

Alberta Novello

Università di Padova

INSEGNARE LE LINGUE
A STUDENTI *GIFTED*.
STRATEGIE DIDATTICHE
PER LA PLUSDOTAZIONE

Teaching gifted students. Didactic strategies for intellectual giftedness

ABSTRACT

Teaching gifted children is an everyday challenge which needs to be won in order to avoid demotivation and school abandoning. In language teaching different strategies and techniques can be used to engage these particular kinds of students. This essay examines the main characteristics of gifted students as long as teacher's attitudes towards them. In the following text, some procedures are explained to motivate and stimulate language learning in gifted students.

KEY WORDS: giftedness, gifted students, language teaching, language learning, high potential.

La didattica per discenti plusdotati è, a torto, un argomento marginalmente affrontato in ambito scolastico. La plusdotazione è una condizione che riguarda circa il 2% della popolazione, una percentuale relativamente alta in ambito scolastico se si considera il difficile percorso formativo di questi discenti che, non rare volte, si conclude con l'abbandono. La didattica per studenti ad altissimo potenziale intellettuale necessita di particolare attenzione, di modifiche e accorgimenti pensati ad hoc che il docente deve essere in grado di apportare per soddisfare i bisogni di questa tipologia di discenti. La condizione disagiata che spesso accompagna lo studente plusdotato richiede interventi competenti e mirati, tanto quanto quelle di altri studenti con diversi bisogni educativi. Lo studente plusdotato non è sempre in grado di gestire e di riconoscere le sue capacità all'interno dell'ambiente classe e ciò si palesa con situazioni di insofferenza e, a volte, di basso rendimento. La plusdotazione è un dono che va coltivato con moltissima attenzione; i docenti devono essere formati su come alimentare tale dono affinché diventi un talento e non, al contrario, un nemico da evitare.

I BAMBINI E I RAGAZZI PLUSDOTATI

Non esiste un'unica definizione per descrivere i bambini e i ragazzi ad altissimo potenziale intellettuale, ma un'attenta osservazione può portare a riconoscere alcuni elementi distintivi. Non è possibile generalizzare trattando di individualità, ma la descrizione di

alcune peculiarità con la consapevolezza che non possono appartenere a chiunque può rappresentare un punto di partenza per individuare la plusdotazione.

I bambini e i ragazzi plusdotati imparano molto velocemente e prima dei coetanei, sono molto curiosi anche relativamente ad argomenti che non sono comuni alla loro età, elaborano ragionamenti complessi, hanno un forte senso di giustizia, non amano la confusione e spesso preferiscono la compagnia di bambini di età maggiore o degli adulti. Il bambino plusdotato spesso impara a leggere precocemente, sia annoia delle attività ripetitive e, frequentemente, ama lavorare in maniera individuale. Una caratteristica che accompagna spesso la plusdotazione è una forte sensibilità; i bambini, plusdotati, infatti, colgono al volo le situazioni che li circondano, percependo addirittura la sofferenza altrui. I bambini *gifted*, poi, riescono a memorizzare velocemente e a lungo termine, possiedono una grande capacità di osservazione, utilizzano un linguaggio avanzato, si interrogano sull'uomo, la sua natura e le sue origini, hanno un'immaginazione non comune. I bambini e ragazzi plusdotati pongono e rispondono a quesiti seguendo il ragionamento "se... allora". Essi, inoltre, tendono ad accettare le critiche solo se seguite da una spiegazione costruttiva e di fronte a un problema propongono una soluzione. Alcuni amano organizzare e fare liste, altri sono sorprendentemente creativi.

Come affermato da Mormando (2011: 44) "le loro domande e le loro osservazioni destano sorpresa, se comparate a quelle dei bimbi della stessa età, per l'originalità, l'approfondimento, la qualità dei collegamenti". Non si deve, però, pensare che i bambini plusdotati siano molto capaci in tutte le aree; essi possono eccellere solamente in alcune o possono palesare uno sviluppo intellettuale molto avanzato, ma non particolari abilità sociali. Come sostenuto da Tunnicliffe (2010: 21) la domanda non deve essere "*how bright the pupil is*" ma "*how is the pupil bright?*".

