alla divulgazione, all'aggiornamento, alla formazione;

CAPITOLO II

PERCHE' STEP-NET

La letteratura ci dice che i bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo sono **il 5% della popolazione scolastica = 1 per classe, distribuito su tutto il territorio nazionale, indipendentemente dall'estrazione etnica, culturale, economica e sociale della famiglia di appartenenza.**

In Italia sono invisibili; spesso infatti non vengono riconosciuti, diventando vittime di diagnosi sbagliate (ADHD, spettro autistico, DSA, DOP). Sono a rischio di sottorendimento e abbandono scolastico, perdita di autostima e isolamento sociale, fino a conseguenze estreme (depressione, alcolismo, dipendenza da droghe e comportamento antisociale).

Se i loro bisogni educativi non vengono accolti in un progetto inclusivo, possono portare al manifestarsi di emotività negativa e/o irrequietezza, rendendo difficile lo svolgimento delle attività all'interno della classe e/o la gestione del bambino/ragazzo da parte dei genitori, (Ruf, 2005; Betts, Neihart, 2010), fino ai casi più gravi in cui possono manifestarsi sintomatologie ansiose e depressive.

Dobbiamo superare il preconcetto che questi bambini/ragazzi, poichè portatori di un dono, siano "fortunati"; troppo spesso abbiamo visto questo "dono" trasformarsi in una condanna.

Step-net è nata anche per rispondere alle numerose richieste di aiuto provenienti da tutta Italia; abbiamo raccolto storie di sofferenza che non possono rimanere inascoltate, perché "la lacrima di un bambino viziato pesa meno del vento, ma quella di un bambino che soffre pesa più del mondo (Gianni Rodari)"... qualunque sia il bambino, qualunque sia il motivo della sua sofferenza.

Divulgare, sensibilizzare e promuovere sono le modalità e le linee guida della nostre azioni e le fondamenta della nostra associazione.

CAPITOLO III

PERCHE' L'UNIVERSITA' DI PAVIA

Nel 2009 presso l'**Università degli Studi di Pavia**, la prof.ssa M.A. Zanetti e il prof. E. Pessa, hanno fondato e attivato il Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento per lo Sviluppo del Potenziale, del Talento e della Plusdotazione (LabTalento) con lo scopo sia di promuovere ricerche finalizzate alla comprensione delle peculiarità di questi bambini/ragazzi e delle loro famiglie, sia di interventi di sostegno al bambino/ragazzo stesso e ai contesti educativi primari nei quali si confronta (scuola, famiglia e società).

La partnership con l'Università di Pavia è per noi strategica al fine di garantire ai bambini/ragazzi e alle loro famiglie trasparenza, competenza ed equità sociale.

Paragrafo A

PERCHE' LABTALENTO

Il LabTalento è l'**unico laboratorio universitario** in Italia ad occuparsi di plusdotazione ed è accreditato dal MIUR come ente di formazione nazionale del personale della scuola, le Università, i Consorzi Universitari e interuniversitari, gli I.R.R.E., gli Istituti pubblici di ricerca e gli Enti culturali rappresentanti i membri dell'unione Europea.

La serietà professionale, la preparazione del team, i continui progetti e ricerche, anche come rappresentanza italiana in campo internazionale, la condivisione degli obiettivi, fa di questa realtà, un centro di eccellenza e all'avanguardia nello studio della plusdotazione, nella presa in carico dei bambini e ragazzi ad alto potenziale e delle loro famiglie, nella formazione docenti, esperti e psicologi.

Nel corso degli anni il Laboratorio, oltre a sviluppare progetti di ricerca mirati, ha promosso numerose iniziative volte a sensibilizzare il mondo della scuola e gli operatori del settore (insegnanti, educatori, pediatri, neuropsichiatri, ecc.) su questa tematica.

Il LabTalento vanta al suo attivo una molteplice bibliografia e pubblicazioni: non si tratta di semplici traduzioni dei testi internazionali, ma di articoli, trattati e manuali scritti in italiano, basati su ricerche scientifiche e dati statistici riferiti al contesto nazionale.

La decisione delle famiglie di rivolgersi al Laboratorio è dettata prevalentemente dalla presenza di problematiche legate alla socializzazione e allo scarso inserimento dei propri figli all'interno del gruppo dei pari e al loro insufficiente o altalenante andamento scolastico (Morrone e Renati, 2012).

L'associazione Step-net è diventata nel tempo spin-off del LabTalento. Abbiamo organizzato eventi e convegni divulgativi in collaborazione e proposto molte iniziative per i bambini/ragazzi plusdotati e per le loro famiglie, sempre con la supervisione e il coordinamento della direzione scientifica del laboratorio universitario.

LabTalento e Step-net condividono pienamente la stessa mission: le attività che organizziamo si distinguono da altre esperienze presenti sul nostro territorio, rivolte in prevalenza alle performance (giochi matematici, gare scientifiche, competizione), a favore di esperienze che possano stimolare l'individuo a tutti i livelli, non solo cognitivo ma anche morale e culturale: le parole chiave della nostra collaborazione sono supporto, resilienza, bisogni speciali, formazione, percorsi condivisi, inclusione.

Il LabTalento, in qualità di ente pubblico universitario, è per l'associazione garanzia di equità, serietà e professionalità. L'attività del LabTalento non si limita alla mera valutazione di alto potenziale cognitivo e ad una raccolta numerica di dati statistici, ma, una volta valutato gifted il bambino/ragazzo, procede anche alla presa in carico di tutta la famiglia, sostenendo il percorso di crescita in tutti gli ambiti: scolastico, relazionale, emotivo, psicologico e cognitivo.

CAPITOLO IV

PERCHE' FONDAZIONE ERIS

Fondazione Eris Onlus rappresenta il continuum dell'esperienza maturata negli anni dall'Associazione A.S.P.R.U. Risvegli e Relazione Impresa Sociale Srl nell'ambito dell'aiuto alle persone con fragilità sociali, psicologiche e di salute senza discriminazione né pregiudizio, in una disponibilità quotidiana e costante, sempre operosa per il bene comune e attenta al bisogno di tutti. Tale percorso ha avuto l'opportunità di incontrare le esperienze di Fondazione Enaip Lombardia e di Fondazione Ponzellini, con le quali collabora nella ricerca della piena realizzazione di tutte le finalità condivise.

La Fondazione investe tempo e competenze di collaboratori e professionisti eccellenti nell'ambito dell'assistenza sociale, socio-sanitaria e della promozione della tutela dei diritti civili, operando in conformità alle previsioni dell'articolo 10 del Dlgs 460/97 e nella chiave interpretativa della delibera di Consiglio n. 380 dell'Agenzia per il Terzo settore del 16.12.2011 proponendosi di finalizzare le seguenti attività:

I - L'attività primaria della Fondazione è rivolta allo sviluppo di iniziative locali e di cooperazione anche internazionale a favore di soggetti svantaggiati italiani e stranieri, minori e adulti nell'ambito della prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

II - La Fondazione rivolge la propria attività prioritariamente nei confronti di persone in svantaggio in ragione di condizioni sociali, economiche, culturali, di salute psicofisica e a rischio di devianza.

III - Opera prioritariamente attraverso la progettazione, il coordinamento e la gestione di progetti e servizi educativi, assistenziali e socio sanitari a carattere diurno e residenziale di riabilitazione, reinserimento sociale e prevenzione di ricadute sociali.

IV - La Fondazione svolge, secondariamente, anche attività di sviluppo di comunità e servizi per l'impiego e la formazione per soggetti a rischio di marginalizzazione, con particolare attenzione alla fascia dei migranti, donne, detenuti ed ex detenuti.

V - La Fondazione intende inoltre raccordarsi e sviluppare sinergie e collaborazioni con altri organismi, pubblici o privati, italiani od esteri, che operino nei settori d'interesse della Fondazione o che ne condividano lo spirito e le finalità.

Paragrafo A

CENTRO PHRONESIS

Presso la Fondazione Eris Onlus è attivo il **Centro clinico Phronesis** per il sostegno alle problematiche sottese allo sviluppo del potenziale e al **supporto clinico**.

Phronesis, secondo la definizione che ne dà Aristotele all'interno dell'Etica Nicomachea, è la saggezza pratica. Si tratta di quella virtù cardine senza la quale non è possibile che le qualità e le risorse proprie dell'individuo possano integrarsi in modo armonioso per tradursi in azioni capaci di portare felicità e benessere. L'esercizio della Phronesis nasce dalla libertà e dalla responsabilità dell'individuo di decidere a partire dalla propria esperienza il miglior corso dell'azione possibile, al fine di poter vivere con pienezza la propria esistenza.

Il Centro è specializzato in percorsi di supporto per bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo e di talento (gifted) oltre che nella consulenza alle loro famiglie. Phronesis, attraverso l'attivazione di percorsi di consulenza clinica, psicoeducativa e di psicoterapia, persegue la **finalità** di sostenere la salute e il benessere di bambini/ragazzi e delle loro famiglie attraverso la stimolazione dei fattori e dei processi di **resilienza**.

La prospettiva d'intervento con cui il Centro opera **enfattizza** l'importanza di porre lo sguardo sulle risorse delle persone piuttosto che sulle loro fragilità. Oggi, più che mai è fondamentale aiutare le persone ad essere consapevoli delle proprie risorse e di come utilizzarle per affrontare le sfide e gli ostacoli in modo adattivo.

Sviluppare i fattori individuali sottesi ai processi di resilienza favorisce **lo sviluppo di traiettorie adattive, la salute e il benessere**.

La finalità che ci si propone è quella di ridurre il rischio di disadattamento, compreso quello scolastico e disagio psicologico a cui, in virtù delle loro peculiari caratteristiche, possono essere particolarmente vulnerabili gli individui con un alto potenziale.

CAPITOLO V

LE FAMIGLIE

La presenza di un bambino/ragazzo ad alto potenziale cognitivo in famiglia modifica tutte le dinamiche relazionali familiari tra i suoi componenti.

Per i genitori diventa una prova difficile perché è necessario rivedere i propri modelli educativi e ridisegnare i delicati equilibri, in particolar modo quando ci sono fratelli e sorelle, anche non plusdotati.

Il rapporto tra marito e moglie, che spesso viene messo in discussione, necessita di un supporto per affrontare questa difficile sfida educativa.

I genitori, a causa del gap culturale su questa tematica, si trovano impreparati a comprendere e trovare le modalità giuste per crescere un bambino/ragazzo plusdotato e, una volta compresi particolari segnali, si sentono persi perché non sanno a chi chiedere aiuto, conferme, consigli; quasi sempre provano un forte senso di vergogna, nascondono se stessi e i propri bambini/ragazzi, anche dai parenti più prossimi, per timore di essere giudicati: **“invisibili per la paura del pregiudizio”**.

Quando questi bambini/ragazzi non vengono riconosciuti nelle loro peculiarità, diventano a volte **vittime di diagnosi sbagliate** che coinvolgono l'intera famiglia. In questi casi può accadere che vengano addirittura **medicalizzati**.

Sono ipersensibili, hanno difficoltà relazionali e, possedendo particolari ed elevate abilità cognitive, vivono una dissincronia dello sviluppo tra l'aspetto emotivo e quello intellettivo.

Non hanno diritti riconosciuti nell'attuale sistema scolastico e se non supportati adeguatamente, sia nell'ambito scolastico che familiare, rischiano di vivere esperienze borderline, con **perdita di autostima, sottorendimento e abbandono scolastico (underachievement e drop-out), isolamento sociale**, fino a conseguenze estreme.

E' necessario e urgente aiutare questi bambini/ragazzi ad uscire dall'invisibilità: riconoscerli, supportarli, sostenerli eviterà a molti di loro e alle famiglie percorsi difficoltosi e di sofferenza.

I bambini e i ragazzi di cui ci occupiamo sono senz'altro **dotati di alte capacità** ma anche **portatori di bisogni** da accogliere e a cui rispondere. Hanno bisogno prima di tutto di essere compresi, di essere aiutati nella dissincronia tra sfera cognitiva e sfera emotiva che spesso li vincola nello sviluppo emozionale e sociale. Nessun genitore sano di mente farebbe valutare il potenziale cognitivo del proprio figlio solo per potersi vantare della sua “intelligenza”; **dietro c'è un mondo di dolore e solitudine che vale la pena condividere alla luce del sole.**

Un bambino/ragazzo plusdotato non ha il dovere di essere sempre e comunque al massimo della performance, ma sicuramente **ha il diritto di stare bene come tutti gli altri**.

I genitori avanzano richieste partendo da un disagio dei figli, perché quasi sempre questi bambini/ragazzi stanno male a scuola e in molti contesti socio-relazionali.

I genitori non vogliono che il proprio figlio venga plus-valutato, e nemmeno lo plus-valutano; vorrebbero solo che fosse semplicemente accettato per quello che è, poiché solo in questo modo potrà stare bene e crescere come una persona completa.

Le famiglie hanno bisogno del supporto delle istituzioni in quanto vivono problemi nelle relazioni sociali, hanno paura di esporre i propri figli a dileggio, invidie, incomprensioni, emarginazione qualora affermassero di avere un figlio plusdotato.

RISERVATO

Paragrafo A

LA RETE NAZIONALE

Per trovare una soluzione alla solitudine, al bisogno di informarsi, conoscere e condividere, il 19 marzo 2013, giorno della festa del papà, abbiamo inaugurato il sito www.plusdotazionetalento.it.

Da quando è stato inaugurato le visite hanno superato ogni aspettativa. I messaggi che ci arrivano quotidianamente sono tantissimi: leggiamo richieste di aiuto, di normative, di informazioni, accompagnate da racconti molto personali e toccanti.

Storie di vita vere, percorsi tortuosi nei quali traspare un senso di solitudine e di sofferenza, la solitudine e la sofferenza che molti di noi hanno provato.

Ci contattano genitori, nonni, insegnanti, medici, esperti da tutta Italia.

Il sito è diventato la nostra seconda casa, ha annullato le distanze; ci sentiamo vicini e compresi. E' molto importante perché è il punto di arrivo e di partenza di molte famiglie.

Il sito, soprattutto il forum, è diventato un luogo d'incontro, di consolazione, di gioia, di confronto.

I NUMERI DEL SITO RACCONTANO

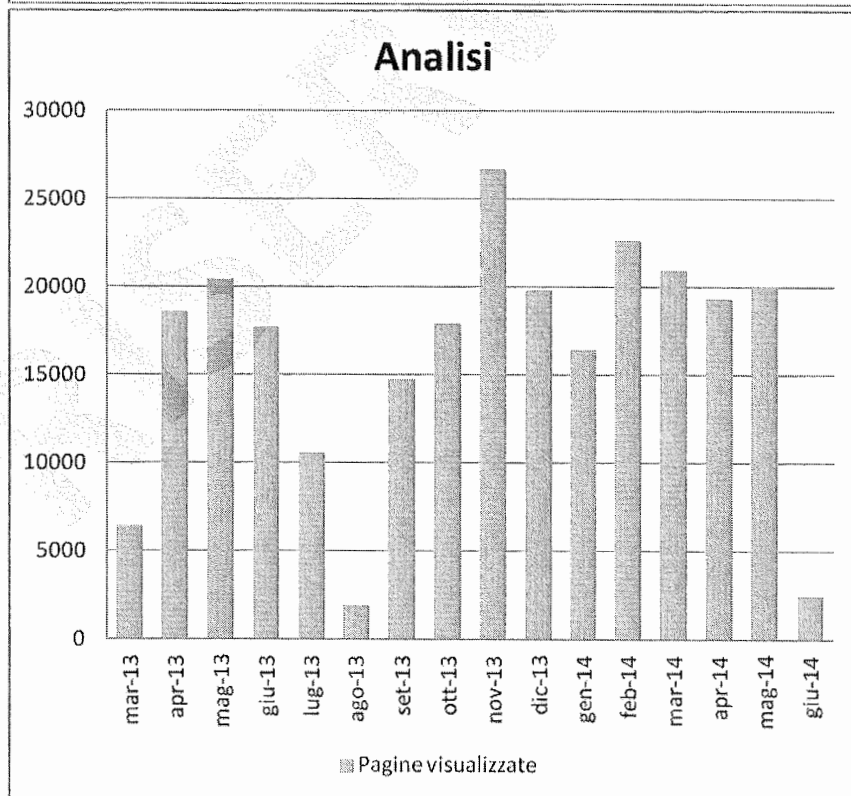
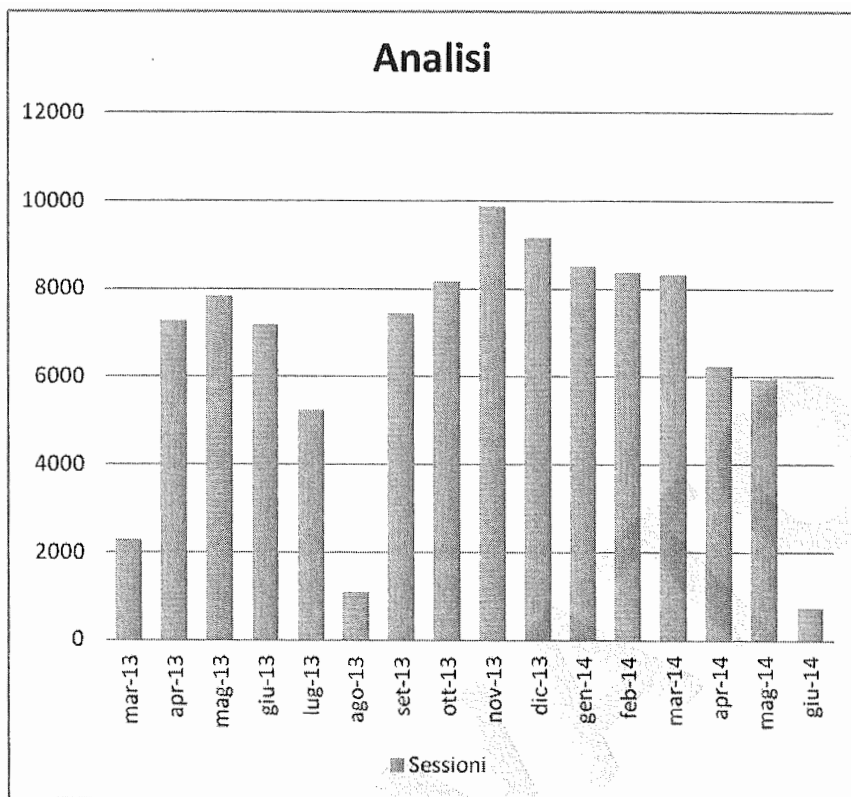
Dal 19/03/2013 fino ad oggi

Sessioni 103.610

Visualizzazioni di pagina 256.641

Media n° pagine al giorno 280

Media n° email al mese 250



I bambini e i ragazzi non sono numeri ma questi dati ci confermano una realtà fatta spesso di solitudine, disperazione delle famiglie, senso di impotenza, ansia, emarginazione e vergogna.

Dall'inizio del 2014 abbiamo aperto sette sedi locali per essere presenti sul territorio in maniera più concreta ed incisiva: in Lazio, in Liguria, in Lombardia, in Piemonte, in Puglia, in Toscana e in Veneto.

Abbiamo l'obiettivo di attivarci in tutte le regioni italiane.

I referenti regionali vogliono essere un punto di contatto aggiuntivo, soprattutto per le famiglie, le scuole, gli esperti e le istituzioni che siano interessati alla plusdotazione in Italia, all'interno di un progetto di innovazione didattica e di collaborazione scuola-territorio.

La nostra rete è:

Una rete di famiglie, dirigenti scolastici, insegnanti, esperti, psicologi, educatori e medici.

Una rete per divulgare e sensibilizzare, per promuovere progetti e iniziative.

Una rete che sia un luogo dove confrontare esperienze, vissuti, percorsi professionali.

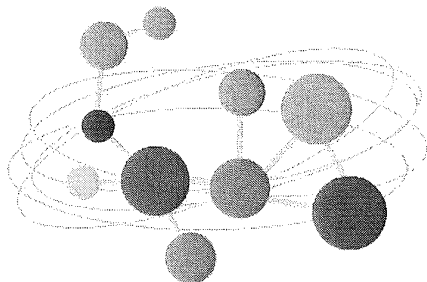
Una rete costruita con istituzioni pubbliche e private, fondazioni, associazioni, aziende.

Una rete fatta di persone.

All'interno del sito esiste una sezione protetta che è accessibile solo a chi si iscrive a tutela dei minori di cui ci occupiamo.

Gli **insegnanti e gli esperti** possono confrontarsi con altri colleghi in una sezione a loro dedicata, trovare materiali da scaricare, chiedere pareri ai professionisti, essere aggiornati sulle attività di Step-net, del LabTalento e del Centro Phronesis, cercare normative di riferimento, incontrarsi in Step-Lab.

Paragrafo B

STEP-LAB

Step-Lab è un progetto innovativo e coinvolgente, dove tutti possono percorrere strade condivise.

Periodicamente si propone un argomento ed è possibile per chi è iscritto a Step-net collegarsi sulla piattaforma virtuale messa a disposizione per dialogare, confrontarsi, ridere ed emozionarsi.

Step-Lab ha annullato le distanze geografiche e ci ha aiutato a raggiungere i nostri obiettivi.

Abbiamo pensato anche ai bambini e ai ragazzi che potranno comunicare con i propri amici, vederli e consolidare le relazioni emotivo-valoriali e dare così continuità a ciò che si crea durante gli eventi nazionali.

Step-net onlus nazionale è una rete in cui ognuno trova spazio e non si sente più solo. Le risorse vengono condivise, le difficoltà supportate dall'esperienza di tutti.

Step-Lab arancione - Spazio insegnanti

In Step-Lab arancione i dirigenti scolastici e gli insegnanti troveranno un luogo per confrontarsi, condividere idee, soluzioni e focalizzare al meglio le tematiche didattiche, in uno scambio diretto e concreto, inclusivo del gruppo classe.

Step-Lab rosso - Alleanza scuola-famiglia

In Step-Lab rosso si potranno incontrare insegnanti e genitori al fine della realizzazione di una positiva alleanza scuola-famiglia, punto cardine di ogni scuola orientata al futuro.

Step-Lab blu - La rete nazionale per le famiglie

In Step-Lab blu i genitori, con i loro bambini e ragazzi, potranno azzerare le distanze e incontrare e ritrovarsi con le altre famiglie di Step-net, scambiando le proprie esperienze di vita nel crescere un bambino/ragazzo ad alto potenziale cognitivo, condividendo i momenti di gioia e di disagio al fine di creare sinergie resilienti.

Step-Lab verde - L'esperto risponde

In Step-Lab verde gli psicologi e gli esperti che collaborano con Step-net apriranno un dialogo con le mamme e i papà, affrontando il delicato ruolo educativo nel crescere i propri figli, in un'ottica di benessere familiare.

Paragrafo C

LA RETE INTERNAZIONALE

Riteniamo sia fondamentale costruire e sostenere una rete internazionale che permetta il confronto dei modelli educativi, valutativi, clinici, scientifici presenti nei vari stati.

Per questo motivo a maggio 2014 abbiamo aperto un sito multilingua: www.giftedness.it.

Numerose sono le nostre collaborazioni internazionali, prima fra tutte quella con il **Prof. Steven Pfeiffer** della Florida State University, uno dei massimi esperti mondiali in tema di plusdotazione, **citato in tutte le normative europee**, proseguendo solo per citarne alcuni con:

- Maureen Neihart, del National Institute of Education Singapore;
- Carmel Cefai, dell'European Centre for Educational Resilience & Socio-Emotional Health (University of Malta);
- Kathleen D. Crombie, Consulente per SENG State Liaison, Presidente del gruppo Piedmont Gifted Parent Support;
- Zopito Marini, Professor and Chancellor's Chair for Teaching Excellence, Department of Child and Youth Studies (Brock University, Canada).

Abbiamo nominato come responsabile estero (Foreign executive) Lara Milan che coordina i contatti internazionali a nome dell'associazione.

CAPITOLO VI

LE STORIE

Riferiamo alcuni stralci delle storie che ci hanno raccontato i genitori e che per motivi di privacy non riportano i nomi reali.

Cara mamma

Grazie mamma,
per avermi dato la vita,
per avermi fatto crescere nella mia sensibilità,
per avermi fatto conoscere le stelle e le molecole,
per avermi nutrito di sentimenti,
per avermi consolato nei miei eccessi,
per avermi guidato nel mio mondo,
per avermi sorriso quando uscivo senza scarpe,
per avermi aiutato a costruire una macchina che pulisse il mondo,
per avermi protetto dalle persone che non capivano,
per avermi supportato nelle mie potenzialità.

Un bambino plusdotato

L'uomo miope

Step-Net serve anche a raccontare quanto ci impegniamo come genitori e quanta solitudine abbiamo provato, e poi il giudizio, e poi le diagnosi sbagliate, e poi la sofferenza profonda quando vedi il disagio di tuo figlio : cerchi una mano tesa e trovi spesso "il dito inquisitore".

Nessun voto esprimerà la bellezza delle loro menti e della loro anima: noi genitori-paracadute dobbiamo aiutare anche chi non sa, senza saperlo.

Mi viene in mente una metafora.

Un uomo miope, senza esserne consapevole, credette da sempre che il mondo vero fosse quello che i suoi occhi mostravano, finché un inventore gli donò uno strano marchingegno, un paio di occhiali.

Allora il mondo gli apparve in tutta la sua nitidezza e beltà. Fece fatica ad adattarsi alle nuove proporzioni, distanze, ai contorni definiti, ma fu per sempre grato all'inventore per avergli donato un mondo nuovo da esplorare.

Mi sa che dovremo regalare molte paia di occhiali.

Il mio angelo

Per me L. è il secondo figlio. E' nato con due settimane di ritardo e nonostante fosse un bel maschietto pesava solo 2,7 Kg: armonioso era il termine utilizzato dai medici.

A differenza della sorella non dormiva la notte e di giorno si addormentava solo con la borsa dell'acqua calda nella carrozzina. A quattro mesi ha cominciato ad alzarsi, in piedi, attaccandosi alla stoffa del divano. Un po' perché era il secondogenito, un po' perché ero rasserenata dalla pediatra, non ho mai dato peso a questo suo essere "sopra le righe".

Mi ricordo che a 18 mesi contava i gradini della scala dei nonni e a 2 anni si divertiva a giocare con la nonna al gioco del memo, accoppiando le figure degli animali alla tessera con il numero o con la lettera dell'iniziale corretta.

Ma ho continuato a non darci troppo peso.

Eravamo una famiglia felice, tranquilla, rispettata, come tante. Abbiamo deciso di iscriverlo alla scuola dell'infanzia. "Così socializza, impara a stare in mezzo agli altri, si fa gli amichetti", ci dicevano tutti. E anche noi lo pensavamo.

Purtroppo l'esperienza, per lui, per noi, per tutti è stata negativa.

Tutti i giorni temevo l'ora dell'uscita da scuola, di incrociare sguardi accusatori degli altri genitori, le urla delle maestre quando arrivavo sulla soglia della classe: "Non è stato fermo, non è stato zitto, non ha voluto fare la scheda, si è ostinato a colorare il sole verde, litiga con i compagni, fa i dispetti, prende i libri senza permesso". L. era sempre presente a queste lamentele e immancabilmente si buttava per terra urlando e piangendo.

Mi hanno insegnato che bisogna rispettare l'insegnante, collaborare con lei: L. doveva imparare a stare con gli altri. Però, che strano, a casa, al cinema, dagli amici L. si comportava normalmente.

Ma ho continuato a non darci troppo peso.

Abitiamo in un piccolo paese: ho continuato io a fare da filtro al mio bambino nelle relazioni sociali. Per L. era normale così. L. mentre viaggiavamo in macchina continuava a contare i chilometri o i minuti che passavano. L. continuava a non voler colorare i disegni, grandi, tipici per la sua età.

L. a 5 anni voleva leggere, ascoltare le storie, ritagliare aeroplani di carta, giocare a scacchi con il nonno, costruire auto ecologiche con il Lego, collezionare pietre e minerali, parlare di vita e di morte.

Finché un brutto giorno arrivai a scuola e nella bacheca degli annunci c'era appeso il verbale del consiglio di classe in cui era riportata la frase "Un bambino ha un comportamento poco consono all'ambiente scolastico". Poiché continuamente venivo ripresa per il comportamento di mio figlio, anche se non c'era il nome, tutta la comunità ci puntò il dito addosso. Abbiamo così deciso di ritirarlo dalla scuola, soprattutto perché L. stava male: non voleva più andare a scuola, si svegliava di notte con gli incubi perché aveva sognato la maestra, piangeva e tutte le volte che passavamo davanti all'edificio scolastico, mi urlava di andare via e scappare.

Allora portammo L. da una neuropsichiatra privata, per capire. La stessa dopo tre visite ci disse che il bambino aveva una capacità cognitiva superiore alla sua età, non era iperattivo e non aveva nessun disturbo del comportamento. Decidemmo di fare una visita da un ortottico e scoprimmo che era daltonico: ecco perché disegnava il sole verde!

Ma ho continuato a non darci troppo peso.

Passò l'estate e a settembre cominciai a frequentare la classe prima, nell'unica scuola primaria del nostro paese. Ben presto ci accorgemmo che la sua fama era arrivata prima di lui e lo precedeva ovunque.

Un giorno uscì dal portone la maestra e sul piazzale, davanti a tutti, mi disse a voce alta che L. quella mattina l'aveva fatta dannare: stava spiegando che la linea dei numeri parte da sinistra con lo 0 e va verso destra, ma L. aveva continuato a disturbare, a insistere che non era vero, che i numeri andavano anche verso sinistra.

Provammo a parlare con le insegnanti spiegando loro che noi non insegnavamo al bambino cose in più: era lui che ci arriva da solo. Non credettero alle nostre parole e non cercarono una collaborazione con noi.

Iniziata la seconda pensavo che il peggio fosse passato. Ma non era così.

Le insegnanti ci dissero, dopo aver consultato una loro collega, insegnante di sostegno, che secondo loro L. aveva un disturbo del comportamento, era "iperattivo".

Preoccupati ci rivolgemmo ad un'altra neuropsichiatra, dell'Asl questa volta, che dopo aver visitato il bambino, rilevò che aveva un QI elevato e non riuscì a identificare nessun disturbo in particolare.

Cominciò così un rapporto difficoltoso tra noi, la scuola, i genitori degli altri bambini e la neuropsichiatra. Le maestre ci identificarono come "quelli che non accettano che il loro figlio abbia dei problemi". Alcuni genitori ci dissero "datevi un pizzicotto e dichiarate che vostro figlio ha un problema, così gli daranno il sostegno e tutto si risolverà". La neuropsichiatra affermava "è impossibile dare il sostegno ad un bambino con un QI così alto". E in questo tira e molla chi soffriva ogni giorno, era L., mio figlio.

A gennaio L. aveva ricominciato a mostrare gravi segni di stress: piangeva, non dormiva, aveva gli incubi.

Disperata, perché dentro di me sentivo che la risposta era un'altra, aprii Google e scrissi "bambino geniale": trovai il sito del LabTalento di Pavia che elencava le caratteristiche dei bambini plusdotati...e L. le aveva tutte. Mi misi a piangere, chiamai marito e gli dissi che forse avevo trovato la risposta.

Ho chiamato subito il Labtalento e dopo due settimane ci fissarono un incontro.

Conoscemmo la dott.ssa Renati e il dott. Galdi...e ci sentimmo a casa e finalmente compresi.

Decidemmo di ritirare il bambino da scuola perché il suo stato emotivo era al limite. Così da marzo a maggio gli feci educazione parentale a casa e contemporaneamente iniziammo un percorso di arteterapia perché L., per troppi anni, si era sentito dire che era un bambino cattivo e ormai ci credeva pure lui.

A giugno sostenne l'esame: gli insegnanti increduli lo promossero a pieni voti. A settembre, in un'altra classe, con altre maestre, ma nella stessa scuola, nello stesso paese, cominciò la terza primaria.

La nuova insegnante accettò di seguire alcune lezioni di un corso di formazione presso il LabTalent. L. iniziò la scuola, ma i suoi disagi continuarono, anche se frequentava il suo percorso di arteterapia ogni settimana, ma senza un supporto condiviso a scuola, i risultati furono inferiori alle aspettative. A gennaio 2013 il LabTalent propose alla scuola un progetto sull'affettività, per tutta la classe, ma le insegnanti non lo presero in considerazione. A maggio consegnammo la valutazione di plusdotazione a scuola e la prof.ssa Zanetti cercò di mettersi in contatto ripetutamente, ma non ottenne risposta, con la dirigenza per avviare un progetto di supporto del bambino e inclusivo dell'intera classe. Passò l'estate, arrivò settembre, cambiò l'insegnante di matematica e la scuola accantonò la valutazione di plusdotazione.

