

## **La *gifted education* è al servizio dei *gifted*?**

Linda Kreger Silverman

Traduzione di Francesca Godani

Si ha conoscenza della *giftedness* sin dai tempi biblici (ricordiamo Giuseppe, l'interprete dei sogni che predisse sette anni di carestia). Probabilmente il suo riconoscimento è addirittura anteriore alla Bibbia, sebbene non si abbiano documenti scritti, ma soltanto gli affreschi della Creta minoica (Eisler, 1987). Individui straordinari sono sempre esistiti. Ne *“La Repubblica”*, Platone (s.d.) consigliava di individuare la tempra [ndr indicata come il “metallo”] dei giovani e di preparare i “giovani d'oro” a diventare re-filosofi in modo che potessero governare con saggezza. La visione di Platone ha gettato le basi per la selezione e l'educazione dei bambini *gifted*. Eppure, ad un certo punto, la *gifted education* ha virato in una direzione diversa. La ricerca della saggezza è stata scambiata per la ricerca del successo. L'idea dei “giovani d'oro” è stata liquidata come elitaria, politicamente scorretta. Tutti meritano pari opportunità per avere successo. Ma tutti hanno la stessa capacità di essere saggi?

La *giftedness* non riguarda l'andare bene a scuola, i premi o il potenziale di successo. Non è una corsa verso l'alto. È uno stato dell'essere. È la ricerca del significato, della verità, della bellezza, della coerenza, della saggezza. Non ha un programma da seguire. Riguarda il lottare per rispondere alle grandi domande della vita, domande per le quali non ci sono risposte. «Perché sono qui?» Non tutti si pongono queste domande. La *giftedness* riguarda chi si è, non ciò che si fa. Questa prospettiva è stata spiegata da una studentessa del primo anno della scuola secondaria superiore, che ha condiviso con me la sua definizione di *giftedness*: «*Giftedness* è quando qualcuno è insoddisfatto delle informazioni che gli vengono fornite, quindi fa di tutto per saperne di più e si diverte a farlo.» (E. Meckley, comunicazione personale, 4 ottobre 2018).

Ci è stato detto che non ci sono prove che la popolazione *gifted* sia “connessa” in modo diverso (cioè più sensibile, intensa, sovraeccitabile). Tuttavia, in un numero della *Conceptual Foundations Network Newsletter*, la recente meta-analisi di Steenbergen-Hu (2017) relativa agli studi sulle *overexcitabilities* (OE) ha rivelato che «gli individui *highly gifted* hanno significativamente superato il confronto con i *non gifted* circa la *overexcitability* intellettuale, immaginativa e sensoriale ad un livello di significatività di 0,001 (in 6 studi)» (pag. 46). Facendo luce su una questione importante nello studio della *giftedness* - **la selezione del campione** - ha esortato il campo a diventare più consapevole di come livelli bassi, moderati e alti di selettività influenzino i risultati. «È ragionevole sostenere che un prerequisito per valutare correttamente la relazione *giftedness-overexcitability* sia prima di tutto garantire il modo in cui la *giftedness* viene individuata e valutata» (pag. 47). Questo approccio è fondamentale per ottenere risultati di ricerca validi in questo campo.

Può sembrare controintuitivo, ma le prove di differenze qualitative nella popolazione *gifted* non possono essere raccolte nella ricerca condotta sui bambini che partecipano a programmi per *gifted*. I criteri di selezione per la maggior parte dei programmi per *gifted* sono così ampi che è difficile riuscire a sostenere il motivo per cui questi studenti abbiano bisogno di disposizioni educative speciali rispetto ai loro coetanei. È anche discutibile, come sottolinea Steenbergen-Hu, considerare gli «studenti universitari che si specializzano in percorsi di studi creativi» (pag. 47) un campione *gifted* appropriato. Non credo che questo sia il gruppo che Platone aveva in mente di crescere come leader saggi.

Per riconoscere chiaramente l'impatto del livello di *giftedness* sui risultati della ricerca, è utile esaminare i livelli di funzionamento all'altra estremità dello spettro. La *special education* offre un continuo di servizi basandosi sui gradi di distanza dalla norma. Le differenze funzionali si intensificano ad ogni deviazione standard.

- A -2 deviazioni standard (DS) dalla norma (circa QI 70), i bambini con disabilità lieve sono ammessi ai programmi di *special education* perché hanno bisogni significativamente diversi dal resto della popolazione scolastica.
- A -3 DS (QI 55), i bambini con disabilità moderata richiedono assistenza e supervisione in quasi tutti gli aspetti della vita quotidiana.
- A -4 DS (QI 40), i bambini con disabilità grave hanno bisogno di imparare ad essere autosufficienti. Non sono in grado di funzionare in modo indipendente.
- A -5 DS (QI 25), i bambini con disabilità profonda non sono in grado di prendersi cura dei propri bisogni (Spruill, Oakland & Harrison, 2005).