La consapevolezza delle potenzialità è fondamentale per creare un programma formativo adatto alle esigenze di questi studenti i quali necessitano di essere seguiti da insegnanti competenti per non andare incontro a serie difficoltà. Dalle definizioni a cui si fa riferimento in ambito scolastico (Marland 1972, Columbus Group 1991) emerge, difatti, immediatamente l'importanza della creazione di percorsi formativi creati appositamente per questa particolare tipologia di studenti che, purtroppo, spesso incontrano difficoltà importanti nel percorso scolastico. Ciò che si deve cercare per identificare un bambino plusdotato è secondo Webb e Gore (2012) l'intensità delle emozioni, dell'interesse, della concentrazione, della sensibilità e dell'immaginazione. I bambini e i ragazzi plusdotati differiscono dagli altri, inclusi i bambini intelligenti o dotati, per velocità di apprendimento, applicazione dei concetti, livello di interesse, stile delle domande, senso di giustizia, livello emozionale e molto altro ancora (Strip e Hirsch 2011).

Secondo Galbraith (2012) nel riconoscere un bambino ad altissimo potenziale intellettuale è necessario prestare attenzione a:

- abilità intellettive avanzate,
- padronanza linguistica,
- curiosità,
- creatività,
- forte energia,
- concentrazione, passione,
- pensiero logico,

- sensibilità,
- senso dell’umorismo.

Renzulli (1994) divide la plusdotazione in due categorie principali: la prima (*school-house giftedness*) è facilmente misurabile attraverso test e valutazioni quantificabili, la seconda (*creative-productive giftedness*) si manifesta in attività che prevedono un particolare sviluppo di prodotti o materiali originali. Lo studioso, a fronte di numerosi insuccessi registrati dai discenti plusdotati, teorizza un modello per il successo della plusdotazione dato dall’intersecarsi di:

- abilità sopra la media,
- creatività,
- impegno richiesto dal task.

Possedere delle abilità avanzate senza la creatività porta a dei risultati poco produttivi per se stessi o la società, d’altra parte la creatività senza l’impegno non produce risultati soddisfacenti.

Come sottolineato da Tunnicliffe (2010: 22) “Optimum performance arises when talent tries hard to produce effective solutions”.

La chiave per far diventare tali doni dei talenti è, perciò, l’attento sviluppo degli stessi. Dei doni trascurati o, peggio, sminuiti non evolveranno mai in talenti, danneggiando l’individuo e la società. Un aspetto basilare da considerare nella pianificazione di un percorso formativo di uno studente plusdotato è, come accennato, il beneficio che egli potrà portare alla società grazie al suo talento. Tali discenti devono essere guidati a potenziare i loro doni sia per se stessi, ma anche per migliorare il mondo; essi possiedono capacità di cui la società necessita, le quali vanno coltivate e protette.

Gagné (2004) elabora un modello per cui la plusdotazione (intellettuale, creativa, socio affettiva, senso motoria) si sviluppa in talento (ad esempio: accademico, artistico, sociale, sportivo, economico) grazie a un processo di sviluppo dato dall’apprendimento, dalla formazione e dalla pratica, supportato, poi, da agenti intrapersonali (motivazione, temperamento, personalità) e ambientali (persone, attività, eventi).

Tale modello mira a spiegare come tali doni possano rimanere sterili se non adeguatamente sviluppati e come il processo di sviluppo sia influenzato da fattori ambientali (ad esempio la scuola) e personali (ad esempio il carattere).

ELEMENTI DI CRITICITÀ NELLA PLUSDOTAZIONE

I bambini e i ragazzi *gifted* palesano spesso una serie di difficoltà che si manifestano nei diversi ambiti della loro esistenza, da quello familiare a quello educativo. Il loro riconoscersi diversi è, probabilmente, una delle maggiori difficoltà da affrontare in quanto la non identificazione con gli amici e i compagni della stessa età, spesso li porta ad essere etichettati come individui con difficoltà relazionali. Altri segnali come l’irrequietezza e la rabbia vengono interpretati come problemi di iperattività e non letti come risposta alla noia o ad una snervante routine che non soddisfa la sete di stimoli ed esperienze nuove di tali discenti. Anche la distrazione e la mancanza o scarsità di impegno sono frequentemente accostate agli studenti ad altissimo potenziale intellettuale in quanto la loro capacità di comprendere rapidamente li porta, poi, a frequenti distrazioni.