L. continuò a stare male in classe e le insegnanti a insistere solo sulle regole, la disciplina, le lezioni frontali. A novembre ci fissarono un colloquio nel quale ribadirono che per loro era difficile credere alla valutazione, secondo le maestre il bambino aveva dei disturbi.

A dicembre andai a prendere L. a scuola: era disperato. Arrivammo a casa, piangeva, urlava e si chiuse sul balcone del secondo piano dicendomi: "la maestra mi ha urlato forte, non mi crede mai, è meglio che io muoia così la faccio finita". Disperata riuscii a farmi aprire la porta, lo abbracciai e piangemmo insieme.

A maggio 2014, la scuola non ha ancora iniziato il progetto e le insegnanti continuano a restare sulle loro posizioni. In pagella ha tutti voti altissimi, tranne nel comportamento.

L. non vuole più andare a scuola, piange per niente, si blocca letteralmente sulla porta della classe, è annoiato, scappa in corridoio quando le insegnanti urlano o non gli credono, quando c'è confusione.

A casa, in pizzeria, con gli amici di cortile e quelli conosciuti durante gli eventi organizzati da Step-net, è tutta un'altra storia: è un angelo, il mio angelo.

Adesso sono consapevole, noi genitori siamo consapevoli, ora dobbiamo aiutare L. nel suo percorso di consapevolezza e sostenerlo emotivamente.

Non sono diverso, sono un bambino normale come tutti gli altri

Quando siamo timorose, reticenti, quando ci viene voglia di rimanere nell'angolo per non dover continuamente spiegare perchè tuo figlio sembra strano... qualche giorno fa la soluzione me l'ha mostrata mio figlio che, rispondendo ad una conoscente che lo giudicava diverso, ha detto con un gran sorriso: "Non sono diverso, sono un bambino normale come tutti gli altri, sono solo plusdotato". La sua semplicità e la sua serenità nel percorso della consapevolezza di chi lui sia, mi ha insegnato che i nostri bambini desiderano essere visti e amati per quello che sono, che vogliono esprimersi per quello che sono, così...semplicemente così, sorprendentemente e semplicemente così. Un grande insegnamento, grazie ai nostri figli, grazie di donarci il dono che custodiscono.

Mamma ti sei accorta che io sono diverso dai miei compagni?

Ho sempre detto a D. che lui è un bambino normale, ho sempre avuto il terrore che vivesse il suo disagio come una malattia. A novembre scorso D. ha passato un periodo terribile, di disaffezione scolastica, scatti di rabbia...era il periodo in cui si era appena affacciata l'ipotesi di plusdotazione. Un giorno al rientro da una festa di compleanno dove lui si era isolato per tutto il tempo perchè veniva preso in giro dai compagni, mi ha chiesto quasi in lacrime: mamma ti sei accorta che io sono diverso dai miei compagni? Sono molto fiera della risposta che gli ho dato: D. sulla terra ci sono 7 miliardi di abitanti e per fortuna siamo tutti diversi gli uni dagli altri. Senza questa diversità l'umanità non avrebbe fatto progressi. Spero di averlo convinto...

Il mondo esterno è un po' troppo rumoroso

Mio figlio ha otto anni, è innamorato della matematica e dei computer. Il suo punto debole è la socializzazione, il mondo esterno è un po' troppo rumoroso e pieno di stimoli per la sua corazza non ancora molto forte. Grazie ai suggerimenti del LabTalento abbiamo iniziato un percorso di sostegno dedicato a tutta la famiglia e finalmente mi pare di essere sulla strada giusta per essere più sereni.

E' come se all'improvviso tutte le tessere del puzzle si fossero ricomposte

Per ora abbiamo avuto solo una conferma qualitativa della plusdotazione di P. ma da allora abbiamo fatto passi da gigante nella comprensione dei suoi problemi e dei suoi comportamenti. E' come se all'improvviso tutte le tessere del puzzle si fossero ricomposte. Siamo solo all'inizio del percorso, stiamo trovando muri da abbattere e montagne da scalare ma siamo più forti perchè non siamo più soli.

Ho sempre provato un misto di imbarazzo e paura

Finalmente sono riuscita ad aprirmi con le mie amiche più care. Strano? Eppure ho sempre provato un misto di imbarazzo e paura ad affrontare l'argomento della plusdotazione con loro e ancor di più con gli altri.

E' successo dopo il convegno di dicembre "La mente in Movimento". Lì io e mio marito abbiamo incontrato altri genitori ed abbiamo potuto parlare liberamente di V., che ha sette anni. Abbiamo potuto condividere i nostri dubbi, le nostre paure di non essere all'altezza di portare avanti quel compito così importante che "madre natura" ci ha assegnato donandoci quella bambina così precoce, così complicata, così diversa dalle altre (stramba, le ha detto un giorno un suo compagno di classe), così contestatrice e polemica ma anche così sensibile da commuoversi per i delfini che muoiono intrappolati nelle reti per la pesca dei tonni e per quei bambini, molto meno fortunati di lei, che non hanno da mangiare, che sono costretti a lavorare...

Dal confronto con gli altri genitori è venuta fuori quella forza figlia della consapevolezza di non essere soli. Ed è questa forza che Stepnet può trasmettere ad altri genitori che si affacciano, magari per la prima volta, su questo sito.

A volte si cede, per stanchezza

La mattina è una corsa contro il tempo: M. si perde nel suo mondo fantasioso mentre beve il latte oppure mentre sta sulla tazza del bagno! Gli devo stare col fiato sul collo per farlo vestire, lavare...Il suo astuccio è sempre un disastro, con conseguente lamentela delle maestre. I compiti sono sempre un problema non per la difficoltà di esecuzione ma per il semplice fatto che DEVE farli e non c'è scampo. E' stato sempre così, fantasioso, anarchico e anticonformista e credo (spero) che fondamentalmente lo sarà sempre. Noi genitori amiamo questa sua originalità e allo stesso tempo siamo preoccupati perché sappiamo che per vivere serenamente in una comunità è necessario un minimo di adattamento alle regole sociali. Tuttavia spero che con la perseveranza, continuando a ripetergli che ci sono doveri e piaceri, imponendogli (quando possibile) qualche regola, e maturando con l'età, i nostri figli troveranno pian piano la loro strada per organizzarsi autonomamente. Anch'io come voi ho provato vari metodi, letto vari manuali sulla "disciplina", tutto inutile! Con lui queste ricette non funzionano. Con M. funziona solo il dialogo e il compromesso e, anche se questo metodo fa inorridire pedagogisti, mamme, suocere e tanti altri del settore "educare i bimbi", io SO che la contrattazione è la via migliore per far compiere a M. i suoi doveri. Contrattare, comprendere pur rimanendo fermi sull'obiettivo. E' come dirgli: scegli che frutta mangiare, ma DEVI mangiare la frutta. Poi a volte si cede, per stanchezza, per non stare sempre in guerra, ma va bene così

Sono passata alla fase della consapevolezza

Che bello leggere le vostre testimonianze e sentirmi così vicina, così affine...io da quando sono passata alla fase della consapevolezza dei giudizi e dei consigli non richiesti esterni NON ME NE IMPORTA NULLA! So che mio figlio non è un bambino viziato, so che non ha una patologia, so che la causa dei suoi comportamenti considerati "anomali" non sta nella mancanza di disciplina ricevuta da noi genitori ma soprattutto so di avere un figlio speciale e meraviglioso, con una sensibilità fuori dal comune. Un bambino che si commuove davanti a un film, che tutte le volte che passa dal reparto carne e pesce del supermercato si fa mille problemi e mi dice "mamma, da grande sarò vegetariano", che di fronte agli acciacchi della nonna la rassicura dicendo che un giorno inventerà un robot per aiutare le persone anziane...

Il mio compito ora è quello di trasmettere a F. questa consapevolezza, di fargli capire la sua bellezza interiore, di fargli coltivare la sua autostima, in modo che quando si troverà di fronte a qualcuno che non lo capirà potrà tranquillamente fregarsene!

Poi casco nella difficoltà di convogliare la sua grandezza nella quotidianità

Care mamme, leggere le vostre esperienze mi aiuta tantissimo! Da sempre vedevo qualcosa di grande nel mio bambino, la sua sensibilità, il suo alto senso della giustizia, il suo essere polemico... tutte cose lodevoli..però poi casco nella difficoltà di convogliare la sua grandezza nella quotidianità. Non so se anche a voi accade, ma è difficile riuscire a fargli fare le cose "normali" di routine...Il mio bimbo ha 10 anni, vedo continuamente la sua difficoltà ad organizzarsi, a fare i compiti nei tempi preposti, a vestirsi nel limite concesso dalle esigenze della mattina...la sua ostilità quando lo riporto nella realtà...lo vorrei lasciarlo vivere solo nel suo mondo di ricerche e di meraviglia, e lo porto dove lui vuole... ma esiste anche la quotidianità..lui dovrà vivere all'interno di schemi, perché tutto è organizzato così: nella scuola ci sono schemi in cui operare, come nel lavoro, ecc ..per questo cerco sempre di riportarlo...e lui lo vive male, si oppone a questo richiamo alla realtà.

Stanca di dover spesso giustificare, spiegare, motivare

Essere genitori è un compito difficile, essere genitori di un bambino plusdotato è come vivere in un luogo dove "i lavori sono sempre in corso".

Molte volte ho pensato di proteggere mio figlio evitandogli di confrontarsi con ciò che c'è fuori, stanca di dover spesso giustificare, spiegare, motivare le sue particolarità. Ma il mondo lo chiama, la sua mente vivace e curiosa vuole conoscere, il suo bisogno di essere compreso ed amato per quello che è arriva a volte con dolcezza, altre con veemenza. Allora imparo con lui e da lui: il suo benessere dipende anche dal poter esprimere se stesso e i suoi talenti nel mondo. Finalmente stiamo tessendo una rete che ci supporterà, le nostre voci saranno sempre più numerose e spero presto che tutti possano vedere i nostri bambini così come li vediamo noi, meravigliosi sorprendenti ironici arguti. E citando la frase della nostra home page, io odio le montagne russe, eppure ogni giorno ci devo salire almeno 3 volte.

Si è incantato a pensare cosa significasse

Leggere le storie di altre mamme come me mi consola, mi fortifica, mi fa capire tante cose a cui ancora non era arrivata.

Finalmente posso dire che L. è UGUALE ad altri bambini. Al mattino è una vera corsa contro il tempo. Ho provato dandogli un orologio, ma niente...sono sempre delle corse perché lui si perde nei suoi pensieri. Fare i compiti lo annoia, li reputa inutili. Io per tre mesi ho dovuto fare educazione parentale al bambino e questo mi ha aiutato a stringere un patto con lui: infatti mio figlio mi ripete che quando studiava con me era più divertente. Deve leggere per il giorno dopo? Non può perché ha dimenticato il libro in classe. Dov'è il grembiolino da lavare? A scuola. L'altro giorno stava scrivendo un dettato e alla parola "Voracissimo" si è incantato a pensare cosa significasse e dove avesse potuto già sentirla. Risultato: non ha finito il dettato e si è preso una nota. A casa, tra i suoi affetti, le cose sono migliori. E allora lo vedi passare da un videogioco a leggere un libro, ad andare in bici in cortile e poi a creare con il lego delle macchine ecologiche, a giocare a palla e poi seminare il suo orto, vedere prima i cartoni e dopocena un documentario sullo spazio, a ridere per uno scherzo e dopo a piangere disperato perché le tigre bianche si stanno estinguendo

Mi sudano le manine perché mi viene il respiro forte

Care mamme, finalmente ho deciso di dirlo anche a G., perché ho pensato a quanto deve essere mortificante per un bambino intelligente essere considerato il più lento della classe, quello che è sempre l'ultimo a finire le verifiche perché come dice lui " non c'è più nulla di chiaro, non sono più sicuro di niente.." così come deve essere dura continuare la verifica mentre tutti hanno finito e fanno ricreazione " e mi sudano le manine perché mi viene il respiro forte e mi batte forte il cuore e poi non capisco più nulla". Gli ho detto che il suo problema è quello di avere tantissime informazioni nel suo cervello, pertanto quando deve cercare la risposta ad una domanda specifica, in un limite di tempo.. diventa più complicato, anche per il brusio e l'attrattiva che hanno le altre informazioni esistenti. Gli ho detto che per gestire un cervello esuberante come il suo serve una ferrea volontà: lui deve concentrarsi solo su un obiettivo e senza lasciarsi distrarre dai vari lampi che intravede, deve andare alla ricerca della soluzione. L'obiettivo è STARE CONCENTRATO. Per questo in questi giorni lo aiuto a fare i compiti, prima mettevo un limite di tempo, ma lo snervava tantissimo, ora lo esorto a pensare solo a quello che stiamo facendo aiutandolo a sbarazzarsi dai lampi di interesse..e solo quando finisce gli comunico il poco tempo che ha impiegato... vorrei che prendesse fiducia, che capisse di farcela da solo senza farsi venire l'ansia..

Essere se stesso senza dover nascondere il suo modo di pensare

Vorrei ringraziare tutti per questi splendidi giorni passati insieme che hanno permesso a M. di conoscere la vera amicizia e, soprattutto, di essere se stesso senza dover nascondere il suo modo di pensare...

M. mi ha detto che vorrebbe portare la sua scuola a Pari per metterci dentro tutti i bambini che ha conosciuto (lui compreso).

Vorrebbe fare qualcosa "che lo obblighi a pensare"

Mi piace il modo in cui descrive l'apprendimento come un processo da acquisire, un processo che per i nostri figli funziona spesso in modo diverso dalla maggior parte dei loro compagni, un processo che hanno però tutto il diritto di vivere nella quotidianità. In verità la nostra scuola non è ancora strutturata per questo, non mi lamento della nostra esperienza ma è inevitabilmente limitante.

L'altro giorno mio figlio mi ha detto di nuovo che a scuola si annoia, che vorrebbe fare qualcosa "che lo obblighi a pensare" (testuali parole).

Immagino quanto possa essere difficile mettere insieme le esigenze di tanti bambini diversi, però occorre tutelare anche i nostri, occorre trovare il modo per far loro sperimentare la difficoltà dell'apprendimento e la sfida. E anche il fallimento, non come momento finale ma come trampolino per nuove idee e nuove energie.

Per questo ringrazio ancora una volta il Labtalento e Step-net per tutto il prezioso lavoro che stanno svolgendo.

Riuscire a farli volare in alto tanto quanto vogliono loro

Care mamme, anche io sono un po' su e un po' giù...le insegnanti di C. hanno la relazione da aprile, una di loro ha fatto il corso a distanza perché fortemente richiesto da me e finanziato dalla famiglia e nulla è cambiato..ancora si perplime perché non emerge questo potenziale... e perché nel corso non gli hanno fornito "le paroline" da usare con questi bimbi....A scuola hanno 4 lavagne multimediali..ma non le sanno usare... i bambini si distraggono frequentemente (tutti,.. figuriamoci C.!) anche durante storia scienze e geografia...forse perché la maestra detta loro le cose da studiare, i bimbi non vedono nemmeno le figure del libro...è così difficile capire che l'attenzione deve essere catturata, che si deve cercare di andare incontro ai bimbi per poi accompagnarli e farli camminare da soli?..Per ora C. regge...noi facciamo tantissime attività nel pomeriggio:inglese da una madrelingua che adora, batteria in una scuola di musica moderna che è molto stimolante, tennis, partecipa alle riunioni del consiglio comunale dei ragazzi...in questo modo sopporta le ore di scuola...per il resto nessuno si occupa della plusdotazione.. in fondo è qualcosa in più..perché preoccuparsene? La preside non mi ha mai ricevuto, avevo richiesto l'appuntamento a maggio, sono tornata a chiederne un altro e stavolta mi ha ricevuto la vicepresidente, ma sono sincera, non avevo scritto il motivo dell'incontro, avevo scritto "richiesta informazioni per alunno..." Sono dovuta ricorrere ad uno stratagemma per farmi ricevere...e poi sentirmi dire che questo è un non problema...Andiamo avanti, godiamoci i nostri tesori nei loro momenti Up, mitighiamo i loro momenti Down, e raccogliamo tutte le nostre forze per riuscire a farli volare in alto tanto quanto vogliono loro!!

Mio figlio deve "regredire"

La maestra, in sintesi, mi ha detto che lei con mio figlio deve "regredire" — è proprio la parola usata da lei — e che gli ho procurato più un danno che un bene stimolandolo a seguire queste sue inclinazioni, che devo smetterla di fargli usare il computer e di fargli leggere libri, che devo farlo colorare. Ma lui non ne vuole sapere, se prende un pastello in mano è per scrivere le letterine!!!

La sua personale caccia al tesoro

Ogni giorno F. ed io facciamo l'inventario della cartella e dell'astuccio. Ieri mancavano alcuni tappi, un pastello, una penna arancione e il diario. Così abbiamo adottato il sistema di scrivere su un foglietto ciò che deve cercare quando ritorna a scuola.

Oggi il diario ha ritrovato posto nello zaino, ma l'elenco si è allungato: mancano all'appello altri due pastelli, il righello, le forbici. Mi sono lamentata che il metodo elenco non ha funzionato, ma mio figlio mi ha consolato dicendo "Mamma non è andata poi così male. La penna arancione l'ho ritrovata, purtroppo l'ho lasciata sotto il banco...tentiamo ancora!".

Abbiamo scritto il nuovo foglietto e domani riprenderà la sua personale caccia al tesoro. Riesce sempre a convincermi che c'è un altro modo per interpretare gli eventi; in fondo ha ragione lui.

Poi torna la calma e ricominciamo

Care mamme, mi avete proprio messo di buonumore. I nostri bambini sono particolari, ma in molti atteggiamenti sono uno lo specchio dell'altro. La testa fra le nuvole, la velocità di comprensione, il perfezionismo quasi maniacale che può esprimersi in un ordine ben strutturato o in un disordine organizzato, la contrattazione, l'intuizione improvvisa, il repentino passaggio dai giochi a teorie complesse...

Anche G. cerca di adattarsi ai ritmi e alle regole della scuola: le maestre ci dicono che si sforza e si impegna. Poi, a volte, quando lo stress accumulato è troppo, a casa cerca di liberarsene e questo avviene come in una reazione a catena con vitalità, curiosità, inventiva, freneticità, impazienza, opposizione, pignoleria.

E' come se da noi passasse uno tsunami invisibile che coinvolge tutto, cose, persone ed emozioni. Poi torna la calma e ricominciamo.

Tutte le difficoltà che vivo hanno una spiegazione

Ero presente al convegno di sabato presso il Museo della tecnologia di Milano e vi ringrazio tantissimo perché sapere che esistono altri bambini con le stesse caratteristiche e difficoltà di mio figlio e altre famiglie che condividono le nostre gioie e le nostre fatiche, mi ha tolto un grande peso dallo stomaco. Sono tornata a casa più leggera, con la consapevolezza che tutte le difficoltà che vivo hanno una spiegazione.

E' successo anche a me

Non riesco in questo momento a dirti qual è stata l'esperienza peggiore che ho passato ma mi ritrovo in pieno in tutte le emozioni che descrivi. Il panico quando si riceve una telefonata da scuola per l'angoscia che abbia combinato qualcosa e poi il sollievo quando ti dicono "suo figlio ha vomitato perché aveva mal di stomaco, può passare a prenderlo?". E io che rispondo "Ah solo questo? Va bene, arrivo subito". E' successo anche a me.

La costante paura di "spegnerlo"

Ed eccomi qui, più come mamma che come insegnante, nella speranza di riuscire a fare qualcosa di più per mio figlio perché ho l'impressione di lasciar passare il tempo senza fare niente di positivo per lui e con la costante paura di "spegnerlo".

Sono una mamma davvero preoccupata

Salve, sono una mamma davvero preoccupata per il mio piccolo di 6 anni che ha appena iniziato la prima elementare in modo disastroso: non sta alle regole, è annoiato e ha manifestato atteggiamenti aggressivi. Le maestre ci hanno proposto di iniziare il percorso per avere un'insegnante di sostegno, ammettendo comunque che certamente verrà trovato un QI al di sopra della media, alla valutazione. Poi una persona mi ha parlato dei BAMBINI PLUSDOTATI. Ecco, leggendo il vostro sito posso dire che decisamente non è un bimbo "brillante", ma leggendo il profilo del bimbo "plusdotato" mi sono commossa.

Non vuole fare niente

Oggi mio figlio a scuola già non ci vuole andare più. Si scoccia. Non vuole fare niente. Non è che piange eh, ci va pure ma si siede là e non fa niente. La maestra, che insegna da ben 36 anni, mi dice solo e sempre queste parole: "Signora, ma come devo fare, vostro figlio non vuole fare niente. Non socializza, se sta vicino a qualche altro bimbo è solo per graffiarlo o litigare. Fatelo disegnare a casa, deve acquisire manualità con la penna"! Hai voglia a spiegarle che i pastelli e i libri da colorare gliel'ho comprati già da un anno, ma che non li calcola proprio!!! L'unica cosa che gli piace fare con penne e pastelli, nella sua grafia neonata, incerta e storta, è scrivere... non gli piace disegnare e colorare, che ci posso fare????

E che dire quando mio figlio, durante i primi giorni, volle a tutti i costi mettere nello zainetto uno dei suoi libri sugli animali, e sentire al ritorno che "la maestra non me l'ha fatto prendere. ha detto che a scuola non si legge".

A parte tutti i dubbi che non sto a spiegare, uno predomina su tutti: se è così all'asilo, cosa succederà in prima, quando la maestra vorrà insegnarli le cose che lui già sa da quando aveva 2 anni? Sono catastrofica se immagino che si annoierà, non prenderà sul serio la scuola, non acquisirà un metodo di studio, e che questa cosa se la porterà per tutti gli anni a venire? Davvero non so se dare ragione a chi mi dice che sto esagerando, o dar retta al mio cuore che mi dice che per fortuna sto agendo in anticipo, o almeno sto facendo tutto il possibile! Da quel che ho potuto leggere, tutte vi siete scontrate con lo scetticismo altrui, sia in casa che a scuola. Nel mio caso è un po' diverso, vedere un nanerottolo di 2-3 anni che legge correttamente i numeri a sei cifre e li traduce pure in inglese, o che usa da solo il computer cercando e trovando da solo le cose che più gli piacciono, scatena sorpresa e incredulità. Nessuno però capisce le mie preoccupazioni per il futuro!

Ho passato i primi due anni della scuola primaria a piangere

M. è stato un bambino problematico fin dalla materna, ed è per questo che in seconda elementare (2 anni da incubo) ci siamo decisi a rivolgerci ad una neuropsicologa infantile, la quale ha notato subito che M. aveva un qualcosa di particolare, ed infatti dalla sua valutazione era emerso che il suo q.i si collocava molto al di sopra della media.

E' un bambino affettuoso, dolce, socievole ma nello stesso tempo arrogante e oppositivo all'inverosimile!!

A volte è veramente snervante questa situazione, ho passato i primi due anni della scuola primaria a piangere perché non capivo cos'avesse, perché si comportasse così (disturbava, si alzava, rispondeva male ecc...), a dovermi giustificare sempre con le altre mamme del perché del suo comportamento (anche se era uno dei primi della classe). Adesso lo so, e cerco in tutti i modi di aiutarlo a portare avanti i suoi interessi e le sue passioni.

E' collaborativo quando si sente compreso

Anche i primi due anni e mezzo delle elementari di S. (ora è in quinta) sono stati problematici, anche se i suoi eccessi si manifestavano molto di più a casa che a scuola. Anche noi ci siamo rivolti ad un neuropsichiatra infantile che ci ha suggerito di fargli fare una valutazione, anche se io già da tempo sospettavo che il problema potesse avere a che fare almeno parzialmente con la plusdotazione, sulla quale peraltro conoscevo poco o niente allora.

Hai ragione, è snervante crescere ed educare questi bambini, ma la consapevolezza aiuta molto a stemperare le situazioni. A volte basta poco (soprattutto a scuola) perché cambino atteggiamento. S. è collaborativo quando si sente "compreso", altrimenti non lo è per niente.

Senza alcun timore di essere giudicata

Sono molte le emozioni che sto elaborando dopo la "due giorni di Milano", in questo momento voglio esprimere tutta la mia riconoscenza a Viviana e Antonella, al Laboratorio e a tutte le persone che hanno reso possibile trascorre questi momenti di "normalità". Ci vorrebbero molte parole, ma credo che semplicemente GRAZIE possa bastare dato che ci capiamo!!! Normalità: ho potuto parlare e confrontarmi con altre mamme senza alcun timore di essere "giudicata" come la mamma che "esalta il figlio"; o senza dovermi trattenere dall'esprimere alcuna considerazione sulla scuola di J. o su ciò che lo riguarda. Mi sono sentita NORMALE ed accolta come persona.

Normalità: J. ha trovato SUOI PARI si è sentito NORMALE tra loro, UGUALE ha riconosciuto nei suoi pari sé stesso. J. ha pianto quando ha salutato gli amici era dispiaciuto e se penso che nel tempo trascorso tra loro sono sempre stati impegnati in attività mi rendo conto di quanto sia passato tra loro.

Per chi ha organizzato la fatica deve essere stata tantissima ma sappiate che ciò che avete fatto è stato importantissimo.

Passano tre anni di sofferenza

Tante emozioni, pensieri mi si affollano in testa, ricordi degli ultimi 3 anni di sofferenza. Potrei scrivervi un libro. Mi è quindi difficile sintetizzare in poche parole i fatti salienti della nostra vicenda ma ci proverò...

D. è nato 8 anni fa. Sin dalla nascita è stato un "bastian contrario", infatti anche quando stava nella mia pancia aveva messo in evidenza il suo caratteristico anticonformismo: era podalico!

Fino all'età di quasi 5 anni la sua vita è stata quella di un bambino sereno e allegro. D. non ci ha mai dato problemi di inserimento al nido o alla materna. E' sempre stato un bambino molto socievole, definito dalle maestre molto intelligente, una "spugna", con un linguaggio molto complesso e forbito. Ci ha spesso spiazzati con le sue uscite improvvise, le sue curiosità le sue domande stravaganti ma non abbiamo mai dato molta importanza alle sue curiosità intellettuali e alle sue abilità linguistiche. Diciamo che erano solo una sua caratteristica che ci ha fatto spesso sorridere. Ho sempre guardato mio figlio con ammirazione per la sua forte personalità, per la sua grande creatività, per la sua intelligenza vivace. Non avrei mai immaginato che queste sue caratteristiche gli avrebbero potuto creare dei problemi... e invece....

La storia idilliaca è cambiata all'improvviso al secondo anno di materna, quando D. aveva poco più di 4 anni e mezzo. L'anno scolastico è cominciato nel modo canonico, nella stessa classe e con le stesse maestre dell'anno precedente. Nulla poteva farci pensare che un uragano stava per abbattersi sulla nostra famiglia.

Le maestre iniziano a fare un lavoro sul sistema solare che lo coinvolge tantissimo. Fanno una visita al planetario e D. si appassiona allo studio dei pianeti, delle stelle, dell'universo... Tuttavia a novembre le maestre ci convocano per comunicarci che, pur essendo D. un bambino intelligentissimo loro non sono propense a inserirlo nel gruppo di bambini da prescolarizzare perché pensano che non sia abbastanza maturo a livello emotivo. Noi genitori concordiamo perché siamo contrari all'anticipo scolastico. Nella stessa riunione ci segnalano i primi problemi comportamentali: D. si arrabbia se mentre colora va fuori dai contorni e lancia in aria il disegno senza finirlo. D. nella preparazione della recita di Natale si rifiuta di svolgere il ruolo di stellina con i più piccoli, lui vuole fare Giove, il pianeta più grande e per questo si butta a terra rifugiandosi sotto un tavolo. A casa D. comincia a elaborare il concetto della morte quasi come un adulto, pensa alla fine irrimediabile della vita e così, per contrastare questa terribile scoperta decide di "non crescere più". A febbraio, quando compie 5 anni, decide di non spegnere la candelina, perché lui "non ha 5 anni ma 4 anni e mezzo". Nel frattempo le sue intemperanze si fanno più frequenti e a marzo decidiamo di rivolgerci privatamente a una psicologa. Dopo circa 3 mesi di osservazioni la psicologa ci gela con il seguente verdetto "dubbio di spettro autistico"! Poi procede con i test di sviluppo cognitivo... scopriamo con sorpresa che nostro figlio ha delle capacità logico matematiche molto al di sopra della norma: a 5 anni ha un QI verbale di un bambino di 6 anni e mezzo. Tuttavia questo non ci consola perché sul capo pende sempre la spada di Damocle, il terribile "spettro". Passano 2 mesi e finalmente riusciamo ad avere il parere della neuropsichiatra: D. con lo spettro autistico non c'entra nulla! Passano 3 anni di sofferenza, sedute di terapia familiare, osservazioni alla ASL, richiesta di sostegno a scuola, continue lamentele delle maestre, sensi di colpa atroci ma NESSUNA DIAGNOSI! Le psicologhe ci ripetono che "D. ha una testa (intelligenza) molto grande ma il cuore (emozioni) di un bambino", D. non rientra nello spettro autistico, non è un bambino iperattivo... ma l'origine del suo disagio non si capisce. Nel frattempo rimango incinta, nasce la

sorellina di D. proprio quando lui sta per iniziare la prima elementare e io sono presa da mille altri problemi, ma mai, dico mai sono riuscita a rassegnarmi. Sono sempre stata alla ricerca incessante della “causa” e la mia perseveranza alla fine è stata premiata! A ottobre è successo l’inaspettato, a conferma del fatto che la vita riserva sempre sorprese...riporto la mia testimonianza già descritta sul forum di Stepnet:

Siamo approdati al LabTalent solo a novembre scorso per puro caso...Era un grigio pomeriggio di ottobre quando mi aggiravo sul web nella disperata ricerca di qualche indicazione su come gestire le “curiosità intellettuali” di mio figlio. Su Google ho clickato le parole magiche: BAMBINO SUPERDOTATO IN MATEMATICA INCENTIVARE O FRENARE? E’ da lì che mi si è aperto il mondo della plusdotazione, mi si è finalmente aperto il sipario dopo 3 anni di buio. Ho scritto alla Prof.ssa Zanetti che ci ha messo subito in contatto con il suo staff. Appuntamento fissato dopo neanche 2 settimane, subito dopo il mio 42esimo compleanno. Beh questa volta ho chiesto a mio marito un regalo speciale e lui mi ha accontentata.! L’11 novembre abbiamo affrontato tutti e 4 un terribile viaggio in macchina di ben 8 ore. Tra nubifragi e straripamenti vari siamo arrivati nella freddissima Pavia...dove però abbiamo trovato una calorosissima accoglienza! Per ora abbiamo avuto solo una conferma qualitativa della plusdotazione di D. ma da allora abbiamo fatto passi da gigante nella comprensione dei suoi problemi e dei suoi comportamenti. E’ come se all’improvviso tutte le tessere del puzzle si fossero ricomposte.

Siamo solo all’inizio del percorso, stiamo trovando muri da abbattere e montagne da scalare ma siamo più forti perché non siamo più soli. Abbiamo incontrato il Labtalento, abbiamo incontrato Stepnet , possiamo sfogarci, condividere le nostre esperienze e raccontare le nostre storie senza il timore di non sentirci capiti, possiamo tenerci per mano, e camminare insieme con una nuova consapevolezza.

Vedere il mondo da un diverso punto di vista

Perché non abbiamo proprio bisogno che qualcun altro ci butti addosso colpe e responsabilità, lo stiamo facendo da soli da anni.

Più passa il tempo e più penso sia davvero difficile far comprendere cosa significhi vedere il mondo da un diverso punto di vista, come fanno i nostri bambini. Nonostante mio figlio non abbia problemi apparenti a scuola (lui non crea alcun problema all'esterno ma la vive in modo molto difficile "all'interno") e sia praticamente trasparente agli occhi dei più, mi rendo conto che sia lui sia noi siamo oggetto di critiche sottili.

Perché non siamo allineati ai canoni, perché gli permettiamo di sottrarsi a momenti troppo pesanti per lui, perché pretendiamo che venga valorizzato il buono che ha.

