



AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION



## **I 20 PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA PSICOLOGIA PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA SECONDARIA**

Coalition for Psychology in Schools and Education

# I 20 PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA PSICOLOGIA PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA SECONDARIA

Traduzione di Anna Maria Roncoroni, PhD; Camilla Boscaino; Luisella June; Alice Molinari; Chiara Noli  
Traduzione inversa a cura di Ambra Fastelli; Sonia Zaccoletti

## COALITION FOR PSYCHOLOGY IN SCHOOLS AND EDUCATION

### I seguenti Autori hanno contribuito alla stesura di questo documento:

Joan Lucariello, PhD (Chair)  
Sandra Graham, PhD  
Bonnie Nastasi, PhD  
Carol Dwyer, PhD  
Russ Skiba, PhD  
Jonathan Plucker, PhD  
Mary Pitoniak, PhD  
Mary Brabeck, PhD  
Darlene DeMarie, PhD  
Steven Pritzker, PhD

### APA Staff Liaison

Rena Subotnik, PhD  
Geesoo Maie Lee  
Maha Khalid

Un ringraziamento ai seguenti  
membri ed ex-membri di "Coalition  
for Psychology in Schools and  
Education" ed ai sostenitori per il loro  
contributo come revisori:

Larry Alferink, PhD  
Eric Anderman, PhD  
Joshua Aronson, PhD  
Cynthia Belar, PhD  
Hardin Coleman, PhD  
Jane Conoley, PhD  
Tim Curby, PhD  
Robyn Hess, PhD  
Randy Kamphaus, PhD  
James Mahalik, PhD  
Rob McEntarffer, PhD  
John Murray, PhD  
Sam Ortiz, PhD

Isaac Prilleltensky, PhD  
Yadira Sanchez, PsyD  
Peter Sheras, PhD  
Gary Stoner, PhD  
Adam Winsler, PhD  
Jason Young, PhD

### Le copie stampate sono disponibili presso:

Center for Psychology in  
Schools and Education  
Education Directorate  
American Psychological Association  
750 First Street, NE  
Washington, DC 20002-4242  
202-336-5923  
Email: rsubotnik@apa.org

### Questo rapporto è disponibile online all'indirizzo:

<http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

### Riferimento bibliografico suggerito:

American Psychological Association, Coalition for Psychology in  
Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology  
for preK-12 teaching and learning*. Consultabile all'indirizzo <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

Copyright © 2015 dell'American Psychological Association. Questo  
materiale può essere riprodotto e distribuito senza autorizzazione a  
condizione che venga dato un riconoscimento all'American Psycho-  
logical Association. Questo materiale non può essere ristampato,  
tradotto o distribuito elettronicamente senza previa autorizzazione  
scritta dell'editore. Per il permesso, contattare l'APA, Rights and  
Permissions, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242.

I rapporti APA sintetizzano le attuali conoscenze psicologiche speci-  
fiche per una determinata area e offrono utili raccomandazioni per la  
pianificazione delle pratiche. Essi non rappresentano la politica APA  
né impegnano l'APA per le attività ivi descritte. Questo particolare  
rapporto è nato in collaborazione con "Coalition for Psychology  
in Schools and Education", un gruppo di psicologi sponsorizzati  
dall'APA che rappresentano divisioni dell'APA e gruppi affiliati.

# CONTENUTO

I 20 principi fondamentali della Psicologia per l’Insegnamento e l’Apprendimento  
dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria ..... 3

Introduzione ..... 4

Metodologia ..... 6

I 20 principi fondamentali ..... 8

    Come pensano e apprendono gli studenti? Principi 1–8 ..... 8

    Da che cosa sono motivati gli studenti? Principi 9–12.....23

    Perché il contesto sociale, le relazioni interpersonali e il benessere emotivo  
    sono importanti per l’apprendimento degli studenti? Principi 13–15.....31

    Come gestire la classe al meglio? Principi 16–17 .....38

    Come valutare i progressi degli studenti? Principi 18–20 .....41



## I 20 PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA PSICOLOGIA PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA SECONDARIA

---

### PRINCIPIO 1

L'interpretazione o la percezione che gli studenti hanno dell'intelligenza e dell'abilità influisce sul loro funzionamento e apprendimento cognitivo.

### PRINCIPIO 2

Quello che gli studenti già sanno influisce sul loro apprendimento.

### PRINCIPIO 3

Lo sviluppo e l'apprendimento cognitivo degli studenti non è limitato dalle fasi generali di crescita.

### PRINCIPIO 4

L'apprendimento è basato sul contesto, quindi estenderlo a nuovi contesti non è un processo spontaneo, ma deve essere facilitato.

### PRINCIPIO 5

L'acquisizione di conoscenze e l'abilità a lungo termine dipende in gran parte dalla pratica.

### PRINCIPIO 6

Un feedback chiaro, esplicativo, e tempestivo è importante per gli studenti ai fini dell'apprendimento.

### PRINCIPIO 7

L'autoregolazione degli studenti aiuta l'apprendimento, e le abilità di autoregolazione possono essere insegnate.

### PRINCIPIO 8

La creatività dello studente può essere stimolata.

### PRINCIPIO 9

Gli studenti studiano più volentieri e riescono meglio se sono motivati in modo intrinseco piuttosto che estrinseco.

### PRINCIPIO 10

Gli studenti persistono anche in caso di compiti difficili e processano le informazioni in modo più profondo se adottano obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione.

### PRINCIPIO 11

Le aspettative degli insegnanti riguardo ai loro studenti influenzano le loro opportunità di apprendimento, la loro motivazione e i loro risultati nell'apprendimento.

### PRINCIPIO 12

Porre obiettivi a breve termine (proximali), specifici e moderatamente stimolanti aumenta la motivazione più che stabilire obiettivi a lungo termine (distali), generici e eccessivamente sfidanti.

### PRINCIPIO 13

L'apprendimento è situato all'interno di molteplici contesti sociali.

### PRINCIPIO 14

Le relazioni interpersonali e la comunicazione interpersonale sono fondamentali sia per il processo di insegnamento-apprendimento che per lo sviluppo sociale degli studenti.

### PRINCIPIO 15

Il benessere emotivo influenza il rendimento scolastico, l'apprendimento e lo sviluppo.

### PRINCIPIO 16

Le aspettative per la condotta scolastica e l'interazione sociale vengono apprese e possono essere insegnate usando principi di comportamento comprovati e un'efficace istruzione in classe.

### PRINCIPIO 17

Un'efficace gestione della classe è basata (a) sull'impostazione e comunicazione di grandi aspettative, (b) sul nutrire costanti relazioni positive, e (c) sul fornire un alto livello di supporto agli studenti.

### PRINCIPIO 18

La valutazione in corso e quella finale sono sia importanti che utili ma richiedono approcci e interpretazioni diversi.

### PRINCIPIO 19

Le competenze, le conoscenze e le abilità degli studenti sono meglio misurate con processi di valutazione fondati sulla psicologia con standard ben definiti per la qualità e l'equità.

### PRINCIPIO 20

La comprensione dei dati di una valutazione dipende da un'interpretazione chiara, appropriata ed equa.