I *gifted* non sono un gruppo omogeneo. La *giftedness* è l'immagine speculare della disabilità intellettiva. Anch'essa si presenta in un continuum.

• 120 – 129 QI	91° percentile	+1,33 DS	talento accademico (avanzato)
• 130 – 144 QI	98° percentile	+2 DS	<i>moderately gifted</i>
• 145 – 159 QI	99,9° percentile	+3 DS	<i>highly gifted</i>
• 160 – 174 QI	99,99° percentile	+4 DS	<i>exceptionally gifted</i>
• 175+ QI	99,999° percentile	+5 DS	<i>profoundly gifted</i>

(Wasserman, 2003)

Proprio come non si possono fare valide generalizzazioni sulla disabilità grave studiando la disabilità lieve, non si possono chiarire e individuare le differenze qualitative degli *highly gifted* studiando gli studenti con talento accademico. Ci sono differenze funzionali negli individui che si collocano a 2, 3, 4 e 5 deviazioni standard dalla norma, in entrambe le direzioni. Quando inseriamo bambini estremamente *gifted* in un programma per tutti i *gifted*, i loro bisogni non vengono riconosciuti. E quando l'ammissione ad un programma per *gifted* è il criterio in base al quale selezioniamo il nostro campione di *gifted*, non riconosceremo le differenze qualitative negli *highly gifted*.

Le differenze quantitative diventano differenze qualitative agli estremi. Questo principio può essere visto chiaramente quando osserviamo cosa succede all'acqua a diverse temperature. L'acqua leggermente fredda o leggermente calda è sempre acqua. Ma quando l'acqua diventa estremamente fredda si trasforma in ghiaccio e quando diventa estremamente calda si trasforma in vapore. Vapore e

ghiaccio hanno proprietà qualitativamente diverse dall'acqua. Il 5 o 10% più brillante della popolazione scolastica è acqua molto calda, ma non è vapore. E i bambini al 5 o 10% più basso della popolazione scolastica non soddisfano i criteri per l'ammissione ai servizi di *special education*; il grado delle loro differenze non è statisticamente significativo.

Qualunque sia il punteggio limite per l'ammissione ad un programma per *gifted*, la maggior parte dei punteggi del QI del gruppo si attesta attorno a quel limite. Nel grafico qui sotto, i punti isolati più lontani dal cut-off sono valori anomali. Questi studenti sono significativamente diversi dalla maggior parte dei loro compagni di classe, ma queste differenze saranno invisibili nella media del gruppo. Per poterli comprendere, questi individui devono essere studiati separatamente.