Testimonianza di un'insegnante

Vi ringrazio per avermi offerto l'opportunità di partecipare al vostro convegno che per me ha avuto una doppia valenza: da un lato formativa in quanto mi ha permesso di approfondire una tematica di cui conoscevo ben poco dall'altro è stato uno spunto di riflessione per rivedere il mio ruolo di insegnante. Ho apprezzato molto i contenuti dei vostri interventi e la semplicità con cui li avete trasmessi rendendoli comprensibili e diretti. Mi ha colpita l'attenzione e la concentrazione del pubblico nell'ascoltarvi che ho interpretato come necessità di conoscere per darsi delle risposte e come ricerca di aiuto. Mi auguro che molto presto voi possiate avere l'appoggio necessario da parte delle istituzioni competenti così da poter coinvolgere, informare e formare un numero sempre maggiore di dirigenti scolastici e soprattutto docenti. Vi ammiro e vi stimo per il lavoro che state facendo per i vostri figli.

Sono un'insegnante

Sto pensando che... L'incontro si è concluso con l'intervento di una mamma di Step-net. Non ho potuto non percepire l'ansia del parlare in pubblico - del Suo Bambino - e il grande dolore che è comune alle mamme quando vedono la sofferenza del loro "cucciolo" e sono impotenti. Si è dilungata... avrei voluto abbracciarla. E' facile, troppo facile giudicare quando il proprio figlio gode di ottima salute, quando il proprio figlio è bravo a scuola, quando il proprio figlio ha tutto... Siamo abituati a vedere la pagliuzza nell'occhio dell'altro, ma non la trave che c'è nel nostro! Sono un'insegnante specializzata per l'insegnamento ai bambini Speciali e me ne vanto. Non voglio essere nè arrogante nè presuntuosa, cerco di far comprendere ai miei piccoli che l'altro si rispetta, lo si aiuta, cerco di far comprendere che tutti noi abbiamo Bisogni Speciali dall'ortopedico, all'oculista, all'affetto. L'affetto... questo non deve mancare ai nostri Bambini Speciali se vogliamo essere Maestri Speciali, Genitori Speciali, Nonni Speciali, Amici speciali. Ci vuole un paese speciale per crescere i nostri Bambini Speciali!

Paragrafo A

I MESSAGGI

Riportiamo alcuni messaggi che quotidianamente arrivano alle nostre caselle di posta elettronica, da tutta Italia, in cui si evince il bisogno di aiuto e di consigli, si coglie un forte senso di solitudine, disperazione e incomprensione.

Non voglio più andare a scuola

Buongiorno, sono la mamma di M. un bambino di 7 anni e mezzo che sin da piccolo è sempre stato molto particolare, estremamente intelligente e creativo, ma anche molto problematico. M. ama in modo particolare disegnare e costruire e lo fa continuamente. I suoi disegni sono molto particolari e complessi. Il suo gioco preferito sono le costruzioni e anche lì la sua fantasia ha limiti. Ultimamente costruisce personaggi con oggetti metallici (viti, sfere di metallo, tappi di bottiglia) e calamite e riesce a dare vita a personaggi lasciando tutti a bocca aperta. Invento e costruisce giochi di società a percorsi. E' molto curioso e interessato a tante cose. Di contro però c'è il suo grande rifiuto per la scuola. Vi contatto perché mio figlio è sempre stato descritto come molto furbo e intelligente dalle maestre. Secondo loro nonostante il suo rifiuto di lavorare in classe, (dicono lavori un quarto di quello che fanno gli altri bambini), il bimbo è al pari come apprendimento, anzi in genere sa più cose dei compagni, vuole rispondere lui alle domande a cui gli altri non sanno dare risposta. Se legge lo fa in modo distratto, si perde la riga, fa cadere gli oggetti, ma alla fine se gli si chiede cosa ha letto si ricorda anche i minimi particolari. E' anche molto abile nel linguaggio. Però a scuola e anche a casa fa fatica a fare i compiti. Questa difficoltà sparisce se lui ha voglia di lavorare, perché in quel caso riesce ad elaborare il compito in tempi brevissimi. La sua grande problematica è la CONCENTRAZIONE. Quando gli chiediamo spiegazioni sul perché non lavora ci risponde che non riesce a concentrarsi perché ha mille pensieri in testa. Pochi giorni fa la mia pediatra mi ha dato la rivista "Un pediatra per amico" dicendomi di leggere un articolo sulla plusdotazione intitolato "una storia sbagliata". Leggendo ho riconosciuto in mio figlio tutte le caratteristiche che descrivevano il bambino protagonista della storia. In modo particolare il suo forte e continuo rifiuto della scuola, tanto che questo inverno ha elaborato anche il pensiero di morire. Sono anni che le maestre ci segnalano le problematiche di M.. Durante gli anni della scuola materna la maestra era convinta fosse un iperattivo con deficit di attenzione. Da lì sono iniziati una serie di incontri con la psicologa della scuola che nell'ultimo anno di materna lo ha definito come "l'artista fuori dalle righe". Il problema principale che ci è sempre stato segnalato è che il bambino non rispettava le regole e che era un bambino con una forte personalità, molto intelligente, anche molto simpatico e un po' buffone, perché cercava continuamente di attirare l'attenzione su di lui. Nello stesso momento con una estrema sensibilità, anche oggi si commuove per ogni cosa ed è molto rispettoso verso gli altri. Con l'inizio delle elementari la situazione è peggiorata. L'impatto con la prima elementare è stato per M. veramente duro. Il bambino non voleva andare a scuola e anche ora che ha quasi finito la classe seconda tutte le mattine è una tragedia. E' diventato oppositivo e la scuola per lui è un nemico da distruggere. Già dall'anno scorso abbiamo iniziato un iter di visite psicologiche e neuropsichiatriche che a dicembre di questo anno si sono concluse con una diagnosi effettuata da un centro privato XXXX. La conclusione della diagnosi è stata questa: La valutazione psicologica ha permesso di evidenziare difficoltà nelle relazioni con l'altro e un tono dell'umore orientato in senso depressivo. Si escludono, allo stato attuale, disturbi neuropsicologici o altri disturbi funzionali specifici. Il bambino presenta un disturbo dell'umore con comportamenti

manifesti di tipo ossessivo e una difficoltà nello stabilire e gestire le relazioni con l'altro. Si ritiene opportuno, pertanto, un percorso psicoterapico al fine di favorire uno sviluppo più armonico e sereno. Ecco noi questo percorso psicologico lo abbiamo iniziato, ma la dottoressa dopo il quarto incontro individuale ci ha detto che non poteva continuare la terapia con il bambino, ma iniziare una di tipo familiare con noi genitori. Motivazione, il bambino rifiutava la terapia, tanto che nell'ultimo incontro ha passato tutta l'ora ad elaborare un piano di fuga talmente dettagliato che lo ha disegnato su un foglio. Ormai siamo alla fine dell'anno scolastico e abbiamo deciso di sospendere tutte le terapie per ricominciare eventualmente a settembre. Ora non so se mio figlio può rientrare nel caso della plusdotazione, ma da mamma sto cercando di capire in che modo posso aiutarlo e devo intraprendere tutte le strade per poter avere una spiegazione e capire perché mio figlio si comporta in questo modo.

Paura dell'abbandono

Da qualche tempo ho notato comportamenti particolari, probabilmente espressioni di disagio, nel mio figlio maggiore (12 anni). Due anni fa circa, ci siamo rivolti ad una psicologa che ci aveva aiutato a superare quella che ci era sembrata una "paura dell'abbandono". Come è possibile avere una consulenza? Noi ci troviamo in provincia di Roma.

La valutazione è un dovere nei confronti di mio figlio

Grazie infinite, è con pudore che ho lasciato passare del tempo ma reputo di fare un torto al bambino se non permetto che venga verificato se ha un plus talento e se sia necessario nutrire maggiormente la sua crescita intellettuale, troppe problematiche con l'ambito scolastico rendono doverosa l'analisi. Scriverò tra pochi istanti la mail che mi ha suggerito con la descrizione degli episodi che ricordiamo averci maggiormente segnati.

Quante domande

S. ha 4 anni parla fluente e con un vocabolo ricco sempre con senso. le sue domande sono: esiste un'altra terra? Ed è buia o ha il sole? A che servono le cavallette e perché ci sono tanti tipi di animali? Di che sono fatte le stelle? Le altre "terre" sono al buio o hanno il sole? Queste sono solo una piccola parte delle domande che mi fa in un giorno, e spazia in ogni genere di cosa, una sua ossessione è capire la morte (a me questo procura ansia anche se cerco di non farlo vedere). Sa fare somme e sottrazioni semplici ed ha una gran voglia di imparare a leggere. Da prima che cominciasse a parlare fino a poco tempo fa quando si concentrava per fare costruzioni o pittura faceva un suono continuo come un mantra; mette le cose per sfumatura di colore. Inventa canzoni con rime e senso. Dipinge e disegna con tempere ed acquerelli senza pasticciare. Arriviamo al problema: spesso all'asilo viene presa in giro o le viene dato della bugiarda dai bambini isolandola un po' o picchiandola. Un altro "problema" è che è molto molto sensibile. Lei racconta che una maestra la chiama saputella. Non ho specificato che sono la sua mamma ed avrei bisogno di capire come sostenerla e starle vicina, ponendomi nel modo giusto senza rovinare o forzare le sue potenzialità.

Non troviamo strutture che sappiano valorizzare i suoi interessi

Sono il genitore di un bambino di nove anni che si chiama A.. Fin dai primi anni, ha dimostrato un interesse particolare per la lettura, per il mondo animale e per le scienze. Crescendo abbiamo notato (anche nell'ambito scolastico) che aveva qualche cosa in più rispetto ai suoi coetanei. Gli interessa tutto quello che è scienza e la sua curiosità e la voglia di conoscenza lo porta a fare delle domande, alcune volte, a cui io non sono in grado di rispondere in modo esaustivo. A scuola le insegnanti notano queste sue potenzialità. Purtroppo la scuola non è attrezzata per queste situazioni. Viviamo a Palermo in un quartiere di periferia e per quanto ci possiamo sforzare per valorizzare i suoi interessi e la sua voglia di sapere non ci sembra di poterci riuscire. Volevo chiederVi se era possibile indirizzarci verso una qualche struttura nella città in cui viviamo dove lui possa sviluppare e accrescere le sue conoscenze, senza comunque turbare in nessun modo il suo essere bambino.

Dissincronia dello sviluppo

Sono la mamma di un bambino di 10 anni intellettualmente molto attivo ma emotivamente difficile da gestire. A scuola ottiene risultati brillanti pur con pochissimo impegno (a tre anni e mezzo aveva già imparato a leggere da solo) però fatica ad integrarsi coi compagni... si annoia (non vuole più andare a scuola), non riesce a gestire il tempo ed a concentrarsi su una sola attività, mal tollera le regole e l'autorità, ci sfida, si considera sempre infelice e fatica molto a porsi dei limiti. Spesso, anche se mi rendo conto possa sembrare eccessivo, rende la convivenza con lui un incubo. A volte mi sento in guerra, gli dico cose bruttissime di cui ovviamente mi pento subito dopo. Sarà anche geniale come sostengono gli insegnanti ma ...potete aiutarci? Grazie

Sull'orlo del baratro

Salve, mi chiamo C. C. e vi scrivo riguardo al mio figlio maggiore P., di 7 anni. Leggendo le faq del vostro sito (in cui sono capitata per caso!) ho riconosciuto caratteristiche comuni con il mio bambino. P. frequenta la prima elementare, ma nonostante sia particolarmente dotato, anche a detta delle insegnanti, esse faticano a gestirlo. Si distrae facilmente, a meno che l'argomento non lo interessi molto, vuole parlare dei suoi pensieri appena li ha elaborati senza pazienza alcuna. P. pensa di continuo e interroga me e mio marito su qualunque argomento (dalla matematica, alla storia, all'epica...) fino a quando non si sente sicuro di averlo approfondito abbastanza, per noi non è un grosso problema, siamo solo un po' stanchi. Ma in ambito scolastico, questo invece è visto dalle insegnanti come un punto molto critico. E poiché viene sgridato di continuo per queste sue caratteristiche, nonostante abbia voti molto alti, si sta convincendo di essere inadeguato. Scusate lo sfogo. La mia domanda è semplicemente, se a Bologna avete qualche persona o centro a cui ci possiamo rivolgere, per capire come comportarci. grazie C. C.

Anche i ragazzi cercano da soli una scuola che soddisfi le loro aspettative

Salve, sono un ragazzo di quindici anni e frequento il 2° anno del liceo scientifico. Sarei interessato ad avere maggiori informazioni sui temi da voi trattati, nonché suggerimenti per la scuola, poiché quella che frequento non soddisfa le mie aspettative. Ringrazio fin da ora per la vostra cortese risposta. R.

Il coach dice di smettere di fornire nozioni a nostra figlia

Salve, siamo i genitori di M. una bimba di 6 anni, che da sempre manifesta un'avidità di conoscenze scientifiche. Qualche giorno fa, al colloquio con le insegnanti, ci siamo sentiti dire che M. è bravissima ma mostra delle conflittualità con la famiglia e una mancanza di autogratificazione, siamo stati indirizzati ad un coach, che abbiamo incontrato stamattina e che ci ha suggerito di smettere di "fornire nozioni" a nostra figlia, di rispondere alle sue domande con ironia e di darle meno attenzioni possibile, perché il suo carattere è così a causa delle troppe attenzioni ricevute da noi. Nel frattempo, ci siamo documentati sul web e siamo venuti a conoscenza della "plusdotazione", nel cui quadro descrittivo M. rientra appieno. Potreste aiutarci ed eventualmente, indirizzarci? grazie mille

Una bambina particolarissima

Salve, sono mamma di una bambina di 9 anni particolarissima; è intelligentissima (cosa che salta agli occhi di tutti e che mi viene detta fin dall'asilo), piena di inventiva e creatività, riesce sempre a sorprendere tutti con le sue abilità sia con le costruzioni in legno con le quali riesce a ricavare di tutto, sia con quei giochi tipo nintendo psp. Anche fisicamente si mette sempre in gioco, brillando un po' in tutto, qualsiasi sport intraprende è sempre la migliore. Detto così sembra tutto stupendo ed invece sono disperata; sembra che soffra, a parte il gioco, cosa in cui si sente libera, è emotiva, incostante, prende e lascia qualsiasi cosa proprio mentre sembra che sia soddisfatta. Le maestre sono anch'esse disperate, riconoscono la sua grande intelligenza ma ha un carattere che non si sa come prenderla, sembra non portare rispetto per nessuno, non accetta critiche e il suo umore come il suo impegno scolastico varia da mezz'ora a mezz'ora. È estremamente disordinata cosa per cui viene frequentemente rimproverata sia a scuola che a casa. La sensazione che ho sempre avuto è che sia dotata di un'intelligenza elevata cosa che le impedisce il pieno adattamento all'ambiente scolastico e sociale, è evidente il suo vedere gli altri come banali pur alternando numerosi tentativi di imitare e conformarsi. Dà l'impressione che in mezzo agli altri si percepisca come un'estranea che a volte tenta di non essere più tale. Potreste aiutarmi o indirizzarmi verso strutture o persone qualificate in grado di aiutarmi, magari più vicino a casa mia? Abito a Perugia. Spero possiate rispondermi ed aiutare, tra l'altro sono una persona che si spaventa facilmente dell'inconsueto, cosa che mi ha sempre frenato nell'approfondire le questioni ma se da qualche parte c'è qualcuno che mi dà sicurezza e mi tranquillizza magari dandomi delle indicazioni sul come dove e cosa, riuscirò di sicuro a superare questa paura di scoprire se il comportamento di mia figlia possa essere determinato da cause diverse dal tipo di educazione impartitagli. Grazie

In classe sembra che sia su un altro pianeta

Vi scrivo perché ho visto su internet che il vostro laboratorio si occupa dei bambini ad alto potenziale cognitivo e vorrei sottoporvi il caso di mio figlio J. Io ho tre figli: L. che ha 20 anni e J. e M., due gemelli di 11 anni.

Sin da quando era molto piccolo J. si è rivelato un bambino "particolare" con propensioni molto specifiche ed interessi esclusivi. Ha imparato presto a parlare e ha sviluppato una notevole proprietà di linguaggio; pur non essendo affatto timido, non si è mai lasciato coinvolgere da attività che non lo interessavano, restando spesso volontariamente fuori dal gruppo dei bambini della sua età. Tutt'ora ha soltanto un paio di amici con cui gioca volentieri, perché i suoi giochi preferiti consistono nello smontare e studiare macchinari meccanici o elettronici, studiare manuali di scienze, invenzioni, o meccanismi, eseguire enormi disegni tecnici che riproducono modelli di navi, treni, meccanismi, motori, ecc. Possiede uno spiccato senso dell'umor e spesso se ne esce con battute esilaranti; quando abbiamo ospiti a casa, anche se sono persone che non conosce, riesce quasi sempre ad incantarli illustrando i suoi disegni o parlando dei suoi argomenti preferiti (centrali nucleari, motori, ecc). E' assolutamente negato per qualsiasi attività fisica e quando ho provato a portarlo a nuoto ho dovuto desistere quasi subito per l'angoscia e il malessere che tale attività gli procurava. Di contro quando andiamo al mare passa molto del suo tempo a giocare in piscina, anche andando sott'acqua senza problemi, quasi sapesse nuotare!

Da quando ha iniziato la scuola primaria i suoi atteggiamenti hanno causato notevoli problemi in quanto si è molto spesso rifiutato di eseguire i compiti che le maestre gli assegnavano, soprattutto se erano compiti scritti (infatti parla benissimo ma scrive malissimo, con una grafia "gallinacea") Addirittura, in inglese ha passato quasi tutti i 5 anni rifiutandosi di eseguire gli esercizi scritti e sembrava completamente disinteressato alla materia, salvo poi eseguire le verifiche ottenendo sempre ottimi voti. Questo atteggiamento ha comportato, naturalmente, continui colloqui con le insegnati, richiami, preoccupazioni e angosce; la lamentela tipica delle insegnati era che *"il bambino non ha alcun problema di apprendimento, anzi è molto intuitivo, ma ha seri problemi di comportamento; in classe non disturbava ma, spesso, sembra che sia su un altro pianeta"*.

Abbiamo quindi provato a consultare una pedagogista che ha seguito J. per circa un anno quando frequentava la terza primaria, ma senza ottenere cambiamenti di alcun tipo.

Su consiglio della pedagogista lo abbiamo allora portato da un neuropsichiatra infantile molto quotato in zona, che ha esaminato J. più volte nell'arco di un anno e mezzo, ma senza rilevare alcuna problematica degna di nota. In tutto questo tempo nessuno mai ci ha parlato dei bambini ad alto potenziale cognitivo; ho scoperto della loro esistenza solamente perché mia sorella — insegnante alla scuola secondaria — un giorno mi ha consegnato la dispensa di uno studio sull'argomento dicendomi *"leggi, sembra che stiano descrivendo J.!"*. Allora ho finalmente iniziato a comprendere meglio mio figlio e il suo comportamento.

Nel frattempo J., a settembre, ha iniziato la scuola media e sembrava molto contento della nuova scuola, ma ieri la sua professoressa di italiano mi ha chiesto un incontro perché non ha voluto fare il tema e la settimana scorsa è successa la stessa cosa in inglese.

Io e mio marito riteniamo pertanto molto importante, per il benessere di nostro figlio, avere un consulto con qualcuno di veramente esperto, per capire prima di tutto se è effettivamente un bambino ad alto potenziale cognitivo e poi per valorizzare anziché reprimere le sue peculiarità.

Vi chiedo quindi se possiamo rivolgerci a voi per questo tipo di valutazione e affiancamento o, in alternativa, se sapete indicarci un centro che operi nella nostra zona.

Paragrafo B

LE CONVERSAZIONI**CONVERSAZIONE TRA NONNA, MAMMA E STEP-NET****Sono la nonna, mia figlia dice che è assolutamente contraria a quei adulti**

Sono una nonna di due gemelli maschi di 11 anni. Ritengo (in quanto Nonna??) che questi ragazzi siano particolari. Come possiamo sapere se sono "gifted"? Please fatemi sapere. Mia figlia è assolutamente contraria a quei ragazzi "adulti" Vi ringrazio D.

Prima risposta di Step-net

Buongiorno D., sono Viviana Castelli presidente dell'associazione onlus Step-net e mamma di un bambino di 7 anni gifted.

La nostra associazione si occupa di bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo e delle loro famiglie. Collaboriamo con il Labtalento dell'Università di Pavia che ci dà supporto scientifico e psicologico, condividendo mission e strategie. Il Labtalento è l'unico laboratorio universitario italiano ad occuparsi di plusdotazione. Lo staff è molto competente, collabora con i migliori esperti mondiali e ha ottenuto numerosi riconoscimenti dalla comunità europea.

La certificazione scientifica della plusdotazione costituisce il primo passo del cammino che i ragazzi gifted e le loro famiglie dovranno affrontare. La letteratura ci dice che spesso questi bambini, se non supportati adeguatamente non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche da quello emotivo-relazionale, possono manifestare comportamenti borderline o avere difficoltà serie nel proprio percorso di crescita.

E' ovvio che ,essendo i suoi nipoti minori, non possiamo prescindere dalla volontà dei genitori. Le consiglio di parlare con sua figlia e spiegarle i suoi timori. Potrebbe cominciare a leggere alcune informazioni sul nostro sito, a guardare il filmato dove noi genitori spieghiamo le difficoltà e i bisogni speciali dei bambini gifted, a valutare se gli atteggiamenti dei propri figli potrebbero essere ricondotti a questa tematica. La nostra associazione ha come obiettivo principale il benessere dei bambini gifted, nel pieno rispetto delle proprie inclinazioni, dei propri talenti, dei propri bisogni. Non ci interessano gare, performance, competizioni, ma il raggiungimento della serenità attraverso un cammino protetto e sostenuto. Le indicherò l'iter che anche la mia famiglia ha seguito.

I genitori possono inviare una mail al Labtalento, labtalento@unipv.it, raccontando brevemente gli episodi salienti che riguardano i gemelli. Troveranno un ambiente discreto, preparato, accogliente. Successivamente verrà inviato un questionario preliminare e lo staff potrà indicare le modalità di un eventuale percorso valutativo. Una volta certificata la plusdotazione, il Labtalento prenderà in

carico i ragazzi e la famiglia, sostenendoli nel percorso evolutivo. Su richiesta, il Labtalento può avviare collaborazioni con la scuola e con gli insegnanti, con corsi di formazione (anche a distanza) e fornendo strumenti didattici integranti. Resto a disposizione per ulteriori chiarimenti, cordialmente Viviana Castelli

L'appello accorato della nonna

Tesoro, ieri cercando dei giochi in inglese per bambini sono capitata su questo sito. Leggi sotto quello che ho scritto e questa risposta che mi sembra cosa fatta seriamente.

Come leggi, loro ti diranno qual è la cosa giusta da fare per loro e se sono da seguire in modo particolare. Ricordo che tu avevi iniziato un contatto con qualcuno a questo proposito...

Se questo non serve....come non detto. Ma vai sul loro sito in ogni caso a vedere.

La mamma contatta Step-net ed esprime i suoi timori

Mi chiamo O. la mamma dei gemelli in questione. La ringrazio innanzitutto per la Sua cortese risposta a mia mamma. Volevo in primis precisare che la mia diffidenza verso l'approfondimento di questa questione mi viene dal fatto che non vorrei esporre i miei figli ad una delusione. Oggi i miei figli sono studenti di prima (ormai quasi seconda) media. Non hanno mai avuto problemi di rendimento, tutt' altro, ma non hanno composto sinfonie o scritto poemi; hanno problemi di attenzione. La maestra alle elementari era esasperata e poi in quarta la nuova maestra ci parla della possibilità che la loro disattenzione derivi dalla noia di sentire i concetti ripetuti molte volte quando loro li comprendono prima della fine della spiegazione. Ora alla scuola media ci troviamo a volte davanti ad insegnanti che si scocciano di domande troppo avanzate rispetto al loro livello di spiegazione. Tutto questo mi spingerebbe a contattarvi ma la mia paura è quella di far intraprendere ai miei figli un cammino che faccia loro credere di essere gifted per poi dovergli dire che non è così.

Vorrei sapere da lei se esiste la possibilità di fare una "diagnosi" al buio, almeno a livello preliminare. Vorrei affrontare questa cosa in modo sano e non far patire ai miei figli un possibile eccesso di stima di mamma o di nonna.

Spero che Lei mi possa capire e che possa aiutarci a trovare una via di mezzo. La ringrazio anticipatamente per il suo tempo e la sua cortesia.

O. M.

Seconda risposta di Step-net

Cara O. anche io sono una mamma di un bambino gifted. Prima di contattare il Labtalento. come tutti i genitori che si sono rivolti a noi, ho avuto dubbi, remore. Quello che lei scrive è esattamente ciò che tutti noi genitori abbiamo provato e continuiamo a provare, sperando di compiere le scelte giuste per i nostri figli.

La nostra associazione ha deciso di appoggiarsi al laboratorio di Pavia proprio perchè qui abbiamo trovato degli esperti molto seri e qualificati che comprendono i sentimenti dei genitori e hanno le stesse finalità che ci prefiggiamo. L'approccio con le famiglie e soprattutto con i minori è molto delicato, calibrato e accompagnato da estrema precauzione, ponendo al di sopra di tutto il benessere dei ragazzi. Non vogliamo sentire parlare di "genio". La genialità è tutt'altra cosa rispetto alla plusdotazione.

Le lamentele degli insegnanti che lei riferisce, la sensazione di noia dei ragazzi, le domande complesse che continuamente rivolgono sono aspetti comuni tra i nostri bambini.

Il questionario preliminare di cui le ho parlato, viene inviato ai genitori e non è vincolante: la invito, quindi, se deciderà di contattare il Labtalento, a spiegare i suoi dubbi e le sue preoccupazioni, anche rispetto ad eventuali aspettative dei gemelli. Solo successivamente al questionario, lo staff vi consiglierà in merito all'opportunità di iniziare il percorso valutativo (la cui decisione spetta comunque ai genitori). I ragazzi verranno supportati emotivamente e psicologicamente durante il cammino.

Se deciderà di scrivere, colgo l'occasione per informarla che venerdì 25/07 tutto lo staff partirà per il Summer Camp che la nostra associazione ha organizzato. E' possibile che ritardino nell'inviarle risposta perché impegnati con i bambini.

In autunno organizzeremo molti eventi dedicati ai ragazzi e ai genitori e convegni divulgativi. La invito a seguirci sul nostro sito e spero di incontrarla presto.

Cordialmente, Viviana Castelli

Avete acceso una lucina sul nostro cammino

Grazie mille Viviana, ho compilato il form su Labtalento wordpress e mi sono sentita già un po' meglio... nello scrivere a Lei e a loro mi sono resa conto che in effetti questo argomento mi tocca più ancora di quanto pensassi e ho realizzato che forse un po' del piccolo disagio in cui ogni tanto sorprendo i miei figli potrebbe essere collegato, oltre che alla preadolescenza anche al fatto di non sentirsi del tutto uguali agli altri. Spero di poter trovare risposte e la ringrazio per aver acceso una lucina su questo cammino. E' stata gentilissima e anche io spero di ritrovarla se questa strada ci porterà dalle vostre parti.

Cordiali saluti e sentite grazie,

O.

CONVERSAZIONE CON UN PAPÀ ANGOSCIATO

Quando i rischi di un mancato riconoscimento diventano una realtà dolorosa

Il racconto drammatico di un papà

Illustrissimi

Siamo i genitori di un giovane di quasi 19 anni che dall'infanzia ha avuto tanti problemi che possono far pensare che possa essere un plusdotato.

Difatti da bambino lui soffriva di:

1. Scarsa attenzione mantenuta e debole persistenza nell'esecuzione dei lavori, in particolar modo in quelli prolungati e ripetitivi. Rapido raggiungimento del livello di "stanchezza", di noia e apatia.
2. Molto sensibile.
3. Spesso manifestava disinteresse a partecipare a qualsiasi attività di gruppo.
4. Per fare i compiti faceva disperare però poi bastavano cinque minuti per fare tutto e anche bene.
5. Quando si appassionava di una cosa la studiava nei minimi particolari e in modo molto approfondito e a volte riusciva a fare cose superlative
6. Apprendeva le cose molto rapidamente però poi si annoiava molto specialmente se cercavamo di far ripetere un'altra volta la cosa: esercizio, lettura, ecc.
7. Con il passare degli anni è diventato sempre più apatico, senza interessi (nello sport, nella scuola, nel sociale, ecc.)
8. Ha sempre avuto grosse difficoltà a seguire e rispettare le regole.
9. A scuola, alle elementare e medie, gli insegnanti riportavano che lui durante le lezioni era sempre distratto, assente e svolgeva altre cose in particolare disegnava. Comunque loro erano molto sorpresi del fatto che lui riusciva a ripetere la lezione se interrogato. Questo atteggiamento è continuato anche alle superiori però qui sono sorti altri problemi e lui si estraniava completamente dalla classe. In particolare in quel periodo ha iniziato ad assumere cannabis e questo presumo che abbia influito notevolmente sul cambiamento in negativo.

Da piccolino lo abbiamo portato da diversi dottori però non siamo mai riuscito ad avere una diagnosi chiara ad eccezione del fatto che lui manca di autostima e/o ha il disturbo dell'attenzione. Tutti gli interventi terapeutici non hanno fatto altro che peggiorare la situazione.

Non riuscendo ad aiutarlo, pur avendo fatto tanto, intorno ai 15 anni ha iniziato ad auto-medicarsi con sostanze (cannabis, psicofarmaci ed alcool, ecc).

Dopo le cose sono degenerare molto in fretta. Non ci soffermiamo su questo periodo molto brutto che ha messo a dura prova tutta la famiglia portandoci quasi alla disperazione.

Comunque per varie vicissitudini lui è stato costretto a permanere in varie comunità. In ultimo lui si trova in una comunità a doppia diagnosi e lo stanno curando sia sotto l'aspetto dipendenza che psicologica/psichiatra.

Dai vari test che hanno svolto hanno rilevato fra l'altro che ns. figlio ha un QI molto alto, anche dopo tutto quelle esperienze negative e folli che ha vissuto, e questa per noi è stata una ulteriore conferma che forse ns. figlio era/è un plusdotato.

Oggi ns. figlio sta bene sotto l'aspetto fisico solo che non riesce a seguire le terapie che la comunità propone specialmente le ergoterapie. Lui si annoia moltissimo e non trova nessuno stimolo se non nella fase iniziale, poi però si blocca perché non riesce a trovare interesse, quindi soffre molto di paranoia. Nei vari incontri familiari che facciamo con lo psicoterapeuta lui descrive molto bene questo suo stato d'animo. I vari operatori della comunità non riescono a motivarlo

Ad Ottobre ns. figlio finisce il periodo di permanenza obbligatoria in comunità e può rimanere solo se lui accettasse di rimanere. Purtroppo lui non vuole quindi ha deciso di tornare a casa, anche se non è ancora pronto.

Abbiamo tanti dubbi sul fatto di essere pronti ad affrontare tale situazione, anche se abbiamo fatto tantissimo per prepararci per questo momento (partecipazione a gruppi di auto-aiuto di famiglie, psicoterapie familiari, ecc.) solo che non si è parlato mai di plusdotati, e tutto quello che abbiamo appreso fino ad oggi è come intervenire con giovani tossici e con problemi psicotici.

A questo punto volevamo chiederVi, un consiglio in merito a questa ns. situazione ed in particolare:

1. È possibile, per un ragazzo oggi maggiorenne, dopo che ha attraversato un periodo molto turbolento sia fisicamente che psicologicamente, capire se plusdotato e/o ex ?
2. È possibile intervenire per aiutarlo? E come? Vi sono strutture che possono aiutare un giovane plusdotato e/o ex con le problematiche che abbiamo descritto, oppure vale quello che alcuni dottori ci hanno detto, che in questo momento serve a poco sapere quale sia stata la causa iniziale che ha scatenato la malattia ma serve seguire con costanza una linea terapeutica.
3. Come ci si comporta con un giovane con tali problematiche?
4. Ha senso parlare di plusdotato per un giovane di 19 anni, anche perché ho visto, su internet, che si parla solo di interventi su bambini e ragazzini?

Scusateci per il disturbo, siamo veramente preoccupati e non sappiamo a chi chiedere aiuto.

Prima risposta di Step-net

Buonasera A.,

sono Antonella Torriani tesoriere dell'associazione Step-net e soprattutto mamma di un bambino plusdotato di 9 anni.

Step-net è l'associazione ONLUS italiana che si occupa di bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo, delle loro famiglie e di costruire una rete di sviluppo, di supporto e di riferimento per il talento, le emozioni e la plusdotazione.

L'associazione Step-net collabora condividendo mission e strategie con il LabTalento dell'Università di Pavia.

