



Laboratorio Italiano
per lo Sviluppo
del Potenziale, del
Talent e della
Plusdotazione

Dipartimento di
Brain and Behavioral
Sciences
Università di Pavia



SVILUPPO ASINCRONO: RISCHI E RISORSE

DOTT. GIANLUCA GUALDI

Risorsa?

ASPETTI POSITIVI

RISORSE POSITIVE
- MILIONE APPARENTE
- MIGLIORABILITÀ DI COMPRENSIONE
- QUALCOSA

RISORSE POSITIVE
- RAPIDITÀ MENTALE
- MEMORIA
- SENZA LIMITI APPARENTI
- CONSAPEVOLEZZA AL MASSIMO
- INTROSPEZIONE AL MASSIMO
- SAPER NON ACCETTARE LE COSE
- RIFLESSIONE

RISORSE POSITIVE
- RIUSCIRE A CAPIRE I DISCORSI DEI PIÙ GRANDI TEORICI TESTA.
- CAPIRE MEGLIO PIÙ VELOCEMENTE

RISORSE POSITIVE
PIÙ INTELLIGENZA E VOLONTÀ
MAGGIORMENTE SVILUPPATA

RISORSE POSITIVE
LA POSSIBILITÀ DI STUDIARE POCO MA PORTARE A CASA RISULTATI OVVIO E NUOVI
A CARA COSA CHE NESSUNO SA MA SI SCOPRE PER SE
CON UNO IN OGGI
ED OGNI COSA CHE SI FA LA SI FA BENE.

RISORSE POSITIVE
- Maggiore comprensione di moltissimi argomenti
- Ragionamenti complessi svolti rapidamente
- Messa in discussione dei valori della cultura dominante fatti propri
- Empatia estrema

O rischio?

ASPETTI NEGATIVI
CI SI ANDA FACILMENTE
A SCUOLA

ASPETTI NEGATIVI
RICEVERE TANTE, TROPPE PRESSIONI
SOCIALI, ESSERE "LA DIVERSA", NON
RIUSCIRE A SENTIRSI UGALE,
ESSERE SQUILIBRATA DAZ
TIPO HAI "HAI" HA TANTE
SENTI E FAI RAGIONAMENTI DA
15.
E QUESTO TI CREA UN GRANDE
SENSO DI SOLITUDINE, TI
SENTI UN PESCE FUOR D'ACQUA

ASPETTI NEGATIVI
LA COSA DI SAPERE QUALC
SA CHE ALTRI NON SANNO E
LA E QUINDI ANDARE
CENTRO A MOLTE PERSONE
MA ANCHE LA DORRE DELLE
COSE SI DINE CHE MOLTE
PERSONE SANNO TANTE COSE
MA NESSUNO MA L'AV SA LE
COSE CHE SA I TU
OPPURE LE COSE CHE VEDI
TU O CHE SENTI GLI ALTRI
NON VE USANO B NON
LE SENTONO

ASPETTI NEGATIVI
LE PERSONE NON TI CRISCIANO E A
SCUOLA SI FA PIU' FATTA

ASPETTI NEGATIVI

- EMARGINAZIONE
- INCOMPRESIONE
- STEREOTIPIZZAZIONE
- POLO SUPPORTO
- DIFFICOLTA' EMOTIVE
- INTROSPEZIONE AL MASSIMO
- CROLLANO LE CERTEZZE

ASPETTI NEGATIVI

- Il sentirsi un "pesce fuor d'acqua"
- Alte aspettative su te stesso
- Porta a presunzione
- Si è troppo introspettivi
- La cultura dominante ha portato le persone a creare uno stereotipo del plusdotato

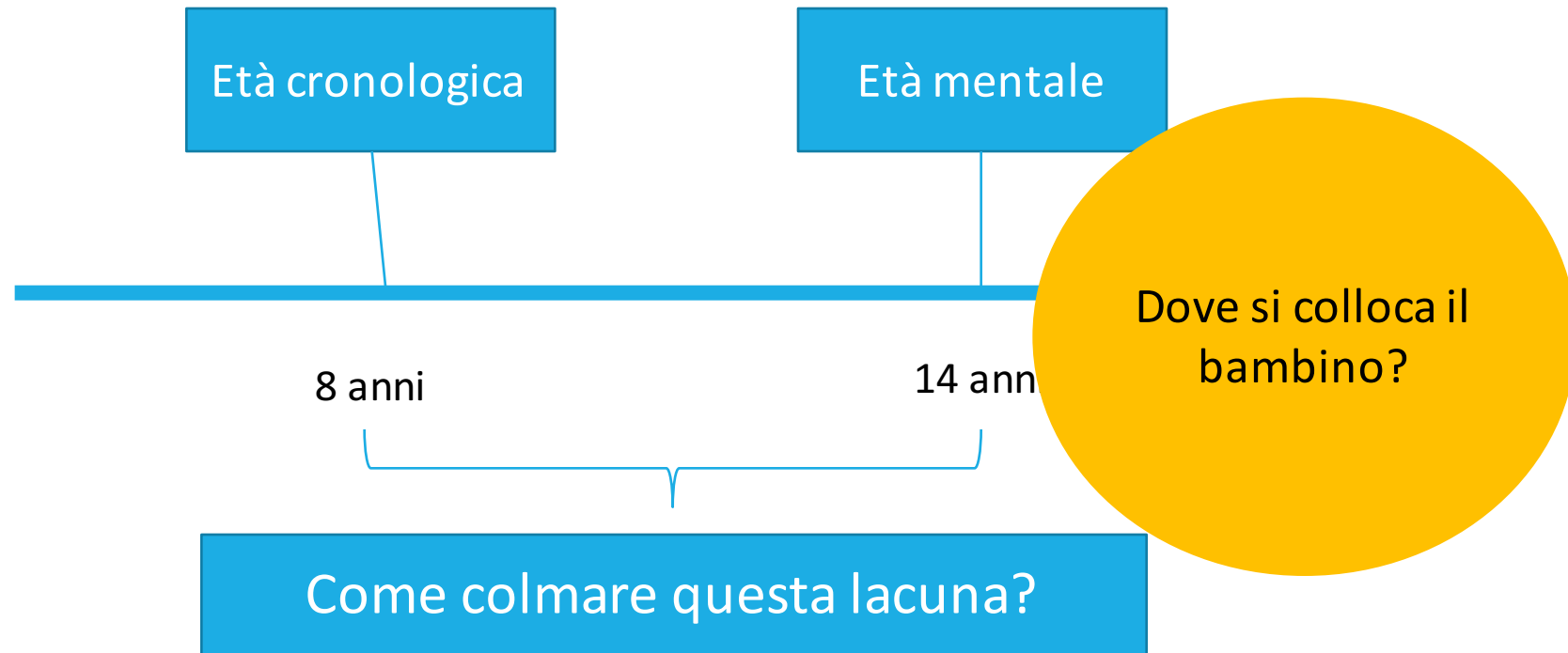
Lo sviluppo asincrono

Asincronia come fuori sincronia «out-of-sync» (Silverman, 2002)

I bambini gifted presentano, spesso ma non sempre:

1. Abilità intellettive superiori all'età cronologica
2. Abilità fisiche allineate all'età cronologica

Un bambino con sviluppo asincrono



Cosa ne consegue?

I bambini ad alto potenziale provano:

1. Stress emotivo
2. Stress sociale



Aumento rischio per bambini:
doppiamente eccezionali
Profondamente gifted (QI>141)



Più alto è il QI, più grave è il problema



Allo stesso tempo sono i bambini
che presentano maggiormente
questa caratteristica.

Definizione

Giftedness come «sviluppo asincrono in cui le abilità cognitive avanzate e un'accresciuta intensità si combinano per creare esperienze interiori e la consapevolezza circa la propria diversità dalla norma».

Non sempre sussiste questa consapevolezza e in questi casi i bambini sono a rischio rispetto lo sviluppo di un disturbo emotivo-comportamentale.

Dissincronia dello sviluppo

Dissincronia per indicare le conseguenze psicologiche e sociali dello sviluppo irregolare in bambini dotati (Terrassier, 2004).

Indica la sofferenza che i bambini provano rispetto alla differenza di livello nello sviluppo delle abilità intellettive, affettive e motorie.

Questo si riflette nella loro vita quotidiana con il rischio di problematiche psicologiche

Tessier prevede due aspetti (1985):

1. Dissincronia interna
2. Dissincronia sociale

Asincronia vs. Dissincronia

Si riferiscono a fenomeni simili

Il termine dissincronia si riferisce a qualcosa di brutto, duro e cattivo, riguardando il campo della patologia

Il termine asincronia evidenzia invece il potenziale cognitivo ed emotivo dei bambini, che si evidenzia quando si combina un'alta intelligenza con una forte sensibilità

Inoltre il secondo termine incorpora la nozione di Dabrowski di intensità

Difficoltà di espressione

I bambini AP spesso comprendono in modo ottimale concetti astratti che potrebbero non riuscire a gestire emotivamente.