Tali problematiche, viste negativamente e punite, sia a casa che a scuola, trasmettono ancora di più un senso di inadeguatezza nei bambini e ragazzi *gifted* che, per tutta risposta, vivono uno stato di frustrazione e angoscia che non riescono a gestire. Talvolta capita che si sentano inferiori in quanto non compresi e/o presi in giro o, addirittura, negano le loro capacità per non farsi riconoscere come diversi. Pare chiaro come tali studenti necessitino un supporto (così come le loro famiglie); la scuola in primis dovrebbe essere in grado di elaborare le strategie e di fornire gli strumenti di cui hanno bisogno. Diventa necessaria una programmazione specifica che preveda contenuti, strategie, modalità e tempi diversi (pretendere che si adeguino ai tempi previsti è una forma di negazione delle loro abilità). È basilare non far adagiare lo studente proponendogli attività per lui troppo semplici altrimenti con la convinzione che sia tutto facile non saprà affrontare le difficoltà che incontrerà successivamente, fallendo e sentendosi incapace. È necessario, per cui, fornire compiti con una difficoltà sempre maggiore onde abituarlo sia a comprendere i propri limiti, sia a compiere uno sforzo e a sviluppare abilità cognitive che gli saranno utili per lo studio e, di conseguenza, per il successo scolastico. Attività stimolanti di sfida e di *problem solving* sono particolarmente adatte per gli studenti *gifted*, i quali rischiando di adagiarsi e non sviluppare, così, abilità fondamentali di studio e concentrazione vanno, spesso, incontro alla dispersione scolastica.

Come espresso da Tolan (2012) uno studente che a scuola si sente in gabbia difficilmente apparirà come un plusdotato e, se non stimolato in maniera adeguata, non riuscirà mai a raggiungere il livello di funzionamento mentale per cui è predisposto. Tunnicliffe (2010) spiega, inoltre, come il veloce sviluppo cognitivo non sia spesso accompagnato da un egual sviluppo fisico, sociale ed emotivo (*asynchronous development*) causando problemi quali:

- la discrepanza tra le idee e le capacità fisiche per realizzarle,
- il trattare argomenti che non sono in grado di gestire emotivamente,
- l'isolamento dai pari e difficoltà di gioco,
- il preferire la compagnia di adulti o amici più grandi non sempre bene accettata.

A tal proposito Webb e Gore (2012) sottolineano come uno studente *gifted* possa deprimersi nel non trovare altri come lui e possa addirittura soffrire di forme di depressione, anche in giovanissima età, scaturite dal paragone tra la realtà dei fatti e come potrebbe essere, invece, il mondo. Più lo studente è dotato, maggiore sono le probabilità che si senta diverso.

L'INSEGNANTE DI STUDENTI PLUSDOTATI

È compito di ogni insegnante osservare i propri studenti e cercare di dare una risposta a comportamenti non comuni. Non è semplice identificare un bambino/ragazzo plusdotato, ma purtroppo è semplice, invece, assegnare etichette quali: iperattivo, con difficoltà di concentrazione, con disturbi comportamentali, eccetera. Accade frequentemente che sia il genitore a cogliere per primo i segnali di plusdotazione e, spesso, perché messo di fronte a una serie di problematiche nate proprio in ambito scolastico. Chiaramente una formazione a livello nazionale sulla plusdotazione faciliterebbe molto il lavoro degli in-

segnanti i quali avrebbero, così, degli strumenti per suggerire ai genitori una valutazione (che deve sempre essere eseguita da esperti) sulla plusdotazione.

L'insegnante deve, per cui, essere messo nelle condizioni di riconoscere i segnali di una plusdotazione e, naturalmente, deve essere aperto a cogliere e ad accogliere le diversità in classe. Ciò significa accettare soluzioni e idee creative e disattese, non rimproverare osservazioni frequenti, non negare richieste di approfondimento; non punire manifestazioni di disagio a compiti ripetitivi e di routine (punizione spesso accompagnata dalla presa in giro dei compagni che aumenta il disagio precedentemente descritto).