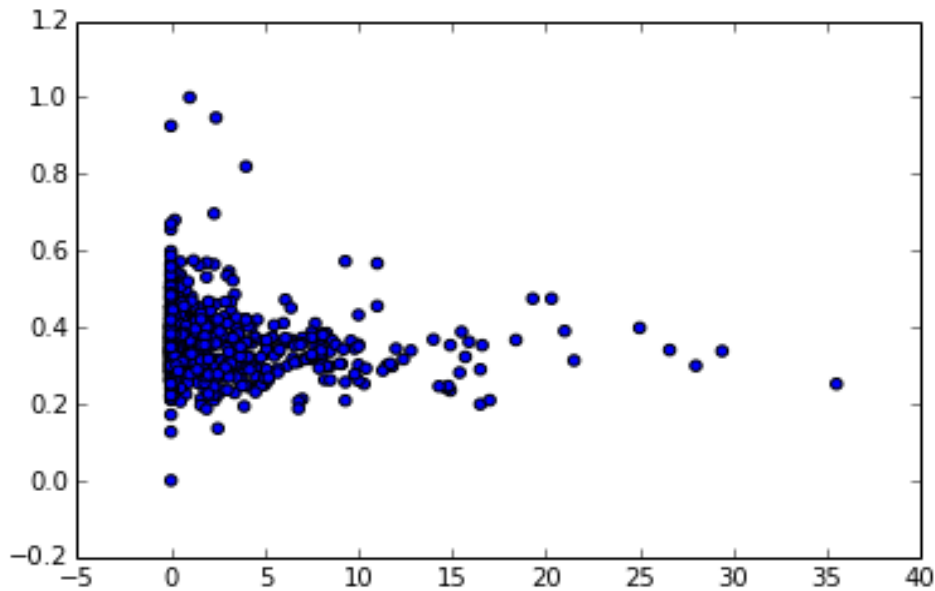


Figura 1: Grafico dei punteggi degli studenti in programmi per *gifted*

La *giftedness*, come la sua controparte all'altro estremo della curva dell'intelligenza, non è in primis una questione scolastica. Non si diventa *gifted* quando la scuola sviluppa un programma per *gifted*, e si smette di essere *gifted* quando il distretto scolastico esaurisce i fondi. È uno sviluppo atipico, che si manifesta già nell'infanzia (Louis, 1993; Alomar, 2003) e permane per tutta la vita (Fiedler, 2015). Lo sviluppo atipico porta a esperienze di vita atipiche, alla sensazione di essere un *outsider*, con bisogni di apprendimento significativamente differenti. Più ci si allontana dalla norma in entrambe le direzioni, più evidenti sono queste differenze qualitative.

Lo studio della *giftedness* è nato dallo studio delle differenze individuali. La fondatrice del nostro campo, Leta Stetter Hollingworth, ha studiato entrambi gli estremi. Hollingworth ha sviluppato alcuni dei primi programmi per *gifted*, tutti rivolti agli studenti nel 99° percentile misurato con un test del QI individuale. Col tempo, nel tentativo di ingraziarsi un sistema scolastico di natura "egualitaria", la *gifted education* si è vista costretta ad estendere la definizione di *giftedness* dall'1% al 2%, quindi al 3%, quindi al 5% e ora

al 10%. Alcuni definiscono *gifted* il 20% o il 33% della popolazione scolastica. Più ampia è la definizione, meno difendibile diventa la *gifted education*: i bambini al 90° percentile non sono qualitativamente diversi dai bambini all'85° percentile. Ciò fa sorgere la domanda: «La *gifted education* è veramente al servizio dei *gifted*?» La risposta dipende da quanto ampia è la definizione di *giftedness* nel programma.

La principale differenza tra *giftedness* e *gifted education* risiede nel fatto che si tratta di due discipline diverse: psicologia ed educazione. I primi psicologi che studiarono la *giftedness* - Alfred Binet, William Stern, Lewis Terman, Leta Stetter Hollingworth - erano affascinati dalle differenze individuali. La psicologia delle differenze individuali esamina le differenze qualitative nelle esperienze degli individui agli estremi della curva.

La *gifted education* oggi è programmata per studenti con talento accademico desiderosi di avere successo. Si concentra sull'attitudine in domini specifici, sui risultati o sul potenziale per risultati riconosciuti e sul grado di impegno (motivazione). Le disposizioni includono la differenziazione all'interno della classe regolare, l'arricchimento, lo sviluppo del talento, le competizioni e il coaching per una mentalità di successo.

Al contrario, la *giftedness* coinvolge il 2-3% della popolazione che è significativamente diversa nell'ambito dell'intelligenza generale. Questi individui hanno uno sviluppo del ragionamento astratto non comune, sono asincroni, preferiscono la complessità, mostrano *overexcitability*, tendono ad essere empatici e moralmente sensibili, sono guidati dal proprio disegno interiore piuttosto che dal successo scolastico. Le loro capacità possono essere documentate tramite i test del QI. Sono profondamente consapevoli delle loro differenze e crescono forti quando trovano altri come loro. Queste differenze qualitative non sono così evidenti negli studenti con talento accademico. Quando la ricerca sugli studenti con talento accademico non fornisce alcuna evidenza a supporto di queste differenze qualitative, è fuorviante riportare che non esistano differenze significative. Esistono in campioni più selettivi.

I seguenti studi internazionali, dal 1942 al 2015, hanno riscontrato differenze qualitative nell'empatia, nella consapevolezza e nella sensibilità morale dei bambini *gifted*, rispetto ai bambini nella norma. Gli studi provengono da Stati Uniti, Canada, Australia e Israele:

- I bambini *gifted* hanno una maggiore empatia e utilizzano livelli più elevati di ragionamento morale rispetto ai bambini di abilità nella media (Hay, Gross, Hoekman & Rogers, 2007).
- I bambini *gifted* mostrano livelli di empatia più elevati rispetto ai bambini nella media e i livelli di empatia crescono con l'età (Lovecky, 2009).
- I bambini *gifted* ottengono punteggi più alti rispetto ai bambini *non gifted* in termini di empatia emotiva (Schechtman & Silektor, 2012).
- Negli studi in Canada e negli Stati Uniti, a distanza di 20 anni, con strumentazione diversa, bambini *gifted* in età prescolare hanno dimostrato una capacità avanzata di adottare diversi punti di vista (Tarshis, 1981, Tucker & Hafenstein, 2001).
- Alunni *gifted* di terza elementare hanno mostrato una sensibilità avanzata nei confronti dei sentimenti e del punto di vista degli altri rispetto ai compagni di classe *non gifted* (Salzman, 1989).