Questo porta a sviluppare preoccupazioni intense per la morte, il futuro, il sesso, e altre questioni.


Gallagher, S. A. "A Comparison of the Concept of Overexcitabilities with Measures of Creativity and School Achievement in Sixth-Grade Students." *Roeper Review* 8, no. 2 (1985): 115-19. - See more at: <http://sengifted.org/archives/articles/dabrowskis-theory-of-positive-disintegration-some-implications-for-teachers-of-gifted-students#sthash.Zt1tS0rG.dpuf>

Il bambino gifted in classe

Può essere ben integrato con i compagni se mostra buone capacità di leadership

Spesso però si relaziona negativamente con compagni e insegnanti:

- Isolato
- Si auto-isola
- Oppositivo/distruttivo rispetto le attività
- Difficoltà trovare argomenti di interesse con i compagni
- Sviluppo asincronico



Non sempre i
bambini gifted
presentano difficoltà
socio-relazionali

Soluzioni per lo sviluppo asincrono

L'esperienza quotidiana a scuola, positiva, è fondamentale per uno studente gifted.

Bisogna offrire un ambiente adatto, fornendogli una maggior consapevolezza del proprio essere e della sua emotività.



Connotazione positiva

In ogni comportamento «out of sync» spesso si nasconde un bisogno nascosto del bambino.

Individuarlo può essere di aiuto per comprendere il comportamento dello studente e valutare in modo equo le sue azioni.

Le modalità di sanzione non sono sempre efficaci, anzi in molti casi rischiano di innalzare il senso di «non essere compreso» del bambino.

Caratteristiche di un buon insegnante

Sintonia

Passione

Conoscenza

Rilevanza

Alte aspettative

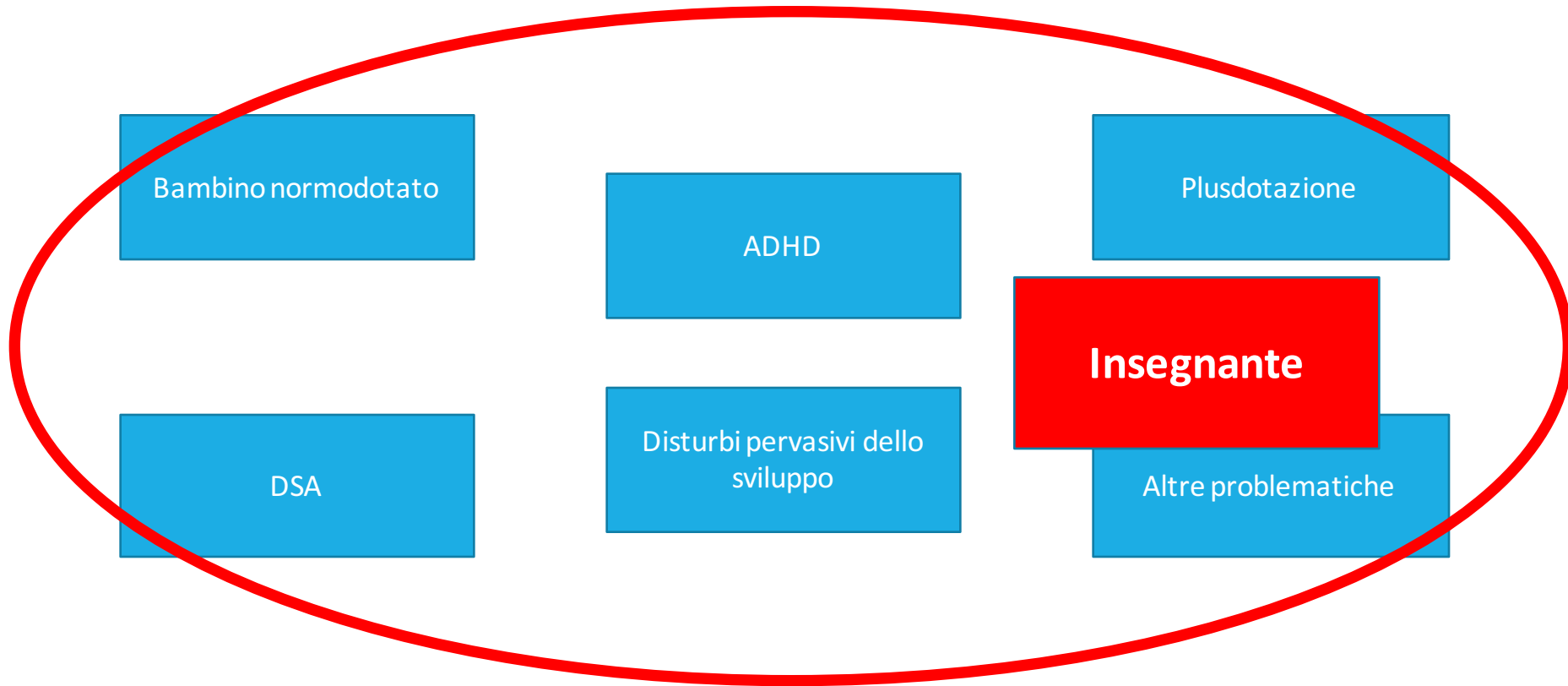
Spiegazioni

Gestione



Elementi fondamentali con studenti gifted

Un lavoro sull'intera classe



Twice-exceptional children

Bambini ad alto potenziale che presentano una concomitante disabilità (Assouline, Foley e al. 2006)



ADHD

Autismo

DSA

Disturbi emotivo-
comportamentali

L'apprendimento cooperativo (CA)

Modalità di apprendimento che si basa sull'interazione all'interno di un gruppo di allievi che lavorano insieme, al fine di raggiungere un obiettivo comune, attraverso un'attività di approfondimento e di apprendimento che porterà alla co-costruzione di una nuova conoscenza, utilizzando il coinvolgimento emotivo e cognitivo del gruppo come strumento di apprendimento ed alternativa alla tradizionale lezione accademica frontale.

Adatto per bambini, adolescenti e adulti

È importante definire a priori le regole di un gruppo

Differenti tipologie di gruppi

1. Gruppo cooperativo «Siamo insieme nel bene e nel male»
2. Gruppo competitivo "Se tu vinci, io perdo/se io vinco, tu perdi"
3. Gruppo individualistico "Siamo tutti qui, soli/ognuno lavora per sé«



Bambini con basse competenze sociali o alti livelli di competitività «trasformano» il proprio gruppo nella tipologia 2 o 3.

Importante la preparazione degli alunni al lavoro in gruppo cooperando.

Compito dell'insegnante nell'AC

Definire gli obiettivi: didattici e sociali

Decidere le dimensioni del gruppo

Assegnare gli studenti ai gruppi e decidere i ruoli

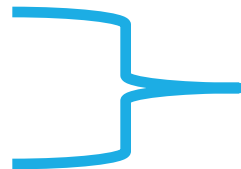
Organizzare il materiale

Spiegare il compito

Monitorare la lezione

Chiudere la lezione

Valutare



Aspetti fondamentali per rendere efficace la metodologia

Altre metodologie di gruppo (Slavin, 1978)

STAD: Student Team Achievement Divisions: Squadre di apprendimento di gruppo

Si presenta un nuovo argomento, poi si divide la classe in gruppi eterogenei di quattro membri. I membri del gruppo approfondiscono da soli le informazioni e quindi assistono gli altri con le proprie conoscenze. Sono assegnati quiz settimanali e annotati i punteggi individuali. I punteggi vengono confrontati anche i miglioramenti dai vecchi ai nuovi punteggi. I gruppi con un certo livello base o ottengono forti miglioramenti.

TGT: Teams-Games-Tournaments

I gruppi guadagnano punti per le prestazioni accademiche. All'inizio, l'insegnante presenta una lezione su un argomento. Poi, gli studenti si assistono reciprocamente nello studiare i fogli di lavoro basati sulle informazioni della lezione. Quindi, gli studenti hanno dei tornei settimanali in cui gruppi di abilità equivalente gareggiano per vedere chi sa rispondere al maggior numero di domande preparate dall'insegnante. Ogni risposta corretta dà diritto a dei punti. I gruppi con il punteggio più alto ottengono pubblico riconoscimento.

RISCHIO

COMPETITIVITÀ ECCESSIVA

Utile per i bambini AP con
bassa autostima

JIGSAW I: Modello a Puzzle

Ogni studente ha un compito che contribuisce a un obiettivo complessivo di gruppo. In gruppi eterogenei da 3 a 6 studenti, ad ogni studente viene assegnata una parte di una lezione. Ogni studente lavora in modo indipendente per diventare un esperto di una porzione della lezione ed è responsabile di tale informazione agli altri componenti del gruppo. L'intera informazione del gruppo sull'argomento complessivo. Vengono dati quiz finali come.