L'insegnante, con la programmazione adeguata, deve capire quali strategie adottare per evitare che il bambino/ragazzo diventi elemento di disturbo o si astragga nel suo mondo perché annoiato. Si rivela utile offrire stimoli e argomenti di suo interesse, il tempo "in più" non deve essere occupato per aiutare i compagni in difficoltà, in quanto non è suo compito e, in questo modo, gli viene sottratto tempo per il suo apprendimento che non si deve fermare dove si ferma quello dei compagni (aiutare il compagno in difficoltà è un obiettivo relazionale che, a piccole dosi, deve essere perseguito con la totalità della classe, ognuno per ciò che è in grado di fare, non solo dai bambini plusdotati). Una programmazione per competenze con obiettivi concreti raggiungibili a livelli differenti e che coinvolga la classe facendo sentire tutti gli studenti indistintamente parte della stessa comunità è fondamentale nella gestione degli studenti eccellenti nella classe ad abilità differenziate; tali studenti, difatti, non percepiranno di essere trattati diversamente (cosa, come accennato sopra, vissuta in maniera molto negativa), ma si sentiranno partecipi di una co-costruzione comune della conoscenza. L'insegnante deve essere consapevole di essere responsabile, con i genitori o chi per loro, del percorso di trasformazione del dono a talento, che porterà lo studente al successo scolastico, personale e sociale. Per quanto riguarda la valutazione, come accennato sopra, è basilare che sia affidata ad esperti e per l'approfondimento di tale argomento si rimanda a Mormando (2011).

INSEGNARE LE LINGUE A BAMBINI E RAGAZZI AD ALTISSIMO POTENZIALE INTELLETTIVO

L'apprendimento di una o, meglio, più lingue può portare ad eccellenti risultati con i bambini/ragazzi plusdotati. Oltre a chi possiede un forte sviluppo dell'intelligenza logico-matematica (che predispone a un più fruttuoso apprendimento linguistico) ottimi risultati possono essere raggiunti da tutti gli studenti *gifted* se perseguite alcune strategie che accomunano la glottodidattica e la didattica per studenti ad altissimo potenziale intellettuale. Come descritto precedentemente, gli studenti *gifted* necessitano di stimolo continuo verso obiettivi interessanti al fine di mantenere alta la motivazione e l'impegno ed entrare, così, in un processo di acquisizione efficace. La motivazione riveste un ruolo basilare nella didattica delle lingue e la sua interpretazione in chiave "*gifted*" può rappresentare la strategia vincente per coinvolgere questa tipologia di studenti.

Nell'acquisizione delle lingue da tempo si fa riferimento a dei modelli di motivazione basati sulla centralità dello studente. Titone nel 1976 propone il modello egodinamico che spiega come la persona, in base al progetto che ha di sé, individui una *strategia* per imparare la lingua e, una volta individuata, entri in *contatto* con essa; se il *feedback* di

tale processo risulta positivo si verifica una ricaduta sull'ego e il percorso continua, altrimenti si prospetta un'interruzione. Balboni (1994) successivamente integra tale modello individuando tre tipi di motivazione:

- a. il dovere, che porta all'apprendimento e non all'acquisizione in quanto le informazioni acquisite si fermano nella memoria a breve termine;
- b. il bisogno, che è efficace fino alla sua soddisfazione;
- c. il piacere, che diventa uno strumento potente visto il coinvolgimento dell'emisfero destro e sinistro del cervello (Danesi 1988–1998, Fabbro 1996, Cardona 2001).

Questo modello triangolare, in cui il piacere è posto al vertice, viene poi aggiornato (Balboni 2008) con una visione di continuum tra i tre fattori in cui il dovere può evolversi in senso del dovere e diventare così motivante in quanto vengono soddisfatti bisogni linguistici e comunicativi nuovi per lo studente, mentre il bisogno, una volta soddisfatto produce piacere; in tal modo ognuno dei tre poli può generare l'altro e portare perciò ad esperienze piacevoli.