Uno degli obiettivi primari dell'associazione Step-net è il raggiungimento del benessere dei bambini e dei ragazzi plusdotati, sostenendoli nel loro percorso di crescita non solo cognitivo ma anche emotivo, sociale e relazionale.

Ho provveduto personalmente a inoltrare la sua richiesta agli esperti, responsabili del LabTalento, fiduciosa che sapranno darle le indicazioni corrette.

Spero di ritrovarla nel forum di Step-net in cui potrà condividere i suoi pensieri con tutti gli altri soci, genitori come lei.

Cordialmente

Antonella Torriani

Step-net

Il papà ci scrive che l'ancora di salvezza sono i volontari

Buongiorno Antonella,

Prima di tutto volevo ringraziarti per l'interessamento. L'esperienza di mio figlio mi ha fatto scoprire un mondo che non conoscevo e che neanche immaginavo. Da una parte un mondo di disperazione, solitudine ed emarginazione e dall'altra un mondo di "Angeli" chiamati volontari che si prodigano con tutti i mezzi a loro disposizione e con il loro amore ad aiutare queste persone. Purtroppo in Italia per tanti problemi le istituzioni sono completamente assenti e le uniche risposte si hanno solo da questi pochi "Angeli". Noi abbiamo fatto tantissimo per ns. figlio, ma purtroppo non siamo riusciti a trovare nessuno che ci aiutasse a capire i problemi di ns. figlio e capire come noi genitori dovevamo relazionarci con lui per aiutarlo. Solo dopo aver incontrato questi angeli siamo riusciti a capire i ns. errori e a maturare tanti concetti di genitorialità a noi non proprio chiari. Troppo tardi per far evitare a ns. figlio tutte queste esperienze negative. Oggi stiamo lottando per aiutarlo ad uscire fuori dal baratro. Non è facile e ci preoccupa molto il fatto che oggi dopo quasi due anni di comunità, non riesce a trovare interessi, è sempre annoiato, soffre di paranoia e con autostima zero. Non ci siamo mai arresi di cercare e di capire quali siano

state le cause che l'hanno portato su questa strada. Nessuno è riuscito a formularci una diagnosi chiara, si è parlato di tutto: ADHD, psicosi, borderline, ecc. . Alcuni hanno detto che comunque non serve a nulla in questo momento, sapere quale sia stata la causa scatenante, io invece lo ritengo molto importante specialmente in questo momento, proprio per meglio capire le sue esigenze e dare, come genitori, delle risposte appropriate al suo stato.

Ero convinto, in base al comportamento di ns. figlio, che fosse affetto da disturbo della attenzione però da quando sono venuto a conoscenza dei plusdotati ho da subito ritenuto più rispondente ai comportamenti e alle caratteristiche di ns. figlio Non so se ns. figlio sia è o era veramente un plusdotato, certo dopo i test effettuati dalla comunità, tra l'altro imbottito di psicofarmaci, mi fa pensare di sì. Questa incertezza ci preoccupa e ci fa sentire molto agitati, perché lui ad ottobre tornerà a casa, ed anche perché pensiamo che il modo di rapportarsi con un giovane plusdotato sia totalmente differente rispetto ad un giovane affetto da disturbo della attenzione.

Scusami se approfitto della tua disponibilità per esternare le ns. angosce e preoccupazioni.

In ultimo, volevo dirti che accetto volentieri di partecipare al forum di Step- Net, sto provvedendo a richiedere l'iscrizione all'associazione.

Cordiali Saluti

A. A.

CAPITOLO VII

ALLEANZA SCUOLA-FAMIGLIA

Per le famiglie e i bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo la più alta fonte di criticità e di stress è rappresentata dalla scuola.

I genitori si preoccupano dei rischi che i loro figli corrono per le caratteristiche che li contraddistinguono rispetto agli altri: **se NON adeguatamente supportati**, soprattutto a scuola, in una vera alleanza scuola-famiglia, spesso rischiano il sottorendimento scolastico (underachievement), la dispersione e l'abbandono scolastico (drop-out), possono diventare vittime di bullismo, emarginazione sociale, manifestare tendenze antisociali, depressive, suicide e fare uso di sostanze stupefacenti, alcool.

Si assiste spesso al peregrinare delle famiglie, nella disperazione di venire ascoltati, alla ricerca di una scuola che sia aperta a riconoscere e supportare i bisogni dei loro figli.

Questi bambini/ragazzi hanno spesso difficoltà oggettive a controllare particolari situazioni. I genitori non cercano giustificazioni, ma desiderano aiutarli ad uscire da comportamenti dannosi prima di tutto per loro stessi, con la collaborazione e il supporto degli esperti e della scuola.

A fronte di problematiche così serie è indispensabile una normativa chiara e una formazione adeguata del personale della scuola e degli esperti.

Il lavoro dell'insegnante è soprattutto una missione professionale, ha al suo interno un forte senso etico ed educativo; si vive e si cresce con piccoli esseri umani plasmabili, permeabili, estremamente sensibili e ricettivi.

I ritardi legislativi e la formazione non obbligatoria, non possono precludere il diritto di ogni bambino ad essere riconosciuto nelle proprie peculiarità, ad essere sostenuto nei propri bisogni e nei propri talenti, nelle proprie fragilità.

IL NOSTRO PROGETTO DI ALLEANZA

Crediamo in una scuola che ti emoziona, in una scuola che ti sorprende, in una scuola dinamica, che ti suscita curiosità, che ti diverte, che ti protegge e ti supporta nel delicato processo di crescita.

Nelle esperienze che abbiamo sostenuto all'interno del progetto "La scuola educa il talento", realizzato dal LabTalento in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale, la presa in carico del bambino/ragazzo, della sua famiglia e la formazione degli insegnanti, ha permesso un miglioramento dell'ambiente di apprendimento di questi studenti, che hanno mostrato un maggior attaccamento alla scuola e un miglioramento dei rapporti con i pari, nell'ottica di un intervento di prevenzione precoce della dispersione scolastica (best practices).

Non significa stravolgere la didattica, ma riutilizzare le risorse e l'esperienza già acquisite rimodulandole.

Crediamo fortemente in un progetto didattico inclusivo, in linea con le indicazioni di Europa 2020, dove tutto il gruppo classe partecipa e, partendo dai punti di forza di ogni bambino, si crei una sinergia in grado di sostenere tutti gli alunni.

L'inclusione di ogni soggetto nell'ambito classe riguarda la normativa sul diritto allo studio che deve essere riconosciuta ad ogni individuo nel rispetto delle proprie capacità.

Per i bambini/ragazzi plusdotati questo concetto è fondamentale: partendo dai loro punti di forza è possibile rimodulare l'approccio al programma, senza stravolgerlo ma integrandolo con supporti didattici specifici basati sulle competenze di base e sulla personalizzazione degli apprendimenti.

In questo modo il bambino/ragazzo gifted vive all'interno della classe e condivide con i suoi compagni l'apprendimento e tutti gli alunni da questo lavoro ottengono benefici in più ambiti. Nei progetti più avanzati è anche possibile realizzare gruppi di livello nella classe e anche tra classi diverse.

Questo può avvenire quando gli insegnanti siano consapevoli della tematica e abbiano seguito corsi di formazione specifici, sostenuti nel percorso da esperti.

Siamo convinti della validità del nostro progetto di alleanza scuola-famiglia, dove ognuno, nel proprio ruolo, a partire dai genitori, può contribuire ad attuare un modello educativo inclusivo per il raggiungimento della serenità di ogni alunno.

Solo una vera alleanza basata su una concordia di intenti può finalmente aprire il nostro paese a nuovi orizzonti.

Paragrafo A

DISAGIO SOCIALE E DISPERSIONE SCOLASTICA (DROP-OUT)

Nonostante le numerose iniziative avviate, il problema della mancata valorizzazione del capitale umano, rappresentato dai giovani studenti, necessita di sviluppare strategie che consentano di intercettare i disagi, che riescano a orientare gli alunni verso percorsi di formazione idonei alle proprie capacità, prevenendo così sia la dispersione scolastica, che l'insuccesso durante le fasi del percorso scolastico e migliorando la capacità d'ingresso nel mondo del lavoro.

In particolare per gli alunni ad alto potenziale cognitivo occorre attuare strategie inclusive e personalizzate, come da indicazioni della Gazzetta dell'Unione Europea del 14/03/2013, al capitolo "Parere del Comitato economico e sociale europeo sul tema «Liberare il potenziale dei bambini e dei giovani ad elevate capacità intellettive nell'Unione europea» (parere d'iniziativa)", in linea con gli obiettivi di Europa 2020, di cui riportiamo un estratto.

Art. 1.4 ...Il CESE raccomanda per il futuro di rivolgere maggiore attenzione ai modelli e alle esperienze di lavoro con studenti a elevate capacità intellettive che vengono applicati in ciascuno degli Stati membri, in particolare a quei modelli che recano un beneficio alla società nel suo insieme, ne promuovono la coesione, riducono l'abbandono scolastico e inducono un miglioramento del sistema educativo in conformità degli obiettivi della strategia Europa 2020.

Art. 3.1.6 Vi sono studenti che, pur presentando un profilo di elevate capacità intellettive, possono incontrare difficoltà di scolarizzazione e problemi di fallimento scolastico per motivi come l'insufficienza o addirittura la mancanza di un sostegno educativo specifico, o ancora per problemi di adattamento. È anche frequente incontrare studenti con un profilo di elevate capacità che presentano problemi di emarginazione o rifiuto da parte del gruppo, il che a sua volta contribuisce ad aumentare i rischi di fallimento scolastico. L'adeguatezza dell'individuazione e del sostegno agli studenti ad elevate capacità intellettive è un fattore che può e deve contribuire a ridurre l'abbandono scolastico e ad aumentare la percentuale della popolazione che completa gli studi superiori, un obiettivo fondamentale della strategia Europa 2020 per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

Art. 3.2.2 È generalmente accettato che un numero considerevole di persone a elevate capacità sfugge al processo di individuazione. Tale processo può svolgersi a partire dal termine della scuola materna o dall'inizio dell'istruzione elementare. Come per qualunque altro studente che presenti necessità di sostegno educativo specifico, l'individuazione precoce degli studenti a elevate capacità facilita una risposta adeguata e il sostegno, e previene i possibili casi di fallimento o abbandono scolastico. Nonostante l'individuazione del profilo a elevate capacità sia possibile anche in fasi educative o della vita successive, questo fatto conferisce un'importanza particolare al processo di individuazione precoce e di valutazione psicopedagogica degli studenti eventualmente in possesso di elevate capacità.

CAPITOLO VIII

LA NORMATIVA

La tematica della plusdotazione (giftedness) è quanto mai attuale, soprattutto nel nostro Paese, dove **l'argomento è poco conosciuto** e la ricerca in questo ambito ancora troppo poco sviluppata e supportata dalle istituzioni.

I bambini/ragazzi ad alto potenziale, sono soggetti con **bisogni** speciali, sia dal punto di vista **socio-emotivo** sia rispetto a quello degli apprendimenti, e rappresentano circa il **5%** della popolazione. In ambito didattico questi soggetti si differenziano dai loro pari, anche quelli più brillanti, perché imparano più velocemente, precocemente e in modo qualitativamente differente.

La raccomandazione n.1248 del Consiglio d'Europa (1994) sull'educazione dei bambini di talento ha sottolineato la necessità di mettere a punto strumenti e modalità educative specifiche, capaci di stimolare questi bambini sostenendo appieno lo sviluppo delle loro potenzialità, nel loro interesse e in quello della società.

- a) Per ragioni pratiche, può essere necessario instaurare sistemi d'insegnamento che assicurino un'educazione adeguata alla maggioranza dei bambini. Ci saranno comunque sempre bambini particolari per i quali dovranno essere adottate disposizioni speciali. I bambini superdotati sono tra questi.
- b) I bambini superdotati dovrebbero poter beneficiare di condizioni d'insegnamento appropriate che permettano loro di valorizzare pienamente le loro possibilità nell'interesse loro proprio e della società.

Nonostante ciò, **in Italia**, a differenza di altri Paesi europei, **non esiste ancora una legislazione** che regolamenti l'identificazione degli studenti ad alto potenziale e delle loro esigenze formative (Mönks e Pfüger, 2005) e socio-relazionali. Lo studio comparativo condotto dalla rete Eurydice sulle misure educative a favore dell'alto potenziale in Europa (2007) riscontra che, nel contesto scolastico italiano, i bisogni dei soggetti plusdotati non vengono inclusi in percorsi di supporto specifici.

Di conseguenza, l'Assemblea raccomanda che il Comitato dei Ministri domandi alle autorità Competenti degli Stati firmatari della Convenzione culturale europea, compresa l'Italia e nello specifico il Ministero della Pubblica Istruzione, di tener conto delle seguenti considerazioni nelle loro politiche di educazione:

- c) la legislazione dovrebbe riconoscere e rispettare le differenze individuali. I bambini superdotati, come gli altri bambini, hanno bisogno di condizioni d'insegnamento tali da permettere loro di sviluppare pienamente le proprie possibilità;
- d) la ricerca fondamentale sulle nozioni di "dono" e di "talento", e la ricerca applicata, ad esempio per mettere a punto le procedure atte a riconoscerli, dovrebbero essere sviluppate parallelamente. La ricerca sui "meccanismi di successo" potrebbe aiutare a combattere l'insuccesso scolastico.

Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa, ha realizzato un documento di lavoro sulle misure specifiche in ambito educativo dedicate ai giovani dotati nei paesi dell'Unione europea (2006), in modo da analizzare misure educative destinate agli alunni talentati attraverso tre aree tematiche.

Terminologia e criteri di classificazione.

- a) Per caratterizzare i giovani dotati o talentati, i termini adoperati in gran parte dei paesi europei sono *gifted* e *talented*.
- b) I criteri di classificazione, che si suddividono in verifica della performance attraverso test attitudinali e valutazione dei risultati e/o della performance vengono presi in considerazione solo in alcuni paesi, mentre gli aspetti dello sviluppo (abilità interpersonali, psicomotorie, intellettuali e artistiche), vengono considerate in quasi tutti i paesi.

Misure specifiche educative.

- c) Percorso di studio abbreviato, che consente di completare gli studi in tempi più rapidi.
- d) Attività di livello avanzato, per uno studio più approfondito delle discipline scolastiche.
- e) Offerta educativa o curriculum differenziato, per seguire propri ritmi di apprendimento.
- f) Attività extrascolastiche, che consentono di sviluppare le capacità in uno specifico settore (corsi estivi, attività artistiche).
- g) Altre iniziative, come centri per l'AP o reti specifiche di sostegno agli alunni, gli insegnanti e i genitori.

Formazione per gli insegnanti.

- h) Iniziale, con formazione obbligatoria durante i corsi di preparazione all'insegnamento.
- i) In servizio, con moduli, corsi di aggiornamento e convegni sull'AP, con la possibilità di partecipare a laboratori e tirocini esperienziali.

La legislazione e la scuola a partire dagli anni '70 hanno dedicato molta attenzione agli alunni con difficoltà.

La scuola si è sempre più "attrezzata" ed è stata supportata da studi e indicazioni.

Di contro, scarsa attenzione è stata dedicata agli alunni con Alto Potenziale.

La Scuola ha sempre guardato a questi alunni associandoli ad un percorso scolastico votato al successo.

Il DPR 275/99

Art. 4

Autonomia didattica

Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

- a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;
- c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
- d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari

Art. 5

Autonomia organizzativa

L'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie.

In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa.

Gazzetta dell'Unione europea e Europa 2020

La stessa Gazzetta dell'Unione europea del 14/03/2013, al capitolo "Parere del Comitato economico e sociale europeo sul tema «Liberare il potenziale dei bambini e dei giovani ad elevate capacità intellettive nell'Unione europea» (parere d'iniziativa)" riporta chiaramente gli obiettivi di strategia di Europa 2020, che condividiamo e che vorremmo essere raggiunti anche in Italia.

CAPITOLO IX

LE ATTIVITA'

L'associazione Step-net ha cominciato ad essere operativa sul territorio nazionale il 19 marzo 2013, giorno di inaugurazione del sito internet.

In poco meno di un anno tanti sono gli eventi, i convegni, le attività organizzate.

Le attività, per i bambini/ragazzi plusdotati, che l'associazione organizza, si basano su modalità finalizzate a stimolare l'acquisizione di quelle competenze comunicative, di regolazione emotiva e di negoziazione fondamentali per poter crescere in una società complessa.

I programmi prevedono anche il **coinvolgimento delle famiglie** di questi bambini/ragazzi, proponendo attività da svolgere con i genitori, fratelli e sorelle, anche non ad alto potenziale cognitivo, atte alla condivisione con altri genitori che vivono l'avventura di crescere un bambino/ragazzo gifted e a dar loro uno spazio di parola utile ad individuare delle strategie che possano sostenerli nella crescita dei loro figli.

Tutte le attività sono organizzate con la direzione scientifica e in collaborazione con il Labtalento del Department of Brain and Behavioral Sciences dell'Università di Pavia e con il Centro Phronesis della Fondazione Eris di Milano.

Paragrafo A

GLI EVENTI

Luglio 2013

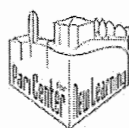
Summer Camp: 26-30 luglio 2013

Dialoghi tra scienza e arte

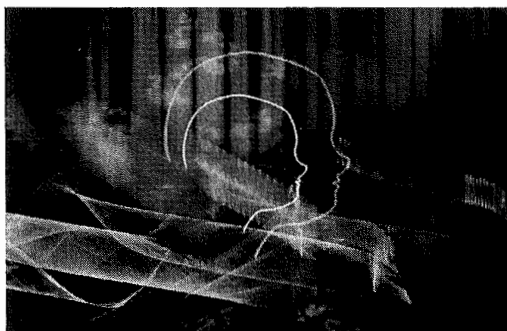
con il patrocinio di

con il patrocinio di

Ass. sette colli



Abbiamo organizzato un Summer Camp per i bambini ad alto potenziale (gifted) e le loro famiglie, che si è svolto dal 26 al 30 luglio 2013, presso il Pari Center for New Learning, Pari (GR) e ha visto il coinvolgimento attivo del famoso fisico, filosofo canadese David F. Peat.



Il programma, che ha combinato aspetti culturali ed estetici con la scienza, ha previsto la partecipazione di bambini di età compresa tra i 6 e gli 12 anni. Questo primo evento si è voluto distinguere da altre esperienze presenti sul nostro territorio, maggiormente centrate sulla dimensione della performance (es. giochi matematici, ecc.) a favore di un'esperienza in grado di stimolare l'individuo a tutti i livelli, quindi che, pur lasciando grande spazio alla stimolazione cognitiva e culturale, è andata oltre l'aspetto nozionistico entrando anche nella dimensione morale e valoriale, in un'ottica di promozione del capitale sociale.

Il programma del summer camp ha previsto anche il coinvolgimento attivo delle famiglie di questi bambini: sono stati infatti sviluppati percorsi specifici anche per i genitori, che hanno avuto quindi la possibilità di confrontarsi su temi differenti e condividere le proprie esperienze, con coloro che stanno vivendo una situazione simile.

Il Summer Camp è stato pensato per la famiglia che ha compreso anche fratelli/sorelle non ad alto potenziale, che hanno partecipato con gli altri bambini ai laboratori e alle attività pensate dai professionisti.

Le attività laboratoriali si sono sviluppate lungo due direttrici principali fortemente interconnesse: quella scientifica e quella artistico creativa. Ogni esperienza proposta durante il summer camp è stata declinata rispetto a questi due ambiti del vivere umano. Tutte le attività sono state volte ad incoraggiare i bambini a condividere le proprie idee, la creatività e le emozioni all'interno del lavoro in un gruppo collaborativo.

Programma

Laboratori di scienza e logica

E' finalizzato a stimolare i bambini rispetto ad ambiti di loro interesse come il pensiero matematico e le leggi della fisica. In particolare verranno proposti esperimenti pratici che permetteranno ai bambini di imparare all'interno di una cornice ludica.

Laboratori di musica e arte

Si stimoleranno i bambini ad utilizzare le proprie risorse e quelle del gruppo all'interno di una cornice artistica che possa permettere loro la libera espressione del proprio Sé, favorendo l'espressione creativa e la canalizzazione delle emozioni anche attraverso l'uso di materiali specifici e del corpo nello spazio.

Dialoghi con David Peat

Incontri con i bambini e i genitori volti ad esplorare le relazioni tra scienza, arte e sviluppo della società. I bambini verranno incoraggiati a riflettere in modo critico sugli argomenti proposti e verranno stimolati a trovare idee e soluzioni innovative utili allo sviluppo dell'uomo e della società.

Laboratori esperienziali per genitori

Sono finalizzati alla condivisione della propria esperienza come genitori di un bambino ad alto potenziale e alla stimolazione delle risorse resilienti. L'attività sarà impostata in forma laboratoriale e prevede anche l'utilizzo di tecniche espressive a mediazione artistica.

Visita del duomo di Siena

Visita del Giardino dei Tarocchi

Visita di S. Galgano

Abbiamo pensato al Pari Center for New Learning, al Duomo di Siena, al Giardino dei Tarocchi e a S. Galgano come contesti perfetti per il SummerCamp in quanto si configurano come luoghi di sapere, riflessione, di incontro di diverse discipline come l'arte, la fisica, la musica, la scienza, la filosofia, il sacro dando ampio spazio al gioco e alla creatività.

Novembre 2013

Winter Camp: 23-24 novembre 2013

divertiscienza&arte



divertiscienza&arte si è svolto il 23 e il 24 novembre 2013, presso il Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci" di Milano, partner sostenitore dell'evento.

Questo evento li ha aiutati a vivere un'esperienza a tutto tondo, non solo cognitiva, ma anche morale e culturale, a comprendere di non essere soli e diversi, a condividere la propria specificità.

Il programma si è articolato con due giorni di **laboratori**, esperimenti, percorsi didattici guidati, giocando con la scienza e con l'arte, sviluppando il pensiero creativo.



I bambini hanno condiviso idee ed emozioni: sono stati insieme, giocando e divertendosi.

I laboratori sono stati condotti dagli animatori scientifici del Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia, in collaborazione con il team universitario di psicologi specializzati nella plusdotazione.

Anche i **genitori** sono stati coinvolti in laboratori esperienziali, condotti dalla Prof.ssa Maria Assunta Zanetti, ideatrice, fondatrice e direttore del Labtalento e dalla Dott.ssa Roberta Renati, psicoterapeuta e ricercatrice universitaria.

Sono state proposte **attività** finalizzate alla condivisione con altri genitori che vivono l'avventura di crescere un bambino gifted e alla **individuazione di strategie** che possono sostenere ogni famiglia nella crescita dei loro figli.

Sono arrivate famiglie da diverse parti d'Italia; Milano è stata per loro una casa accogliente e ha sostenuto questo innovativo progetto per un nuovo scenario didattico-culturale.

Laboratorio: l'arte del colore e visita guidata di Brera
 i.Lab Energia e visita guidata Galleria di Leonardo
 i.Lab Robotica e visita guidata ai Trasporti
 i.Lab Materiali e visita guidata alla sezione radio e televisioni
 Laboratori esperienziali per genitori e visita al Museo

Relazione dell'Università di Pavia

Winter camp divertiscienza&arte 23-24 Novembre 2013, Milano (MI)

L'Associazione Rete per il Supporto e lo Sviluppo del Talento, delle Emozioni e del Potenziale - STEP-NET- in collaborazione con il Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento per lo Sviluppo del Potenziale, del Talento e della Plusdotazione -LABTALENTO e il Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo Da Vinci ha organizzato un Winter Camp per i bambini ad alto potenziale (gifted) e le loro famiglie, svolto il 23 e il 24 novembre 2013, presso il Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo Da Vinci.

La raccomandazione n.1248 del Consiglio d'Europa (1994) sull'educazione dei bambini di talento ha sottolineato la necessità di mettere a punto strumenti e modalità educative specifiche, capaci di stimolare questi bambini sostenendo appieno lo sviluppo delle loro potenzialità, nel loro interesse e in quello della società. Nonostante ciò, in Italia, a differenza di altri Paesi europei, non esiste ancora una legislazione che regolamenti l'identificazione degli studenti ad alto potenziale e delle loro esigenze formative (Mönks e Pfüger, 2005) e socio-relazionali. Lo studio comparativo condotto dalla rete Eurydice sulle misure educative a favore dell'alto potenziale in Europa (2007) riscontra che, nel contesto scolastico italiano, i bisogni dei soggetti plusdotati non vengono inclusi in percorsi di supporto specifici.

Ora, in un momento di grande crisi per l'Europa e soprattutto per l'Italia, è più che mai necessario che la tematica dell'alto potenziale venga diffusa e le agenzie educative e le istituzioni si rendano conto che è solo investendo sul potenziale di ciascuno che è possibile ridurre i rischi per l'adattamento individuale, la possibile dispersione del capitale umano nonché i costi della sanità pubblica. In linea con quanto sottolineato nel programma quadro Horizon 2020¹, è necessario garantire l'inclusione e prevenire situazioni di disagio e disaffezione scolastica al fine di creare una comunità di cittadini competenti e capaci di contribuire con il loro potenziale alla crescita del nostro paese in un'ottica che favorisca il benessere individuale. Le strategie a sostegno dell'educazione e dei percorsi formativi identificano, pertanto, nella crescita inclusiva una delle tre direttrici fondamentali per ridurre l'abbandono scolastico, il rischio di esclusione e il disadattamento sociale. Questo evento si configura come progetto che si vuole distinguere da altre esperienze presenti sul nostro territorio, maggiormente centrate sulla dimensione della performance (es. giochi matematici, ecc.) a favore di un'esperienza che possa stimolare l'individuo a tutti i livelli, quindi che, pur lasciando grande spazio alla stimolazione cognitiva e culturale, vada oltre l'aspetto nozionistico entrando anche nella dimensione morale e valoriale, in un'ottica di promozione del capitale sociale. La proposta di Winter Camp segue la linea intrapresa da LabTalento e Step-net dall'estate

¹ *Horizon è la proposta per il programma di ricerca e innovazione 2014-20 presentato dalla UE.*
http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=home

2013, in cui è stata organizzata un Summer Camp presso il Pari Center of New Learning nella suggestiva Pari in Toscana. Visto il riscontro positivo della precedente esperienza si è deciso di proporre un evento autunnale tramite la collaborazione del Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo Da Vinci.

Il Winter Camp è stato pensato per bambini e ragazzi dai 5 ai 14 anni, plusdotati e in attesa di valutazione, e per i loro fratelli e sorelle. L'apertura anche a queste figure vuole sottolineare l'importanza e la centralità dell'ambiente familiare nella vita dei bambini oltre che permettere ai fratelli e sorelle di esprimere il loro potenziale, differente, ma comunque da valorizzare.

L'esperienza si è posta l'obiettivo di fornire due giorni di laboratori, esperimenti, percorsi didattici guidati, giocando con la scienza. Senza dimenticare l'aspetto artistico ed emotivo, talento centrale per alcuni bambini o da potenziare e supportare in altri. Pertanto nell'organizzazione della Winter Camp i bambini sono stati coinvolti in una visita guidata della Pinacoteca di Brera, a cui è seguito un laboratorio artistico-emotivo.

Il programma del Winter Camp, in linea con il successo e l'interesse dell'iniziativa proposta in estate, ha previsto anche il coinvolgimento attivo delle famiglie dei bambini partecipanti. Nella giornata di domenica è stato infatti pensato un laboratorio specifico per i genitori chiamato "La Bottega dei Genitori" allo scopo di permettere la condivisione delle proprie esperienze, dando loro uno spazio di parola utile ad individuare delle strategie che possano sostenerli nella crescita del loro bambino.

ATTIVITA'

Le attività laboratoriali proposte ai bambini hanno seguito due direttrici principali: quella scientifica e quella artistico creativa. Le attività sono state proposte al fine di incoraggiare i bambini a condividere le proprie idee, la creatività e le emozioni all'interno del lavoro in un gruppo collaborativo. Questa modalità di operare stimola l'acquisizione di quelle competenze comunicative, di regolazione emotiva e di negoziazione fondamentali per poter crescere in una società complessa come quella odierna. Infine sono state proposte per poter accrescere le conoscenze dei bambini rispetto al tema artistico e scientifico.

I laboratori hanno visto coinvolti 40 bambini valutati ad alto potenziale e 20 fratelli/sorelle di tali bambini, che hanno potuto accedere ai Laboratori. I bambini sono stati divisi in due gruppi inserendo in ognuno bambini di età differenti, in modo da favorire lo scambio di impressioni rispetto al loro sviluppo e crescita. I gruppi sono stati decisi a priori dallo staff del LabTalent, in relazione alle caratteristiche comportamentali presentate dai partecipanti alle attività e disponibili grazie agli approfondimenti socio-emotivi e comportamentali previsti dalla valutazione effettuata. Al Winter Camp hanno partecipato famiglie provenienti da città differenti: Milano, Roma, Bari, Lugano, Pisa e Bergamo sono alcune delle città di provenienza dei bambini, dato che sottolinea l'interesse delle famiglie dei bambini ad alto potenziale a partecipare ad attività di supporto per i loro figli.

L'arte del colore (Pinacoteca di Brera)

Si è proposto ai bambini una visita guidata della Pinacoteca in cui osservare quadri di fama internazionale e conoscere la storia dell'arte relativa ai cambiamenti dell'uso dei colori nei differenti periodi storici. Successivamente i bambini hanno potuto creare i propri colori tramite l'uso di pigmenti al fine di utilizzarli per esprimere una specifica emozione all'interno di un loro quadro. Il laboratorio si è posto il fine di proporre una visione artistica-emotiva delle attività, con il fine di stimolare i bambini rispetto a questi temi.

Il laboratorio, in linea con il lavoro del LabTalent, ha voluto essere una proposta artistica, per quei bambini che presentano un alto potenziale in questa area ed un'opportunità per tutti gli altri bambini di approcciarsi all'arte e all'espressione emotiva del colore.

I.Lab Energia, I.Lab Robotica e I.Lab Materiali

I laboratori si sono svolti presso spazi appositi del museo della Scienza e della Tecnica di Milano. La partecipazione a tali attività ha permesso ai bambini di apprendere informazioni rispetto alle energie rinnovabili (eolica e solare), in linea con l'attenzione ai temi dell'ecologia, che spesso tali bambini presentano. Inoltre hanno avuto la possibilità di sperimentarsi nella costruzione di circuiti elettrici e nella visione del funzionamento delle turbine elettriche, potendo interagire direttamente con gli esperti del Museo e trovando in questo modo risposta alle loro molteplici domande. Nel

laboratorio dei materiali hanno potuto sperimentare fisicamente i cambiamenti di stato che possono avvenire nel momento in cui si cambiano le condizioni contestuali in cui si utilizza un materiale specifico, confrontandosi a piccoli gruppi sulle leggi sottese a queste modificazioni. Infine ha ottenuto un positivo consenso il laboratorio di Robotica, dove i bambini hanno potuto costruire delle macchine elettriche personalizzate e sfidarsi in gare di velocità. In questo caso la vittoria andava alla macchina meglio costruita e i bambini sono stati in grado di autogestirsi nella costituzione dei gruppi di lavoro, consigliandosi tra loro al fine di creare la macchina vincente ogni corsa.

Visita guidata Galleria di Leonardo, ai Trasporti e alle radio e televisioni

La visita alla Galleria di Leonardo ha permesso ai bambini di approcciarsi al genio dell'autore, visionando alcune delle sue più importanti opere e scoprendo la vita di un uomo che ha cambiato il modo di osservare e percepire il mondo. La visita è stata apprezzata dai bambini che hanno avuto modo di porre domande curiose al responsabile del museo e osservare la galleria, utilizzando le strutture interattive presenti. Oltre a Leonardo i bambini hanno potuto conoscere i trasporti, riflettendo sulle prossime macchine che potrebbero essere progettate per viaggiare nello spazio, oltre che vivere un'interessante avventura nella storia della comunicazione, dai telegrafi, fino alla scoperta del funzionamento della rete internet e delle nuove tecnologie di comunicazione, molto usate dai bambini ad alto potenziale al fine di ricercare informazioni importanti per poter rispondere alle loro curiosità.

Laboratorio sulla genitorialità: LA BOTTEGA DEI GENITORI

Il laboratorio, della durata di 2 ore, ha visto coinvolti 66 genitori di bambini ad Alto Potenziale. Obiettivo del laboratorio è stato quello di far riflettere i genitori su rischi e le opportunità che vive una famiglia con un bambino gifted, al fine di individuare i bisogni familiari emergenti. Le coppie di genitori sono stati divise in 3 gruppi di lavoro, suddivisi sulla base dell'età del figlio ad AP: infanzia e primo ciclo primaria, 5-7 anni, secondo ciclo primaria, 8-10 anni, secondaria di primo grado, 11-14 anni. Ciascun gruppo di lavoro è stato a sua volta suddiviso in due sottogruppi (padri e madri), è stata proposta una modalità di lavoro in acquario.