JIGSAW II: Modello a Puzzle

Tutti gli studenti leggono i loro fogli in piccoli gruppi di quattro/cinque membri, ricevendo informazioni su un argomento diverso. Dopo aver letto i loro fogli, alcuni studenti (uno per gruppo) si incontrano in un 'gruppo di esperti' temporaneo, composto da studenti che hanno studiato lo stesso argomento. Dopo un periodo di discussione, questi studenti ritornano nei rispettivi gruppi originali per insegnare agli altri membri tutto quello che sanno su quell'argomento. Alla fine di questo processo, viene dato un quiz individuale comprensivo di tutti gli argomenti.

RISCHIO

Lo studente AP conosce
di più di ogni altro
ragazzo

PERFEZIONISMO

È una disposizione di personalità: lotta per la perfezione e il raggiungimento di standard elevati nelle prestazioni (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990)

Spesso (auto)valutazioni eccessivamente critiche del proprio comportamento (Hewitt & Flett, 1991)

(Hewitt & Flett 1991, 2004)

Auto-orientato	Credenza di dover essere perfetti Le credenze sono interne e motivano la persona Standard personali elevati Autocritici
Socialmente prescritto	Credenza di dover essere perfetti per gli altri Le credenze sono esterne Gli altri sembrano porre standard personali elevati Gli altri sono critici

Connessioni

Entrambe le forme di perfezionismo sono positivamente associate al disagio psicologico (Hewitt & Flett, 2004)

Il perfezionismo socialmente prescritto è la forma più disadattiva

Correlazioni con:

- Positive: ansia, depressione e sintomi psicologici (Heimberg, Holt, Mattia, e Neubauer, 1993; Hewitt & Flett 1991, 2004).
- Negative: motivazione intrinseca per lo studio (Stoeber, festa, e Hayward, 2009).

Auto-orientato	Etichetta di sforzo positivo
Socialmente prescritto	Etichetta di aspettative di disagi psicologici

(Frost et al, 1993;Stoeber & Otto, 2006)

Perfezionismo e sensibilità emotiva

1. Paura del fallimento con rifiuto a provare (es. fare un compito a casa)
2. Apparire timido e chiuso in sé stesso come strategia per prendere tempo nell'osservazione dell'attività da svolgere.
3. Rispondere e/o agire solo quando si hanno a disposizione tutti i dettagli delle differenti situazioni.
4. Rabbia intensa quando si ricevono delle critiche o si fanno osservazioni dirette.
5. «Depressione» in relazione alla preoccupazione per temi specifici (es. guerre, ingiustizie, inquinamento, ecc.)

EFFETTI DEL PERFEZIONISMO



Standard elevati



Preoccupazione di sbagliare



Valutazione di sé in base ai risultati effettivamente raggiunti



Svalutazione dei successi ottenuti



Evitamento di situazioni in cui si teme di risultare "insufficienti"



Supersensitivity or Overexcitability

Teoria di Dabrowski della ipereccitabilità emotiva.

I bambini ad alto potenziale sperimentano esperienze emotive con una maggiore intensità rispetto ai pari di età cronologica.

I bambini AP spesso non possono fare o comprendere pienamente quello che vivono o sentono.

Dabrowski, K. *Positive Disintegration*. Boston: Little, Brown, 1964.

— . *Personality Shaping Through Positive Disintegration*. Boston, Mass.: Little, Brown, 1967


— . *Mental Growth Through Positive Disintegration*. London: Gryf, 1970.

— . *Psychoneurosis Is Not an Illness*. London: Gryf, 1972.

Dabrowski, K., and M. M. Piechowski. *Theory of Levels of Emotional Development: Volume 1 Multilevelness and Positive Disintegration*. Oceanside, N.Y.: Dabor Science, 1977a.

— . *Theory of Levels of Emotional Development: Volume 2 From Primary Integration to Self-Actualization*.

Oceanside, N.Y.: Dabor Science, 1977b. - See more at: <http://sengifted.org/archives/articles/dabrowskis-theory-of-positive-disintegration-some-implications-for-teachers-of-gifted-students#sthash.Zt1tS0rG.dpuf>



Scala di risposta
emotiva

Scala di risposta emotiva

1 evento che causa maggior rabbia (es. distruzione della propria casa)

2

3

4

5

6

... evento che causa una minor attivazione della rabbia (es. rottura penna)

Usare la scala per le situazioni in cui il bambino si arrabbia, discutendo con lui e facendogli valutare la sua reazione e le possibili strategie da utilizzare nelle volte successive.

Bambini «borderline»

Caratteristiche principali

1. Vivono le emozioni in modo estemo
2. Soffrono di ansia, sentimenti di colpa e forte senso di responsabilità
3. Sentimenti di inadeguatezza e di inferiorità
4. Timidezza e solitudine
5. Si preoccupano per gli altri
6. Elevato senso di giustizia
7. Memoria per le situazioni emotivamente connotate
8. Depressione
9. Problemi somatici

Le difficoltà dell'adolescenza

Periodo:

- Dello sviluppo della personalità
- Della sfida dell'autorità
- Della «ribellione/depressione»
- Dello sviluppo dell'identità sociale
- Di nuove problematiche con cui confrontarsi (sessualità, cambiamenti fisici, uso di sostanze)

Tutte queste aree
sono connesse alla
competenza socio-
emotiva



Influenze del cognitivo



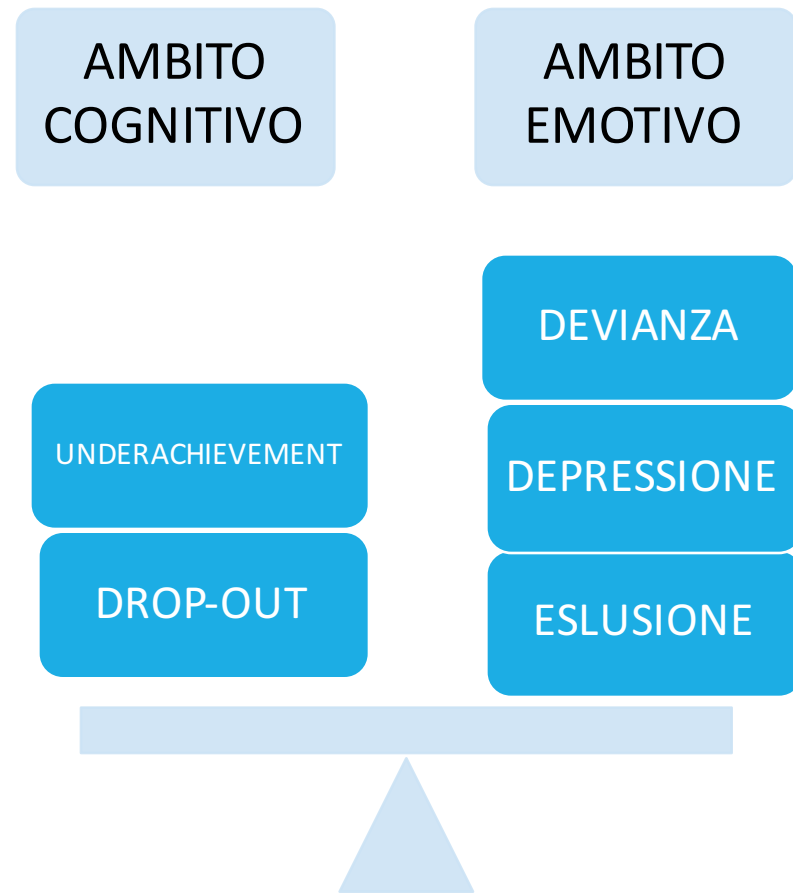
Oltre il cognitivo



Molteplici rischi

Noia, sottorendimento, abbandono scolastico, e problemi comportamentali (Gross, 2006; Kanevsky & Keighley, 2003; Matthews, 2009; Matthews & McBee, 2007; Rubenstein, Siegel, Reis, McCoach, e Burton, 2012).

La discrepanza tra interessi e livelli di abilità può portare a difficoltà nei rapporti tra studenti dotati e loro compagni di classe (Wieczorkowski & Prado, 1993).