Balboni (2006b) suggerisce, poi, l'importanza di sostenere nel discente anche: il "piacere di apprendere", attraverso la fattibilità delle attività ($i + 1$ di Krashen) e la consapevolezza dei progressi ottenuti; il "piacere della varietà", dei materiali, degli esercizi, delle attività, ecc.; il "piacere della sfida"; il "piacere della novità"; il "piacere della sistematizzazione" con la scoperta delle regole e dei meccanismi che governano la lingua; il "piacere del gioco"; il "piacere di pensarsi autonomi" con la lingua straniera; il "piacere di avere fatto il proprio dovere", gratificando l'essere un bravo studente.

Caon (2006, 2008) riprendendo la distinzione di Titone tra motivazione estrinseca e intrinseca, sottolinea l'importanza di promuovere quest'ultima nel discente affinché esso sia indirizzato verso la realizzazione del compito come soddisfazione di un desiderio personale. Egli suggerisce di stimolare questo tipo di motivazione attraverso:

- a) i contenuti, che possono rivelarsi interessanti per gli studenti;
- b) le metodologie, le quali possono stimolare lo svolgimento del compito;
- c) la relazione, vale a dire un rapporto con l'insegnante basato sulla fiducia e che risveglia gli interessi dei discenti.

L'essenzialità della motivazione è stata anche risaltata da Freddi (1994) affermando che non esiste apprendimento senza motivazione e includendola all'interno del suo modello di Unità Didattica. Già Rogers nel 1973 evidenziava come l'apprendimento debba coinvolgere gli interessi del discente, il quale deve partecipare alle lezioni anche sul piano affettivo ed emozionale (come sviluppato poi da Brumfit 1982 e ripreso da Novak 1984).

L'importanza per l'attenzione alla persona e alle sue emozioni è stata chiaramente ribadita da Stevick (1990) il quale descrive come la glottodidattica umanistica si realizzi attraverso la correlazione tra cinque caratteristiche cardinali: l'autorealizzazione, i sentimenti, la ragione, la responsabilità, la relazione. La componente emotiva gioca, perciò, un ruolo basilare nel successo con la lingua; i meccanismi che regolano l'acquisizione ne traggono un grosso vantaggio, lo stesso LAD viene messo in moto dalla motivazione, dall'accettazione da parte del cervello del discente di uno stimolo utile, che vale la pena acquisire. Schumann (1999) riconosce questo tipo di accettazione a cinque motivazioni:

- a) novità,
- b) attrattiva,

- c) funzionalità,
- d) realizzabilità,
- e) sicurezza psicologica e sociale.

Fischer (1990) individua, inoltre, tre fonti di motivazione nell'apprendente:

- a. *intrinsic satisfaction*, è la soddisfazione intrinseca, l'interesse naturale, che, però, ha breve durata e non appartiene a tutti gli studenti e per questi motivi non ci si può fare affidamento;
- b. *extrinsic reward*, la ricompensa estrinseca, data dall'insegnante attraverso voti o inserimenti in gruppi avanzati, ma che risulta demotivante per chi non riesce;
- c. *combining satisfaction and reward*, il successo nel compito; lo studente è motivato da ciò che riesce a fare. Il successo porta alla motivazione e viceversa, ma chi non ha successo si demotiva, così come chi è convinto che non potrà averne ed evita le situazioni in cui può essere valutato e fallire.

Secondo Littlejohn (2001) tutto ciò porta alla necessità di prestare attenzione all'autostima del discente. Sempre Littlejohn (2001) propone una serie di idee per sostenere la motivazione nella classe di lingua:

- a) far sperimentare e rischiare (variando le attività);
- b) proporre compiti "ampi" (in cui lo studente deve organizzarsi, gestire il suo tempo, prendere decisioni);
- c) scegliere *task* aperti (senza una soluzione uguale per tutti);
- d) offrire più scelta (tra gli esercizi da fare, senza obbligare a svolgere un solo esercizio);
- e) coinvolgere gli studenti in alcune decisioni di classe (compiti per casa, tempi, eccetera);
- f) scoprire cosa pensa lo studente (ad esempio riguardo alle attività: se troppo facili, se troppo difficili, se noiose o interessanti);
- g) prestare attenzione a come si dà il *feedback*;
- h) comunicare un senso di ottimismo.