FASE 1: il gruppo dei padri si posiziona seduto in cerchio al centro della stanza, ha il compito di discutere su questo stimolo: "Essere genitori di un bambino ad alto potenziale cognitivo e'... quali difficoltà e quali opportunità per la coppia genitoriale?"

In questa fase il gruppo delle mamme, disposto in cerchio attorno all'area di discussione, aveva il compito di ascoltare ed osservare in silenzio il dibattito tra i papà, individuando alcuni nodi importanti.

FASE 2: il gruppo delle madri si sposta al centro e ha il compito di discutere quello che hanno sentito (in termini di risonanze emotive) e osservato nella fase precedente. I papà in questa fase avevano il compito di ascoltare e osservare, individuando assonanze e differenze rispetto a quanto emerso durante la loro discussione.

FASE 3 : ciascun gruppo ha discusso su quanto emerso, con il compito di individuare delle tematiche rilevanti da ridiscutere in plenaria.

FASE 4: discussione finale in plenaria

In tutti e tre i gruppi i genitori si sono lasciati coinvolgere nel compito assegnato, partecipando in modo attivo e collaborativo a tutte le fasi dell'incontro. In tutti i gruppi è stato possibile apprezzare profonde e significative differenze tra padri e madri, rispetto ai vissuti relativi alla tematica oggetto di discussione.

In particolare è emerso come la maggioranza dei padri tendano a soffermarsi prevalentemente sulle problematiche che emergono rispetto al contesto scolastico, dando minor peso alle dinamiche familiari quotidiane che sembrano essere gestite perlopiù dalle madri. Queste ultime hanno avuto modo di esprimere le loro difficoltà nella gestione dei figli e i profondi sentimenti di solitudine che, a loro avviso, caratterizzano il loro compito genitoriale.

I genitori in generale riportano della ricchezza che porta un bambino plusdotato in famiglia, delle emozioni di sorpresa e delle soddisfazioni, ma questo ha altri risvolti che implicano una maggiore e costante attivazione dei genitori per sopperire ai bisogni dei loro bambini, in particolare quelli di conoscenza e la necessità di avere un supporto rispetto alla gestione delle emozioni.

Il tempo dedicato dai diversi gruppi agli aspetti di "risorsa" è stato molto inferiore a quello destinato a discutere delle difficoltà e dei rischi.

In particolare sono stati i padri a soffermarsi maggiormente sulla scuola come agenzia educativa non pronta ad accogliere i peculiari bisogni dei loro figli, sia in termini di sviluppo cognitivo sia emotivo-relazionale. E' stata evidenziata anche la difficoltà di comunicazione con i docenti con una conseguente ricaduta sulla bontà dell'alleanza scuola-famiglia. Nonostante si sia più volte cercato di riportare il discorso sulla dimensione emotiva personale nella gestione dei loro bambini i papà hanno sviato la richiesta concentrandosi più sulle difficoltà nella gestione esterna, soprattutto scolastica.

I rischi legati al contesto scolastico, individuati dai sottogruppi dei papà, sono principalmente dati dalla mancanza di conoscenze del personale della scuola, sia insegnanti che dirigenti, e di scarsa formazione nell'ambito dell'alta dotazione. Dal loro punto di vista ritengono che i loro figli vengono percepiti solo come un problema, questo provoca in loro forte rammarico e sentimenti di rabbia, in

quanto questi bambini non vengono realmente "visti" e "riconosciuti", la loro curiosità e i loro talenti potrebbero diventare un'opportunità per tutta la classe.

Emerge la forte preoccupazione che la mancanza di alleanza scuola-famiglia possa essere un pericoloso fattore di rischio, che va a minare il benessere psicosociale del bambino. Inoltre i padri mettono in luce le difficoltà relazionali che, molto spesso, loro stessi hanno con gli altri genitori della classe dei loro figli, soprattutto in relazione alla valutazione delle performance.

Le mamme, pur considerando centrali gli aspetti legati alla scuola, hanno indagato altri aspetti, coinvolgendosi molto a livello emotivo. In particolare le mamme hanno riportato il confronto sugli stili educativi e sulle difficoltà che spesso incontrano nella gestione del bambino con evidenti ripercussioni sul clima familiare spesso molto conflittuale. Emerge anche come prioritario il tema delle dinamiche tra fratelli.

Le madri hanno evidenziato che i mariti non abbiano realmente trattato il tema dell'incontro e come questo sia un segnale della difficoltà di parlare di argomenti più intimi, che riguardano il contesto familiare. Inoltre hanno sottolineato come i padri si siano concentrati sul figlio ad alto potenziale, tralasciando fratelli e/o sorelle e hanno riportato le difficoltà che spesso questi ultimi hanno, non solo nella relazione con il fratello/sorella ad alto potenziale ma anche rispetto ai loro amici.

Molte madri hanno dichiarato di essere consapevoli di utilizzare, talvolta, modalità disfunzionali nella comunicazione con i partner. I livelli di tensione legati alla gestione del bambino plusdotato, in certi periodi, sembrano essere particolarmente gravosi per le mamme, che nella maggioranza dei casi si dedicano maggiormente al figlio plusdotato.

CONCLUSIONI

Conclusioni laboratorio genitori

Emerge l'importanza di offrire ai genitori degli spazi di consulenza dove potersi aprire e confrontare rispetto ai propri vissuti. Una priorità che è emersa è la necessità di acquisire nuove competenze per comunicare tra loro e con i propri figli in modo efficace, mantenendo una linea d'azione comune che garantisca anche la coerenza degli interventi educativi.

Sia per le madri che per i padri sembra essere fondamentale conoscere a fondo le peculiari caratteristiche e bisogni dei loro bambini connessi alla plusdotazione. Un aspetto sul quale hanno molto insistito in tutti i gruppi è la consapevolezza che ciascun genitore deve avere delle reali potenzialità del figlio, per vivere quest'esperienza come sfida e opportunità e non solo rischio e fatica.

La condivisione con altri genitori sembra essere una risorsa centrale, si evidenzia così la necessità di promuovere interventi che potenziando la rete di supporto tra genitori, li sostengano nelle fatiche quotidiane. Il confronto con altre famiglie diventa così un fattore di protezione primario per questi genitori.

Conclusioni laboratori bambini

Emerge l'importanza di offrire ai bambini degli spazi di confronto per potersi conoscere e confrontare con i propri pari cognitivi, in modo da potersi vedere riflessi in altri bambini e non sentirsi isolati e differenti dagli altri. L'offerta di percorsi pensati in base agli interessi di questi bambini permette loro dei momenti di crescita culturale e di aggregazione. Non bisogna dimenticare l'importanza degli aspetti emotivi e dell'importanza di percorsi specifici relativi alla valorizzazione delle competenze sociali e di regolazione delle emozioni. Non è necessario quindi lavorare sulla performance di questi bambini, ma sullo sviluppo delle loro abilità sociali, attraverso la condivisione con altri di obiettivi, al fine di ottenere delle esperienze che favoriscano il benessere di questi bambini.

*Prof.ssa M.A. Zanetti – Dott.ssa R. Renati – Dott. G. Gualdi
LabTalento - Università di Pavia*

Aprile 2014

Laboratori didattici: 4-5-6 aprile 2014

DID-LAB



Regione Lombardia



All'interno del V Convegno Nazionale sul potenziale l'associazione nazionale Step-net onlus ha organizzato laboratori per bambini, ragazzi e genitori.

Tre giorni dedicati al supporto emotivo-cognitivo, ai professionisti, alle scuole e soprattutto alle famiglie.

Per Step-net la famiglia, all'interno di un sistema di reti, ha un ruolo centrale nel percorso di crescita di ogni bambino e ragazzo.

I bambini e i ragazzi, dai 5 ai 17 anni, insieme a fratelli e sorelle, anche non ad alto potenziale cognitivo, hanno potuto stare insieme, conoscersi e relazionarsi con i loro pari nei laboratori di matematica, di scienze, di storia, di arte e di musica.

Sono arrivate famiglie da tutta Italia che hanno partecipato ai laboratori esperienziali e di danzaterapia condotti dallo staff del LabTalento dell'Università di Pavia e Centro Phronesis della Fondazione Eris di Milano.

Steven Pfeiffer, uno dei maggiori esperti a livello internazionale sulla plusdotazione, ha tenuto una lezione magistrale a Milano dedicata ai genitori di Step-net dal titolo:

Helping Gifted Students to Be Successful: The Role of Caring Parents

L'intervento ha focalizzato quali siano i punti di forza del cuore e della mente per promuovere il benessere e lo sviluppo psicologico dei bambini/ragazzi gifted.

STRENGTHS TO PROMOTE HEALTHY PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

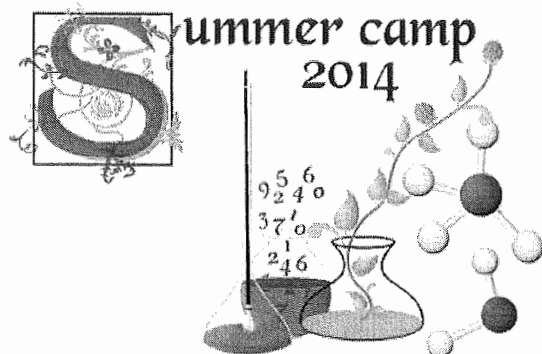
- 1) Promote balance in your child's life
- 2) Normalize your gifted child's experience
- 3) Set and enforce limits
- 4) Encourage social and emotional intelligence
- 5) Develop your child's character strengths

STRENGTHS OF THE HEART

- 1) Humility
- 2) A sense of humor and playfulness
- 3) Hopefulness and optimism
- 4) Passion for learning
- 5) Integrity
- 6) Enthusiasm

Luglio 2014

Summer camp: 28 luglio - 2 agosto 2014

Alchimia tra scienza e arte

La mente in movimento *Alchimia tra scienza e arte*



enaip
Scuola regionale
per la Valorizzazione
dei Beni Culturali



STEP-NET
ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
ONLUS



Una Learning Week, presso la **Scuola di restauro** di Botticino (BS), di laboratori, esperimenti, percorsi didattici guidati, giocando con l'arte, la scienza, la natura, la chimica, la botanica, i materiali.

Le attività, tipicamente universitarie, sono state modulate specificatamente per bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo, dando spazio alla condivisione e alle emozioni.

Verranno proposti esperimenti e laboratori pratici che permetteranno ai bambini di imparare all'interno di una cornice ludica.

I bambini/ragazzi saranno coinvolti in attività di alto profilo professionale, seguiti da docenti universitari, impegnati in **laboratori di eccellenza nell'arte, nel restauro, nella tecnologia**, a contatto con la natura.

- Laboratorio di botanica: riconoscimento delle foglie e delle specie legnose della collina al microscopio
- Le tecniche artistiche e i materiali utilizzati per le opere d'arte
- Elementi di Storia dell'arte
- Materiali, tecniche innovative, sperimentazione, casi di studio
- Chimica e Chimica Tintorea, la chimica dei colori, i pigmenti visti ai raggi X e al microscopio
- Realizzazione di un manufatto con tecniche e materiali di differenti tipologie

I genitori potranno stare insieme e confrontarsi con altre famiglie che condividono l'esperienza di crescere figli gifted.

Saranno coinvolti in laboratori esperienziali e momenti di aggregazioni condotti dallo staff di esperti psicologi.

Verranno inoltre proposte attività da svolgere insieme e dedicati vari spazi di parola utili ad individuare delle strategie che possano sostenere ogni famiglia nella crescita dei loro figli.

Paragrafo B

I CONVEGNI E LE CONFERENZE

Bambini speciali con bisogni speciali

19 aprile 2013

con Prof.ssa M.A. Zanetti

UNIVERSITA' DI PAVIA

Supporto a scuole e famiglie

3 maggio 2013

con Dott.ssa A. Beretta

UNIVERSITA' DI PAVIA

I bisogni educativi speciali

30 maggio 2013

con Dott. R. Ciambrone

MIUR

Una scuola per il futuro

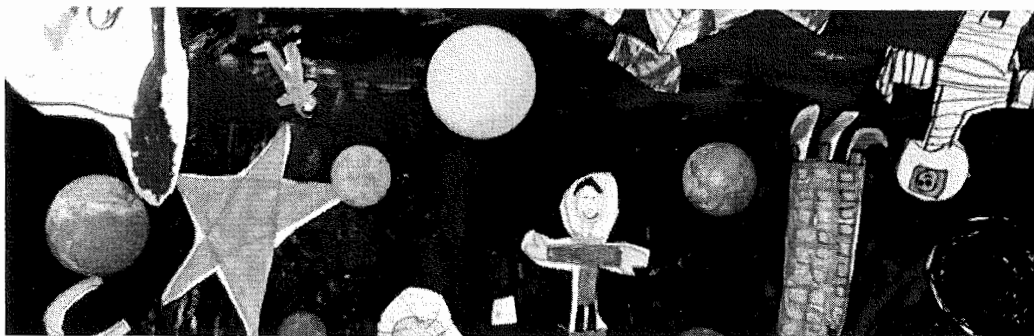
1 giugno 2013

con Dott.ssa R. Renati

UNIVERSITA' DI PAVIA

Il mondo dei bambini ad alto potenziale cognitivo

il 5% della popolazione infantile = 1 per classe



9 novembre 2013

Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci"

Sala Auditorium - Via S. Vittore, 21

Milano

L'importanza di sostenere il potenziale dei bambini

Prof.ssa Maria Assunta Zanetti - Università degli Studi di Pavia

Il ruolo dei genitori nel riconoscere e supportare l'alto potenziale

Dott.ssa Roberta Renati - Università degli Studi di Pavia

Sostenere l'alto potenziale a scuola

Relazione: Dott.ssa Donatella Penna – Dirigente scolastico

Intervento: Prof. Andrea Ventura – Insegnante

Dar voce ai genitori dei bambini ad alto potenziale

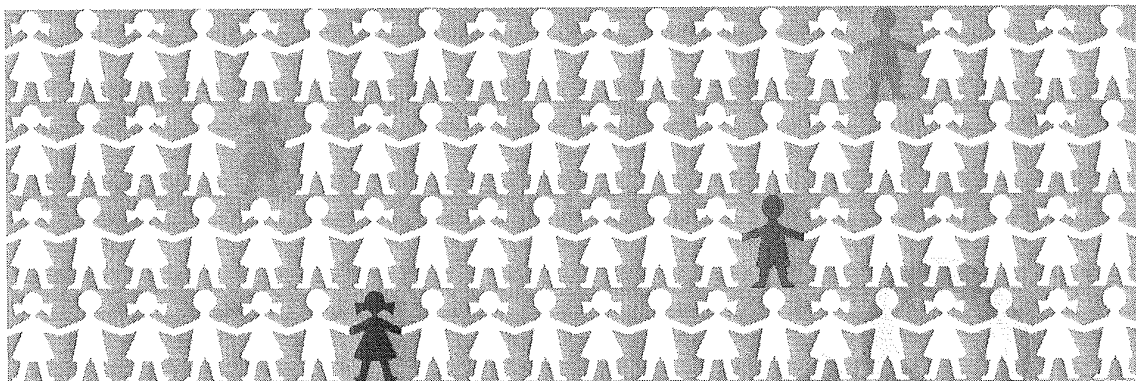
Presidente Viviana Castelli

Tesoriere Antonella Torriani

Step-net ONLUS: associazione italiana genitori bambini plusdotati

Conoscere il mondo dei bambini ad alto potenziale cognitivo

il 5% della popolazione infantile = 1 per classe

**28 febbraio 2014**

Ist. Comprensivo Raffaello

Plesso di Via Petrocelli

Roma

1 marzo 2014

Istituto di ortofonologia

Roma

Uno sguardo sui bambini plusdotati

Prof.ssa Maria Assunta Zanetti - Università degli Studi di Pavia

Riconoscere e sostenere l'alto potenziale

Dott.ssa Roberta Renati - Centro Phronesis - Fondazione Eris, Milano

Un progetto per una rinnovata alleanza scuola-famiglia

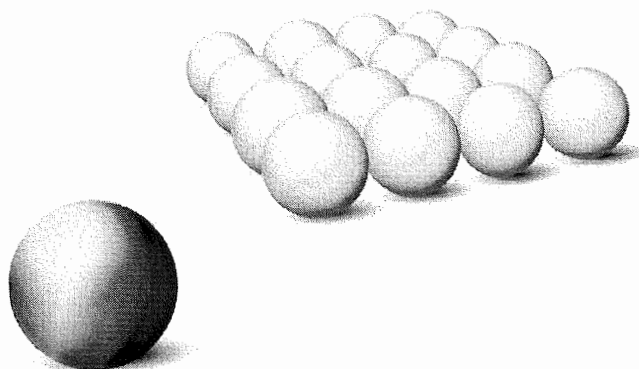
Presidente Viviana Castelli

Tesoriere Antonella Torriani

Step-net ONLUS: Associazione nazionale di supporto della plusdotazione

V Convegno nazionale
Uno sguardo sul potenziale:
riconoscerlo e valutarlo

4-5-6 aprile 2014
Pavia - Milano



La quinta edizione del **Convegno Nazionale** è organizzata dal Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento sullo Sviluppo del Potenziale del Talento e della Plusdotazione in collaborazione con l'Università degli Studi di Pavia e l'associazione nazionale onlus Step-Net.

Si tratta di un evento annuale rivolto a professionisti che a vario titolo si occupano di sviluppo del potenziale, di talento e di alto potenziale cognitivo (ricercatori, psicologi, educatori, pediatri, insegnanti) e ai genitori interessati. Obiettivo principale dell'evento è quello di creare uno spazio di incontro e di confronto, in cui discutere dello stato attuale della ricerca, italiana ed internazionale, su questi temi e delle azioni attuabili nei diversi contesti di crescita di questi bambini/ragazzi. Tema centrale sarà l'identificazione di bambini e ragazzi ad alto potenziale e plusdotati nel contesto scolastico.

La **lezione magistrale del Prof. Steven Pfeiffer**, oltre a mettere in evidenza lo stato dell'arte a livello internazionale su questa tematica, tratterà nello specifico di come individuare i soggetti ad alto potenziale cognitivo e gifted a scuola.

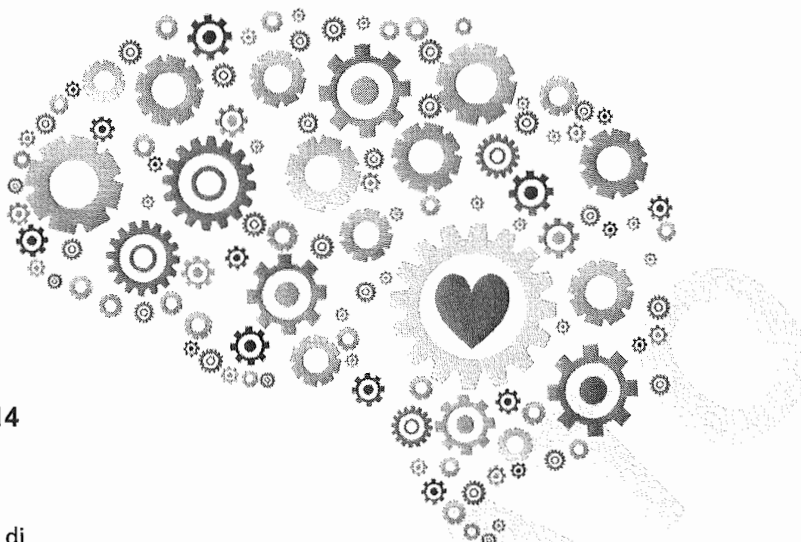
Gli interventi degli altri relatori invitati, stimoleranno i partecipanti ad una riflessione sul potenziale nella matematica, sul talento, sulla valutazione del potenziale e sulle azioni da attuare a scuola.

I diversi "sguardi" che i partecipanti avranno modo di approfondire durante il convegno vogliono essere uno stimolo ed un punto di partenza per sviluppare una nuova cultura in merito alla delicata tematica dello sviluppo del potenziale individuale. Punti di vista differenti che si incontrano nello sforzo di trovare delle connessioni e un terreno comune su cui muoversi di concerto per sostenere il "benessere" cognitivo, emotivo, psicologico e sociale di tutti i bambini e ragazzi, che rappresentano il futuro del nostro paese.

I professionisti dell'educazione e della cura condividono la responsabilità di provare a volgere il proprio sguardo non solo sull'oggi ma anche sul futuro delle nuove generazioni; diventa perciò cruciale saper mettere le "lenti" più opportune utili a riconoscere e sostenere i bisogni dei bambini/ragazzi in un'ottica che dia rilievo alle risorse individuali e ne sostenga appieno lo sviluppo.

Plusdotazione: lavori in corso

il 5% della popolazione infantile = 1 per classe



15-16 maggio 2014

Treviso

Patrocini non onerosi di

MIUR - USR VENETO



Ordine degli Psicologi
Consiglio Regionale del Veneto

Legnago (VR)

Patrocini non onerosi di

MIUR - USR VENETO



Ordine degli Psicologi
Consiglio Regionale del Veneto

Il mondo invisibile dei bambini ad alto potenziale cognitivo

Prof.ssa Maria Assunta Zanetti

Università degli Studi di Pavia

Scuola&Famiglia: un'alleanza per lo sviluppo del potenziale

Dott.ssa Roberta Renati

Centro Phronesis - Fondazione Eris, Milano

Step-net: una rete a supporto della mente e del cuore

Presidente Viviana Castelli

Tesoriere Antonella Torriani

Consigliere Simona Spinelli

Step-net onlus nazionale

CAPITOLO X

LE PROPOSTE E LE STRATEGIE

L'istruzione di tutti i cittadini è una risorsa fondamentale per garantire il futuro dell'Italia e dell'Unione europea.

E' importante sostenere la diversità degli studenti, intesa come l'impegno a fornire a ciascuno di loro il sostegno educativo necessario perché sviluppino al massimo le proprie potenzialità.

Nel quadro dello sforzo rivolto a tutti gli studenti che necessitano di un sostegno educativo specifico occorre aumentare le risorse attualmente dedicate anche a coloro che presentano elevate capacità intellettive.

Nell'ambito delle numerose iniziative a supporto della scuola e degli studenti si è aperta a livello europeo una riflessione su una particolare forma di disagio trascurata e poco conosciuta che è quella relativa agli alunni ad alto potenziale cognitivo.

I bambini/ragazzi plusdotati rappresentano un gruppo non omogeneo e necessitano di particolari attenzioni sia in merito alla proposta didattica che alla costruzione della relazione docente-studente, canale privilegiato per veicolare gli apprendimenti e uno dei fattori di protezione fondamentale per **prevenire la disaffezione scolastica**.

Paragrafo A

LE PROPOSTE

- Riconoscimento a livello istituzionale della plusdotazione come caratteristica peculiare dell'individuo.
- Riconoscimento dell'associazione nazionale onlus Step-net quale punto di riferimento su questa tematica in Italia.
- Riconoscimento del LabTalento, in quanto unico laboratorio universitario di ricerca e intervento della plusdotazione in Italia, come polo italiano sulla plusdotazione che può diventare capofila in un programma di iniziative finalizzate alla realizzazione di protocolli di ricerca, di interventi didattici specifici, di master, di progetti di formazione e di valutazione e alle istituzioni di borse di studio, in collaborazione con il MIUR.
- Inserimento della plusdotazione all'interno dei programmi didattici ministeriali.
- Stesura di una normativa chiara che permetta la realizzazione di un piano didattico specifico nelle classi in cui sono presenti bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo, a sostegno delle fragilità, del percorso emotivo/relazionale e dei talenti di ciascuno.
- Realizzazione di un progetto di sostegno educativo che comprenda anche l'educazione emotiva (particolarmente importante durante l'adolescenza) e l'acquisizione di competenze sociali, e che sia finalizzato all'integrazione e all'inserimento nella società e nel mondo del lavoro, promuovendo l'attitudine al lavoro di gruppo.
- Riconoscimento della certificazione di valutazione del QI, svolta da esperti qualificati e formati sulla plusdotazione, da parte delle dirigenze scolastiche.
- Realizzazione di protocolli con il MIUR per interventi didattici, formativi e valutativi con le associazioni, le fondazioni ed enti pubblici che con onestà si occupano di questa tematica per il benessere dei bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo.
- Realizzazione di progetti con enti pubblici e privati, associazioni e fondazioni comprendenti un percorso valutativo di plusdotazione, un supporto psicologico alle famiglie, un intervento formativo-didattico, che permettano a tutte le famiglie di accedervi costi contenuti.

Paragrafo B

LE STRATEGIE

Gli studenti ad alto potenziale, a causa delle proprie caratteristiche peculiari, risultano soggetti a rischio di sottorendimento e abbandono scolastico, fallimento personale, perdita di autostima, disagi psicologici, devianze, comportamenti antisociali. Il pregiudizio che li vuole immuni da tali problematiche, ritenendo che un alunno plusdotato possa sempre cavarsela da solo e avere successo, **aumenta la loro vulnerabilità** che non dipende solo da condizioni socio-economiche, culturali, etniche, ambientali, **ma principalmente dalla loro natura intrinseca**: per questo sono sottoposti ad un alto fattore di rischio. La situazione può risultare ancora più seria quando il bambino/ragazzo plusdotato viva in contesti degradati e poco protettivi.

PREVENZIONE

Individuazione precoce attraverso **azioni di screening** (esempio Gifted Rating Scale), **raccolta dati e analisi** finalizzati alla ricerca.

Valutazione cognitiva svolta da esperti adeguatamente formati e con fattori di protezione per i minori.

Validazione italiana delle strumentazioni valutative.

Istituzione di un protocollo standard nazionale di valutazione.

Formazione specifica sulla tematica all'interno dei corsi di laurea:

- Scienze della formazione
- Psicologia

All'interno delle specializzazioni:

- Neuropsichiatria
- Pediatria.

Formazione specifica sulla tematica degli esperti e professionisti.

Supporto clinico al disagio scolastico e sociale.

DIDATTICA

Individuare la funzione etica dell'insegnamento: missione professionale.

Formazione in servizio obbligatoria.

Riqualificare le competenze dei docenti (attraverso nuovi strumenti professionali).

Rinnovamento della didattica:

- modelli didattici flessibili e inclusivi
- personalizzazione degli apprendimenti.

Rinnovamento dell'ambiente di apprendimento:

- dotazione di strumenti tecnologici
- aule-laboratorio (didattica del fare).

Innalzare l'orientamento formativo fino al 1° biennio della scuola secondaria di II grado.

Lavoro in rete tra insegnanti e tra ICS di uno o più territori.

Riteniamo che le prospettive strategiche indicate, per divenire efficaci, debbano seguire precisi percorsi:

1. progetti stabili e costanti, affiancati da azioni di ricerca, raccolta dati e validazione dei risultati
2. progetti in rete basati su alleanze tra scuola, famiglia, territorio, associazioni, fondazioni, enti pubblici e privati.

Un concreto intervento di contrasto alla **dispersione scolastica** e ai **disagi sociali**, anche degli studenti ad alto potenziale, deve perseguire da un lato la **prevenzione precoce** e dall'altro l'**azione integrata** che considera la scuola inserita in un contesto territoriale formato da un **insieme di reti**.

“...Essere genitore di un bambino dotato
è un pò come vivere sulle montagne russe.
A volte si sorride, a volte si resta senza fiato.

A volte si ride, a volte si urla.

A volte lo sguardo è pieno di meraviglia e di stupore,
a volte si è agghiacciati. A volte si è orgogliosi.

A volte il percorso è così snervante che
non si può fare altro che piangere...”

Presidente
Viviana Castelli

Tesoriere
Antonella Torriani

Consigliere
Simona Spinelli

RELATORI STEP-NET

RISERVATO

PHRONESIS

potential
health
resilience

**Report a cura di:
Roberta Renati, Ph.D**

Psicologa-Psicoterapeuta
Direttore Centro Phronesis

10 giugno 2014

Fondazione Eris Onlus, Via Ventura, 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125 - F. +39 02 93650952
segreteria@fondazioneeris.it
www.fondazioneeris.it



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

INDICE

1. Presentazione
 - 1.1 Fondazione Eris Onlus
 - 1.2 Centro Phronesis – Sviluppo del Potenziale & Promozione della Resilienza
2. Attività del Centro Phronesis
 - 2.1 Consulenza clinica
 - 2.2 Progetti di ricerca in collaborazione con LabTalento
 - 2.2.1 Crescere un bambino ad alto potenziale: una sfida tra rischi e risorse
 - 2.2.2 Riferimenti bibliografici citati nel paragrafo 2.2.1
 - 2.2.3 Studenti ad Alto Potenziale: le credenze dei docenti Italiani
 - 2.2.4 Riferimenti bibliografici citati nel paragrafo 2.2.3
 - 2.3 Eventi in collaborazione con Step-Net e LabTalento
3. Perché investire sul supporto del potenziale e la promozione della resilienza?
 - 3.1 Obiettivo Europa 2020! Parole chiave: inclusione e supporto del potenziale e del talento
 - 3.1.1 Riferimenti bibliografici citati nel paragrafo 3.1
 - 3.2 Dispersione scolastica e soggetti ad alto potenziale
 - 3.2.1 Riferimenti bibliografici citati nel paragrafo 3.2
4. Pubblicazioni
 - 4.1 Riviste scientifiche
 - 4.2 Libri
 - 4.3 Riviste divulgative



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

1. PRESENTAZIONE

1.1 Fondazione ERIS Onlus

Fondazione Eris Onlus rappresenta il continuum dell'esperienza maturata negli anni dall'Associazione A.S.P.R.U. Risvegli e Relazione Impresa Sociale Srl nell'ambito dell'aiuto alle persone con fragilità sociali, psicologiche e di salute senza discriminazione né pregiudizio, in una disponibilità quotidiana e costante, sempre operosa per il bene comune e attenta al bisogno di tutti. Tale percorso ha avuto l'opportunità di incontrare le esperienze di Fondazione Enaip Lombardia e di Fondazione Ponzellini, con le quali collabora nella ricerca della piena realizzazione di tutte le finalità condivise.

La Fondazione investe tempo e competenze di collaboratori e professionisti eccellenti nell'ambito dell'assistenza sociale, socio-sanitaria e della promozione della tutela dei diritti civili, operando in conformità alle previsioni dell'articolo 10 del Dlgs 460/97 e nella chiave interpretativa della delibera di Consiglio n.380 dell'Agenzia per il Terzo settore del 16.12.2011 proponendosi di finalizzare le seguenti attività:

I - l'attività primaria della Fondazione è rivolta allo sviluppo di iniziative locali e di cooperazione anche internazionale a favore di soggetti svantaggiati italiani e stranieri, minori e adulti nell'ambito della prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

II - La Fondazione rivolge la propria attività prioritariamente nei confronti di persone in svantaggio in ragione di condizioni sociali, economiche, culturali, di salute psicofisica e a rischio di devianza.

III - Opera prioritariamente attraverso la progettazione, il coordinamento e la gestione di progetti e servizi educativi, assistenziali e socio sanitari a carattere diurno e residenziale di riabilitazione, reinserimento sociale e prevenzione di ricadute sociali.

IV - La Fondazione svolge, secondariamente, anche attività di sviluppo di comunità e servizi per l'impiego e la formazione per soggetti a rischio di marginalizzazione, con particolare attenzione alla fascia dei migranti, donne, detenuti ed ex detenuti.

V - La Fondazione intende inoltre raccordarsi e sviluppare sinergie e collaborazioni con altri organismi, pubblici o privati, italiani od esteri, che operino nei settori d'interesse della Fondazione o che ne condividano lo spirito e le finalità.

Lo stile che i servizi della Fondazione Eris intendono utilizzare è quello della "prossimità" ai problemi e alle persone. Essere prossimi è un modo particolare di essere vicini, è un modo di concepire l'azione di affiancamento e al contempo è il modo di interpretare la relazione. La prossimità è un modo di condurre un processo evolutivo con altri, un modo per percorrere insieme una strada.

I servizi della Fondazione operano utilizzando il Modello di Cura Orientato alla Resilienza (Bonfiglio, Renati, Farneti, 2012), recentemente presentato a livello internazionale al II° Congresso Mondiale sulla Resilienza di Timisoara (maggio 2014).