Focalizzarsi sulle particolarità

Caratteristiche specifiche degli studenti ad alto potenziale da tener conto nei percorsi scolastici e di apprendimento

Intensità

Sensibilità

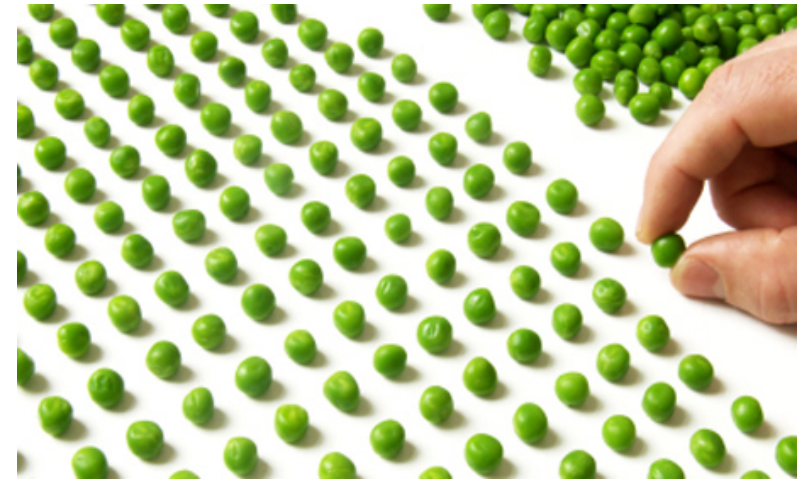
Idealismo

Overeccitabilità

Asincronia

Perfezionismo

(Tessarier, 1994; Dabrowski , 2001; Webb, 2005; Silverman, 2006)



Autolesionismo e comportamenti a rischio

L'ambiente scolastico può facilitare la messa in atto di tale comportamento (Trepal & Wester, 2006).

L'autolesionismo è spesso accompagnata da altri comportamenti che possono influenzare ed essere influenzati direttamente dall'ambiente scolastico (ad esempio, l'abuso di sostanze, aggressività).

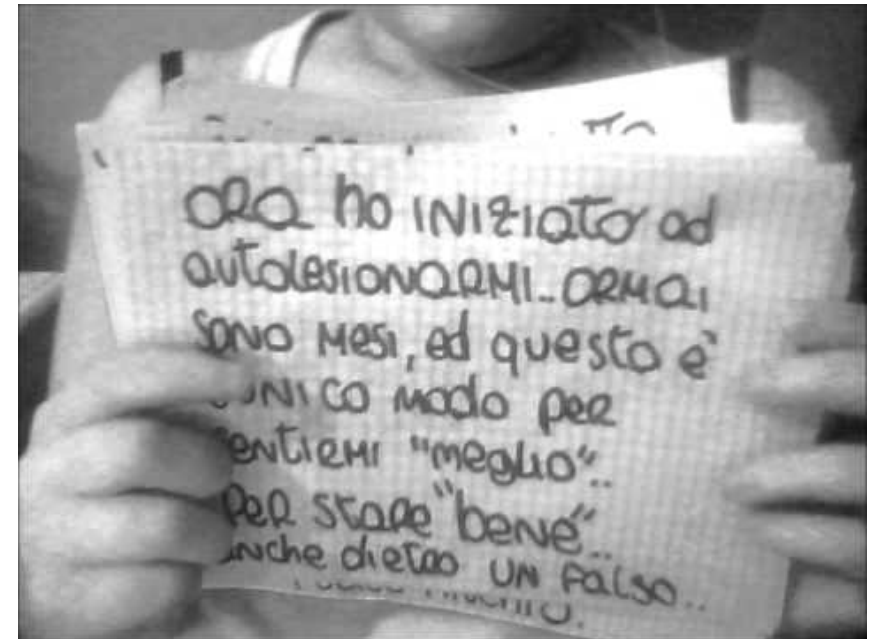
Strategie di contrasto: rendere consapevoli gli studenti dei “molteplici livelli di intelligenza” e di individuare quelli che li rappresentano.

Favorire lo sviluppo del potenziale (piacere di crescere, utilità per gli altri; Strickland, 2005).

Autolesionismo

Il taglio, l'auto bruciatura, lo scratching, l'interferenza con la guarigione della ferita, tricotillomania, e alimentazione non corretta (Bauman, 2008; Levenkron, 1998).

Altri definiscono l'autolesionismo come auto-infliggere danni fisici di natura socialmente inaccettabile per ridurre lo stress psicologico (Craigen, Healey, Walley, Byrd, & Schuster, 2010).



Intelligenza e rischi di accettarla

Intelligenza influenza la realizzazione personale.

Volontà studente AP di fornire un contributo a livello sociale/politico.

Frustrazione del lavoro e impegno necessario per sviluppare un'esperienza.

Scarsa accettazione dei limiti.

Talento o socialità?

Scelta: essere intelligente o essere popolare?

(Brown & Steinberg, 1990; Croce, Coleman, & Terhaar-Yonkers, 1991; Kerr, Colangelo, e Gaeth, 1988; Manaster, Chan, Watt, e Wiehe, 1994)



Studenti AP hanno meno probabilità di chiedere aiuto agli adulti (ad esempio, consulenti scolastici) nella loro scuola perché ritengono che l'aiuto è diretto "per gli altri studenti", cioè quelli con i rinvii comportamentali o quelli considerati accademicamente a rischio (Peterson, 2003).

La sfida come spinta

NEED FOR COGNITION (NFC) = necessità della sfida cognitiva

- Studenti AP con NFC e sete di conoscenza (Preckel, Götz, e Frenzel, 2010; Winner, 1996).
- NFC come tendenza a impegnarsi e provare piacere negli sforzi cognitivi (Cacioppo e Petty, 1982).
- NFC come ciò che le persone sono intellettualmente in grado di fare e il modo in cui di solito tendono a investire le proprie risorse cognitive (von Stumm & Ackerman, 2013)
- Impatto della NFC sullo sviluppo cognitivo e il rendimento scolastico (Richardson, Abraham, e Bond, 2012; von Stumm & Ackerman, 2013)

Effetti NFC

RISCHIO
Se non si trova nella scuola,
dove cercare la soddisfazione
della NFC?

Studenti AP hanno maggiori probabilità di essere sotto-motivati nelle classi regolari (Emerick, 1992;. Preckel et al, 2010)

Accelerazione e Compattazione sono strumenti per preservare l'interesse per la scuola e la motivazione ad apprendere e prevenire frustrazione, noia, e successiva demotivazione (Baker, Bridger, e Evans, 1998; Feldhusen & Moon, 1992).

I programmi cognitivamente stimolanti sono particolarmente utili per quelli studenti che sono motivati a cercare attivamente tale sfida (come gli studenti ad alto NFC).

NFC contribuisce non solo alla acquisizione di conoscenze (Tidwell, Sadowski, e Pate, 2000), ma anche per l'acquisizione di competenze trasversali (Giorno, Espejo, Kowollik, Boatman, e McEntire, 2007).

NFC associata all'intelligenza fluida, rispetto alla cristallizzata (Fleischhauer et al, 2010;. Hill et al, 2013;. Von Stumm & Ackerman, 2013).

Motivazione multidimensionale

Tre dimensioni da prendere in considerazione

1. Autostima scolastica
2. Interessi
3. Orientamento a obiettivi



1. Autostima di sè

Auto-valutazione di una persona riguardo a uno specifico dominio accademico o capacità (Marsh & Shavelson, 1985).

Correla positivamente con capacità decisionali scolastiche/professionali (Marsh, 1991), aspirazioni di carriera (Nagengast & Marsh 2012), emozioni connesse alla scuola (Goetz, Frenzel, Sala, e Pekrun, 2008), e autoefficacia (Pajares, 1996) e al raggiungimento di apprendimenti e voti scolastici positivi (Marsh & O'Mara, 2008; Valentine & DuBois, 2005).

Non vi sono differenze nel costrutto tra studenti AP e studenti NAP (McCoach & Siegle, 2003; Plucker & Stocking, 2001).

Gli studenti AP hanno maggiore probabilità di sviluppare una buona autostima scolastica, tranne per coloro in underachievement (Hoge & Renzulli, 1993; Rost, 2009).

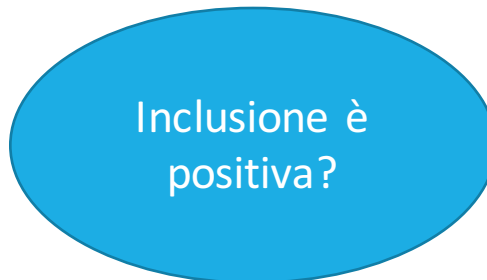
La classe come fattore di influenza

L'autostima di sé è influenzata dalla capacità media del gruppo di riferimento, come la classe.

Effetto “grande pesce nel piccolo stagno” o “piccolo pesce nel grande stagno” (Marsh et al., 2008).