## INTRODUZIONE

La psicologia ha molto da contribuire al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, sia dal punto di vista dell'educazione in generale che nelle classi dedicate alla plusdotazione. L'insegnamento e l'apprendimento sono strettamente legati agli aspetti sociali e comportamentali dello sviluppo umano, compresi l'aspetto cognitivo, la motivazione, le interazioni sociali e la comunicazione. La psicologia, inoltre, può fornire informazioni su come rendere l'istruzione efficace, organizzare l'ambiente classe per promuovere l'apprendimento e sull'uso appropriato della valutazione, fra cui dati, test e metodi di misura, così come metodologie della ricerca che diano informazioni che siano al servizio degli studenti gifted. Presentiamo qui un'integrazione relativa all'educazione degli studenti gifted a una lista dei più importanti principi provenienti dalla psicologia – chiamati i “Top 20” – che possono essere di grande aiuto nel contesto dell'insegnamento e apprendimento, dalla scuola materna alle superiori. Inoltre, presentiamo le implicazioni che ogni principio ha una volta applicato alle classi con studenti gifted.

Ogni principio è definito e descritto, viene offerta una bibliografia rilevante a suo supporto, e ne viene discussa l'importanza per il lavoro in classe con gli studenti gifted. Lo sforzo di identificare e tradurre principi psicologici per renderli fruibili dalle figure professionali coinvolte nell'educazione dall'infanzia alle scuole superiori è stato inizialmente compiuto da un gruppo di psicologi, chiamato “Coalition for Psychology in Schools and Education”, supportato dalla American Psychological Association (APA). Nella versione più recente il documento è stato allargato per incorporare informazioni che riguardano l'educazione degli studenti gifted. Il gruppo di lavoro aveva una composizione ideale per tradurre la conoscenza psicologica per l'utilizzo in classe, perché i suoi membri rappresentano un ampio spettro di sotto-discipline della psicologia, comprese la valutazione, la misurazione e la statistica; la psicologia dello sviluppo; la psicologia della personalità; la psicologia sociale; la psicologia estetica, della creatività e delle arti; esperti in consulenza psicologica; psicologia dell'educazione; psicologia scolastica; psicologia di comunità; psicologi esperti del genere femminile; psicologi esperti dei media e della tecnologia; psicologi esperti dei gruppi e della psicoterapia di gruppo; psicologi studiosi del genere maschile e della mascolinità; psicologi clinici dell'infanzia e dell'adolescenza.

Inoltre, erano coinvolti nel gruppo anche psicologi rappresentanti comunità di educatori e di scienziati, così come esperti nelle relazioni con le minoranze sociali, nella testistica e nella valutazione, insegnanti di psicologia nella scuola secondaria, bambini, ragazzi e famiglie, associazione di psicologi. Alcuni membri del gruppo lavorano nelle

scuole dall'infanzia alle superiori e nelle università, nell'ambito dell'educazione, delle scienze umanistiche e delle discipline scientifiche. Alcuni membri sono liberi professionisti. Tutti hanno competenze nell'applicare la psicologia all'infanzia, alla scuola elementare e superiore, e all'istruzione speciale.

Il gruppo di lavoro in particolare, e l'APA in generale, sono impegnati da più di un decennio nell'applicazione della psicologia al contesto scolastico, dall'infanzia alle superiori. Sul sito dell'APA (<http://www.apa.org/ed/schools/index.aspx>) vi sono molte risorse per gli insegnanti. Il progetto dei “Top 20” è stato modellato sul precedente lavoro dell'APA, volto a identificare “Learner – Centered Psychological Principles” (1997). L'attuale documento aggiorna ed espande quei principi.

Presentiamo qui i principi più importanti provenienti dalla psicologia, così come identificati dalla “Coalition for Psychology in Schools and Education”: i “Top 20” che possono essere di grande utilità per l'insegnamento e l'apprendimento degli studenti gifted nel contesto scolastico, dall'infanzia alle superiori. Il settore dell'educazione dedicato agli studenti gifted non ha raggiunto una definizione universale di plusdotazione, talento e creatività e un accordo condiviso su come misurarli. Questo ha reso il nostro compito molto più difficile. Quali studenti sono considerati gifted, di talento o creativi varia a seconda della politica locale o di stato. Scuole diverse usano criteri e misure diverse. Inoltre, alcune scuole identificano gli studenti sulla base di talenti in ambiti specifici (matematica, arti figurative), mentre altre hanno un approccio più

olistico. Tali differenze nel processo identificativo possono contribuire a determinare quali indicazioni o servizi sono appropriati.

Per semplificare la lettura, all'interno del documento utilizziamo il termine *gifted* per indicare, in modo generale, gli studenti *gifted*, di talento e creativi. A causa della mancanza di consenso sulle definizioni, gli esperti che hanno partecipato a questo progetto hanno fatto affidamento, per quanto possibile, alla più rigorosa letteratura scientifica a loro disposizione. E soprattutto, i bambini *gifted*, come tutti i bambini, apprendono meglio quando i “Top 20” principi inclusi in questo documento sono applicati e supportati dall'amministrazione della scuola e dal corpo docenti. Incoraggiamo a presentare e a esercitare i principi all'interno di tutti i programmi di preparazione all'insegnamento e nel corso della formazione sull'educazione degli studenti *gifted*, in modo da assicurare una solida base di conoscenza psicologica sull'educazione degli studenti *gifted* dalla scuola dell'infanzia alle superiori.

Note: alla fine della presentazione di ogni principio è inclusa una breve bibliografia. Affianco alle voci bibliografiche incluse specificatamente per questo supplemento riguardante l'educazione con gli studenti *gifted* è presente un segno “+”.



## METODO

Il metodo con cui sono stati dedotti i 20 principi è descritto di seguito. Il gruppo di lavoro, lavorando come gruppo di monitoraggio per il National Institutes of Health, ha svolto una serie di attività. Per prima cosa, a ogni membro è stato chiesto di identificare due costrutti o “kernels” della psicologia considerati essenziali per favorire un processo di insegnamento e apprendimento di successo nel contesto classe. Quest’attività ha portato all’identificazione di circa 45 principi.

Successivamente, si è proceduto a categorizzare, validare e consolidare questi principi. Il primo passo è stato quello di raggruppare i 45 principi sulla base di aspetti chiave della loro applicazione in aula (per esempio, “come pensano e apprendono gli studenti?”). Questo processo è stato solto in modo interattivo, nel corso di diversi incontri del gruppo di lavoro.

In un secondo momento, è iniziato il processo di validazione dei 45 principi. Sono state analizzate diverse pubblicazioni di caratura nazionale relative all’insegnamento, per verificare se ognuno dei 45 principi fosse stato identificato come fondamentale per l’insegnamento anche dall’intera comunità di educatori. Sono state condotte analisi incrociate, tenendo conto degli standard dell’APA, su: il curriculum di psicologia delle superiori; il PRAXIS “Principles of Learning and Teaching examination from the Educational Testing Service”; documenti del “National Council for the Accreditation of Teacher Education”; il InTASC (the Interstate Teacher Assessment and Support Consortium); un popolare libro di psicologia dell’educazione; e il National Association of School Psychologists’ Blueprint for Training and Practice. In questi documenti si sono cercate informazioni circa quel che ci si aspetta che gli insegnanti conoscano o sappiano fare e se tali aspettative possono essere collegate ai principi identificati dal gruppo di lavoro. Tutti i principi erano supportati in uno o più documenti. Di conseguenza, tutti sono stati presi in considerazione nella fase successiva del processo di validazione.

Per identificare i più importanti fra i 45 principi, il gruppo di lavoro ha usato una variazione processo Delphi modificato (modellato secondo il report dell’Istituto di Medicina “Improving Medical Education: Enhancing the Behavioral and Social Science Content of Medical School Curricula”). Utilizzando un sistema a scala, quattro membri del gruppo di lavoro davano un voto a ogni principio e assegnavano un punteggio di priorità come alta, media o bassa (1 – 3). È stato calcolato il punteggio medio di ogni

item. Sulla base dei punteggi medi, i principi con priorità bassa sono stati scartati, lasciando 22 principi. Questi sono stati poi analizzati sulla base delle relazioni fra loro e sono stati riassunti nei finali 20 qui presentati.