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

1.2 Centro PHRONESIS - Sviluppo del Potenziale & Promozione della Resilienza

Il Centro Phronesis nasce nel gennaio 2014 e collabora in convenzione con Laboratorio di Ricerca e Intervento sullo Sviluppo del Potenziale, del Talento e della Plusdotazione del Dipartimento di Brain and Behavioral Sciences dell'Università di Pavia e con l'associazione Step-Net Onlus.

Direttrice del Centro Phronesis è la Dott.ssa Roberta Renati, dottore di ricerca in psicologia e psicoterapeuta sistemico-relazionale, che dal 2010 al 2013 si è occupata di coordinare le attività di ricerca e di intervento di LabTalento.

Il Centro Phronesis della Fondazione Eris Onlus nasce in continuità con l'esperienza maturata negli anni nei servizi della Fondazione e come estensione del lavoro di LabTalento. Il Centro si propone di essere un punto di riferimento clinico nell'ambito dello sviluppo del potenziale.

Il Centro è specializzato in percorsi di supporto per bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo e di talento (*gifted*) e nella consulenza alle loro famiglie.

Phronesis, attraverso l'attivazione di percorsi di consulenza clinica, psicoeducativa e di psicoterapia, persegue la finalità di sostenere la salute e il benessere di bambini/ragazzi e delle loro famiglie proponendo interventi che favoriscano lo sviluppo del potenziale individuale e famigliare attraverso la stimolazione dei fattori e dei processi di resilienza.

La prospettiva d'intervento con cui il Centro opera è orientata alla resilienza ed enfatizza l'importanza di porre lo sguardo sulle risorse delle persone piuttosto che sulle fragilità. Oggi, più che mai è fondamentale aiutare le persone ad essere consapevoli delle proprie risorse e di come utilizzarle per affrontare le sfide e gli ostacoli in modo adattivo. Sviluppare i fattori individuali sottesi ai processi di resilienza favorisce lo sviluppo di traiettorie adattive, la salute e il benessere.

La finalità che ci si propone è quella di ridurre il rischio di disadattamento e disagio psicologico a cui, in virtù delle loro peculiari caratteristiche, possono essere particolarmente vulnerabili gli individui con un alto potenziale.

2. ATTIVITÀ DEL CENTRO PHRONESIS (GENNAIO-MAGGIO 2014)

2.1 Consulenza Clinica

Nella metà del mese di Marzo 2014 è stato attivato il centro clinico, nei primi mesi di attività il Centro ha ricevuto numerose richieste di supporto da parte delle famiglie.

I primi dati in merito al flusso di interventi effettuati sono rappresentati nel Grafico 1, le tipologie di azione sono elencate nella Tabella 1.



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

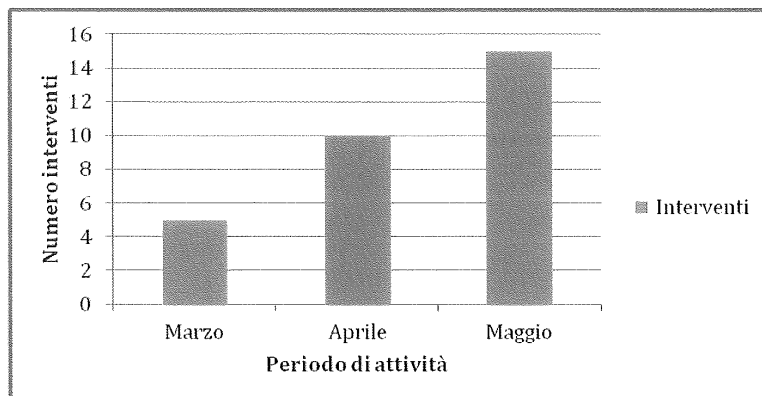


Grafico 1. Interventi clinici effettuati nel periodo 15 Marzo- 31 Maggio 2014

Tipologia di intervento	Numero di soggetti presi in carico
Consulenza psicologica alla coppia genitoriale	17
Consulenza psicologica al minore	3
Psicoterapia familiare	1

Tab. 1. Prese in carico e consulenze Centro Phronesis, attività 15 marzo- 31 maggio 2014

A livello qualitativo, le problematiche riportate dai genitori riguardavano le difficoltà di gestione del figlio a causa delle sue caratteristiche intrinseche e per la perdita di motivazione circa gli apprendimenti. In quasi tutte le consulenze è stata trattata la forte preoccupazione in merito alle difficoltà incontrate dal/dalla figlio/a nel contesto scolastico.

Le problematiche riportate dai bambini/ragazzi hanno riguardato tre elementi interconnessi: la disaffezione scolastica, la difficoltà nella relazione con i pari e nel regolare le proprie emozioni.

2.2 Progetti di ricerca in collaborazione con LabTalento

Ad oggi non esistono studi italiani che possano dar conto della complessità del fenomeno della plusdotazione e delle ricadute di quest'ultimo sulle principali agenzie educative. Si evidenzia la necessità di sviluppare studi longitudinali che possano dar conto delle traiettorie di sviluppo dei soggetti ad alto potenziale nel nostro Paese evidenziando fattori protettivi e di rischio. In questa cornice diventa imprescindibile lo studio delle variabili relative ai contesti di crescita in cui i bambini e gli adolescenti ad alto potenziale crescono e sviluppano il loro potenziale. Scuola e famiglia possono diventare dei contesti promotori di resilienza.

LabTalento e Centro Phronesis stanno collaborando al fine di poter dar conto della situazione italiana e potersi confrontare anche con la realtà europea e extraeuropea, al fine di poter identificare e promuovere delle *best practices* sia in ambito educativo che clinico.



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

2.2.1 Crescere un bambino ad alto potenziale: una sfida tra rischi e risorse

La letteratura scientifica internazionale ha messo in evidenza come le famiglie con bambini ad AP debbano affrontare sfide educative particolari, diverse da quelle dei genitori di bambini a sviluppo tipico. I bambini ad AP dimostrano una spiccata sensibilità e intensità che li porta ad avere profondi bisogni emotivi di fronte ai quali i genitori si trovano spesso impreparati (Moon e Hall, 1998; Pfeiffer e Stocking, 2000; May, 2000; Fornia e Wiggins Frame, 2001; Morawska e Sanders, 2008; Morawska e Sanders, 2009, Silverman, 2013) e che vengono frequentemente confusi e male interpretati anche da specialisti del settore (Fornia e Wiggins Frame, 2001; Hartnett, Nelson e Rinn, 2004; Rinn e Reynolds, 2012).

Gli specialisti del settore hanno individuato due principali tipologie di difficoltà: quelle che derivano dall'interazione con l'ambiente esterno (altre famiglie, scuola, ambiente culturale, amici) e quelle che dipendono principalmente dalle peculiari caratteristiche di questi bambini. Tra i primi si possono annoverare la difficoltà di uniformarsi alle norme e alla cultura scolastica, il non soddisfare le aspettative altrui, la difficoltà a trovare compagni con cui condividere gli interessi, il rischio di sentirsi misconosciuti e, quindi, di sviluppare una forma di depressione e eventuali incomprensioni familiari dovute a mancanza di conoscenze sulla plusdotazione. Tra i problemi intrinseci troviamo invece i rapporti con i compagni, una eccessiva autocritica, il perfezionismo e la paura di assumere rischi.

In questi casi un valido supporto familiare può ridurre il rischio di disaffezione scolastica, di sviluppo di comportamenti disfunzionali e traiettorie di sviluppo disadattive.

Il progetto di ricerca mira ad esplorare i fattori di benessere e le aree di rischio che caratterizzano il funzionamento familiare. Vengono presi in esame differenti sottolivelli: la coppia genitoriale, le fratrie, e il sistema familiare allargato. In particolare attraverso appositi strumenti di rilevazione si stanno indagando, lo stress genitoriale e le sue cause, il funzionamento familiare con particolare riferimento ai livelli di comunicazione e soddisfazione familiare e la resilienza del nucleo familiare.

I dati raccolti ed elaborati saranno utili a far luce su alcuni aspetti della vita familiare quando in casa è presente un bambino ad AP nonché alla progettazione e implementazione di percorsi di supporto per le famiglie.

Dalle prime analisi esplorative, condotte su un campione di 113 genitori (47 genitori di bambini ad alto potenziale e 66 genitori di bambini normodotati) emerge che le famiglie dei bambini ad alto potenziale, se comparate con il gruppo di controllo, evidenziano maggiori livelli di stress legati principalmente alle caratteristiche intrinseche del bambino che lo rendono difficile da gestire e che spesso hanno origine nel suo temperamento, includendo anche pattern comportamentali acquisiti di sfida, difficoltà a stare alle regole e comportamenti richiestivi che, nel nostro caso si esprimono anche nel contesto scolastico, rischiando di compromettere l'alleanza scuola-famiglia. Le madri sembrano essere le figure maggiormente coinvolte e su cui lo stress sembra incidere maggiormente. In merito al funzionamento familiare, i dati ci indicano che le famiglie dei bambini ad alto potenziale sono coese e sembrano avere delle buone risorse resilienti. Sembra che un fattore di rischio possa essere la percezione di non poter accedere a risorse sociali esterne (amici, parenti, contesto scolastico) con cui possano condividere in modo sereno le proprie preoccupazioni e gioie.



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
phronesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

2.2.2 Riferimenti bibliografici nel paragrafo 2.2.1

- Fornia, G. L., & Wiggins Frame, M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal*, 9 (4), 384-390.
- Hartnett, D. N, Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26 (2), 73-76.
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (3), 259-290.
- May, K. M (2000). Gifted Children and their Families. *The Family Journal*, 8 (1), 58-60.
- Miller, E.M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers': theory based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 65-105.
- Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family Therapy with Intellectually and Creatively Gifted Children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24 (1), 59-80.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting Gifted and Talented Children: What are the Key Child Behaviour and Parenting Issues?. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42 (9), 819-827.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173
- Pfeiffer, S. I. & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of Academically Gifted Student. *Special Services in the Schools*, 16, Issue 1-2.
- Rinn, A.N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: An Examination. *Roeper Review*, 34 (1), 38-45.
- Silverman, L.K. (2013). Giftedness 101. New York: Springer.

2.2.3 Studenti ad Alto Potenziale: le credenze dei docenti Italiani

Gli insegnanti giocano un ruolo centrale nell'identificazione degli studenti ad alto potenziale, nell'implementazione e nel monitoraggio di misure educative che rispondano alle loro particolari necessità; pertanto le loro credenze e aspettative circa questi individui sono cruciali perché possono precluderne o meno il riconoscimento e di conseguenza sviluppare il suo potenziale. L'individuazione precoce è un punto di arrivo auspicabile, in quanto un potenziale non riconosciuto può portare a traiettorie di vita disadattive e molti sono gli studenti adolescenti che, pur essendo dotati di un alto potenziale, escono dai circuiti formativi e, in alcuni casi, entrano in quelli dei comportamenti a rischio e della devianza.

Pregiudizio comune è che, in virtù dei loro spiccati talenti, gli studenti ad alto potenziale siano facilmente riconoscibili nel contesto classe; in realtà non è sempre così. La plusdotazione di un alunno non è sempre così ovvia, infatti, vi sono bambini ad alto potenziale che non soddisfano i criteri di eccellenza sottesi all'immaginario comune (Webb, 2005) e altri che, in molte situazioni, tendono a nascondere i propri talenti perché non si sentono a loro agio con la propria *giftedness* (Coleman e Cross, 2001). Questi aspetti vengono esacerbati nei casi che riguardano quegli studenti che provengono da minoranze e/o culture differenti nonché da contesti famigliari con un livello socio-economico basso (Ford e Harmon, 2001; McCallum, Bracken, e Wasserman, 2001; Bracken e Brown, 2006).



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
phronesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

La seguente ricerca si inserisce in un filone di studi poco esplorato, e si pone l'obiettivo di indagare le credenze che gli insegnanti di scuola primaria hanno rispetto agli studenti plusdotati.

I primi dati (200 docenti) permettono di delineare il seguente quadro.

In generale gli insegnanti intervistati nel nostro studio tendono a focalizzarsi su caratteristiche della plusdotazione che, seppur valide, denotano una concezione di *giftedness* tradizionale. Lo studente ad alto potenziale è visto come esemplare nelle performance scolastiche e nei comportamenti, nonché ben adattato rispetto alla percezione di sé. Questi risultati sono analoghi a quelli evidenziati in ricerche precedenti (Speirs Neumeister et al., 2007; Miller, 2009).

In generale i docenti del nostro campione risultano essere propensi a considerare questi studenti secondo una lente positiva, anche rispetto all'area emotivo-relazionale. Lo stesso vale per buona parte delle caratteristiche legate agli apprendimenti e alla vita nel contesto classe, tanto che lo studente plusdotato viene percepito come motivato, attento, consapevole, intraprendente e con un buon metodo di studio; sono una minoranza i docenti intervistati che ritengono che questi alunni possano avere un disturbo specifico dell'apprendimento, problematiche comportamentali o un rendimento scolastico altalenante, tutti elementi che possono concorrere alla disaffezione scolastica.

E' interessante notare che rispetto alla famiglia di origine i docenti ritengono che i genitori di questi alunni siano orientati al successo scolastico e che abbiano predisposto un contesto stimolante fin dai primi anni di vita. E' interessante notare che benché molti docenti non si siano espressi rispetto al livello socio economico della famiglia dello studente plusdotato, vi è una percentuale significativa di docenti che ritiene che questa tipologia di studente non possa appartenere ad una minoranza culturale.

Tutte queste credenze hanno importanti implicazioni non solo per quanto riguarda l'identificazione di studenti plusdotati che non aderiscono allo stereotipo classico, ma soprattutto per quelli provenienti da culture diverse; infatti questa tipologia di studenti ad alto potenziale viene descritta in letteratura con tratti peculiari che non sempre li rendono corrispondenti alla tradizionale concezione di *giftedness* (Baldwin, 2002). Infatti, studenti ad alto potenziale che provengono da famiglie di status socio-economico basso possono non essere stati a contatto con un repertorio di esperienze di base necessario per dimostrare, fin da piccoli, una varietà di interessi e conoscenze (Shwartz, 1997). Inoltre studenti provenienti da culture differenti possono non percepire la struttura delle conoscenze nel nostro stesso modo, disattendendo in alcuni casi le aspettative dei docenti sul modo di fare connessioni tipico della nostra cultura.

I primi risultati di questo studio evidenziano che i docenti necessitano di ricevere formazione su questa tematica, ampliando il loro repertorio di conoscenze e di metodi d'insegnamento specifici per promuovere il talento. In particolare potrebbe essere utile progettare dei training che incoraggino la pratica riflessiva dei docenti, proprio a partire dalle loro credenze.



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

2.2.4 Riferimenti bibliografici citati nel paragrafo 2.2.3

Baldwin, A.Y. (2002), *Culturally diverse students who are gifted*, «Exceptionality», vol. 10, pp. 139-147.

Bracken, B.A., & Brown, E.F. (2006), *Behavioral Identification and Assessment of Gifted and Talented Students*, «Journal of Psychoeducational Assessment», vol. 24 (2), pp. 112-122.

Coleman, L.J., & Cross, T.L. (2001), *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Ford, D., & Harmon, D. (2001), *Providing access to gifted education for culturally diverse students*. «Journal of Secondary Gifted Education», vol. 3, pp. 141-143.

McCallum, R.S., Bracken, B.A., & Wasserman J. (2001), *Essentials of nonverbal assessment*. New York: Wiley.

Miller, E.M. (2009), *The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness*, «Journal for the Education of the Gifted», vol. 33, pp. 65-105.

Schwartz, W. (1997), *Strategies for identifying the talents of diverse students*, New York: Clearinghouse on Urban Education.

Speirs Neumeister, K.L., Adams, C.M., Pierce, R.L., Cassady, J.C., & Dixon, F.A. (2007). *Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students*, «Journal for the Education of the Gifted», vol. 30, pp. 479-499.

Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss J., Beljan P.P., & Olenchak F.R. (2005), *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

2.3 EVENTI

Da gennaio a maggio 2014 il Centro Phronesis, con l'Associazione Step-Net Onlus e LabTalento, ha partecipato alla realizzazione dei seguenti eventi:

- **Seminari divulgativi in Lazio "Conoscere i bambini ad alto potenziale cognitivo"**
28-29 Febbraio 2014 - Roma
Relazione dal titolo "Riconoscere e sostenere i bambini ad alto potenziale"
- **V Congresso Nazionale "Uno sguardo sul potenziale. Riconoscerlo e valutarlo"**
4-5-6 Aprile 2014 - Università di Pavia

5 aprile: Relazione dal titolo "I miti sugli studenti ad Alto Potenziale. Uno studio sui docenti italiani"
6 aprile: Relazione dal titolo "Crescere un bambino ad Alto Potenziale: fattori di stress e risorse della famiglia"
- **Seminari divulgativi in Veneto "Plusdotazione. Lavori in corso"**
15 Maggio 2014 - Treviso; 16 Maggio 2014 Legnago (VR)
Relazione dal titolo "Scuola e famiglia: un'alleanza per lo sviluppo del potenziale"



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

- **Laboratorio virtuale per genitori Step-Lab Verde**
30 maggio 2014 – piattaforma online di Step-Net

Eventi in fase di realizzazione

- **Summer Camp “La mente in movimento: alchimia tra scienza e arte”**
28 luglio-2 agosto 2014 – Scuola di Restauro di Botticino (BS) – Enaip Lombardia.
- **Percorsi di gruppo per genitori di bambini/adolescenti ad Alto Potenziale**
avvio 21 giugno 2014 – Centro Phronesis, Fondazione Eris Onlus

3. PERCHE' INVESTIRE SUL POTENZIALE E LA PROMOZIONE DELLA RESILIENZA?

Lo sviluppo della competenza in un dato ambito è un processo incessante, che richiede periodi di tempo lunghi per potersi definire. Perché l'evoluzione del talento proceda per il meglio sono necessari: impegno, cura e interesse (Robinson, 2008).

Contrariamente a quanto può suggerire il senso comune, lo studente ad alto potenziale può deragliare dalla sua traiettoria di successo. Questo può dipendere da un complesso intreccio che può riguardare aspetti personali e/o i contesti di crescita più prossimi come la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, e/o più distali come la società di appartenenza. Nonostante gli studenti ad alto potenziale abbiano delle risorse che la letteratura definisce come fattori protettivi per il successo nella vita (alti livelli di intelligenza e creatività), il periodo della transizione adolescenziale può diventare un momento rischioso. Infatti non tutti gli studenti ad alto potenziale padroneggiano in modo adeguato gli *stressor* quotidiani; in molti casi, l'intensità, la sensibilità e lo sviluppo asincrono che caratterizza questi individui, non consentono loro di avere un repertorio adeguato di strategie di *coping* e li rende molto poco tolleranti alle frustrazioni e più vulnerabili dei loro pari. Questo aspetto si accentua nel caso degli studenti ad alto potenziale “doppiamente eccezionali” (*twice-exceptional gifted students*) che oltre alle caratteristiche delle plusdotazione hanno contemporaneamente una “disabilità” come ad esempio un disturbo dell'apprendimento.

Promuovere opportuni percorsi di supporto a scuola e stimolare le risorse degli studenti ad alto potenziale, attraverso interventi psicologici mirati, può diventare un fattore protettivo fondamentale che permette di innescare processi di resilienza utili a fronteggiare le difficoltà.

La passione, l'impegno, la spinta per l'apprendimento devono essere alimentate e sostenute perché il soggetto ad alto potenziale possa raggiungere l'eccellenza nella sua area di talento, contribuendo così allo sviluppo della società.

La scuola, la famiglia e gli specialisti del settore psicologico e pedagogico svolgono un ruolo centrale che non deve essere abdicato.



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

3.1 Obiettivo Europa 2020! Parole chiave: inclusione e supporto del potenziale e del talento

La formazione di psicologi ed esperti dell'educazione solitamente prevede che i futuri professionisti vengano stimolati a cogliere gli aspetti che definiscono l'unicità delle persone con cui si trovano ad operare. Nei manuali di settore si parla degli svariati elementi che possono influire sulla traiettoria di vita delle persone, contribuendo o meno al loro sviluppo adattivo. Queste informazioni sono generalmente utili a definire le linee d'intervento e le specifiche azioni da attuare con un determinato soggetto e/o gruppo. In particolare quando si affrontano le tematiche relative al mondo della scuola molta enfasi viene data all'approfondimento delle differenze individuali, rispetto al potenziale cognitivo e socio-emotivo. Immancabili sono gli approfondimenti su come intervenire per supportare i soggetti svantaggiati con disabilità cognitiva e/o diagnosi di disturbo dell'apprendimento e/o del comportamento.

Questa lente sul deficit, pur utile e preziosa, ha fatto sì che nel nostro Paese vi sia stato un vero e proprio *neglect* che ha impedito ai professionisti dell'educazione e della salute di porre l'attenzione sugli individui ad alto potenziale e di talento, i cosiddetti *gifted children*. Ad oggi, gli specialisti che si occupano di minori e il mondo della scuola non solo sembrano aver trascurato questi soggetti ma, per mancanza di una specifica formazione, spesso hanno fallito nell'identificarli.

In Italia, a differenza di altri Paesi europei, non esiste ancora una legislazione che regolamenti l'identificazione degli studenti ad alto potenziale e che dia indicazioni specifiche in merito ai loro bisogni (Mönks e Pfüger, 2005; Sekowsky & Lubianka, 2013). Altro aspetto critico riguarda la formazione degli insegnanti e degli psicologi su questa tematica che ad oggi è opzionale e non viene trattata nelle raccomandazioni ufficiali e nei percorsi formativi (rapporto EURIDICE, 2007¹).

Il supporto allo sviluppo del potenziale e del talento è un ambito di studio e di intervento che dovrebbe rappresentare una sfida per le politiche educative e sociali, in quanto, oggi più che mai, è importante non disperdere potenzialità e capitale umano per sostenere la crescita del nostro Paese (Renati, Zanetti, 2012).

Il termine *gifted* indica soggetti che dimostrano, o hanno il potenziale per mostrare, un'eccezionale abilità in uno o più domini specifici (Worrel & Erwin, 2011). La *giftedness* è un costrutto multicomponentiale e, come tale, non può essere identificata solo dal quoziente intellettivo di un individuo. La *giftedness*, è una costruzione sociale e per essere compresa dovrebbe essere concettualizzata nel contesto sociale, storico e culturale in cui l'individuo ad alto potenziale vive e cresce (Morrone, Renati, 2012; Pfeiffer, 2013; Renati, Zanetti, 2012; Sternberg, 2005; Sternberg & Grigorenko, 2005, Subotnik et al., 2011). L'obiettivo dell'educazione degli individui ad alto potenziale dovrebbe essere quello di sostenerli nello sviluppo del loro talento, al fine di massimizzare il loro contributo alla società di appartenenza (Subotnik et al., 2011).

¹ Le caratteristiche degli studenti *gifted* e le metodologie d'insegnamento sono materie di studio obbligatorie. Paesi questo tipo di formazione è opzionale o addirittura non menzionata nei documenti ufficiali.



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

L'orizzonte di Europa 2020, prevede che ciascun Paese membro si attivi promuovendo specifiche e concrete azioni finalizzate al raggiungimento delle priorità che potranno supportare la crescita dell'Unione Europea. Tra gli obiettivi nodali troviamo l'innovazione, l'educazione e l'inclusione. Questi tre elementi hanno una forte connessione con il tema dell'identificazione e del sostegno delle persone con caratteristiche cognitive e/o talenti eccezionali (*high potential child, gifted, talented*), una sfida educativa a cui anche l'Italia non può sottrarsi.

Da oltre vent'anni, l'educazione dei soggetti ad alto potenziale e di talento è un tema centrale nella letteratura e nella ricerca europea sia in ambito psicologico, sia in quello pedagogico-educativo (Eyre, 2009; Freeman, 1992; Herrmann & Nevo, 2011; Monks & Pfluger, 2005; Sekowski & Lubianka, 2013; Tirri & Ubani, 2007; Urban & Sekowsky, 1993; Ziegler & Philipson, 2012; Euridice, 2007). In particolare i bisogni educativi speciali degli studenti ad alto potenziale sono stati ufficialmente riconosciuti ed esposti nelle raccomandazioni del consiglio d'Europa (Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, 1994). Questo documento incoraggia i paesi europei ad istituire, all'interno della cornice di riferimento delle proprie politiche educative, misure educative speciali per sostenere i bambini e gli adolescenti dotati di un'eccezionale potenziale, ed enfatizza la necessità di promuovere appieno il loro sviluppo dando loro il supporto necessario.

L'obiettivo auspicabile del sistema educativo dei paesi europei è quello di creare le condizioni per lo sviluppo del potenziale di tutti gli studenti in un'ottica inclusiva, nonché di fornire loro un supporto educativo commisurato ai loro bisogni. Proprio per questo, molti paesi europei hanno introdotto nei curricula formativi dei docenti specifiche misure, finalizzate a migliorare le metodologie d'insegnamento agli studenti *gifted*. E' bene sottolineare che l'educazione dello studente ad alto potenziale non si pone come obiettivo ultimo solo quello di sostenere lo sviluppo delle abilità e competenze nell'ambito dell'area di talento del singolo soggetto ma, bensì, di sviluppare azioni atte a mantenere viva la motivazione e la passione per l'apprendimento e la curiosità, di preparare questi individui alla vita, promuovendo uno sviluppo ottimale ed armonioso delle aree cognitive, valoriale, sociale, ed emotiva (Nicpon & Pfeiffer, 2011; Pfeiffer, 2013; Sekowsky, 2013). Ne consegue che l'integrazione della disciplina psicologica con quella pedagogica è un'azione essenziale per poter definire programmi di supporto adeguati, sia nel contesto scolastico che familiare, capaci di promuovere traiettorie di sviluppo adattive.

3.1.1 Riferimenti bibliografici citati nel paragrafo 3.1

Eyre, D. (2009) The English model of gifted education. In: Shavinina LV (eds) International Handbook of Giftedness. Toronto: Springer Science+Business Media B.V., pp. 1025-1059.

EURYDICE (2007) Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe. Report, The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Belgium, Brussels, European Union. Available at: <http://bookshop.europa.eu/en/specific-educational-measures-to-promote-all-forms-of-giftedness-at-school-in-europe-pbEC3212332/>

Freeman J (1992) Education for the gifted in a changing Europe. Roper Review 14(4): 198-201

Herrmann, A. & Nevo, B. (2011) Gifted education in German-speaking countries. Gifted and Talented International 26(1/2): 47-62



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/prhonesis

Monks, F.J., & Pfluger, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries – Inventory and Perspective. Nijmegen: Radboud University Nijmegen. Available at: www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf

Morrone C., & Renati R. (2012). Dal quoziente intellettivo ai profili degli studenti ad alto potenziale, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 3, pp. 343-356

Nicpon, M.F., & Pfeiffer, S. I. (2011). High-Ability Students: New ways to conceptualize giftedness and provide psychological services in the schools, *Journal of Applied School Psychology*, 27:4, pp. 293-305

Pfeiffer, S. I. (2013). Serving the gifted. Evidence –Based Clinical and Psychoeducational Practice. New York, NY: Routledge

Renati, R., & Zanetti, M.A. (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e Scuola*, n. 23, Giunti, pp.18-24

Robinson, N.M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp.33-52). New York, NY: Springer

Sekowsky, A.E., Lubianka, B. (2013). Education of gifted students in Europe, *Gifted Education International*, Vol 1, 18, pp. 1-18

Sternberg, R.J. (2005). The WICS model of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2005). Intelligence and culture: How culture shapes what intelligence means, and the implications for sciences of well-being. In F.A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne (Eds), *The science of well-being* (pp. 361-377). New York, NY: Oxford University Press

Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science, *Psychological Science*, 12 (1), pp. 3-54

Tirri, K., & Ubani, M. ((2007). *Policies and Programs in Gifted Education*. Helsinki: Department of Applied Sciences of Education, University of Helsinki

Urban, K. K., & Sekowski, A.E. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Europe. In: Heller K, Monks FJ and Passow AH (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, pp. 779–796

Worrel, F.C., & Erwin, J.O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27, pp. 319-340

Ziegler, A. & Phillipson, S.N. (2012) Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), pp. 3–3

3.2 Dispersione scolastica e studenti ad alto potenziale

Nonostante i temi della disaffezione e dell'abbandono scolastico abbiano ricevuto molta attenzione da parte degli studiosi in ogni parte del globo, questa questione è stata trattata solo marginalmente in merito alla popolazione di studenti ad alto potenziale. Le ricerche in questo ambito sono poche, datate e perlopiù di matrice americana. In Italia non esistono ricerche che diano conto della traiettoria di disaffezione e successivo drop out in popolazioni di soggetti ad alto potenziale.

Le difficoltà nell'affrontare questo tema di ricerca è legata a più fattori primo fra tutti la mancanza di una definizione comune del costrutto della *giftedness*, alcuni studi americani



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

hanno utilizzato come unico criterio di individuazione del campione di ricerca, studenti che avevano ottenuto punteggi elevati ai test di misurazione del quoziente intellettivo, non tenendo così in considerazione tutti quei soggetti che pur avendo il potenziale per eccellere, per le più svariate ragioni (es. *underachievement*, sintomatologia ansioso-depressiva, l'appartenenza a minoranze etniche o culturali, ecc.), in quel momento non potevano ottenere buone prestazioni (Renzulli, 1986) e che probabilmente erano già all'interno di un percorso disfunzionale rispetto alla scuola e gli apprendimenti. Un altro fattore, non di poco conto, riguarda la difficoltà nel condurre ricerche longitudinali (Robertson, 1991).

Negli ultimi anni non sono stati pubblicati studi su questo argomento. Ad oggi, una delle fonti più accreditate è uno studio condotto da Joseph Renzulli pubblicato circa quindici anni fa sulla rinomata rivista scientifica "*Gifted Child Quarterly*". Attraverso due ricerche, il famoso studioso ha cercato di rispondere alle seguenti domande: "*Quali sono le ragioni principali per cui uno studente ad alto potenziale abbandona la scuola?*"; "*Quali sono le caratteristiche del suo contesto familiare?*". Il campione di riferimento era composto da 1.285 studenti di scuola secondaria di secondo grado, di cui 334 identificati come *gifted*.

I risultati delle due ricerche hanno evidenziato che, sia per i maschi sia per le femmine, le due principali ragioni che li avevano spinti ad abbandonare gli studi erano identificabili in affermazioni quali "Non mi piaceva la scuola" e "Andavo male a scuola". Sembra che le famiglie di questi ragazzi fossero "disimpegnate" in merito al tema della scuola e che solo una parte minoritaria di questi genitori chiese aiuto all'insegnante o allo psicologo scolastico. Buona parte di queste famiglie aveva uno status socio economico medio basso, i genitori avevano un basso livello di istruzione e appartenevano a una minoranza.

Uno studio di Sadowsky (1987), condotto su una popolazione di adolescenti, mise in luce sette specifici fattori di rischio connessi al *drop out* degli studenti ad alto potenziale: 1) instabilità nel contesto familiare; 2) utilizzo di alcol e sostanze; 3) mancanza di motivazione e interesse per la scuola; 4) attitudine negativa e ribellione per la scuola e l'autorità; 5) curricula scolastico non adeguato alle esigenze dello studente ad alto potenziale; 6) difficoltà nelle relazioni con i pari e difficoltà socio emotive; 7) scarsa comunicazione scuola-famiglia e mancanza di un supporto psicologico a scuola.

Questi punti scardinano i molti miti e pregiudizi esistenti su questi studenti (Renati, Cerutti, 2012) evidenziando come, la condizione dello studente ad alto potenziale possa configurarsi come ad alto rischio per lo sviluppo di una traiettoria disadattiva e/o deviante. Betts & Neihart (1988; 2010) nel loro tentativo di descrivere i profili degli studenti ad alto potenziale, evidenziano come alcuni di questi soggetti siano in pericolo di fallire negli apprendimenti, disaffezionarsi alla scuola, interrompere gli studi ed entrare in circuiti ad alto rischio. Il paradosso è che individui dotati di capacità e talenti eccezionali, se non adeguatamente supportati possono stravolgere la loro traiettoria evolutiva con pesanti ricadute psicologiche e sociali e, di conseguenza sui costi della salute pubblica.

I differenti profili degli studenti ad alto potenziale, sono stati delineati sulla base delle caratteristiche emotive, comportamentali e degli specifici bisogni di questi ragazzi. Rileggendo il *drop out* nell'ottica dei diversi profili, gli autori sottolineano come la deflessione del tono dell'umore che può sfociare in depressione, il senso di solitudine e la bassa autostima che caratterizzano questi studenti "a rischio" possano essere profondamente legati al mancato riconoscimento dei loro bisogni e sentimenti.