Anche il momento della valutazione può rivelarsi motivante se si riesce a far comprendere la funzionalità della stessa agli studenti, inglobandola nell'intero processo d'apprendimento e rendendola oggetto non più di ansia e preoccupazione, ma di interesse e motivazione (Novello 2012a). A tutto ciò va senza dubbio aggiunto lo stimolare l'interesse del discente per la lingua; riprendendo Caon (2005), "il docente dovrebbe innanzitutto rendere vivo il suo insegnamento, adattando gli aspetti astratti della disciplina agli interessi, ai bisogni e ai progetti dei suoi studenti".

Sulla base di quanto descritto, motivando lo studente plusdotato proponendo:

- argomenti coinvolgenti affrontabili anche in maniera complessa;
- strategie di fruizione dell'argomento adatte;
- metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti;
- argomenti nuovi e funzionali;
- tecniche varie;
- compiti complessi;
- modalità di valutazione adatte;

può rivelarsi la chiave per coinvolgerlo nel raggiungimento di obiettivi comunicativi e culturali avanzati. Un ambiente di apprendimento stimolante che preveda la sfida con

le proprie abilità cognitive, la ricerca di soluzioni, la sperimentazione, la creazione di connessioni, la considerazione di diversi punti di vista, permette di ottenere risultati eccellenti.

Come descritto precedentemente lo studente *gifted* non è necessariamente abile in tutte le aree, per questo motivo diventa basilare sfruttare le diverse potenzialità per sviluppare le competenze comunicative.

PROPOSTE DIDATTICHE PER L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

La prima strategia da prendere in considerazione nella didattica delle lingue per studenti ad altissimo potenziale intellettuale è sicuramente quella del *problem solving*. Proporre compiti in cui sia richiesto di ricercare la soluzione di un problema (linguistico o attraverso la lingua) si rivela indubbiamente efficace in quanto vengono stimolate le capacità cognitive familiari a questa tipologia di studente. Il *problem solving*, infatti, è un meccanismo molto attivo nello studente *gifted* e può portare ad uno sviluppo avanzato delle abilità linguistiche.

Un'altra strategia efficace è la proposta di *attività creative*. Una lingua straniera offre moltissime possibilità di lavoro con la creatività (basti pensare alle attività di produzione creativa o alle attività manipolative con istruzioni fornite in lingua) le quali possono stimolare positivamente lo studente plusdotato che sarà spinto ad utilizzare più lingua possibile per il suo scopo comunicativo. I compiti creativi, inoltre, si rivelano molto accattivanti anche per gli studenti meno creativi i quali sono portati a mettere in gioco tutte le loro abilità per raggiungere l'obiettivo.

Un'ulteriore proposta didattica riguarda la trattazione di un *argomento a spirale*. Ciò implica la presentazione di un argomento alla classe che poi lo studente (o gruppi di studenti) può approfondire a seconda del suo livello di interesse e, eventualmente, nel suo campo di interesse, anche in maniera autonoma con strumenti e materiali forniti dall'insegnante. Utili per lo scopo appena descritto sono le *zone di apprendimento stratificate* (Kingore 2012), le quali prevedono la creazione di aree nello spazio classe con una selezione di materiali pensati per diversi livelli di complessità in modo che gli studenti *gifted* possano passare a lavorare a un livello successivo una volta raggiunto un obiettivo. L'insegnante, perciò, ha il compito di utilizzare creativamente lo spazio per fornire ulteriori compiti agli studenti; tali compiti non devono avere l'obiettivo di tenere occupati i discenti, ma necessitano di essere progettati per promuovere e potenziare le loro abilità cognitive e il loro livello di autonomia e di organizzazione.

Lo studente inizialmente dovrà essere guidato nella fruizione di queste aree di apprendimento al fine di comprenderne il funzionamento e la funzionalità e, inoltre, per poter svolgere completamente il *task*. Può rivelarsi molto utile far compilare una sorta di contratto in cui sono indicate alcune linee guida e i passaggi fondamentali, come ad esempio: la richiesta di *feedback* all'insegnante, l'autovalutazione e la discussione sull'autovalutazione. Lo studente va incoraggiato a non svolgere frettolosamente il compito, ma ad annotarne i passaggi e, possibilmente, ad andare oltre le richieste minime. È basilare, a questo fine, far comprendere la connessione tra il compito (e le sue abilità) e la vita reale.