Questi Top 20, poi, sono stati divisi in cinque aree del funzionamento psicologico. I primi otto principi riguardano la cognizione e l’apprendimento e si riferiscono alla domanda “Come pensano e imparano gli studenti?” I quattro successivi (9 – 12) rispondono alla domanda “Cosa motiva gli studenti?” I seguenti tre (13 – 15) riguardano gli aspetti emotivi e del contesto sociale che influenzano l’apprendimento e si focalizzano sulla domanda “Perché il contesto sociale, le relazioni interpersonali e il benessere emotivo sono importanti per l’apprendimento dello studente?” I successivi due (16 – 17) si riferiscono a come il contesto può influenzare l’apprendimento e rispondono alla domanda “Come si può gestire la classe al meglio?” Infine, gli ultimi tre principi (18 – 20) esaminano la domanda “Come possono gli insegnanti verificare il progresso dello studente?”

La comunità che si occupa dell’educazione degli studenti gifted è stata informalmente questionata per vedere se fosse utile sviluppare un’altra versione che consideri i 20 principi in relazione agli studenti gifted. Il responso è stato molto positivo. Infine, è stato creato un pannello di esperti nel campo dell’educazione degli studenti gifted con conoscenze rilevanti per ognuno dei principi per aggiornare ed espandere ogni principio in modo da inserire evidenze importanti circa le pratiche dell’educazione con studenti gifted.

## RIFERIMENTI

American Psychological Association, Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and design*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>



- Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (Eds.). (2014). *Applying the science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/resources/documents/ebooks/asle2014.pdf>
- Council of Chief State School Officer's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Retrieved from [http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC\\_Model\\_Core\\_Teaching\\_Standards\\_2011.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf)
- Cuff, P. A., & Vanselow, N. A. (Eds.). (2004). *Enhancing the behavioral and social sciences in medical school curricula*. Washington DC: National Academies Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Educational Testing Service. (2015). *Principles of learning and teaching*. Retrieved from <https://www.ets.org/praxis/prepare/materials/5622>
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113. doi:10.1007/s10567-008-0036-x
- Institute of Medicine. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula*. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20669422>
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Whitlock, K. H., Fineburg, A. C., Freeman, J. E., & Smith, M. T. (2005). *National standards for high school psychology curricula*. Retrieved from the APA website: <http://www.apa.org/about/policy/high-school-standards.pdf>
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., . . . Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Retrieved from the National Association of School Psychologists' website: <http://www.nasppcenter.org/blueprint>
- Zinkiewicz, L., Hammond, N., & Trapp, A. (2003). *Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice*. York, UK: University of York.

# Come pensano e apprendono gli studenti?

**PRINCIPIO 1** L'interpretazione o la percezione che gli studenti hanno dell'intelligenza e dell'abilità influisce sul loro funzionamento e apprendimento cognitivo.

### SPIEGAZIONE

Gli studenti che credono che l'intelligenza sia plasmabile e non fissa hanno più probabilità di avere una visione "incrementale" o "accrescibile" dell'intelligenza. Coloro che hanno la visione opposta, cioè che l'intelligenza sia una caratteristica fissa, tendono ad aderire alla teoria "entitativa" dell'intelligenza. Gli studenti che hanno quest'ultimo punto di vista si focalizzano sugli obiettivi di performance e credono che devono costantemente dimostrare e mettere alla prova la loro intelligenza, il che li rende più esitanti ad affrontare compiti molto impegnativi e più vulnerabili di fronte a giudizi negativi rispetto agli studenti in possesso di una visione incrementale. Gli studenti con una mentalità incrementale generalmente si concentrano sugli obiettivi di apprendimento e sono più disposti ad impegnarsi in compiti impegnativi sforzandosi di mettere alla prova ed espandere (invece di dimostrare) la loro intelligenza o abilità. Quindi, affrontano più facilmente giudizi negativi e fallimenti. Come conseguenza, gli studenti che credono che l'intelligenza e le abilità possano essere migliorate tendono ad essere più performanti in una varietà di compiti cognitivi e in situazioni che richiedono capacità di problem-solving.

In linea con questo principio, le ricerche hanno dimostrato che gli studenti gifted hanno maggiori probabilità di

attribuire il fallimento al fatto di non lavorare duramente piuttosto che alla mancanza di abilità. Alcune ricerche indicano che i bambini gifted vedono una relazione fra l'intelligenza e la plusdotazione ma attribuiscono il significato di questi due termini a due diversi punti di vista; gli studenti vedevano più probabilmente l'intelligenza come flessibile e la plusdotazione come una caratteristica fissa.

Un approccio, basato su dati concreti, che può agevolare una mentalità incrementale si struttura in termini di attribuzioni date dagli insegnanti alle prestazioni degli studenti. Quando gli studenti sperimentano un fallimento, è probabile che si chiedano perché. La risposta a questo "perché" è un'attribuzione di causa. Gli studenti riescono meglio ad affrontare il fallimento se possono attribuirlo alla mancanza di sforzo piuttosto che alla scarsa capacità perché il primo non è stabile (lo sforzo fluttua nel tempo) ed è controllabile (gli studenti possono generalmente impegnarsi di più se lo desiderano). Attribuire il fallimento alla mancanza di sforzi o ad altre cause non fisse e controllabili, come una fallace scelta della strategia, consente allo studente di mantenere la speranza che le cose possano cambiare in futuro e che può migliorare le sue prestazioni.

Gli studenti gifted tendono, anche se non sempre, ad attribuire il fallimento a una mancanza di sforzo piuttosto che a mettere in discussione le proprie capacità. Quando gli studenti ritengono che le loro prestazioni possano essere migliorate, acquisiscono una mentalità incrementale che li aiuta a sostenere la loro motivazione e persistenza quando incontrano problemi o materiali impegnativi. In caso di un lavoro al di sotto del potenziale, i ragazzi gifted hanno difficoltà a motivarsi ed impegnarsi nelle attività. In questi casi, se un insegnante può determinare in che modo uno studente interpreta la sua abilità (fissa o incrementale),

può supportare o ristabilire una mentalità positiva differenziando i processi per influenzare la motivazione e l'impegno dello studente nelle attività.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

**Gli insegnanti possono favorire negli studenti la convinzione che la loro intelligenza e le loro abilità possono essere sviluppate attraverso lo sforzo ed esperienze che sostengano una maggiore motivazione, maggiori aspirazioni e risultati migliori.** Ci sono una varietà di modi in cui gli insegnanti possono sostenere le convinzioni incrementali degli studenti. Per quel che riguarda gli studenti gifted, dare loro un senso di controllo sul proprio processo di apprendimento utilizzando strategie come l'insegnamento basato su problemi, sulla scoperta e lo studio autonomo può produrre contemporaneamente diversi tipi di risultati di apprendimento: collaborazione, problem solving e flessibilità di pensiero.