I soggetti ad alto potenziale hanno delle caratteristiche peculiari e dei bisogni di sviluppo specifici e differenti dai loro pari, quindi, nonostante le ragioni per il *drop out* possano, ad



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

una lettura superficiale, sembrare simili tra studenti *gifted* e *non gifted*, le motivazioni che spingono gli studenti ad alto potenziale ad abbandonare la scuola hanno radici profondamente differenti, che si dipanano a partire dalle caratteristiche intrinseche di questi soggetti e dalla loro necessità di avere un supporto adeguato nel contesto scolastico e familiare.

3.2.1 Riferimenti bibliografici citati nel paragrafo 3.2

Betts, G., Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253

Betts, G., Neihart, M. (2010). Revised profiles of the gifted and talented, <http://www.ingenious.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf>

Renati R., Cerutti L. (2012). Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria, *Psicologia dell'Educazione*, Vol 3, pp. 327-341

Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & F. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge, London: Cambridge University Press

Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors*. *Gifted Child Quarterly*, Vol 44, N. 4, pp.261-271

Robertson, E. (1991). *Neglected dropouts: The gifted and Talented*. *Equity & Excellence*, 25, 62-74

Sadowsky, A.J. (1987). A case study of the experiences of and influences upon gifted high school dropouts. *Dissertation Abstract International*, 48 (04), 893. (University Microfilms International No. AAC87-16185)

4. PUBBLICAZIONI

4.1 Riviste scientifiche di settore:

1. Zanetti, M.A., & Renati, R. (2012). Perché un focus sulla plusdotazione?, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 2, pp. 155--161
2. Renati, R., & Zanetti, M.A. (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e Scuola*, n. 23, Giunti, 18-24
3. Renati, R., & Cerutti, L. (2012). Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria, *Psicologia dell'Educazione*, Vol 3, pp. 327-341
4. Morrone, C., & Renati, R. (2012). Dal quoziente intellettivo ai profili degli studenti ad alto potenziale, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 3, pp. 343-356
5. Renati, R., Gualdi, G., & Zanetti M.A. (2013). La relazione a supporto degli apprendimenti. L'insegnante e lo studente gifted, *Psicologia dell'Educazione*, Vol 2
6. Zanetti, M.A., Renati, R., & Beretta A. (2013). La plusdotazione. Introduzione, *Ricerche di Psicologia*, N° 2, Franco Angeli Editore, 295-299
7. Beretta, A., Zanetti, M.A., & Renati, R. (2013). Metacognizione, obiettivi di apprendimento e successo scolastico in studenti ad alto potenziale della scuola superiore, *Ricerche di Psicologia*, N° 2, Franco Angeli Editore, 353-370



via Ventura 4, 20134 Milano
T. +39 02 83241125
prhonesis@fondazioneeris.it
fondazioneeris.it/phronesis

4.2 Libri sul tema della resilienza

1. Bonfiglio, N.S. , Renati, R., & Farneti, P.M. (2012). *La resilienza tra rischio e opportunità. Un approccio alla cura orientato alla resilienza*, Roma: Alpe

4.3 Riviste divulgative:

1. Renati, R., & Zanetti, M.A. (2014). Plusdotazione. Che fare?, *Un Pediatra per amico*, n. 2, pp. 20
2. Renati, R. (2014). Il mondo sommerso dei bambini ad alto potenziale, *Extra Moenia*, n. 2, pp. 36-38

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI.

E' vietata qualsiasi utilizzazione, totale o parziale, dei contenuti inseriti nella presente relazione, ivi inclusa la memorizzazione, riproduzione, rielaborazione, diffusione o distribuzione dei contenuti stessi senza previa autorizzazione scritta della Fondazione Eris Onlus.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO**

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

**Laboratorio Italiano di
Ricerca e Intervento per lo
sviluppo del Potenziale,
del Talento e della
Plusdotazione**

Aggiornato a maggio 2014



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

INDICE

- 1. Presentazione LabTalento**
- 2. Alcune note sull'Alto Potenziale**
 - 2.1 Premessa**
 - 2.2 Che cos'è la Plusdotazione**
 - 2.3 Caratteristiche dell'Alto Potenziale**
 - 2.4 Tabù e Pregiudizi sulla Plusdotazione**
 - 2.5 Che cosa fare?**
- 3. Dati afflusso LabTalento gen 2010- maggio 2014**
- 4. Progetti**
- 5. Progetti Europei finanziati**
- 6. Plusdotazione e normativa scolastica italiana**
 - 6.1 La scuola italiana e i bambini ad Alto Potenziale**
 - 6.2 L'accelerazione del percorso scolastico nella scuola italiana**
 - 6.3 L'educazione parentale**
 - 6.4 La personalizzazione didattica**
 - 6.5 L'autonomia scolastica**
- 7. Azioni di divulgazione e formazione promosse da LabTalento**
- 8. Pubblicazioni LabTalento**



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

1. Presentazione Laboratorio Italiano di ricerca ed Intervento per lo sviluppo del potenziale, del talento e della giftedness (LabTalento)

Il Laboratorio nasce nel gennaio 2009 presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Pavia (oggi Dipartimento di Brain and Behavioral Sciences), sotto la direzione scientifica del Professoressa Maria Assunta Zanetti e del Professor Eliano Pessa con l'intento di svolgere attività di ricerca e di intervento nell'ambito della valorizzazione del potenziale, del talento e della plusdotazione.

Tale tema è più che mai attuale, considerato che le direttive europee insistono molto sulla necessità di lavorare per creare le condizioni che possano accogliere e favorire al massimo lo sviluppo del nostro capitale umano, ma, invero, il contesto italiano appare attualmente uno dei pochi rimasti, che ancora non dispone di programmi di ricerca e di intervento specifici nel campo della plusdotazione.

Il laboratorio sviluppa le sue attività con l'intento di promuovere il benessere individuale per contribuire allo sviluppo sociale ed economico della società. Per questo la missione che persegue è quella di aiutare i bambini ed i ragazzi dotati di elevato potenziale cognitivo o in possesso di un talento specifico, a sviluppare appieno le loro risorse in un'ottica globale, avendo cura perciò non solo degli aspetti cognitivi ma anche di quelli emotivi e relazionali. Proprio per questo le attività oltre che ai ragazzi, si rivolgono anche alle loro famiglie ed agli insegnanti, fondamentali punti di riferimento durante lo sviluppo.

In particolare le attività riguardano:

- sostenere ed aiutare le famiglie nel percorso di crescita dei bambini plusdotati; consentire la
- diffusione di conoscenze specifiche sul talento e la plusdotazione, offrendo alle scuole supporto ed aiuto nella gestione delle dinamiche sociali e relazionali, con particolare attenzione alle implicazioni didattiche.
- implementare attività di ricerca finalizzate sia alla maggiore comprensione della plusdotazione e degli aspetti ad essa legati che ad individuare modelli d'intervento utili a sostenere lo sviluppo di traiettorie di crescita adattive.
- attività di ricerca applicativa allo scopo di offrire strumenti didattici specifici per gli studenti ad alto potenziale e materiali di formazione ed aggiornamento per i docenti.
- innalzare il livello di conoscenza della tematica, attivando la creazione di un network tra le Università e gli Istituti di Ricerca interessati all'argomento.

LabTalento è l'**unico laboratorio universitario** in Italia ad occuparsi di plusdotazione ed è accreditato dal MIUR come ente di formazione nazionale del personale della scuola, le Università, i Consorzi Universitari e interuniversitari, gli I.R.R.E., gli Istituti pubblici di ricerca e gli Enti culturali rappresentanti i membri dell'unione Europea.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

2. Alcune note sull'alto potenziale

2.1 Premessa

Nell'ambito delle numerose iniziative per supportare la scuola, gli studenti e i docenti, si è aperta una riflessione su un'altra forma di disagio spesso trascurata e poco conosciuta, che è quella relativa ai plusdotati, ovvero coloro che hanno un potenziale intellettuale al di sopra della media. Avere un'intelligenza molto sviluppata o un talento particolare non significa necessariamente avere successo come individuo nella vita, negli apprendimenti e nelle relazioni. Spesso i bambini e i ragazzi plusdotati vivono faticosamente la tradizionale realtà scolastica, le loro potenzialità non vengono riconosciute e su questi studenti viene posta l'attenzione solo perché non hanno un comportamento adeguato, non si adattano alle regole della scuola, pur avendo un elevato rendimento scolastico. Diventano così vittime di diagnosi sbagliate (ADHD, disturbi dello spettro autistico, DSA, DOP) che coinvolgono l'intera famiglia e spesso vengono addirittura medicalizzati.

È stato rilevato che i bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo sono il 5% della popolazione scolastica, ovvero uno per classe, distribuiti su tutto il territorio nazionale. Si annoiano, si sentono incompresi e sono ipersensibili, vivono una dissincronia dello sviluppo tra l'aspetto emotivo e quello intellettuale. Sono a rischio di sottorendimento e abbandono scolastico (*underachievement e drop-out¹*), perdita di autostima e isolamento sociale.

La loro spiccata accelerazione intellettuale non sempre rispecchia le capacità di giudizio e la maturità emotivo-relazionale. La loro esperienza emotiva è molto più intensa del comune e a volte possono provare emozioni così forti che vanno ad intralciare e compromettere i processi di elaborazione sottesi alla performance con conseguenti ricadute negative sui percorsi scolastici. Sicuramente il dato italiano del *drop out* molto significativo può essere, in parte letto, pensando ai percorsi accidentati che talvolta i bambini ad alto potenziale sperimentano. A tutt'oggi non abbiamo ancora dati e statistiche relative alla popolazione italiana, tuttavia dalla letteratura, soprattutto di stampo americano, possiamo ricavare dati significativi relativi a situazioni, ampiamente documentate, sia pur su campioni limitati e spesso con caratteristiche poco generalizzabili, riguardo a traiettorie e percorsi scolastici di alunni gifted che sono incorsi in drop out (Landis., Reschly 2013; Reis, McCoach, 2000; Renzulli, 2000; Robertson, 1991)

Altro aspetto che non può essere trascurato è che anche questi studenti rientrano nei BES (Bisogni Educativi Speciali) pertanto l'obiettivo dovrebbe essere quello di aiutare dirigenti scolastici e docenti a sviluppare una nuova modalità in merito alla delicata tematica dello sviluppo del potenziale individuale al fine di disperdere capitale umano. È importante, quindi, fornire alle scuole materiale didattico e metodologie di insegnamento adeguate sia all'individuazione che al supporto dei soggetti con alto potenziale. Le giuste informazioni e gli strumenti specifici aiuteranno la scuola a realizzare l'inclusione nella classe e nella didattica, e la famiglia a sostenere il benessere cognitivo, emotivo, psicologico e sociale di tutti i bambini e ragazzi plusdotati.

¹ Il fenomeno del drop out o dispersione scolastica nel nostro Paese rappresenta ancora un'emergenza come documentato nell'ultimo rapporto ministeriale del 2013 (fonte http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf) in quanto la percentuale di studenti che abbandonano prematuramente gli studi ci veda nel panorama europeo al quart'ultimo posto con una percentuale del 20,5% della componente maschile in confronto alla media europea del 14,5% e del 14,5% della componente femminile rispetto al 11% europea.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

Riferimenti bibliografici

Landis N.R., Reschly A.L. (2013), Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 36, (2), 220-249

Reis S.M., McCoach D.B. (2000) The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, vol. 44 (3) 152-170

Renzulli J.S., Park S. (2000). Gifted and High School Dropouts: Personal, family and school related factors, *Gifted Child Quarterly*, Fall vol. 44 (4), 261-271

Robertson E. (1991). Neglected Dropouts: The Gifted and Talented, *Equity & Excellence*, 25, 62---74

2.2 Che cos'è la plusdotazione

Il termine plusdotazione (*giftedness*) viene utilizzato per descrivere una complessa costellazione di caratteristiche genetiche, psicologiche e comportamentali che caratterizzano circa il 5% della popolazione. I bambini *gifted* (plusdotati), se confrontati con i loro coetanei, mostrano o hanno il potenziale per mostrare, livelli eccezionali di performance in una o più delle seguenti aree: abilità intellettuale generale, specifica attitudine scolastica, pensiero creativo, attitudine alla leadership, arti visive e dello spettacolo.

2.3 Caratteristiche dei bambini ad alto potenziale

I bambini ad alto potenziale si differenziano dai loro pari, anche quelli più brillanti, per la velocità e lo stile con cui acquisiscono ed elaborano le informazioni, caratteristiche di personalità e comportamento sociale; rispetto all'area degli apprendimenti, generalmente, imparano più velocemente, precocemente e in modo qualitativamente differente dai loro coetanei. Alcuni bambini sono competenti in molte aree, altri possono sviluppare un potenziale eccezionale solo in un'area d'interesse (es. materie scientifiche).

Tra le caratteristiche più comuni troviamo: precoce e ampio sviluppo del linguaggio; elevata abilità di ragionamento astratto e di problem solving; ottima memoria; alti livelli di curiosità e di motivazione intrinseca ad apprendere; alti livelli di energia motoria; reazioni emotive intense al dolore, alla frustrazione e al rumore; elevata sensibilità e empatia; alti livelli di perfezionismo, difficoltà a regolare le proprie emozioni. Quest'ultimo aspetto può rappresentare un ostacolo nel momento in cui devono modulare l'intensità dei loro vissuti interni e adeguare il proprio comportamento al contesto.

2.4 Tabù e pregiudizi sulla plusdotazione

In Italia, a differenza di altri Paesi europei, non esiste ancora una legislazione che regolamenti l'identificazione degli studenti ad alto potenziale e le loro esigenze formative. La formazione degli insegnanti sulle tematiche relative alla plusdotazione ad oggi è opzionale e non viene trattata nelle raccomandazioni ufficiali. Lo stesso vale per la formazione degli specialisti della salute che durante il loro percorso formativo non è previsto che affrontino la tematica della plusdotazione. Il pregiudizio più dannoso è che il bambino ad alto potenziale grazie alla sua dotazione intellettuale, possa sviluppare le sue capacità da solo e crescere in modo armonioso. Questa convinzione è molto pericolosa perché rischia di rendere invisibili bambini dotati che, per molteplici ragioni, presentano un rendimento molto inferiore alle loro possibilità e che, in alcuni casi, mettono in atto condotte disfunzionali. Questi bambini possono vivere un profondo disagio provocato dall'*underachievement*, dal perfezionismo e/o dal loro sviluppo asincrono. E' inoltre importante precisare che vi sono bambini plusdotati che presentano una "doppia eccezionalità", dove la plusdotazione può essere abbinata ad un disturbo nell'area degli apprendimenti e/o dell'attenzione e/o a problematiche psicologiche.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

2.5 Che cosa fare?

Individuare precocemente le potenzialità e le eventuali difficoltà emotivo-relazionali dei bambini/ragazzi plusdotati risulta fondamentale per poter sostenere traiettorie evolutive adattive. E' quindi importante, informarsi e chiedere aiuto ad esperti del settore.

Il Laboratorio dell'Università di Pavia (<http://labtalento.unipv.it>) è l'unica realtà universitaria italiana

che, oltre a sviluppare progetti di ricerca sulla tematica, si occupa della valutazione dei bambini ad alto potenziale, della formazione dei docenti e dell'intervento educativo.

LabTalento, al fine di offrire un percorso che prenda in carico il bambino nella sua interezza, opera in partnership con il Centro clinico Phronesis per lo Sviluppo del Potenziale e la promozione della Resilienza della Fondazione ERIS di Milano (www.fondazioneeris.it), con l'Associazione STEP-NET (www.plusdotazionetalento.it), che mette in contatto le famiglie dei bambini ad alto potenziale, insegnanti ed esperti della salute e promuove azioni informative e a supporto dello sviluppo del talento.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

3. Dati afflusso LabTalento Gen 2010- Maggio 2014

L'attività di valutazione del LabTalento è iniziata a gennaio 2010. Da allora sono stati valutati 99 soggetti, di età compresa tra i 4 e i 16 anni ($M = 9,1$; $DS = 2,9$) e sono stati presi in carico 11 soggetti che avevano già eseguito in precedenza una valutazione del livello intellettivo, attestante la presenza di un alto potenziale cognitivo (AP).

Dei 99 soggetti valutati, 84 sono risultati essere ad alto potenziale. Nello specifico, il Quoziente Intellettivo medio è pari a 135 ($DS = 9,7$) e l'età media del campione dei bambini AP è di 9,2 anni ($DS = 3,1$). Tale campione è costituito di 77 maschi con età media di 9,3 anni ($DS = 3,2$) e 7 femmine con età media di 8,7 anni ($DS = 2,8$) frequentanti differenti ordini di scuola (cfr. Tab. 1) e provenienti da differenti regioni italiane (cfr. Tab. 2).

Precisiamo che il Quoziente Intellettivo medio del gruppo dei maschi è di 135 ($DS = 9,9$); mentre il punteggio medio ottenuto dal campione femminile è di 134 ($DS = 7,5$).

Tab. 1 Ordine di scuola soggetti AP

Scuola Frequentata	Percentuale (%)
Scuola dell'Infanzia	18
Scuola Primaria	50
Scuola Secondaria di 1° Grado	29
Scuola Secondaria di 2° Grado	3

Tab. 2 Regione di provenienza soggetti AP valutati da LabTalento

Regione di Provenienza	Percentuale (%)
Campania	2,3
Emilia	6
Lazio	4
Lombardia	70
Piemonte	2,3
Puglia	2,3
Sicilia	1,2
Sardegna	1,2
Toscana	2,3
Trentino	1,2
Veneto	7,2



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

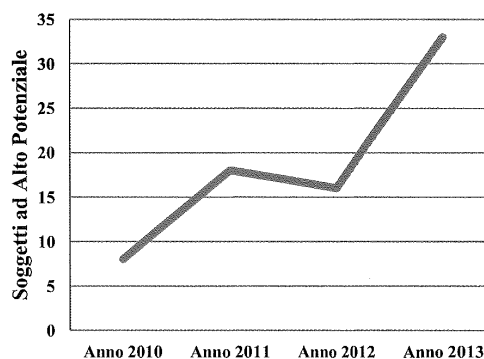
Sulla base della categorizzazione della Ruf (2005) possiamo suddividere i livelli di alto potenziale in 4 livelli (cfr. Tab. 3)

Tab. 3 Bambini valutati suddivisi secondo categorizzazione Ruf (2005)

Livello	Percentuale (%)
Livello 1 – QI 120-129	32
Livello 2 – QI 130-135	22
Livello 3 – QI 136-140	16
Livello 4-5 – QI ≥141	30

Gli invii a LabTalentto sono stati inizialmente spontanei da parte delle famiglie, nel tempo le scuole hanno iniziato a contattarci per avere informazioni su come aiutare i loro studenti e le famiglie a intraprendere un percorso di valutazione e/o supporto. Man mano che il Laboratorio e l'associazione Step-Net, promuovevano azioni di sensibilizzazione e formazione sulla tematica della plusdotazione, gli invii hanno iniziato a differenziarsi, la scuola e i professionisti hanno iniziato a chiedere la nostra collaborazione. Le azioni formative per i docenti messe in atto negli ultimi due anni hanno permesso di individuare bambini ad alto potenziale che rischiavano di disaffezionarsi alla scuola e hanno contribuito alla messa a punto di nuove strategie didattiche per la classe in un'ottica inclusiva.

Gr.1 Frequenza Accessi a LabTalentto



Rispetto ai bambini ad alto potenziale, riconosciuti dal laboratorio, le motivazioni dell'invio hanno riguardato differenti problematiche riferite ad aree d'intervento specifiche.

Il 16,7% dei soggetti, pur avendo un funzionamento adeguato nel contesto scolastico, presentava importanti problemi di comportamento in famiglia; 11,1% manifestava problemi rilevanti di adattamento e comportamento a scuola; il 20,8% era caratterizzato da problematiche relative alla regolazione e gestione delle emozioni; il 31,9% presentava noia a scuola con conseguente perdita di motivazione per le attività didattiche; l'11,1% era in *underachievement*, aveva un rendimento scolastico molto al di sotto delle sue potenzialità e presentava disaffezione scolastica; 8,3% necessitava di una consulenza per un eventuale salto di classe.

Dato interessante riguarda i genitori di questi bambini, i primi dati del nostro studio sul benessere familiare, evidenziano come questi genitori siano sottoposti a livelli di stress molto alti, legati principalmente alla gestione delle caratteristiche intrinseche del bambino (*Difficult Child*).



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

4. Progetti di Ricerca attivi

LabTalento essendo un laboratorio universitario mira a sviluppare progetti di ricerca utili ad una maggior comprensione della plusdotazione e all'implementazione di interventi formativi, didattici e psicologici utili a sviluppare azioni di supporto per lo sviluppo del potenziale e del talento.

I progetti attivi sono i seguenti:

A) La famiglia del bambino gifted: una sfida tra rischi e risorse

La letteratura scientifica internazionale ha messo in evidenza come le famiglie con bambini ad AP debbano affrontare sfide educative particolari, diverse da quelle dei genitori di bambini a sviluppo tipico. I bambini ad AP dimostrano una spiccata sensibilità e intensità che li porta ad avere profondi bisogni emotivi di fronte ai quali i genitori si trovano spesso impreparati (Moon e Hall, 1998; Pfeiffer e Stocking, 2000; May, 2000; Fornia e Wiggins Frame, 2001; Morawska e Sanders, 2008; Morawska e Sanders, 2009) e che vengono frequentemente confusi e male interpretati anche da specialisti del settore (Fornia e Wiggins Frame, 2001; Hartnett, Nelson e Rinn, 2004; Rinn e Reynolds, 2012).

Gli specialisti del settore hanno individuato due principali tipologie di difficoltà: quelle che derivano dall'interazione con l'ambiente esterno (altre famiglie, scuola, ambiente culturale, amici) e quelle che dipendono principalmente dalle peculiari caratteristiche di questi bambini. Tra i primi si possono annoverare la difficoltà di uniformarsi alle norme e alla cultura scolastica, il non soddisfare le aspettative altrui, la difficoltà a trovare compagni con cui condividere gli interessi, il rischio di sentirsi misconosciuti e, quindi, di sviluppare una forma di depressione e eventuali incomprensioni familiari dovute a mancanza di conoscenze sulla plusdotazione. Tra i problemi intrinseci troviamo invece i rapporti con i compagni, una eccessiva autocritica, il perfezionismo e la paura di assumere rischi.

In questi casi un valido supporto familiare può ridurre il rischio di disaffezione scolastica, di sviluppo di comportamenti disfunzionali e traiettorie di sviluppo disadattive.

Il progetto di ricerca mira ad esplorare i fattori di benessere e le aree di rischio che caratterizzano il funzionamento familiare. Vengono presi in esame differenti sottolivelli: la coppia genitoriale, le fratrie, e il sistema familiare allargato. In particolare attraverso appositi strumenti di rilevazione si stanno indagando, lo stress genitoriale e le sue cause, il funzionamento familiare con particolare riferimento ai livelli di comunicazione e soddisfazione familiare e la resilienza del nucleo familiare.

I dati raccolti ed elaborati saranno utili a far luce su alcuni aspetti della vita familiare quando in casa è presente un bambino ad AP nonché alla progettazione di percorsi di supporto per le famiglie.

Riferimenti bibliografici

Fornia G. L. & Wiggins Frame M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal*, 9 (4), 384-390.

Hartnett D. N., Nelson J. M. & Rinn A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26 (2), 73-76.

Jolly J. L. & Matthews M. S. (2012). A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (3), 259-290.

May K. M. (2000). Gifted Children and their Families. *The Family Journal*, 8 (1), 58-60.

Miller E.M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers': theory based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 65-105.

Moon S. M. & Hall A. S. (1998). Family Therapy with Intellectually and Creatively Gifted Children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24 (1), 59-80.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

Morawska A. & Sanders M. R. (2008). Parenting Gifted and Talented Children: What are the Key Child Behaviour and Parenting Issues?. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42 (9), 819-827.

Morawska A. & Sanders M. R. (2009). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173

Pfeiffer S. I. & Stocking V. B. (2000). Vulnerabilities of Academically Gifted Student. *Special Services in the Schools*, 16, Issue 1-2.

Rinn A.N. & Reynolds M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: An Examination. *Roeper Review*, 34 (1), 38-45.

B) La valutazione del bambino ad alto potenziale: approccio psicometrico e approccio neuropsicologico a confronto

Nonostante in letteratura vi sia un certo accordo nel far coincidere la plusdotazione con un Quoziente Intellettivo maggiore o uguale a 130 e l'alto potenziale cognitivo con un Quoziente Intellettivo superiore o uguale a 120 (Ruf, 2005), vi è una minore intesa su una definizione operativa unitaria del costrutto di plusdotazione, e su quale strumento, a livello teorico-metodologico, privilegiare per identificare e descrivere soggetti intellettivamente dotati. A queste difficoltà, si aggiungono problematiche relative a caratteristiche che di solito accompagnano i bambini ad alto potenziale e che possono minare l'instaurazione dell'alleanza diagnostica, e inficiare così la valutazione stessa. Tra queste riscontriamo la scarsa tolleranza alla frustrazione, gli alti livelli di sensibilità, l'elevata intensità emotiva, l'eventuale presenza di invalidanti livelli di perfezionismo, di elevati livelli di energia psicomotoria, di oppositività e/o la presenza di una doppia diagnosi (cfr. Keating, 2009; Pfeiffer, 2012; Sternberg et al., 2011; Webb et al., 2005). Vi è dunque la necessità di disporre di procedure valutative che riescano, al di là delle caratteristiche elencate, a cogliere le potenzialità di tali bambini e a permettere una loro adeguata identificazione e descrizione.

Inoltre, la natura multicomponentiale della plusdotazione e l'elevata differenza interindividuale presentata dai soggetti ad alto potenziale rendono sempre più imperativa la necessità di disporre di più metodi valutativi in grado di far luce sulle variabili che costituiscono il costrutto stesso di plusdotazione. In questo senso, sulla base delle molte evidenze empiriche a sostegno del ruolo svolto dalle funzioni esecutive in ambito sia cognitivo sia socio-emotivo, si evidenzia l'utilità di integrare l'approccio psicometrico e quello neuropsicologico nell'*assessment* del soggetto ad alto potenziale (Flanagan et al., 2012).

La ricerca si avvale dell'utilizzo della *Wechsler Intelligence Scale for Children-4th Edition* (WISC-IV; Wechsler, 2003) e del *Cognitive Assessment System* (CAS; Das, Naglieri, 1997), al fine di poter disporre di punti di vista privilegiati relativi alla performance individuale ed all'efficienza cognitiva del soggetto. Dai dati raccolti ed elaborati si potranno ottenere informazioni utili per aumentare la comprensione clinica di tale popolazione – coniugando le prestazioni ottenute nei diversi compiti alle modalità preferenziali di apprendimento dei soggetti ad alto potenziale – e fornire, così, delle indicazioni sulla pianificazione e sulla strutturazione di interventi *ad hoc*.

Riferimenti bibliografici

Das, J. P., Naglieri, J. A. (1997), *Cognitive Assessment System*. Validazione italiana di S. Taddei (a cura di), Giunti O. S. Organizzazioni Speciali, Firenze 2005.

Flanagan, D. P., Harrison, P. L. (2012), *Contemporary intellectual assessment: Theories, Test, and Issues* (3rd Edition). Guilford Press, New York.

Keating D. P. (2009), "Developmental science and giftedness: An integrated life-span framework". In F. D. Horowitz, R.F. Subotnik, Matthews D. J.(Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span*. American Psychological Association, Washington, DC, pp. 189-208.

Pfeiffer S. I. (2012), *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psycho-educational practice*. Routledge, New York.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

Ruf, D. L. (2005), *5 levels of gifted*. Great Potential Press, Scottsdale.

Sternberg R. J., Jarvin L., Grigorenko E. L. (2011), *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press, New York.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J. M. D, Beljan, P., Richard, F., Olenchak, F. R. (2005), *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Great Potential Press, Inc., Scottsdale, AZ.

Wechsler, D. (2003), *Wechsler Intelligence Scale for Children, 4th Edition*. Validazione italiana di A. Orsini, L. Pezzuti, L. Picone (a cura di), Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze 2012.

C) Bambini ad Alto Potenziale: le credenze dei docenti

Gli insegnanti giocano un ruolo centrale nell'identificazione degli studenti ad alto potenziale, nell'implementazione e nel monitoraggio di misure educative che rispondano alle loro particolari necessità; pertanto le loro credenze e aspettative circa questi individui sono cruciali perché possono precluderne o meno il riconoscimento e di conseguenza sviluppare il suo potenziale. L'individuazione precoce è un punto di arrivo auspicabile, in quanto un potenziale non riconosciuto può portare a traiettorie di vita disadattive e molti sono gli studenti adolescenti che, pur essendo dotati di un alto potenziale, escono dai circuiti formativi e, in alcuni casi, entrano in quelli dei comportamenti a rischio e della devianza.

Pregiudizio comune è che, in virtù dei loro spiccati talenti, gli studenti ad alto potenziale siano facilmente riconoscibili nel contesto classe; in realtà non è sempre così. La plusdotazione di un alunno non è sempre così ovvia, infatti, vi sono bambini ad alto potenziale che non soddisfano i criteri di eccellenza sottesi all'immaginario comune (Webb, 2005) e altri che, in molte situazioni, tendono a nascondere i propri talenti perché non si sentono a loro agio con la propria *giftedness* (Coleman e Cross, 2001). Questi aspetti vengono esacerbati nei casi che riguardano quegli studenti che provengono da minoranze e/o culture differenti nonché da contesti famigliari con un livello socio-economico basso (Ford e Harmon, 2001; McCallum, Bracken, e Wasserman, 2001; Bracken e Brown, 2006).

La seguente ricerca si inserisce in un filone di studi poco esplorato, e si pone l'obiettivo di indagare le credenze che gli insegnanti di scuola primaria hanno rispetto agli studenti plusdotati.

I primi dati (200 docenti) permettono di delineare il seguente quadro.

In generale gli insegnanti intervistati nel nostro studio tendono a focalizzarsi su caratteristiche della plusdotazione che, seppur valide, denotano una concezione di *giftedness* tradizionale. Lo studente ad alto potenziale è visto come esemplare nelle performance scolastiche e nei comportamenti, nonché ben adattato rispetto alla percezione di sé. Questi risultati sono analoghi a quelli evidenziati in ricerche precedenti (Speirs Neumeister et al., 2007; Miller, 2009).

In generale i docenti del nostro campione risultano essere propensi a considerare questi studenti secondo una lente positiva, anche rispetto all'area emotivo-relazionale. Lo stesso vale per buona parte delle caratteristiche legate agli apprendimenti e alla vita nel contesto classe, tanto che lo studente plusdotato viene percepito come motivato, attento, consapevole, intraprendente e con un buon metodo di studio; sono una minoranza i docenti intervistati che ritengono che questi alunni possano avere un disturbo specifico dell'apprendimento, problematiche comportamentali o un rendimento scolastico altalenante, tutti elementi che possono concorrere alla disaffezione scolastica.

È interessante notare che rispetto alla famiglia di origine i docenti ritengono che i genitori di questi alunni siano orientati al successo scolastico e che abbiano predisposto un contesto stimolante fin dai primi anni di vita. È interessante notare che benché molti docenti non si siano espressi rispetto al livello socio economico della famiglia dello studente plusdotato, vi è una percentuale significativa di docenti che ritiene che questa tipologia di studente non possa appartenere ad una minoranza culturale.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

Tutte queste credenze hanno importanti implicazioni non solo per quanto riguarda l'identificazione di studenti plusdotati che non aderiscono allo stereotipo classico, ma soprattutto per quelli provenienti da culture diverse; infatti questa tipologia di studenti ad alto potenziale viene descritta in letteratura con tratti peculiari che non sempre li rendono corrispondenti alla tradizionale concezione di *giftedness* (Baldwin, 2002). Infatti, studenti ad alto potenziale che provengono da famiglie di status socio-economico basso possono non essere stati a contatto con un repertorio di esperienze di base necessario per dimostrare, fin da piccoli, una varietà di interessi e conoscenze (Shwartz, 1997). Inoltre studenti provenienti da culture differenti possono non percepire la struttura delle conoscenze nel nostro stesso modo, disattendendo in alcuni casi le aspettative dei docenti sul modo di fare connessioni tipico della nostra cultura.

I primi risultati di questo studio evidenziano che i docenti necessitano di ricevere formazione su questa tematica, ampliando il loro repertorio di conoscenze e di metodi d'insegnamento specifici per promuovere il talento. In particolare potrebbe essere utile progettare dei training che incoraggino la pratica riflessiva dei docenti, proprio a partire dalle loro credenze.