Classi di studenti AP due effetti negativi (Preckel & Brüll, 2010):

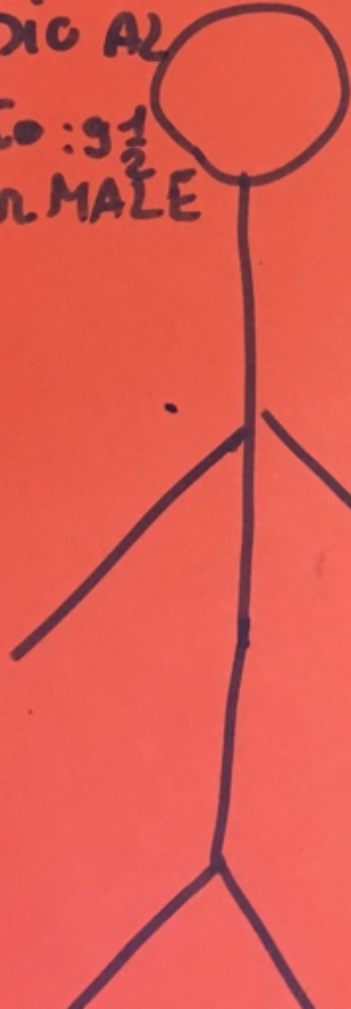
1. Gruppo elevato (non si emerge)
2. Gruppo omogeneo (non si individua un potenziale)



Differenze con pari

Voti: 7-8-9
CONOSCENZE: in base a quello che
ha fatto a scuola
STUDENTE

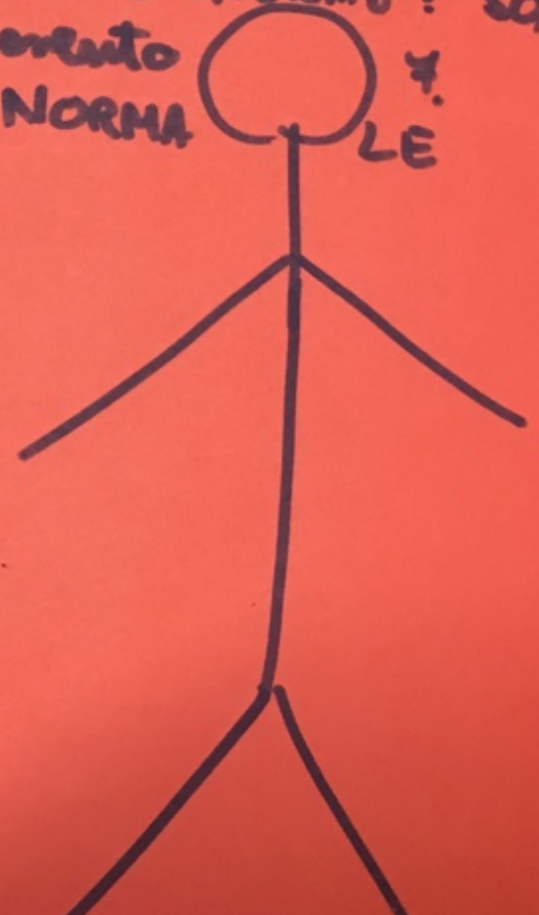
INTERESSI: ATLETICA, TENNIS.
ORE DI STUDIO AL GIORNO: 8-9
Comportamento: 9-10
AMICI... NORMALE



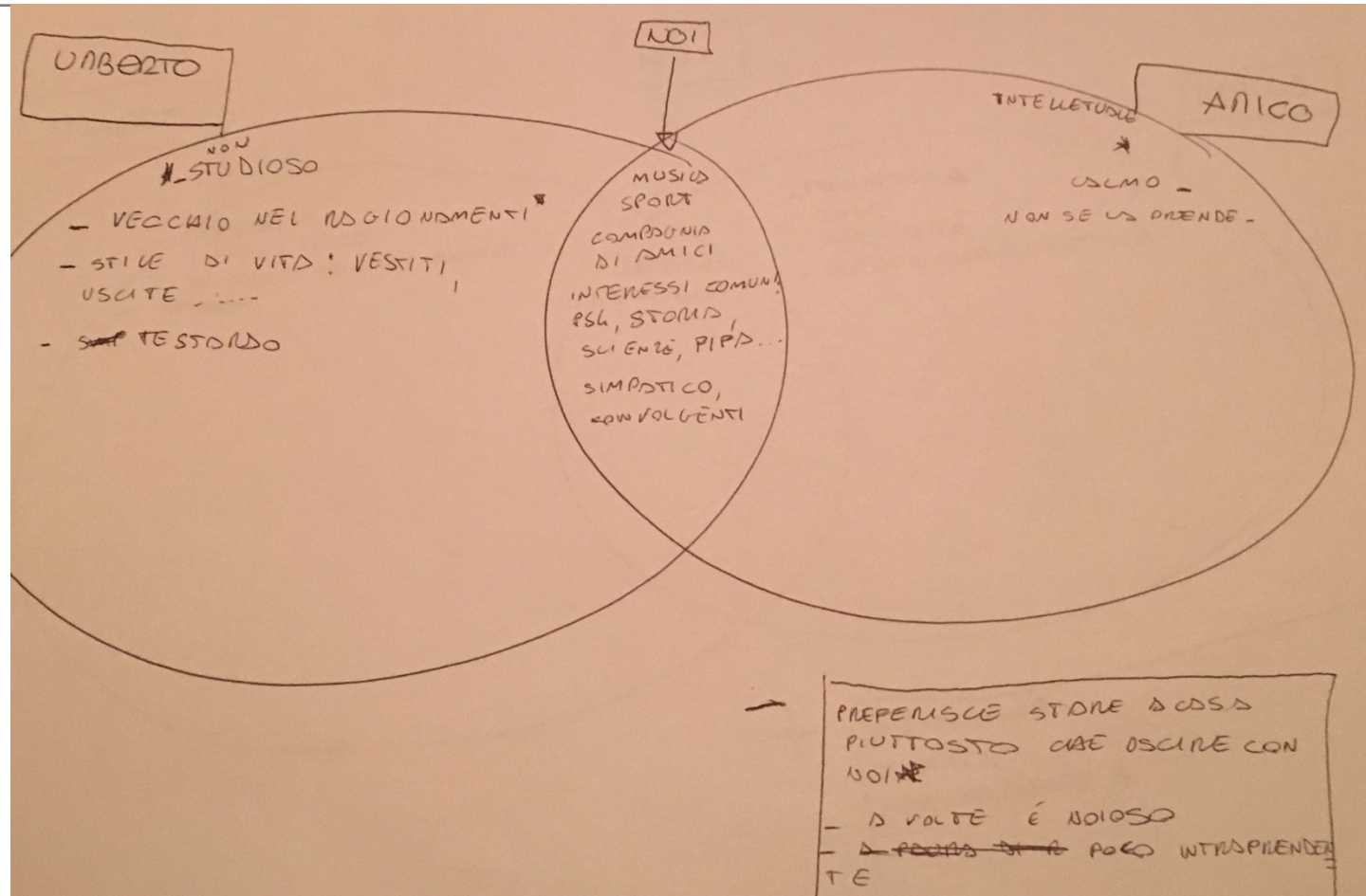
AMICI:
NORMALE.

Voti: 6-7-8-9-10
CONOSCENZE: leggermente
superfici alla
Medicina. 10

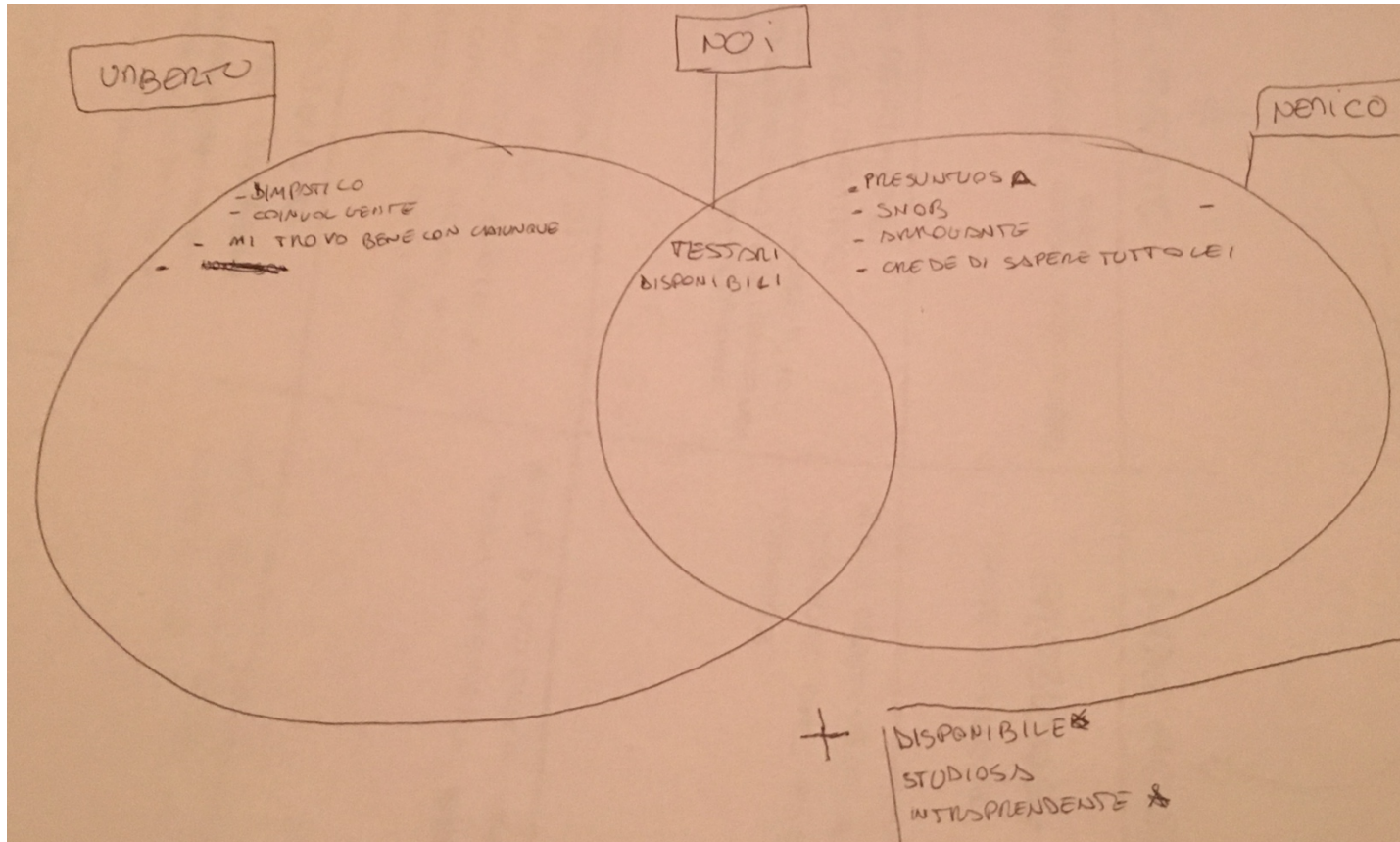
INTERESSI: Calcio, Pesca
ORE DI STUDIO AL GIORNO: 30-40
Comportamento: 7-8
AMICI: NORMALE