- Quando un'attività è facile (gli studenti dotati sperimentano questo frequentemente), è particolarmente importante per gli insegnanti evitare di generare attribuzioni basate sulle abilità. Quando gli insegnanti elogiano uno studente dicendo "Sei così intelligente" dopo che lo studente ha terminato un compito o capito rapidamente una risposta a un problema relativamente poco sfidante, può involontariamente incoraggiare lo studente ad associare l'intelligenza alla velocità e al poco sforzo. Gli studenti gifted hanno di solito una forte capacità di ricordo, quindi queste associazioni possono diventare problematiche più avanti, quando agli studenti verranno presentati compiti o materiali più impegnativi che richiedono più tempo, più sforzo e / o l'uso di approcci diversi.
- Quando si presentano argomenti e compiti difficili agli studenti, gli insegnanti potrebbero voler conoscere le situazioni in cui gli studenti fanno uno sforzo minimo, limitato o incompleto. Questo auto-limitarsi può riflettere la loro paura di insuccesso ("Se non ci provo nemmeno, la gente non penserà che io sia stupido se fallisco"). Questa dinamica entra in gioco con i bambini gifted che hanno tendenze perfezionistiche, nel senso che sono più propensi a correre rischi in situazioni in cui sono sicuri di poter eccellere. È importante premiare il pensiero riflessivo tanto quanto la velocità di ricordare. Gli studenti gifted che lavorano al di sotto del loro potenziale possono mostrare segni di impotenza appresa o possono, nel caso di studenti

"doppiamente eccezionali" (studenti gifted con difficoltà di apprendimento, comportamentali o problemi emotivi), avere problemi che fanno pensare che non si impegneranno in un compito, quando potrebbero, in realtà, mancare di alcune delle abilità chiave necessarie a completare il compito. In questi casi, aiutare gli studenti a trovare modi adeguati affinché possano apprendere una nuova abilità o compensare una debolezza può aiutarli a superare l'insicurezza legata al prendersi dei rischi a livello intellettuale.

- Poiché i ragazzi gifted possono aspettarsi che tutto sia facile da apprendere e/o fare grazie alla padronanza e ai successi accademici avuti sin da piccoli, mantenere delle risposte coerenti ai loro successi o fallimenti futuri può incoraggiare un atteggiamento positivo verso il rischio man mano che i contenuti e le abilità richieste diventano più sfidanti.
- Le ricerche hanno dimostrato che quando gli insegnanti sono coerenti nell'offrire aiuto a tutti gli studenti e nel comunicare critiche leggere e costruttive dopo un insuccesso, è più probabile che gli studenti attribuiscano il loro fallimento alla mancanza di impegno e che credano che i loro insegnanti siano convinti che loro faranno meglio in futuro.

Per una maggiore efficacia, invece che elogiare e mostrarsi empatici, è utile focalizzarsi su migliorare il comportamento il modellamento e offrendo critiche costruttive che evidenzino al meglio ciò che gli studenti stanno facendo bene e dove possono migliorare. I principi di attribuzione, strettamente collegati alla mentalità, aiutano a spiegare come alcuni comportamenti dell'insegnante messi in atto a fin di bene, possono avere effetti inattesi, o addirittura negativi, sulle credenze che gli studenti hanno delle proprie capacità. Nel lavoro con gli studenti gifted, è importante riconoscere quando uno studente ha bisogno di un giudizio critico, di un modello, di pratica, di introspezione o di libertà per approfondire alcune problematiche di interesse.

## RIFERIMENTI

- Aronson, J., Fried, C. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable*

- minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education (pp. 19–36). Washington, DC: Department of Education.
- +Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50, 283–294.
- +Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447–457.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- +Clinkenbeard, P. R., (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in Schools*, 49, 622–630.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Good, C., Aronson, & J. Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662. doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002
- +Lauermann, F., Chow, A., & Eccles, J. S. (2015). Differential effects of adolescents' expectancy and value beliefs about math and English on math/science-related and human-services-related career plans. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7(2), 205–228.
- +Makel, M. C., Snyder, K. E., Thomas, C., Malone, P. S., & Putallaz, M. (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59, 203–212.
- +Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59–74.

## **PRINCIPIO 2** Quello che gli studenti già sanno influisce sul loro apprendimento.

### **SPIEGAZIONE**

Gli studenti arrivano in classe con una conoscenza basata sulle loro esperienze quotidiane, sulle interazioni sociali, sulle intuizioni e su ciò che è stato loro insegnato in altri

contesti e nel passato. Questa conoscenza preliminare influisce sul modo in cui integrano le nuove informazioni, perché ciò che gli studenti già sanno interagisce con quello che stanno imparando. Di conseguenza, l'apprendimento consiste sia nell'aggiungere alla conoscenza pregressa degli studenti, così detta “crescita concettuale”, che nel trasformare o rivedere la conoscenza dello studente, così detto “cambiamento concettuale”. La conoscenza pregressa degli studenti può aiutare o ostacolare il nuovo apprendimento, ma cosa succede se gli studenti conoscono già il materiale del corso e le spiegazioni ripetitive non aumentano la profondità della loro comprensione? 1

Le prove empiriche indicano che l’“overlearning” non incrementa i risultati degli studenti di elevate abilità. Ad esempio, uno studente che conosce gli scopi e le funzioni di varie parti del discorso o uno studente che sa come eseguire una lunga divisione non trarranno beneficio dalla ripetizione delle spiegazioni su questi argomenti. Infatti, la presentazione di contenuti già compresi e appresi porta a risultati negativi per gli studenti, come disimpegno, noia, lavoro impreciso, frustrazione e atteggiamenti negativi verso la scuola.

Alcune evidenze mostrano che gli studenti gifted tendono ad avere basi più elaborate di conoscenza, a codificare le informazioni in modo più efficiente, hanno a portata di mano più strategie di elaborazione delle informazioni e possono applicare strategie di problem-solving più rapidamente di altri. Questi particolari bisogni didattici meritano di essere affrontati equamente a scuola; tuttavia, le evidenze mostrano che adattamenti di questo tipo si verificano abbastanza raramente nelle classi scolastiche. I ricercatori di scienze dell'educazione e di psicologia hanno rilevato che l'apprendimento ottimale avviene quando c'è una corrispondenza tra il livello di sfida del compito e il livello di abilità dello studente, a volte indicato come la *zona di sviluppo prossimale*.

Gli insegnanti possono venire a conoscenza dell'attuale livello di padronanza dei contenuti di un corso da parte degli studenti somministrando una pre-valutazione prima di insegnare l'argomento, e possono utilizzare le informazioni che ne derivano per sapere ciò che gli studenti già conoscono su un argomento così da eliminare le spiegazioni sul materiale già acquisito e fornire poi spiegazioni appropriate e stimolanti. Questo processo viene spesso definito compattazione del programma. L'apprendimento come crescita dei concetti si verifica quando la conoscenza dello studente è coerente con il materiale da apprendere. È richiesto un cambio concettuale

se la conoscenza dello studente è inconsistente o errata rispetto alle informazioni corrette. In questi casi, la conoscenza degli studenti consiste in “misconcezioni” o “concezioni alternative”. Sia studenti che adulti hanno molte misconcezioni comuni, in particolare in materie come matematica e scienze.<sup>2</sup>

Quando la valutazione delle conoscenze di base mostra che studenti posseggono idee sbagliate, l'apprendimento richiederà un cambiamento concettuale, cioè la revisione o la trasformazione della conoscenza degli studenti. Ottenere un cambiamento concettuale negli studenti è per gli insegnanti di gran lunga più difficile che promuovere una crescita concettuale perché le misconcezioni tendono ad essere radicate nel ragionamento e resistenti al cambiamento. Gli studenti, come chiunque altro, possono essere riluttanti a modificare il loro modo di pensare, perché è a loro familiare. Inoltre, gli studenti sono generalmente inconsapevoli che i loro concetti siano errati, al contrario credono che siano corretti.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti sono essenziali nel valutare ciò che gli studenti gifted già conoscono e nel fornire loro opportunità di apprendere nuovi materiali, sfidare le misconcezioni ed acquisire nuove competenze.