Riferimenti Bibliografici

Baldwin A.Y. (2002), *Culturally diverse students who are gifted*, «Exceptionality», vol. 10, pp. 139-147.

Bracken B.A. e Brown E.F. (2006), *Behavioral Identification and Assessment of Gifted and Talented Students*, «Journal of Psychoeducational Assessment», vol. 24 (2), pp. 112-122.

Coleman L.J. e Cross T.L. (2001), *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Ford D. e Harmon D. (2001), *Providing access to gifted education for culturally diverse students*. «Journal of Secondary Gifted Education», vol. 3, pp. 141-143.

McCallum R.S., Bracken B.A. e Wasserman J. (2001), *Essentials of nonverbal assessment*. New York: Wiley.

Miller E.M. (2009), *The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness*, «Journal for the Education of the Gifted», vol. 33, pp. 65-105.

Schwartz W. (1997), *Strategies for identifying the talents of diverse students*, New York: Clearinghouse on Urban Education.

Speirs Neumeister K.L., Adams C.M., Pierce R.L., Cassady J.C. e Dixon F.A. (2007). *Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students*, «Journal for the Education of the Gifted», vol. 30, pp. 479-499.

Webb J.T., Amend E.R., Webb N.E., Goerss J., Beljan P.P. e Olenchak F.R. (2005), *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

D) Validazione italiana Gifted Rating Scales GRS-Scuola

Lo studio vuole esaminare l'affidabilità delle Scale, in particolare rispetto ai risultati di affidabilità dal campione normalizzato statunitense.

La validità di criterio della versione italiana delle GRS-S sarà testata correlando i punteggi degli studenti nelle varie scale con i risultati scolastici, misurati dai voti nelle materie principali: matematica, scienze, studi sociali, e italiano, e attraverso la media complessiva dei voti.

I punteggi degli studenti nelle varie scale saranno correlati con i risultati delle prove INVALSI (INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, 2012), le prove nazionali di rendimento scolastico.

La validità convergente della GRS-S italiana sarà esaminata confrontando i punteggi degli studenti sulle scale individuali con i punteggi dell'indice GAI della WISC IV.

Infine, l'analisi fattoriale confermativa verrà completata per valutare se la struttura fattoriale della



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

versione italiana delle GRS-S è coerente con quella della versione originale inglese.

L'affidabilità sarà analizzata utilizzando il coefficiente alpha di Cronbach. L'ipotesi è che i risultati di affidabilità siano paragonabili a quelli del campione di standardizzazione degli Stati Uniti, che varia tra 0,97-0,99.

Nel complesso, ci si attende che i punteggi della versione italiana delle GRS-S presentino adeguate proprietà psicometriche e che i risultati forniscano un supporto per la versione italiana del GRS-S come misura di screening affidabile e potenzialmente utile per l'identificazione degli studenti italiani di talento. Uno strumento di misura economico ed utile, come le GRS-S, può essere uno strumento pratico per l'Italia e ci auguriamo in questo modo di poter rispondere ai bisogni educativi speciali offrire tutti gli studenti per favorire il successo formativo, compresi i bambini con particolari talenti ed abilità.

5. Progetti Europei Finanziati

Per il triennio 2012-2015 LabTalento è partner nel Progetto Europeo Comenius "A Resilience Curriculum for Early and Primary Schools in Europe (RESCUR)" che ha come capofila l'Università di Malta e come partner la Örebro University, (Svezia), la Technical University di Lisbona, l'Università di Zagabria e l'Università di Creta. Compito del laboratorio è di occuparsi dello sviluppo del curriculum per i bambini ad Alto Potenziale.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

6. Plusdotazione e normativa scolastica

Nel nostro sistema scolastico il tema della plusdotazione risulta piuttosto trascurato nello scenario culturale, tuttavia esso risulta di grande urgenza, sia perché la comunità internazionale raccomanda di non disattendere le esigenze formative di ciascun individuo (quindi anche di quello ad alto potenziale) sia per colmare il ritardo italiano in questo settore soprattutto oggi che le competenze di individui capaci appaiono sempre più indispensabili. Inoltre riconoscere i soggetti plusdotati aiuta a prevenire l'insorgere in loro di problemi di comportamento e di adattamento che possono derivare dalla carenza di stimoli legata a una plusdotazione non riconosciuta, dalla pressione al conformismo, dall'insicurezza che talvolta gli adulti dimostrano nel trattare con giovani eccezionalmente dotati o da sentimenti di minaccia e di invidia che vengono suscitati.

Se le stime degli esperti sono corrette nell'affermare che oltre il 20% di individui dotati non è riconosciuto come tale, è facile valutare quante omissioni vengano commesse in merito all'appropriato nutrimento che gli individui richiedono nel loro sviluppo.

Nel 1994 il Consiglio d'Europa (Raccomandazione 1248) ha emesso una provvedimento a favore dei ragazzi dotati e superdotati in cui evidenzia come questi bambini siano portatori di bisogni particolari e necessitano di un'educazione speciale che promuova e potenzi le loro capacità e abilità, non solo per il loro interesse ma anche per quello di tutta la collettività umana: "nessun Paese può permettersi di sprecare dei talenti".

La raccomandazione n. 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei bambini talentati ha sottolineato la necessità di sviluppare il loro potenziale intellettuale attraverso strumenti e condizioni di insegnamento particolari, al fine di percorsi di un'educazione speciale per tutti senza in alcun modo privilegiare alcuni bambini a scapito di altri. L'Assemblea ha quindi riaffermato che l'educazione è un **diritto fondamentale** dell'essere umano e che deve, per quanto possibile, essere appropriata a ciascun individuo. Per ragioni pratiche, può essere necessario instaurare sistemi d'insegnamento che assicurino un'**educazione adeguata** alla maggioranza dei bambini. Ci saranno comunque sempre bambini particolari per i quali dovranno essere adottate **disposizioni speciali**. I bambini superdotati sono tra questi. E ancora la legislazione specifica che si dovrebbero **riconoscere e rispettare le differenze individuali** e quindi garantire ai bambini superdotati condizioni d'insegnamento tali da permettere loro di sviluppare pienamente le proprie possibilità anche attraverso la ricerca per definire appieno le nozioni di "gift" e di "talento" per mettere a punto le procedure atte a riconoscerli e promuovere percorsi didattici adeguati. Nello specifico i bambini ad alto potenziale dovrebbero poter beneficiare di condizioni d'insegnamento appropriate che permettano loro di **valorizzare** pienamente le loro possibilità nell'interesse loro proprio e della società, soprattutto per non sprecare preziose e necessarie risorse umane è necessario scoprire le potenzialità in tempo per favorirle e coltivarle. Di conseguenza, l'Assemblea raccomanda che il Comitato dei Ministri domandi alle autorità competenti degli Stati firmatari della Convenzione culturale europea, di tener conto delle seguenti considerazioni nelle loro politiche di educazione nazionali.

Una pubblicazione della rete Eurydice² del 2006 dal titolo 'Misure educative specifiche per la promozione di tutti i talenti in Europa' mette in evidenza il sostanziale ritardo della scuola italiana e dei suoi insegnanti in materia. In Italia non esiste una legislazione che affronti la questione in modo esplicito, non ci sono strumenti specifici per l'individuazione dei ragazzi dotati di talenti particolari e mancano, di fatto, percorsi mirati per chi mostra capacità al di sopra della norma.

² Unità italiana della rete europea di informazione sull'istruzione istituita nel 1985 su incarico della Direzione Generale per gli Affari Internazionali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, presso l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire).



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

E' per porre rimedio a questa lacuna e per estendere al maggior numero di individui l'opportunità di esprimere al meglio le proprie capacità che nel 2009 è nato il Laboratorio Italiano di ricerca/intervento sul talento, il potenziale e la plusdotazione dell'Università degli Studi di Pavia.

Tra le sue varie attività vi è anche l'organizzazione di corsi di formazione per insegnanti e Laboratori di Didattica. Proprio da queste ultime esperienze e dal contributo dei docenti che vi hanno partecipato nasce lo strumento che proponiamo.

Esso non ha la pretesa di presentarsi come un vademecum da seguire in modo impersonale ma intende offrire indicazioni di percorso, spunti operativi e suggerimenti provenienti anche da contesti internazionali che gli insegnanti adatteranno alle proprie esigenze e, soprattutto, a quelle dei propri alunni.

6.1 La scuola italiana ed i bambini ad alto potenziale

Il nostro sistema scolastico non prescrive percorsi differenziati per gli studenti plusdotati come avviene nei più avanzati paesi europei, dove sono esistono scuole dedicate o è possibile accelerare il corso di studi.

E' possibile però trovare nella legislazione scolastica dei principi che permettono alla scuola, in forza dell'autonomia, di dedicare ai bambini AP la necessaria attenzione. Tutta la nostra normativa, infatti, è fortemente finalizzata al riconoscimento di ogni singola specificità ed alla promozione delle potenzialità personali.

La *Legge 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" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 Aprile 2003 all'art. 2 (Sistema educativo di istruzione e formazione) comma 1. impone l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi: è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;

in relazione alla scuola primaria e secondaria di primo grado al punto f si dichiara che essa:

- (...) è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; (...) sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi.

Il *Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59* nella "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53" pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Supplemento Ordinario n. 31 al Capo 1 (Scuola dell'infanzia), art. 3, comma 2 recita:

- "i docenti curano la personalizzazione delle attività educative"; Capo 3 (Scuola primaria), art.5, comma 1: La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità *individuali* (...) promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità; di nuovo al Capo IV (Scuola secondaria di primo grado), art. 9, comma 1: "e' caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo";

Nelle "*Indicazioni per il curriculum per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione (2007)*", nel capitolo "Cultura, scuola, persona", paragrafo "Centralità della persona" si dice (...)

- "la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione".

La *Legge 170/2010* relativa alle "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento" insiste



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

- le istituzioni scolastiche debbano garantire «l'uso di una didattica *individualizzata e personalizzata*, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di *caratteristiche peculiari del soggetto, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate*».

Questo principio di carattere generale in questo specifico testo di legge viene richiamato per garantire il diritto allo studio degli alunni e studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento ma non vi è dubbio che esso debba orientare sempre la prassi didattica. La legge 170/2010 infatti si richiama alla Legge 53/2003 e al Decreto legislativo 59/2004 nei quali si stabilisce che l'offerta didattica e le modalità relazionali debbono calibrarsi sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo.

La *Circolare Ministeriale n. 31 del 18 aprile 2012* relativa alla Revisione delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione nei Criteri di revisione delle Indicazioni nazionali dichiara che " Il nuovo documento non sarà rielaborato *ex novo* ma dovrà essere il frutto della revisione del testo allegato al D.M. 31 luglio 2007 e a suo tempo consegnato a tutte le istituzioni scolastiche".

Si arriva così alla *Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"* che recupera nella premessa i principi base del nostro modello di integrazione scolastica e che fa del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi. E' importante il fatto che la DM ribadisca il valore della legge 170/2010, ritenendo che essa "rappresenti un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della "presa in carico" dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno."

Come si vede, la normativa scolastica afferma con decisione che l'apprendimento debba passare attraverso la personalizzazione della didattica, cui dedicheremo a breve uno spazio di riflessione subito dopo aver considerato quali sono le possibilità di accelerazione nel nostro sistema di istruzione.

E ancora nell'attuazione dell'art. 50 del DL 9.2.2012, n°5, così come modificato dalla Legge 4.4.2012, n° 35, si prevede (comma b) la "definizione, per ciascuna istituzione scolastica, di un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, educativa, amministrativa, tecnica e ausiliaria, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, di integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali e di programmazione dei fabbisogni di personale scolastico.

Questi concetti si ritrovano anche nelle *Indicazioni nazionali* attualmente in vigore in cui si afferma che le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati, affinché ogni alunno ogni possa conseguirli, a garanzia del sistema nazionale e della qualità del servizio. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale sono prescrittivi, anche quindi per i bambini ad alto potenziale.

La personalizzazione dell'apprendimento che la normativa ministeriale incoraggia ha come finalità quella di permettere a ciascun bambino di sviluppare in modo ottimale le sue potenzialità. Lo spiraglio che si era aperto con i BES, viene bruscamente chiuso con la circolare del 22 novembre 2013 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014 Chiarimenti* si ribadisce che "Resta fermo che il corrente anno scolastico dovrà essere utilizzato per sperimentare e monitorare procedure, metodologie e pratiche anche organizzative, con l'obiettivo comune di migliorare sempre più la qualità dell'inclusione, che è un tratto distintivo della nostra tradizione culturale e del sistema di istruzione italiano, in termini di accoglienza, solidarietà, equità,



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

valorizzazione delle diversità e delle potenzialità di ciascuno.Giova forse ricordare che la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno sono principi costituzionali del nostro ordinamento scolastico recepiti nel DPR 275/99, laddove è detto che «Nell'esercizio Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per l'Istruzione 2 dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche ... possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo”.

Nonostante ci si muova in una prospettiva di inclusione, una piena attuazione de i BES in prospettiva dell'alto potenziale rimane ancora molto ambigua e ne renda ardua la sua applicazione.

6.2 L'accelerazione del percorso scolastico nella scuola italiana

Vi sono ampie evidenze scientifiche che indicano nell'accelerazione del percorso scolastico l'intervento più efficace per soddisfare le esigenze accademiche, sociali ed emotive dei bambini AP per diverse ragioni. Maureen Neihart le riassume sinteticamente: l'accelerazione offre un curriculum più avanzato e quindi più consono alle abilità ed alla prontezza nell'apprendimento del bambino; garantisce una relazione con autentici “pari” che condividono gli stessi interessi dato che la precocità dei bambini AP li rende più simili a quelli che hanno dai due ai quattro anni in più rispetto a quelli della stessa età. Naturalmente l'eventualità dell'accelerazione va valutata caso per caso tenendo conto le molte variabili che la possono suggerire o sconsigliare, ma certamente essa non deve essere esclusa a priori.

La scuola italiana permette al massimo l'accelerazione di un anno. Lo si evince dalle circolari che ogni anno il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca emana per disciplinare le iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle classi delle scuole di ogni ordine e grado. Le norme di riferimento su cui si basano sono quelle che riportiamo. Il testo di riferimento è ancora il D.Lgs 19 febbraio 2004, n. 59 e successive modificazioni ed in particolare gli articoli 8 e 11:

- art.8 (scuola primaria): “Gli alunni provenienti da scuola privata o familiare sono ammessi a sostenere esami di idoneità per la frequenza delle classi seconda, terza, quarta e quinta”;
- art.11 (scuola secondaria di primo grado): “Alle classi seconda e terza si accede anche per esame di idoneità, al quale sono ammessi i candidati privatisti che abbiano compiuto o compiano entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, rispettivamente, l'undicesimo e il dodicesimo anno di età).

Alla luce della normativa quindi, per quanto riguarda *la scuola primaria*, le iscrizioni agli esami di idoneità per la frequenza delle classi seconda, terza, quarta e quinta e l'iscrizione agli esami di licenza per l'ammissione al successivo grado dell'istruzione obbligatoria sono consentite agli alunni privatamente preparati che abbiano compiuto, o compiano entro il 31 dicembre, rispettivamente il sesto, il settimo, l'ottavo, il nono ed il decimo anno d'età.

Per quanto riguarda *la scuola secondaria di primo grado* sono ammessi agli esami di idoneità alla seconda e terza classe di scuola media i candidati che abbiano compiuto o compiano entro l'anno solare, rispettivamente, il dodicesimo o il tredicesimo anno d'età, e che siano in possesso della licenza di scuola elementare e i candidati che detta licenza abbiano conseguito, rispettivamente, da almeno uno o due anni.

Infine nella *scuola secondaria di secondo grado* è consentito sostenere gli esami di maturità agli alunni della penultima classe che hanno riportato, nello scrutinio finale, non meno di otto decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline e non meno di otto decimi nel comportamento, che hanno seguito un regolare corso di studi di istruzione secondaria di secondo grado e che hanno riportato una votazione non inferiore a sette decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline e non inferiore a otto decimi nel comportamento negli scrutini finali dei due anni antecedenti il penultimo, senza



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

essere incorsi in ripetenze nei due anni predetti (C.M. n.85 del 2010 ai sensi dell'articolo 6, comma 2 del DPR 22 giugno 2009, n.122).

6.3 L'educazione parentale

Un'opzione che negli ultimi anni sta tornando in auge, dopo essere stata per decenni appannaggio delle élite, è l'educazione parentale, quella fornita, cioè, all'interno delle mura domestiche e garantita dai genitori o da tutori e insegnanti privati.

L'*Ordinanza Ministeriale 21 maggio 2001, n. 90* all'art.4 chiarisce che "per scuola familiare si intende l'attività di istruzione elementare svolta direttamente dai genitori o da persona a ciò delegata dai genitori stessi. Gli alunni che assolvono all'obbligo con tale modalità sono ammessi a sostenere gli esami di idoneità o gli esami di licenza in una scuola elementare statale o in una scuola elementare paritaria, nel circolo di competenza territoriale rispetto alla residenza della famiglia".

All'art.8 dichiara che "agli esami di idoneità alla seconda e terza classe di scuola media sono ammessi i candidati che abbiano compiuto o compiano entro l'anno solare, rispettivamente, il dodicesimo o il tredicesimo anno d'età, e che siano in possesso della licenza di scuola elementare e i candidati che detta licenza abbiano conseguito, rispettivamente, da almeno uno o due anni."

L'ultima circolare MIUR, la *n. 96/2012*, nella parte relativa alle "Iscrizioni alla scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" punto 1 c) afferma:

"Al fine di garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, **le famiglie che intendono avvalersi dell'istruzione parentale devono presentare apposita istanza direttamente alla scuola primaria statale vicinior**, precisando di possedere le competenze tecniche e i mezzi materiali per poter provvedere, in proprio o mediante frequenza di una istituzione non statale non paritaria, all'istruzione del proprio figlio. Sulla base di tale istanza, il dirigente dell'istituzione scolastica autorizza l'assolvimento dell'obbligo di istruzione nella modalità dell'istruzione parentale. **Per quel che concerne l'accesso alle classi successive alla prima, si richiama all'attenzione che gli alunni soggetti all'educazione parentale debbono sostenere l'esame di idoneità prima dell'inizio dell'anno scolastico.**"

L'educazione familiare o parentale o ancora detta "istruzione parentale" può essere offerta per qualunque classe della scuola primaria.

Tale istruzione è prevista dal nostro ordinamento:

L'art. 111 del D.Lgs 297/1994 recita: "All'obbligo scolastico si adempie frequentando le scuole elementari e medie statali o le scuole non statali abilitate al rilascio di titoli di studio riconosciuti dallo Stato o anche privatamente, secondo le norme del presente testo unico. 2. I genitori dell'obbligato o chi ne fa le veci che intendano provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dell'obbligato devono dimostrare di averne la capacità tecnica od economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità".

L'art. 1/4 del D.Lgs 76/2005 afferma: "I genitori, o chi ne fa le veci, che intendano provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dei propri figli, ai fini dell'esercizio del diritto-dovere, devono dimostrare di averne la capacità tecnica o economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità, che provvede agli opportuni controlli".

6.4 La personalizzazione didattica

Come sostiene G. Zanniello in *Personalizzazione e apprendimento* (a cura di A. La Marca, Armando 2005) "in ambito pedagogico la personalizzazione si riferisce all'attività educativa finalizzata alla valorizzazione di ogni persona, con le sue caratteristiche peculiari, con la sua originalità, con il suo bisogno fondamentale di comunicazione e di condivisione".

Il concetto di personalizzazione è quindi da porre in relazione alla necessità che ciascuno sia posto nella condizione di maturare la propria formazione in coerenza con le proprie aspettative e speranze



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

ed il suo scopo è trasformare in autentiche competenze le potenzialità di ogni essere umano e porre il soggetto in formazione al centro del processo di apprendimento.

L'insegnante è chiamato a seguire il reale processo di apprendimento e di sviluppo cognitivo dell'alunno, pronto ad intervenire in seguito alle necessità che il singolo alunno manifesti.

Il suo compito è essere di guida e di aiuto di ogni singolo alunno: ciascuno va posto nella condizione di essere sostenuto e facilitato nel suo impegno verso il raggiungimento della condizione adulta.

G. Zanniello ci ricorda che "si può parlare propriamente di personalizzazione educativa a scuola oppure di didattica personalizzata se si realizzano sei condizioni:

- se c'è un adeguamento dell'attività educativa alla singolarità della persona di ogni alunno e la contemporanea armonizzazione dell'apprendimento individuale con forme di apprendimento cooperativo;
- se gli alunni possono scegliere una parte dei contenuti e delle forme di apprendimento;
- se, insieme ai compiti legati all'apprendimento delle discipline, gli alunni possono svolgere delle libere attività espressive;
- se c'è flessibilità nella programmazione delle attività e nella scelta delle situazioni di apprendimento;
- se si effettua una valutazione criteriale insieme a quella normalizzata insegnando all'alunno ad auto valutarsi;
- se si valorizzano i diversi tipi di eccellenza presenti negli alunni.

6.5 L'autonomia scolastica

Queste sei condizioni sono rese possibili dalla flessibilità organizzativa garantita dall'autonomia scolastica che, come è noto, è regolata dai principi contenuti nell'art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997 a cui ha fatto seguito il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999.

Nell'art. 4, commi 1 e 2, che riportiamo, troviamo suggerite le possibili modalità di attuazione del progetto didattico, primo presupposto per la personalizzazione della didattica:

1. Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, *riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.*

2. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche *regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni.* A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le *forme di flessibilità* che ritengono opportune e tra l'altro:

- a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;
- c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
- d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

L'autonomia ha quindi il compito di costruire nelle scuole (al limite in ogni scuola) un modello didattico non standardizzato facendo leva anzitutto sulla qualità professionale degli insegnanti e sul rapporto con l'esterno, ma anche e soprattutto sulla straordinaria opportunità di mettere in campo un'organizzazione didattica che corrisponde "naturalmente" alle esigenze del soggetto che apprende.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

Tale complesso normativo, anche se non pienamente attuato, appare irreversibile se non altro per le conseguenze che attiva e che possono forse essere rallentate ma non certo annullate: progettualità di dirigenti e docenti, rapporti con il territorio, necessità di una valutazione indipendente (che ci si augura conduca a una sempre più indiscutibile valorizzazione del merito e delle eccellenze).

Non si può negare, tuttavia, che numerosi e importanti fattori di ostacolo sia di tipo oggettivo che di tipo culturale hanno, si sono frapposti nel conseguimento delle finalità che si intendevano raggiungere.

Tra i primi la scarsità delle risorse (in oltre 10 anni, il finanziamento della legge 440/97, "Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi", quella che finanzia l'autonomia scolastica, è stato ridotto all'osso); i problemi collegati con il dimensionamento delle scuole; la mancanza di accompagnamento nell'applicazione pratica dell'autonomia; il diritto ma non dovere degli insegnanti alla formazione; la diffusione nelle scuole dei sistemi di valutazione nazionale delle competenze.

Tra gli ostacoli di tipo culturale vi sono indubbiamente il calo della motivazione degli "addetti ai lavori"; la difficoltà dei dirigenti scolastici e dei docenti, da un lato, e degli studenti e delle loro famiglie, dall'altro, ad agire in una logica di patto pedagogico tra le parti.

Appare davvero difficile alla luce di questi scenari considerare diffusamente proponibile un modello didattico che comporti una rilevante complessità organizzativa fondandola unicamente sulla motivazione e la dedizione degli operatori.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

7. Azioni di Divulgazione e Formazione promosse da LabTalento

- **Convegni nazionali**

I Convegni, organizzati a livello nazionale, hanno lo scopo di fare il punto della situazione sullo stato dell'arte del panorama scientifico nell'ambito dell'alto potenziale cognitivo e di sensibilizzazione dell'opinione pubblica su tale tematica.

Pavia, 4 settembre 2009 I **Convegno Internazionale** *Lo sviluppo del potenziale e dei bambini di talento. Dalla famiglia alla scuola un percorso di crescita.*

Pavia, 6 novembre 2010 - II **Convegno Nazionale** *Sviluppo del Potenziale dalla Scuola all'Università*

Pavia, 25-26 Novembre 2011 - III **Convegno Nazionale** *Bambini Gifted: l'approccio della ricerca*

Pavia, 14-15 Dicembre 2012 - IV **Convegno Nazionale** *Valutare e sostenere il potenziale*

Pavia – Milano, 4-6 Aprile 2014 - V **Convegno Nazionale** *Uno sguardo sul potenziale riconoscerlo e valutarlo*

- **Seminari - La mente in movimento - Relazioni, conferenze**

Pavia, 26 Maggio 2011 *Supportare i Bisogni Sociali ed Emotivi dei Bambini ad Alto Potenziale*

Pavia, Giugno 2011 *Bambini Gifted e le loro Famiglie negli USA*

Padova, 22-23 marzo 2013 - XXX **Congresso Nazionale C.N.I.S.** *Quando la rete diventa strumento strategico*

Mede (PV), 19 aprile 2013 - *Bambini speciali con bisogni speciali*

Mede (PV) 3 maggio 2013 - *Supporto a scuole e famiglie*

Milano, 28 maggio 2013 - *Cara maestra guardami*

Pavia, 30 maggio 2013- *I bisogni educativi speciali -Uno strumento a sostegno dello sviluppo del potenziale*

Salice Terme (PV), 1 giugno 2013 - *Una scuola per il futuro*

Milano, 9 novembre 2013 - *Il mondo dei bambini ad alto potenziale cognitivo 5% della popolazione infantile=1 per classe*

Besate (Milano), 7 febbraio 2014 - *Conoscere e sostenere l'alto potenziale a scuola*

Roma, 28 febbraio 2014 *Conoscere i bambini ad alto potenziale cognitivo il 5% della popolazione infantile=1 per classe*

Treviso, 15 maggio 2014 *Plusdotazione: lavori in corso 5% della popolazione infantile=1 per classe*

Legnago (VR), 16 maggio 2014 *Plusdotazione: lavori in corso 5% della popolazione infantile=1 per classe*



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTEAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

- **Percorsi intensivi**

Luglio 2013 – Summer Camp per bambini ad AP e le loro famiglie

Novembre 2013 – Winter Camp per bambini ad AP e le loro famiglie

Aprile 2014 – DID-LAB – Laboratori didattici per bambini ad alto potenziale

Corso Aggiornamento - I Edizione - “La scuola educa il talento” (Ottobre – Dicembre 2012)

- **II Edizione Corso Aggiornamento II Edizione “La scuola educa il talento” (Novembre – Dicembre 2013)**

Il Corso di Aggiornamento, costituito da lezioni didattiche frontali e interattive, ha avuto sia lo scopo di innalzare la consapevolezza degli insegnanti circa l'esistenza e l'importanza di riconoscere i bambini ad alto potenziale intellettivo, sia l'obiettivo di incrementare le competenze didattiche dei docenti nella gestione di questi bambini all'interno del gruppo-classe. Gli insegnanti che hanno partecipato al Corso di Aggiornamento appartenevano principalmente a Scuole Primarie e Secondarie di primo grado.

- **Laboratori esperienziali per insegnanti “In classe con uno studente ad alto potenziale. Progettare e personalizzare gli interventi didattici” (Gennaio – Maggio 2013)**

- **Progettare e personalizzare gli interventi didattici” (Febbraio – Maggio 2014)**

Il Laboratorio è accreditato dal MIUR ai sensi dell'art. 1, comma 2, della direttiva n. 90/2003 per la FORMAZIONE del personale della scuola, le Università, i Consorzi Universitari e interuniversitari, gli I.R.R.E., gli Istituti pubblici di ricerca e gli Enti culturali rappresentanti i membri dell'unione Europea.

I Laboratori hanno avuto come focus differenti discipline (italiano, matematica, scienze, storia, geografia e immagine). L'iniziativa ha avuto un duplice scopo: se da un lato si è voluto fornire agli insegnanti delle indicazioni pratiche per incrementare l'efficacia della didattica **con bambini ad alto** potenziale, dall'altro ci si è avvalsi dell'esperienza degli insegnanti che hanno partecipato ai Laboratori per la co-costruzione di schede di ausilio alla didattica con bambini ad alto potenziale intellettivo.

- **Accordo di Rete La scuola educa il Talento ARRICCHIRE LE COMPETENZE**

È stato siglato per il secondo anno l'accordo di Rete con 13 scuole che nasce in ottemperanza a quanto previsto dall'articolo 7 (Reti di scuole) del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 (Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche) e nella consapevolezza della necessità di accrescere l'attenzione al tema della plusdotazione e di operare affinché ciascuno individuo sia sostenuto nel suo personale percorso di crescita, esprimendo così le sue potenzialità al meglio.

L'obiettivo è costruire percorsi educativi e didattici individualizzati e personalizzati capaci di accogliere tutte le diversità personali e attenti allo sviluppo di relazioni interpersonali positive.

- **Formazione professionisti**

Attivazione di percorsi formativi per operatori per l'utilizzo di strumenti diagnostici specifici per l'accertamento e valutazione clinica dell'alto potenziale rivolti a psicologi,



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 – 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

neuropsichiatri si propone di aiutare gli specialisti ad avere uno sguardo più ampio sulla valutazione non solo del potenziale cognitivo ma in un'ottica globale, considerando centrali anche gli aspetti socio-emotivi e relazionali. Specifico obiettivo è quello di fornire indicazioni utili a un primo screening di base che, oltre a permettere l'attestazione e la certificazione della presenza di un alto potenziale cognitivo, possa fornire alcune direttive sulla pianificazione di interventi ad hoc e, più in generale, sulla presa in carico dell'individuo e/o della famiglia.

- **Progetti**

Il Laboratorio ha inoltre preso parte a 2 edizioni di Corsi di Formazione per insegnanti nell'ambito del PROGETTO REGIONALE "E.T.- Education to Talent" (Direttiva regionale per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con un buon potenziale cognitivo - "Potenziare il potenziale nel sistema scolastico" anno 2012 _D:G:R:V:n. 1192/2012 – finanziato dalla Regione Veneto) e nuova edizione del "E.T.- Education to Talent2" (Direttiva regionale per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con un buon potenziale cognitivo - "Potenziare il potenziale nel sistema scolastico" anno 2013 _D:G:R:V:n. 1146/2013– finanziato dalla Regione Veneto- Decreto 8510970972013).



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORAMENTO

Sezione Psicologia, Piazza Botta 11 - 27100 Pavia

tel. 0382/986275 - labtalento@unipv.it

8. Pubblicazioni LabTalento

1. Zanetti, M.A. (2012), Per una personalizzazione dell'insegnamento a favore degli studenti ad alto potenziale, *Psicologia dell'educazione*, VI, 2, pp. 153-154
2. Zanetti M.A., Renati R. (2012) Perché un focus sulla plusdotazione?, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 2, pp. 155--161
3. Beretta A.(2012), Pensiero critico e problem solving: l'apprendimento scolastico li educa? Una ricerca tra studenti gifted di scuola secondaria di secondo grado, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 2, pp. 163--175
4. Renati, R., Zanetti, M.A. (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e Scuola*, n. 23, Giunti, 18-24
5. Renati R., Cerutti L. (2012), Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 2012, VI, 3, pp. 327--341
6. Morrone C., Renati R. (2012), Dal quoziente intellettuale ai profili degli studenti ad alto potenziale, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 3, pp. 343-356
7. Beretta A. (2012), Ottimismo e autostima in studenti ad alto potenziale della scuola secondaria di secondo grado, *Psicologia dell'Educazione*, VI, 3, pp. 357--368.
8. Renati R., Gualdi G. e Zanetti M.A. (2013), La relazione a supporto degli apprendimenti. L'insegnante e lo studente gifted, *Psicologia dell'Educazione*.
9. Zanetti M.A., Renati R., Beretta A. (2013) La plusdotazione. Introduzione, *Ricerche di Psicologia*, N° 2, Franco Angeli Editore, 295-299
10. Beretta A., Zanetti M.A., Renati R. (2013) Metacognizione, obiettivi di apprendimento e successo scolastico in studenti ad alto potenziale della scuola superiore, *Ricerche di Psicologia*, N° 2, Franco Angeli Editore, 353-370
11. Renati R., Zanetti M.A. (2014) Plusdotazione che fare? *Un pediatra per amico*, n.2, 20

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI.

E' vietata qualsiasi utilizzazione, totale o parziale, dei contenuti inseriti nella presente relazione, ivi inclusa la memorizzazione, riproduzione, rielaborazione, diffusione o distribuzione dei contenuti stessi senza previa autorizzazione scritta del LabTalento.

PAGINA BIANCA

€ 9,40



17STC0005040