Apprendere dagli altri



... anche quando differenti



2. Interessi scolastici individuali

Predisposizioni personali relativamente stabili e orientamenti affettivi positivi verso determinati domini (Eccles & Wigfield, 2002).

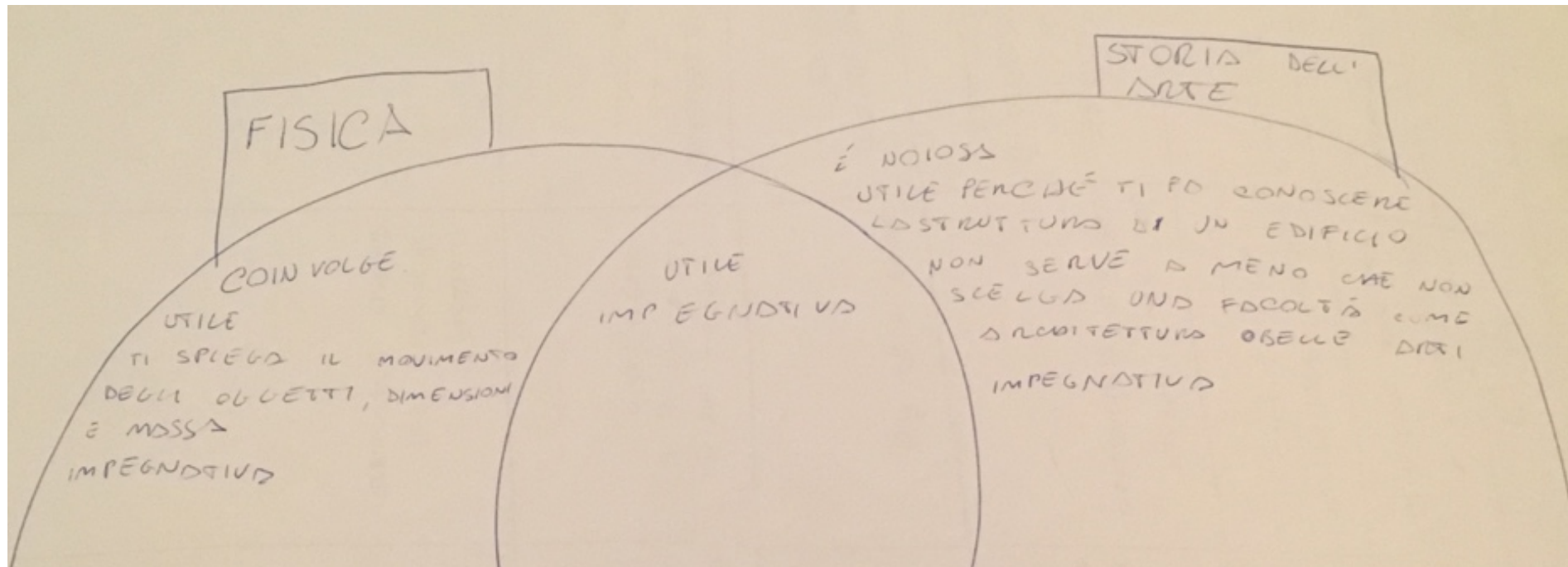
Seguire un proprio interesse accademico, migliora la qualità dell'apprendimento e promuove la motivazione intrinseca (Köller, Schnabel, e Baumert, 2000).

Interessi correlano positivamente con l'uso di strategie di apprendimento adattive (Hidi, Renninger, e Krapp, 2004; Krapp, 1999) e le prestazioni (Köller et al., 2000)

In generale, gli studenti dotati segnalano maggiore interesse accademico rispetto agli studenti non dotati (ad esempio, Roznowski, Hong, e Reith, 2000), soprattutto in matematica (Pruisken & Rost, 2005; Vlahovic-static, Vidovic, e Arambasic, 1999).

Stessi dati nella
scuola Italiana?

Incrociare gli interessi



3. Orientamento al raggiungimento di obiettivi

Rappresentazioni cognitive dei propri obiettivi e le motivazioni per raggiungerli (Pintrich, 2000).

Elliot e McGregor (2001) distinguono quattro approcci:

1. mastery approach
2. mastery avoidance
3. performance approach
4. performance avoidance

PAURA ERRORE: riflettere ipereccitabilità emotiva (Piechowski, 2013), intensa autocritica e l'impatto cognitivo sulle emozioni (Mendaglio, 2007).

	COMPORAMENTO DI APPROCCIO	COMPORAMENTO DI EVITAMENTO
OBIETTIVI DI PADRONANZA	DESIDERIO DI IMPARARE	TIMORE DI SBAGLIARE
OBIETTIVI DI PRESTAZIONE	DESIDERIO DI RIUSCIRE BENE O MEGLIO DEGLI ALTRI	TIMORE DEL CONFRONTO

Teoria dell'Orientamento Motivazionale

Obiettivi e potenziale

Studi sulle differenze tra orientamenti differenti tra studenti AP e NAP sono rari (Dai, Luna, e Feldhusen, 1998).

Emerge come gli orientamenti sono indipendenti dal livello di intelligenza (Bipp, Steinmayr, e Spinath, 2008; Payne, Youngcourt, e Beaubien, 2007).

Uno studio (Stumpf e Schneider, 2009) suggerisce che gli studenti in classi di talento mostrano bassi obiettivi di prestazione rispetto agli studenti AP in classi regolari

Concentrazione

ESPERIENZA OTTIMALE O STATO DI FLUSSO (Csikszentmihalyi)

Si è completamente assorbiti nell'azione che si sta eseguendo, perdendo la consapevolezza di tutto ciò che circonda. Tutte le capacità attentive sono utilizzate per realizzare una specifica attività

- Il tempo scorre velocemente
- Sentirsi un tutt'uno con l'azione che stiamo eseguendo
- Pieno controllo dell'attività che si sta svolgendo
- Esperienza intrinsecamente gratificante.

Favorire la concentrazione

Essere intrinsecamente motivati

Avere un continuo ed immediato feedback su come si sta facendo

Svolgere un'attività che spinga le capacità quasi ai limiti, ma non così tanto da far sentire in ansia.

Trovarsi in una situazione d'equilibrio tra noia e ansia

Noia = attivazione della creatività



Stili cognitivi

1. Stile SISTEMATICO - INTUITIVO, per formulare ipotesi (rebus, testi criptati)
2. Stile GLOBALE - ANALITICO, per analizzare (analisi opere arte, immagini percettive)
3. Stile IMPULSIVO - RIFLESSIVO, per prendere decisioni (prove a tempo, pazienza)
4. Stile VERBALE - VISUALE, per memorizzare (ricostruzione in differita di immagini, ricordo di parole)
5. Stile CONVERGENTE - DIVERGENTE, per sviluppare percorsi autonomi

Ascolto, vedo e provo...

Lamarche-Bisson (2002) tre stili di apprendimento differenziano *"come si apprende, il modo in cui risolvere i problemi, come lavorare, come partecipare a diverse attività, come reagire in un gruppo, e come ci si relaziona con gli altri intorno "* (p. 277).