Uno strumento utile per le zone di apprendimento stratificate o per lo svolgimento di compiti assegnati dall'insegnante è rappresentato, senza dubbio, dalle nuove *tecnologie*. Alcuni studenti *gifted* sono particolarmente portati per la fruizione degli strumenti tecnologici e possono essere motivati e stimolati dal loro utilizzo. La tecnologia è un mezzo molto utilizzato per la sua efficacia nell'apprendimento linguistico (Novello 2012b) e le abilità linguistiche e cognitive da esso sviluppate ben si accompagnano al percorso formativo dei discenti plusdotati.

La fruizione delle tecnologie si presta ottimamente alla strategia didattica dell'*arricchimento* (Mormando 2011), che prevede l'approfondimento di un argomento in tre fasi.

La prima fase richiede la generazione di domande: si determina un argomento di partenza e si chiede di porre domande e/o generare associazioni. Nella seconda fase si scelgono una o più domande tra quelle proposte nella prima fase e si risponde. Nella terza fase, poi, si individua un soggetto tratto dalla seconda fase e vengono generate nuove domande al fine di isolarne una e rispondere. Lo scopo dell'arricchimento è di insegnare ad approfondire un argomento e a mantenere viva la curiosità; è fondamentale in questo percorso collegare sempre il punto di partenza al risultato della ricerca, esplicitandolo anche visivamente con cartelloni, power point o altri mezzi.

Un'altra strategia che può rivelarsi congeniale allo studente *gifted* è quella del *goal setting* (Novello, 2014a). Esso prevede di far stabilire agli studenti alcuni obiettivi comunicativi che devono, poi, raggiungere in maniera autonoma. In questo percorso lo studente *gifted* può godere di un'autonomia maggiore rispetto ai compagni, individuando strategie e materiali e, successivamente, tempi e modalità di autovalutazione. Il percorso del *goal setting* è sfidante e motivante e può rivelarsi molto utile nel difficile scopo di far comprendere allo studente plusdotato i propri limiti.

Per quanto riguarda la grammatica, una volta reso familiare allo studente il percorso induttivo di riflessione sulla lingua, si dimostra efficace per i ragazzi ad altissimo potenziale intellettuale la proposta di una *riflessione semi-autonoma sulla lingua* in cui viene a loro richiesto di individuare un obiettivo grammaticale da un testo e, successivamente, di analizzarlo (anche tramite ulteriori esempi forniti dall'insegnante) ricavandone i meccanismi di utilizzo (da verificare naturalmente con il docente).

Una proposta valida, invece, per l'abilità di lettura prevede la *lettura autonoma*, la quale non è seguita da domande banali o griglie da completare che la rendono artificiale e/o noiosa, ma da attività quali la richiesta di un commento critico, la ricerca di link di approfondimento, lo svolgimento di attività creative a partire dal testo (come ad esempio chiedere: cosa sarebbe successo se...; costruisci la miniatura della stanza descritta nel brano; racconta l'accaduto dal punto di vista di un altro personaggio), attività che richiedono un reimpiego della lingua.

Le proposte descritte mirano tutte a migliorare l'efficacia del processo di insegnamento per gli studenti plusdotati. Essi, come descritto, possiedono elevate capacità di ragionamento, *problem solving*, creatività, svolgimento di task ed è fondamentale impiegarle per far acquisire lingua e scoprire cultura. Come specificato da Tunnicliffe (2010) ogni studente *gifted* dimostra capacità specifiche diverse e per questo è basilare identificare la natura delle sue migliori prestazioni per poterle applicare alla didattica di classe. Essere in grado di comprendere le abilità e le competenze che definiscono l'eccellenza

negli obiettivi pianificati permette ai docenti di guidare gli studenti plusdotati verso il raggiungimento di livelli altissimi. La didattica per competenze si rivela fondamentale per gestire nella classe ad abilità differenziate gli studenti plusdotati; inserire gli obiettivi didattici in contesti di concretezza e organizzare il loro raggiungimento attraverso compiti graduati sui livelli degli studenti è la chiave per creare una comunità che lavora efficacemente in maniera simultanea.