- Per determinare il livello di preparazione accademica degli studenti, gli insegnanti dovrebbero somministrare delle pre-valutazioni, che possono essere di diverso tipo, come quiz, attività pratiche, produzione di mappe concettuali, ecc.
- Gli insegnanti dovrebbero analizzare le informazioni della pre-valutazione per determinare ciò che gli studenti già conoscono o devono ancora imparare. Possono anche usare queste informazioni per determinare se gli studenti hanno idee sbagliate sul materiale e se è necessario un cambio concettuale.
- Utilizzando le informazioni sulla valutazione e le informazioni sugli interessi degli studenti e sulle preferenze di apprendimento, gli insegnanti possono pianificare nuove esperienze di apprendimento per gli studenti che siano stimolanti e adatte ad aumentare la loro crescita concettuale.
- Gli insegnanti essere certi che aumentare il ritmo di apprendimento degli studenti, fornendo al tempo stesso un attento monitoraggio, porta a maggiori risultati degli studenti.

- L'introduzione del cambio concettuale richiede l'uso da parte degli insegnanti di specifiche strategie didattiche. Molte di queste prendono in considerazione metodi che producono un conflitto cognitivo o una dissonanza nelle menti degli studenti, aiutandoli a prendere consapevolezza della discrepanza tra il loro modo di pensare e il materiale o i concetti curriculari proposti. Ad esempio: gli insegnanti possono fare in modo che gli studenti svolgano un ruolo attivo nella previsione di soluzioni o processi e mostrare poi che queste predizioni sono false. Gli insegnanti possono anche presentare agli studenti informazioni o dati credibili che vanno in contrasto con le loro misconcezioni.

## RIFERIMENTI

- +Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 103–119.
- +Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 1001–1015. doi.org/10.1002/tea.10054
- Holding, M., Denton, R., Kulesza, A., & Ridgway, J. (2014). Confronting scientific misconceptions by fostering a classroom of scientists in the introductory biology lab. *American Biology Teacher*, 76, 518–523.
- Johnson, M., & Sinatra, G. (2014). The influence of approach and avoidance goals on conceptual change. *Journal of Educational Research*, 107, 312–325. doi:10.1080/00220671.2013.807492
- +Kanevsky, L., & Geake, J. (2004). Inside the zone of proximal development: Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 182–217.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.
- Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K. R., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning (NCER 2007-2004)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National



- Center for Education Research. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide.aspx?sid=1>
- +Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., . . . Smist, J. (1993). Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study (Research Monograph 93106). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2010). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 13–32). New York, NY: Springer-Science +Business Media.
- +Rorer, D., & Taylor, K. (2006). The effects of overlearning and distributed practice on the retention of mathematics knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 1209–1124.
- Savinainen, A., & Scott, P. (2002). The Force Concept Inventory: A tool for monitoring student learning. *Physics Education*, 37, 45–52.

### **PRINCIPIO 3** Lo sviluppo e l'apprendimento cognitivo degli studenti non è limitato dalle fasi generali di crescita.

#### **SPIEGAZIONE**

Il ragionamento degli studenti non è limitato o determinato dal generale stadio di sviluppo cognitivo associato all'età o al livello scolastico. Invece, recenti ricerche sullo sviluppo cognitivo hanno soppiantato le ipotesi delle teorie dello stadio cognitivo a favore di spiegazioni che tengono conto di una gamma più ampia di differenze individuali nello sviluppo, particolarmente all'interno dei domini. Contrariamente a quanto previsto dalle teorie degli stadi cognitivi, è stato dimostrato che neonati e bambini molto piccoli hanno competenze precoci in determinati ambiti, probabilmente derivate biologicamente.

Ad esempio, possono mostrare conoscenze dei principi relativi al mondo fisico (del tipo, che gli oggetti stazionari vengono spostati quando entrano in contatto con oggetti in movimento o oggetti inanimati, per muoversi, devono essere spinti), di causalità biologica (ad esempio, soggetti animati e inanimate differiscono) e di numeri / abilità di

calcolo (ad esempio, una comprensione dei valori numerici fino a tre unità). Gli studi sullo sviluppo cognitivo e sull'apprendimento che enfatizzano la conoscenza di base dei bambini mostrano che essi hanno molte strutture, note come *schemi* (o rappresentazioni mentali) già formati, che guidano la loro comprensione quando si trovano di fronte a nuovi testi ed eventi.

*Approcci contestualistici* allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento descrivono come il contesto influenza la cognizione. I sostenitori di queste teorie sottolineano che la cognizione può essere interpersonale e basata sul contesto, tale che il pensiero può essere portato a livelli più avanzati quando gli studenti interagiscono con altri più capaci e / o con materiali più avanzati, soprattutto se questo apprendimento è guidato. Questo approccio è particolarmente efficace quando i materiali non sono collocati né troppo vicino né troppo lontano al loro (degli studenti) attuale livello di funzionamento. Questo principio è raccolto in quella che viene chiamata *la zona dello sviluppo prossimale*. Gli approcci contestualistici supportano inoltre l'idea che la cognizione possa essere “collocata”, cioè la conoscenza si crea attraverso la pratica vissuta delle persone in una società. Cioè, l'apprendimento è concepito come partecipazione alle comunità, dove i bambini acquisiscono progressivamente azioni situate in contesti del mondo reale (come esercitare o apprendere un mestiere o partecipare ad apprendistati o stage).

Le visioni contestualistiche dello sviluppo cognitivo sono particolarmente rilevanti per comprendere e promuovere una crescita cognitiva accelerata tra gli studenti con elevati abilità e/o risultati accademici (cioè, quelli che stanno performando o hanno il potenziale per performare ad un livello più alto rispetto a quello l'età o la classe frequentata potrebbero far pensare). Per questi studenti, uno sviluppo cognitivo e del talento ottimale dipende dal fornire loro l'accesso a contenuti adeguatamente stimolanti e a persone significative che hanno i loro stessi interessi e abilità e possono stimolarli intellettualmente. La ricerca supporta l'efficacia delle strategie accelerative e l'esposizione a programmi di studio approfonditi in aree tematiche al di fuori del curriculum regolare per promuovere lo sviluppo del talento tra studenti ad alta capacità, nonché il ruolo significativo che l'interazione con persone allo stesso livello intellettuale può svolgere. È importante notare che le abilità cognitive possono essere asincrone (vale a dire che il talento può riguardare un singolo ambito e non essere esteso nella stessa misura ad altri ambiti o allo sviluppo non cognitivo). Gli individui che hanno un livello di abilità che varia da

ambito ad ambito supportano il concetto che non è possibile collocarli all'interno di una singola fase dello sviluppo cognitivo generale.