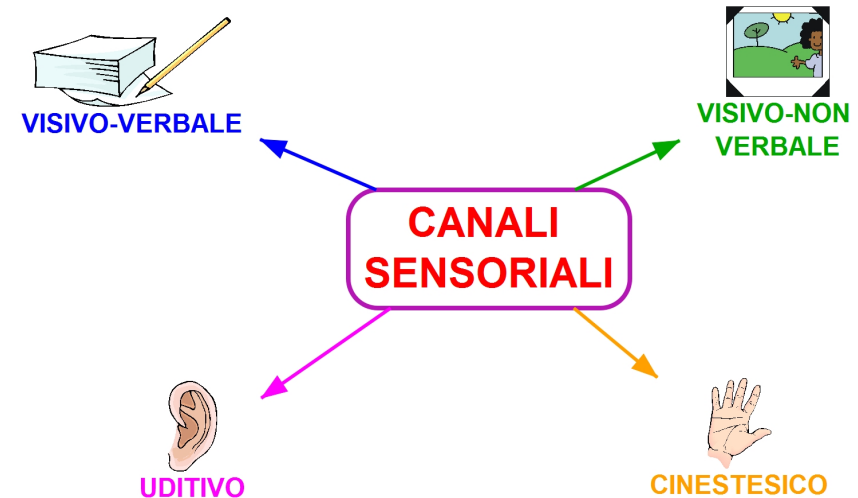
NON ci può essere *"significativo miglioramento del rendimento scolastico, gli atteggiamenti degli studenti, e il comportamento degli studenti quando le loro preferenze di stile sono complementari a quelle utilizzate dall'insegnante"* (p. 115, Griggs e Dunn, 1984).

Stili in relazione età

Studenti AP con stile cinestesico fino al secondaria di primo grado circa (Rayneri et al., 2006).

Presentano comunque più stili degli studenti NAP (Thornton, Haskell, e Libby, 2006).

Con la crescita tendono ad affiancare allo stile cinestetico quello visivo, ma non uditivo (Griggs e Dunn, 1984).



Studio individuale o di gruppo?

Studenti AP preferiscono lavorare da soli e studio indipendente. Preferiscono insegnamento tra pari rispetto alle lezioni (Chan, 2001; Ricca, 1984).

Studenti AP preferiscono lavorare con coetanei di pari capacità intellettive (Rayneri et al., 2006).

Studenti AP preferiscono lavorare da soli quando percepiscono che l'ambiente sociale e di apprendimento non è favorevole (French et al., 2011).

Studenti AP preferiscono complessità dei contenuti, perseguimento di interessi personali, idee interconnesse, la collaborazione con i coetanei che hanno un ritmo simile.



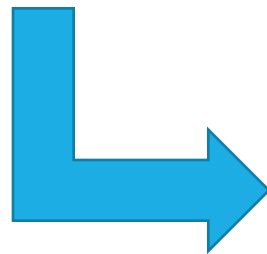
Metodologie utilizzabili con la quotidiana attività didattica

Tutorato tra pari

Due o più ragazzi della stessa età, ma con competenze diverse, si aiutano per “prendere il meglio” l’uno dall’altro.

Importante che siano in grado di comprendere i propri punti di forza e di debolezza.

Il tutorato tra pari si può applicare non solo rispetto alle componenti cognitive (il bambino bravo in matematica aiuta quelli che hanno difficoltà), ma anche rispetto alle abilità socio-emotive.



Il tutorato tra pari è uno scambio tra due persone. Non è lo studente «professore».

Momenti di libera scelta dell'attività didattica

Gli allievi collaborano, o scelgono singolarmente di volta in volta, l'argomento di cui vogliono trattare e lo espongono davanti alla classe. Si permette così a tutti gli allievi di esprimere i loro interessi e le particolarità, favorendo lo scambio di idee.

L'ascolto paziente

Un allievo propone un argomento di discussione. Dopo non può più parlare finché ogni membro del gruppo classe non ha detto qualcosa circa l'argomentazione. Sono così promosse le abilità di ascolto e di comunicazione

Note di passaggio

Un allievo scrive un breve testo di risposta a un'idea o a una domanda posta dall'insegnante. Il foglio passa per tutti gli allievi, che devono aggiungere un pensiero o un'idea circa il tema. Alla fine si propone un momento di confronto circa le risposte emerse dall'attività.

L'apprendimento attivo

Utilizzo di azioni, giochi, immedesimazione e materiale tattile. Lo studente impara vivendo in prima persona ciò che deve assimilare.

La lettura come espressione di emozioni

Quando si legge un brano si può porre enfasi sulle emozioni che provano i protagonisti (perché si sentono così? Come mai si comportano così?) promuovendo l'empatia (comprensione dello stato altrui) dei bambini verso i protagonisti di una lettura.

Scegliere dei brani con un finale aperto permette ai bambini di utilizzare le loro competenze di problem-solving (risoluzione di problemi). Questo richiede a loro di comprendere cosa è successo e cosa possono fare i protagonisti per far sì che la storia abbia una conclusione positiva.

Argomenti di espressione delle emozioni

Usare le opere d'arte, i colori e le storie degli artisti come veicoli per parlare di emozioni.

Usare la cronaca recente.

Promuovere la riflessione anche nelle verifiche (domanda per lode).

Utilizzo di articoli di giornale, video o film.

Artista a 360°

L'educazione artistica equipaggia gli studenti rispetto:

- Creatività
- Flessibilità
- Adattabilità
- Innovazione

Consente di esprimersi, valutare criticamente il mondo che li circonda, e di impegnarsi attivamente nella ricerca dei vari aspetti della natura umana (UNESCO, 2006).

Creatività non è creare

Il fine ultimo della creatività non è la creazione di manufatti, ma la capacità di osservazione, le abilità mnemoniche e l'immaginazione, che l'arte contribuisce a sviluppare e che conferiscono all'individuo buone capacità critiche e di risoluzione di problemi (Dewey, 1977).

Insegnamenti dell'arte

Capacità di *problem solving*

Molteplicità di soluzioni di un problema

Più risposte per una domanda

Soluzioni cambiano in base alle circostanze e alle opportunità

Scoperta del *come* e del *perché*

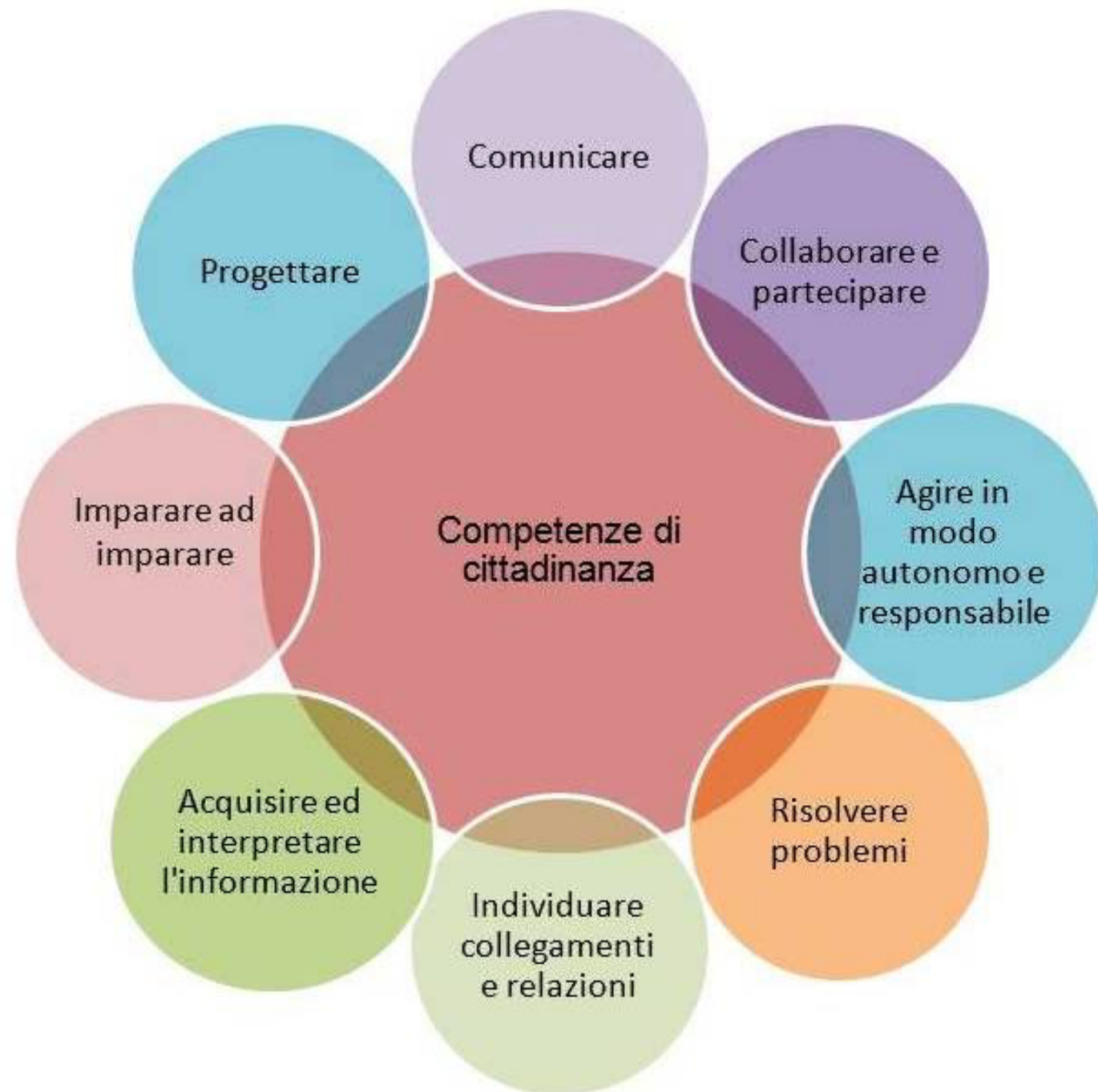
Pensare *con* e *attraverso* i materiali