Concludendo possiamo affermare come la plusdotazione sia una condizione che può evolversi in maniera positiva o negativa a seconda degli interventi attuati nei confronti dei discenti *gifted*; attualmente la consapevolezza nella scuola non ha ancora raggiunto livelli adeguati, ma l'interesse sempre maggiore per l'argomento potrà condurre a risultati più ottimali. Di questa evoluzione potrà beneficiare anche l'apprendimento linguistico, spesso ancora trascurato.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI Paolo Emilio, 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.
- BALBONI Paolo Emilio, 2002, *Le sfide di Babele*, Torino: Utet Libreria.
- BALBONI Paolo Emilio, 2006a, *The epistemological nature of language teaching methodology*, Perugia: Guerra.
- BALBONI Paolo Emilio 2006b, Il piacere di imparare, il piacere di insegnare, (in:) *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, G. Serragiotto (a cura di), Vicenza: La Serenissima.
- BALBONI Paolo Emilio 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino: Utet Libreria.
- CAON Fabio, 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia: Cafoscarina.
- CAON Fabio, 2006, *Pleasure in language learning*, Perugia: Guerra.
- CAON Fabio, 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino: Utet Università.
- CARDONA Mario, 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino: Utet Libreria.
- COLUMBUS GROUP, 1991, (in:) M. Morelock, 1992, *Giftedness: The view from within. Understanding Our Gifted*, Open Space Communications, 4(3), 1, 11–15.
- DANESI Marcel, 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova: Liviana.
- DANESI Marcel, 1998, *Il cervello in aula*, Perugia: Guerra.
- FABBRO Franco, 1996, *Il cervello bilingue*, Roma: Astrolabio.
- FISCHER Robert, 1990, *Teaching children to think*, Oxford: Blackwell.
- FREDDI Giovanni, 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: Utet Libreria.
- GAGNÈ Francoys, 2004, Transforming gift into talents, *High Ability Studies* 15(2).
- GALBRAITH Judy, 2012, Bright beyond their years: what are parents to think?, *Gifted Education Communicator* 43(2).
- GARDNER Robert, LAMBERT Wallace, 1972, *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- GARDNER Howard, 1983, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic.
- KINGORE Bertie, 2012, Tiered learning stations, *Gifted Education Communicator* 43(1).
- LITTLEJOHN Andrew, 2001, Motivation. Where does it come from? Where does it go?, *English Teaching Journal* 19.
- MARLAND Sidney P., 1972, *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*, Washington: Government Printing Office.
- MORMANDO Federica, 2011, *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Trento: Erickson.
- NOVAK Joseph, 1984, *Learning how to learn*, Cambridge: Cambridge University Press.

- NOVELLO Alberta, 2012a, Motivare alla valutazione linguistica, *El.Le* 1.
- NOVELLO Alberta, 2012b, Tecnologie e Cooperative Learning, (in:) *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, F. Caon, G. Serragiotto (a cura di), Torino: Utet Università.
- NOVELLO Alberta, 2014a, Il goal setting: una strada verso l'autonomia, *Scuola e Lingue Moderne* 4–6.
- NOVELLO Alberta, 2014b, *Valutare le lingue straniere a scuola. Dalla teoria alla pratica*, Venezia: Edizioni Cafoscari.
- RENZULLI Joseph, 1994, New directions for the schoolwide enrichment model, (in:) *Nurturing talent: individual needs and social ability*, M.W. Katzko & F.J. Monks (eds.), Assen: Van Gorcum.
- ROGERS Carl, 1973, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze: Giunti Barbera.
- SCHUMANN John, 1999, A neurobiological perspective in second language learning, (in:) *Affect in language learning*, J. Arnold (ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- STEVICK Earl W., 1990, *Humanism in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- STRIP Carol, HIRSH Gretchen, 2011, *Helping gifted children soar: a practical guide for parents and teachers*, Scottsdale: Great Potential Press.
- TITONE Renzo, 1976, *Psicodidattica*, Brescia: La Scuola.
- TOLAN Stephanie, 2012, Is it a Cheetah?, *Gifted Education Communicator* 43(1).
- TORRESAN Paolo, 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna: Emi.
- TUNNICLIFFE Clive, 2010, *Teaching able, gifted and talented children*, London: Sage.
- WEBB James, GORE Janet, 2012, How do we find gifted children?, *Gifted Education Communicator* 43(2).