In sintesi, gli studenti sono in grado di pensare e comportarsi a un livello superiore quando: (a) esiste una base biologica (abilità precoce) riguardo la conoscenza in un ambito specifico (b) hanno già una certa familiarità o esperienza in un ambito di conoscenza, (c) hanno la possibilità di interagire con altri più capaci e con materiali stimolanti, e (d) sono collocati in contesti socioculturali con i quali hanno familiarità grazie all'esperienza. Viceversa, quando i bambini non hanno familiarità con un particolare ambito di conoscenza, non sono stimolati dal contesto interpersonale o dai materiali di apprendimento, o trovano il contesto dell'apprendimento troppo poco familiare, i loro ragionamenti potrebbero essere meno sofisticati e potrebbero non riuscire a raggiungere il loro pieno potenziale.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

**Gli insegnanti non devono presumere che l'età o la classe frequentata siano i migliori predittivi di ciò che i loro studenti sono in grado di apprendere quando decidono sul materiale da presentare loro, in particolare per gli studenti con competenze o livelli di rendimento avanzati.**

Al contrario, dovrebbero valutare le abilità di ragionamento cognitivo degli studenti nell'ambito specifico, la conoscenza rilevante per quel contenuto e i bisogni sociali ed emotivi ed adattare di conseguenza il contenuto e il contesto in cui viene presentato. Gli insegnanti sono incoraggiati a prendere in considerazione le seguenti strategie per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo del talento degli studenti gifted per massimizzare la crescita della loro capacità di ragionamento:

- Utilizzare le valutazioni per misurare le capacità di ragionamento e la conoscenza del contenuto prima di determinare i livelli di istruzione appropriati. Per gli studenti che hanno una prestazione vicina al livello massimo nei test tipici di una classe scolastica, utilizzare i test della classe superiore per valutare l'intera portata delle loro conoscenze e capacità di ragionamento.
- Riconoscere che l'elevata capacità e /o il raggiungimento di traguardi avanzati può essere specifico in un ambito, il che significa che l'identificazione del talento dovrebbe essere circoscritto ad ambiti specifici e non ci dovrebbe essere un'aspettativa di prestazioni eccezionali in tutte

le aree perché sia possibile qualificarsi per un'istruzione differenziata di alto livello nelle proprie aree di forza.

- Presentare contenuti non troppo distanti dall'attuale livello di funzionamento degli studenti. I contenuti nuovi non dovrebbero insistere su abilità già padroneggiate (per questo è consigliata una pre-valutazione) né essere di troppo facile e rapida comprensione, ma, allo stesso tempo, non dovrebbe nemmeno essere così complesso da essere fuori dalla portata della comprensione.
- Valutare il ritmo con cui viene presentato il contenuto. Studenti con capacità di ragionamento avanzate in un ambito (ad esempio, matematica) possono non avere conoscenze avanzate sui contenuti perché precedentemente non sono stati esposti ad essi, tuttavia potrebbero essere in grado di dominarlo in molto meno tempo rispetto agli altri studenti e dovrebbe quindi essere loro data l'opportunità di progredire al proprio ritmo.
- Incoraggiare lo sviluppo del pensiero critico e della capacità di ragionamento degli studenti, fornendo opportunità sfidanti per risolvere problemi complessi, in particolare nei settori in cui gli studenti hanno già una conoscenza approfondita.
- Fornire agli studenti occasioni di apprendimento basate su progetti, cooperative e applicate per incoraggiare l'innovazione, il pensiero creativo, le abilità pratiche e lo sviluppo sociale.
- Riconoscere fino a che punto l'interazione sociale degli studenti all'interno della classe può influenzare lo sviluppo cognitivo. Quindi, gli insegnanti dovrebbero incoraggiare la discussione, la conversazione e il dibattito che stimola la riflessione.
- Assicurarsi che gli studenti gifted abbiano opportunità di interagire con altri studenti che hanno una capacità di ragionamento cognitivo e un livello di conoscenza pari o superiore al loro, sia in piccoli gruppi all'interno di una classe eterogenea, che in classi per studenti ad alto potenziale, o in altri ambienti di apprendimento.
- Far conoscere agli studenti e facilitare il loro accesso a opportunità per espandere il loro apprendimento e per incontrare studenti con il loro stesso livello cognitivo al di fuori della classe. A seconda degli interessi degli studenti e delle risorse disponibili, tali occasioni potrebbero includere delle opzioni extrascolastiche come competizioni, programmi estivi, corsi online, stage e esperienze di ricerca.



- Fornire agli studenti che hanno le capacità di ragionamento e il potenziale per eccellere al di sopra dei loro coetanei ma che hanno carenze di conoscenze base, l'opportunità per colmare le lacune nelle loro conoscenze di base ed avanzare in ambienti intellettualmente stimolanti.
- Riconoscere che gli studenti con eccezionali e avanzate capacità cognitive potrebbero non essere similmente avanzati socialmente ed emotivamente. Questo potrebbe impedire un lineare sviluppo cognitivo e influire sulle decisioni da prendere in relazione al processo educativo. Tali studenti potrebbero avere bisogno di aiuto per sviluppare competenze sociali o di un supporto psicologico.
- Aiutare gli studenti le cui esperienze passate non li hanno fatti familiarizzare con le pratiche scolastiche del loro nuovo paese ad adeguarsi alla cultura delle classi in cui sono ora collocati.

## REFERENCES

- +Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses for holding back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City, IA: University of Iowa, Belin-Blank Center.
- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York, NY: Norton.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 79-94.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. 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 in the Public Interest*, 12, 3-54.

**PRINCIPIO 4** L'apprendimento è basato sul contesto, quindi estenderlo a nuovi contesti non è un processo spontaneo, ma deve essere facilitato.

## SPIEGAZIONE

L'apprendimento avviene in un contesto. I contesti possono consistere in una o più aree tematiche (es. Scienza), in compiti / problemi specifici (es. un problema reale da risolvere), in interazioni sociali (es. le attività di assistenza di un genitore e di un bambino) e situazioni / luoghi fisici (es. casa, aule, musei, laboratori, online). Affinché l'apprendimento risulti più efficace o potente, occorre che sia generalizzato a nuovi contesti e situazioni. **Il trasferimento o la generalizzazione delle conoscenze e delle abilità non è spontaneo o automatico per la maggior parte degli studenti. Diventa progressivamente più difficile per tutti gli studenti, quanto più il nuovo contesto è diverso dal contesto di apprendimento originale.** Il trasferimento delle conoscenze dovrebbe essere facilitato, supportato e valutato poiché la capacità di trasferimento è un indicatore importante della qualità di apprendimento dello studente: della sua profondità, adattabilità, flessibilità.

Utilizzando strategie più sofisticate per l'apprendimento, per la riflessione e per il problem solving rispetto ad altri studenti della loro età, è più probabile che gli studenti gifted applichino spontaneamente le loro conoscenze in contesti molto diversi da quelli in cui la conoscenza è stata appresa. Questa flessibilità è il risultato di capacità metacognitive e di meta-memoria superiori.

Gli studenti gifted sono in grado di utilizzare ciò che sanno in modo più efficiente cercando e riconoscendo fra quello che già conoscono ciò che è rilevante per compiti non familiari. Vedono connessioni là dove i loro coetanei non le notano, anche se loro i pari hanno le stesse conoscenze. Questa capacità di usare conoscenze e abilità precedentemente acquisite in compiti poco conosciuti contribuisce al rapido avanzare dell'apprendimento degli studenti gifted. Al pari dei loro coetanei, imparano maggiori e migliori modi per trasferire e generalizzare la loro conoscenza, ma i loro pari avranno bisogno di più e più variegata spiegazioni, di maggiore supporto e ulteriore pratica.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti possono sostenere il trasferimento di conoscenze e competenze attraverso diversi contesti, da quelli più simili a quelli meno simili. La natura e l'ampiezza del supporto e della pratica necessarie agli studenti per imparare a trasferire e generalizzare la loro conoscenza cambierà a seconda del livello di similitudine tra i contesti e l'abilità degli studenti. Ad esempio, rispetto al loro coetanei, studenti gifted avranno bisogno di meno assistenza, meno istruzioni specifiche e meno pratica per applicare abilità metacognitive apprese in precedenza a compiti diversi e in diverse aree tematiche. Poiché il loro apprendimento è diverso da quello di altri coetanei, gli studenti gifted dovrebbero lavorare con studenti che condividono le loro stesse abilità, ogni volta che è possibile in modo da ottimizzare la loro crescita. Per sviluppare il trasferimento e la generalizzazione da parte di studenti gifted è utile farli impegnare in attività che agiscono in questo modo:

- includono e arricchiscono le conoscenze pregresse degli studenti e i loro punti di forza. Creano collegamenti tra quello che gli studenti conoscono e quello che devono imparare.
- Forniscono opportunità agli studenti di apprendere contenuti in contesti diversi.
- Portano gli studenti a confrontare e contrapporre i contesti, trovando somiglianze contestuali che possono aiutarli a determinare quando e come usare le loro conoscenze.
- Organizzano l'apprendimento attorno a complessi concetti fondamentali, principi e strategie per autoregolare l'apprendimento all'interno e attraverso diversi ambiti così che sia più facile da recuperare con facilità contenuti ed applicarli in varie circostanze. Promuovono l'apprendimento attraverso la comprensione piuttosto che attraverso la concentrazione su informazioni superficiali all'interno della situazione di apprendimento o attraverso la memorizzazione di dettagli specifici. Come gli esperti, gli studenti gifted hanno bisogno di organizzare i fatti attorno a dei principi generali. Ad esempio, mentre gli esperti di fisica si avvicinano alla soluzione dei problemi richiamando principi generali o leggi applicabili al problema, i novizi si concentrano sulle equazioni e sull'inserimento dei numeri in queste formule.
- Adattano l'apprendimento al mondo reale. Incoraggiano e richiedono agli studenti di notare e trovare applicazioni delle loro conoscenze al di fuori della classe (ad esempio, utilizzando la moltiplicazione e la

divisione per comprendere il costo degli acquisti in un negozio) e li aiutano a trarre spunto dalle esperienze passate quando cercano di comprendere i principi accademici. Gli insegnanti possono fare tutto questo spesso in diversi contesti, quindi il trasferimento è parte della normale routine di apprendimento. Gli insegnanti dovrebbero accettare le differenze nella natura e nella portata di assistenza individuale di cui gli studenti hanno bisogno. Ad esempio, alcuni studenti potrebbero non riconoscere spontaneamente la pertinenza del loro apprendimento nella risoluzione di una divisione, a meno che non sia applicato in un contesto reale al calcolo del chilometraggio del gas, mentre altri avranno bisogno solo di un sottile suggerimento per vederla.

- Strutturano il trasferimento e la generalizzazione attraverso una guida iniziale, riducendo gradualmente il ruolo dell'insegnante, incoraggiando gli studenti a prendersi la responsabilità di questi processi nel tempo fino a quando non li hanno interiorizzati e hanno imparato ad usarli automaticamente. Gli esempi includono:
  - Incoraggiare gli studenti a condividere le somiglianze notate in contesti diversi e discutere su come potrebbero supportare il loro apprendimento.
  - Con i compagni di classe, costruire percorsi di routine e strategie che possono essere utilizzati per sapere quando, come e perché generalizzare il loro apprendimento. Questo sarà più efficace quando gli studenti ad alto potenziale fanno questo fra di loro piuttosto che in gruppi di studenti con diverse abilità.
  - Adattare il trasferimento e la generalizzazione. Gli insegnanti possono pensare ad alta voce per esternalizzare e dimostrare il tipo di auto-consapevolezza e processo di pensiero coinvolti nell'esperienza di trasferimento della conoscenza.
- Affrontano problemi complessi e sfidanti del mondo reale. Progettare di volta in volta una serie di attività per l'apprendimento che possa dare agli studenti gifted opportunità di applicare il loro apprendimento e vedere la sua importanza. La probabilità che l'apprendimento venga applicato anche oltre l'esperienza in classe aumenta con l'autenticità dei problemi. Esperienze di apprendimento basate sulla ricerca e sull'indagine (avendo cioè come base un progetto, un problema, un concetto) che affrontano problemi autentici offrono agli studenti con elevate capacità l'opportunità di cui hanno

bisogno per applicare in modo flessibile ed estendere le loro abilità e le loro conoscenze. Anche i coetanei non-gifted traggono beneficio da queste esperienze, ma avranno bisogno di più tempo e supporto. Queste attività dovrebbero includere opportunità per:

- Attivare le conoscenze pregresse in quelle discussioni in cui gli studenti riconoscono informazioni e competenze già apprese come rilevanti e ne cercano connessioni con l'attività.
- Riflettere sulle somiglianze nel “cosa” e nel “come” stanno imparando attraverso le attività. Concentrarsi su quelle connessioni e attività che possono attivare il trasferimento in futuro.
- Valutare il trasferimento. Richiedere agli studenti gifted di dimostrare la flessibilità delle loro conoscenze attraverso diversi contesti (soggetti, compiti, interazioni, e impostazioni). Ci si aspetta che gli studenti ad alto potenziale trovino connessioni e applicazioni più astratte e sofisticate rispetto ai loro coetanei. Fornire un feedback che consentirà loro di migliorare la profondità, l'adattabilità e la flessibilità del loro apprendimento in futuro.

## RIFERIMENTI

- +Borkowski, J., & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182–200). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (Eds). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- +Jausovec, N. (1991). Flexible strategy use: A characteristic of gifted problem solving. *Creativity Research Journal*, 4(4), 349–366.
- +Kanevsky, L. (1990). Pursuing qualitative differences in the flexible use of problem-solving strategy by young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 115–140.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Parker, W., Mosborg, S., Bransford, J., Vye, N., Wilderson, J., & Abbott, R. (2011). Rethinking advanced high school coursework: Tackling the depth/breadth tension in the AP US Government and Politics course. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 533–559.

Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- +Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1988). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. *Journal of Special Education*, 22, 153–166.
- Sousa, D.A. (2011). *How the brain learns* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Corwin.

## PRINCIPIO 5 L'acquisizione di conoscenze e l'abilità a lungo termine dipende in gran parte dalla pratica.

### SPIEGAZIONE

Ciò che le persone *conoscono* (la loro base di conoscenze) è memorizzato nella memoria a lungo termine. La maggior parte delle informazioni, in particolare se in relazione a contenuti accademici o attività molto qualificate (ad esempio, attività sportive, attività artistiche come suonare uno strumento musicale), devono essere elaborate in qualche modo prima di essere salvate nella memoria a lungo termine. In qualsiasi momento, gli studenti sperimentano un'enorme quantità di stimoli nell'ambiente, ma solo una piccola parte viene ulteriormente elaborata sotto forma di attenzione e decodifica, spostandosi infine in un'area di memoria limitata nel tempo e nelle capacità nota come *memoria a breve termine* o *memoria di lavoro*. Per essere conservate in modo più duraturo, le informazioni devono essere trasferite nella *memoria a lungo termine* che per definizione ha una durata relativamente lunga (ad esempio decenni), ha una capacità molto elevata ed è altamente organizzata (es, categorizzata). Il trasferimento di informazioni dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine è realizzato attraverso diverse strategie e la *pratica* è chiave in questo processo di trasferimento.<sup>3</sup> L'intelligenza e il talento forniscono le basi per un uso più efficiente ed efficace delle indicazioni e delle pratiche. Cioè, molti studenti gifted sono in grado di capitalizzare sull'acquisizione di conoscenze in modo efficace e sviluppare meccanismi innovativi per codificare nuove informazioni, recuperare conoscenze e applicare le loro abilità. Tuttavia, il talento non coltivato attraverso la pratica non è sufficiente per acquisire competenza.