(Bazzanini, 2013)

Pensiero critico

E' la capacità di

- selezionare, organizzare, interpretare e valutare l'informazione (Boncori, 1995)
- formulare giudizi autonomi e critici (Marmocchi, Dall'aglio, Tannini, 2004)
- porre domande, verificare evidenze e alternative
- assumere consapevolezza delle numerose e contrastanti prospettive e visioni.



Compito autentico

Progetto didattico che si pone l'obiettivo (dichiarato) di rendere esplicita una determinata competenza (consapevolezza alunno)

Presuppone che gli alunni vengano messi nella condizione di costruire il loro sapere in modo attivo in contesti reali e complessi e lo usano in modo preciso e pertinente, dimostrando il possesso di una determinata competenza

Mostrare l'utilità delle acquisizioni pregresse (no concezione strettamente utilitaristica della conoscenza)

Mettere in evidenza gli scarti tra teoria e pratica

Mettere in evidenza gli apporti delle diverse discipline

Mettere in evidenza quanto ancora gli allievi devono apprendere

Attività per l'infanzia

INVENTO UN GIOCO

FASE 1- STABILIRE LE CARATTERISTICHE DEL GIOCO

NOME DEL GIOCO:.....

N° GIOCATORI:.....

REGOLE DEL GIOCO:

-
-
-

LUOGO DOVE SI SVOLGE IL GIOCO:.....

FASE 2- DESCRIZIONE DEL GIOCO

◆ Il bambino di 6 anni scrive completando le seguenti frasi:

1. Il gioco inizia con.....
2. Cosa si fa?
.....
3. Il gioco finisce quando.....

◆ Il bambino di 5 anni disegna:

Il gioco inizia

Cosa si fa

Il gioco finisce

Autovalutazione

IL LAVORO DI (Nome e cognome del compagno)

..... **PER ME È**

(fai una X sulla faccina che rappresenta la tua risposta):



COMPLETO
CORRETTO
BELLO DA VEDERE



COMPLETO
CORRETTO



COMPLETO

Se coincidono si
supera

Se sono basse si
migliora

Se sono diverse si
confronta e
migliora

- Dividere la classe in gruppi (massimo 5 bambini per gruppo).
- L'insegnante sceglie una "competenza" per ogni gruppo e consegna loro il testo corrispondente
- Gli studenti di ogni gruppo devono disegnare un'esperienza che riguarda la parola chiave.
- In gruppo devono poi creare una loro definizione di quella competenza
- Gli insegnanti, insieme agli studenti costruiscono un cartellone con i disegni eseguiti dagli studenti e la definizione.

1° Comunicare:
ascoltare con
partecipazione e dare
risposte di aiuto

2° Eccellere: credere
nelle proprie capacità e
nel riuscire a fare la
differenza

3° Impressioni: cosa
resta di me, anche
quando non ci sono

4° Aspetto: le prime
impressioni durano a
lungo

5° Cordialità: essere
generosi e gentili è un
valore

6° Pensare al gruppo: le
mie azioni hanno un
effetto sugli altri

Attività per la secondaria

FASE 1

Durata: lezione da 50 min.

Breve introduzione dell'argomento teorico della lezione e *brainstorming* sulle conoscenze pregresse o extrascolastiche degli studenti su questo argomento.

Si sottopone alla classe la visione di un breve *video* sull'argomento trattato. Agli studenti viene dato il compito di prendere appunti selezionando gli elementi che ritengono più significativi.

Condivisione delle conoscenze apprese tramite discussione di classe e costruzione di una mappa concettuale (di gruppo) per facilitare la memorizzazione dei concetti fondamentali.

Brainstorming: condividere le conoscenze è utile o meno?

FASE 2

Brainstorming: *quali ruoli ci sono in un gruppo di lavoro? A cosa servono?* Evidenziare le risposte degli studenti, in modo da poterle confrontare successivamente.

La classe viene suddivisa in piccoli-medi gruppi. Il numero dei membri del gruppo, al pari dell'assegnazione dei ruoli (tramite consegna di una targhetta/etichetta che indica il ruolo), sono stabiliti dall'insegnante per evitare disomogeneità (cercare di variare da materia a materia, in modo che tutti ricoprano i differenti ruoli).

Sulla base dell'argomento affrontato nella lezione della FASE 1, ad ogni gruppo sarà assegnato uno specifico aspetto o tematica da approfondire. Il docente fornirà tempi e modalità di lavoro.

Ogni gruppo di studenti presenterà alla classe il prodotto realizzato (sia esso un poster, un ebook, un elaborato scritto, una presentazione power point ecc...) rispettando i tempi e modalità di presentazione stabiliti dal docente.

FASE 3

Proporre a ogni
studente la
scheda di
autovalutazione
del proprio
lavoro

NOME E COGNOME _____

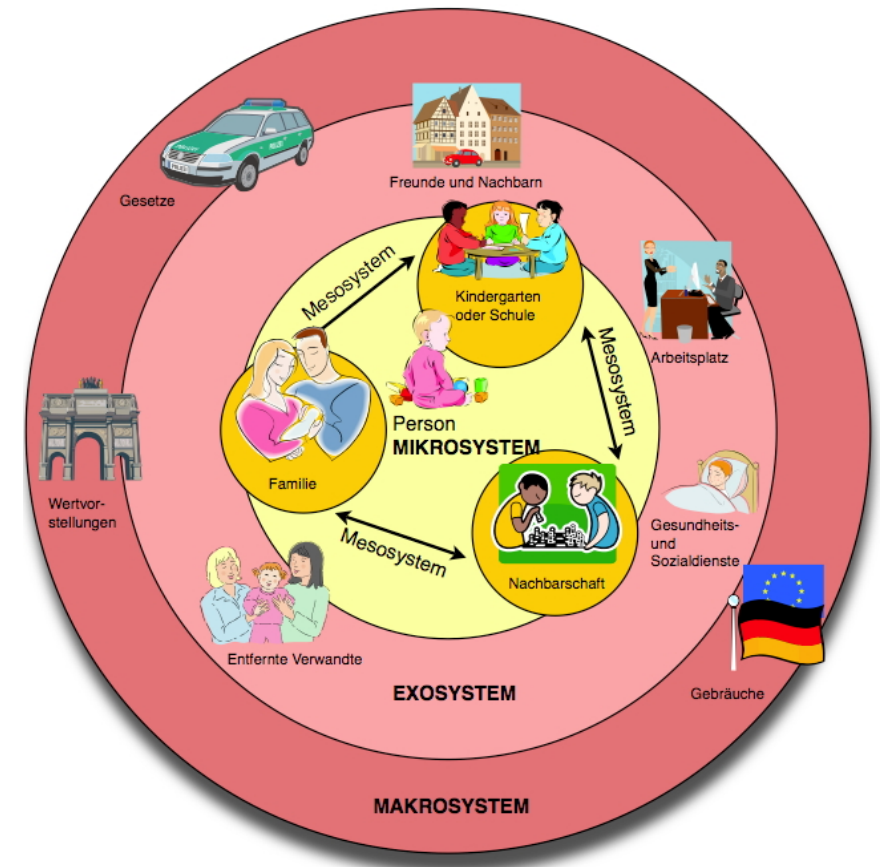
MATERIA _____

Numero di studenti del gruppo?				
Il mio ruolo nel gruppo?				
Mio interesse per l'argomento?	Pochissimo	Poco	Molto	Moltissimo
Quanto mi sono impegnato?	Pochissimo	Poco	Molto	Moltissimo
Quanto ho aiutato gli altri?	Pochissimo	Poco	Molto	Moltissimo
Cosa mi ha lasciato questo lavoro?			

E LA FAMIGLIA?

Teoria sicurezza emotiva (Cummings e Davies, 1996)

Insicurezza emotiva legata a fattori ambientali.



GRAZIE PER
L'ATTENZIONE!



gianluca.gualdi01@universitadipavia.it