- I bambini con un QI superiore a 180 sono risultati preoccuparsi di questioni relative a ciò che è giusto e sbagliato e del problema del male in età molto più giovane rispetto ai bambini nella media (Hollingworth, 1942).
  - I bambini con QI superiore a 160 sono risultati essere più avanzati rispetto ai coetanei nella concettualizzazione di precetti morali come l'equità, la giustizia e il senso di responsabilità per se stessi e per gli altri (Gross, 2004).
  - I bambini *gifted* hanno livelli più avanzati di ragionamento sui dilemmi morali (Chovan & Freeman, 1993; Howard-Hamilton, 1994; Janos & Robinson 1985).
  - La maggior parte dei bambini valutati al Gifted Development Center è stata descritta dai genitori come sensibile (799 su 916), compassionevole (811 su 913), moralmente sensibile (810 su 919) e preoccupata per la giustizia e l'equità (818 su 914) (Silverman & Lovecky, 2015).
- È venuto il momento di ascoltare il consiglio di Steenbergen-Hu e di rendersi conto di quando i pregiudizi sulla selezione del campione travisano la *giftedness* e portano a conclusioni errate. Diamo valore alla qualità interiore della saggezza rispetto allo scopo esteriore del successo.

#### **Riferimenti bibliografici**

- Alomar, B.O. (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International*, 18, 95-100.
- Chovan, W., & Freeman, N. L. (1993). Moral reasoning and personality components in gifted and average students. *Perceptual and Motor Skills*, 77 (3 Pt. 2), 1297-1298.
- Eisler, R. (1987). *The chalice & the blade: Our history, our future*. San Francisco, CA: Harper San Francisco.
- Fielder, E. D. (2005). *Bright adults: Uniqueness and belonging across the lifespan*. Tucson, AZ: Great Potential Press.
- Gross, M.U.M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.
- Hay, P. K., Gross, M.U.M., Hoekman, K. & Rogers, K. B. (2007). Prosocial reasoning and empathy in gifted children. *The Australian Journal of Gifted Education*, 16(2), 5-14.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-On-Hudson, NY: World Book.
- Howard-Hamilton, M. F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, 17, 57 - 59.
- Janos, P.M. & Robinson, N.M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Louis, B. (1993). How parents identify giftedness in young children. *Understanding Our Gifted*, 5(5), 1, 7-10.
- Lovecky, D. V. (2009). Moral sensitivity in young gifted children. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics and gifted minds* (p. 161-176). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Plato. (n.d./1944). *The republic*. (B. Jowett, trans.) New York, NY: The Heritage Press.

- Salzman, S. (1989). Differences in interpersonal reasoning among intellectually talented and intellectually typical children. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Downloaded from ERIC #ED307315.
- Schectman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers, *Roeper Review*, 34:1, 63-72. DOI: 10.1080/02783193.2012.627555
- Silverman, L. K. & Lovecky, D. V. (2015, April 14). Moral sensitivity, empathy and compassion. Presented at the REACH Education Symposium, Off the Charts! Asynchrony and the Gifted Child. Auckland, NZ.
- Spruill, J., Oakland, T., & Harrison, P. (2005). Assessment of mental retardation. In A. Prifitera, D. H. Saklofske, & L. G. Weiss (Eds.), *WISC-IV clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 299-331). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Steenbergen-Hu, S. (2017). How exactly overexcitability relates to giftedness: A fine-grained look via findings of a new meta-analysis. *Conceptual Foundations Network Newsletter* (pp. 44-49).
- Tarshis, E. (1981). Perspective taking in gifted and average pre-school children. Master's Thesis, Dept. of Educational Psychology and Counseling, McGill University, Montreal, Canada. National Library of Canada, Canadian Theses on Microfiche, NL-399 (r.82/08).
- Tucker, B. W., & Hafenstein, N. L. (2001). Perspective taking in young gifted children. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent Development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp.453–455). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Wasserman, J. (2003). Assessment of intellectual functioning. In J. R. Graham & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of psychology, Volume 10: Assessment psychology* (pp. 417-442). Hoboken, NJ: Wiley.

Nessuna parte del contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotta o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo elettronico, meccanico o altro senza l'autorizzazione scritta dei proprietari dei diritti.