Studi che confrontano le prestazioni di esperti e novizi hanno scoperto importanti distinzioni tra pratica volontaria

e altre attività, come ad esempio la ripetizione “drill and kill”. La ripetizione meccanica – il semplice ripetere un compito – da sola non migliora le prestazioni o il ricordo a lungo termine di un contenuto. Invece, **la pratica volontaria implica attenzione, prove e ripetizioni nel tempo e porta a nuove informazioni o abilità che a loro volta possono essere sviluppate in più complesse conoscenze e capacità**. Alcune ricerche hanno mostrato l’impatto limitato della pratica volontaria nell’istruzione, ma tali studi si basano spesso sui voti dei corsi e sul tempo trascorso sui compiti a casa, due fattori che sono spesso scarsi indicatori di successo per studenti di talento (perché un tipico materiale accademico potrebbe non richiedere molto sforzo per essere appreso con successo).

Nel complesso, le evidenze dimostrano che l’apprendimento è migliorato in almeno cinque modi durante la ripetizione e la pratica volontaria): a (è aumentata la probabilità che l’apprendimento duri di più e che possa essere recuperato nel tempo più facilmente) b (è migliorata la capacità degli studenti di applicare automaticamente, senza bisogno di pensarci, determinati elementi della conoscenza); c (capacità che diventano automatiche liberano risorse cognitive degli studenti, così da sia possibile affrontare compiti più impegnativi); d (si è intensificato il trasferimento di competenze su problemi nuovi e più complessi) e (il miglioramento spesso porta ad un aumento della motivazione verso un apprendimento ulteriore. Il fatto che gli studenti gifted spesso imparano le attività di base più facilmente e rapidamente può rinforzare la loro motivazione per l’apprendimento permettendo loro di raggiungere l’automaticità con meno sforzo. Tuttavia, livelli più elevati di acquisizione di abilità e conoscenze richiede inevitabilmente pratica, concentrazione ed esperienze mirate. Questo processo non può essere evitato

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

La pratica dello studente può essere stimolata e incoraggiata dagli insegnanti in vari modi. Poiché la pratica richiede uno sforzo intenso e mirato, gli studenti potrebbero non trovarla intrinsecamente piacevole; quindi, gli insegnanti devono incoraggiare gli studenti alla pratica evidenziando che questo sforzo porta all’automatizzazione di abilità e conoscenze di base e a un più facile approdo a opportunità molto più interessanti e creative. Gli insegnanti possono motivare gli studenti condividendo esempi di come la pratica porta all’automatizzazione, come guidare una macchina con marcia manuale, imparare una nuova lingua fluentemente, suonare uno strumento musicale, digitare su

un computer senza guardare, o padroneggiare le tabelle di moltiplicazione.

Problemi di pratica irrealistici o mal posti possono aumentare la frustrazione degli studenti e diminuirne il livello di motivazione ad affrontare futuri problemi di pratica. Allo stesso modo, dare semplicemente “di più dello stesso” compito a studenti gifted non costituisce necessariamente un allenamento, soprattutto se hanno già imparato il materiale.

Fornire agli studenti l’opportunità di applicare cosa sanno potrebbe essere più fruttuoso. Efficaci metodi per implementare l’allenamento in classe includono:

- Utilizzo di feedback e test (test di pratica) per padroneggiare le competenze e conoscenze di base essenziali per accedere ad attività di livello superiore. Il valore di un test o di qualsiasi esercizio di pratica è migliorato se condotti ad intervalli regolari (pratica distributiva) e con frequenza. Brevi prove sono domande a risposta aperta sono particolarmente efficaci perché richiedono che gli studenti non solo richiamino informazioni dalla memoria a lungo termine ma anche generino nuove informazioni da quel recupero.
- Fornire agli studenti un programma di opportunità proposte più volte (pratica ad intervalli) per ripassare e trasferire competenze o contenuti esercitandosi con attività sempre più dissimili dal compito originale o utilizzando diversi metodi per affrontare lo stesso compito.
- Progettare compiti avendo in mente le conoscenze esistenti degli studenti (vedi Principio 2).
- Mantenere il focus degli studenti sul “beneficio finale” cioè l’avvicinarsi a un lavoro più divertente e creativo una volta che si è raggiunta una certa padronanza.

Gli studenti gifted possono avere profili di capacità diversificati, il livello e la quantità della pratica devono essere regolati in base alle loro capacità e interessi. Gli studenti gifted, come tutti gli studenti, devono esercitarsi per acquisire conoscenze e abilità che non padroneggiano) solo che per loro questo potrebbero aver bisogno di meno tempo e sforzo (e la pratica dovrebbe essere progettata in base ai loro obiettivi e aspirazioni).

Le ripetizioni possono essere utili in particolare per attività predittive) ad es. memorizzare una tabella periodica o le capitali degli stati, (ma si sa poco su quale sia il contributo dato dalla pratica in relazione a nuovi e / o complicati compiti, per i quali il talento accademico e abilità specifiche



potrebbero ricoprire un ruolo molto più importante. Indipendentemente da ciò, esperienze mirate alle esigenze specifiche degli studenti gifted sono necessarie per aiutarli a sviluppare e migliorare le loro prestazioni.

## RIFERIMENTI

- Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science* 20, 280–285. doi:10.1177/0963721411421922
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- +Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, 25, 1608–1618. doi:10.1177/0956797614535810
- +Mosing, M. A., Madison, G., Pederson, N. L., Kuja-Haikola, R., & Ullen, F. (2014). Practice does not make perfect: No causal effect of music practice on music ability. *Psychological Science*, 25, 1795–803. doi:10.1177/0956797614541990
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415

**PRINCIPIO 6** Un feedback chiaro, esplicativo, e tempestivo è importante per gli studenti ai fini dell'apprendimento.

## SPIEGAZIONE

**L'apprendimento degli studenti può essere aumentato quando gli studenti ricevono regolare, specifico, esplicativo, e tempestivo feedback sul loro lavoro.** Un giudizio occasionale e superficiale (ad esempio, quando si dice “è un buon lavoro”) non è né chiaro né esplicativo e non aumenta la motivazione o la comprensione dello studente. Avere degli obiettivi di apprendimento chiari aiuta ad accrescere l'efficacia dei giudizi dati agli studenti perché

i commenti possono essere direttamente collegati agli obiettivi e un giudizio costante impedisce agli studenti di andare fuori strada nel loro apprendimento.<sup>4</sup>

Le evidenze a sostegno di un frequente feedback specifiche per gli studenti gifted sono più variabili. Benché un feedback costante e sostanziale è collegato al raggiungimento degli obiettivi e alla motivazione per tutti gli studenti, gli studenti gifted potrebbero beneficiare di commenti e appunti meno frequenti. È generalmente preferibile che quando gli studenti di talento si cimentano nella risoluzione di problemi o compiti molto aperti abbiano l'opportunità di mettersi alla prova nel problem-solving e di valutare i loro progressi in modo autonomo piuttosto che affidarsi solamente alla valutazione esterna del loro lavoro da parte di un insegnante. Questo processo può portare a sviluppare capacità metacognitive e riflessive e può essere reso ancora più efficace attraverso l'utilizzo di feedback tra compagni. Gli insegnanti possono facilitare questo processo fornendo feedback che siano chiari e tempestivi in momenti chiave o dando supporto in compiti più complessi.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

I feedback degli insegnanti possono essere più efficaci quando offrono agli studenti gifted informazioni specifiche sulle loro conoscenze e prestazioni in funzione degli obiettivi di apprendimento, contemporaneamente consentendo loro occasioni per sviluppare abilità metacognitive e riflessive. Per esempio:

- I feedback degli insegnanti possono essere usati per aiutare gli studenti gifted ad autovalutare il proprio lavoro. Nello specifico, quando gli insegnanti chiedono prima agli studenti di riflettere sulla qualità della loro comprensione o performance - prima che essi stessi diano le loro valutazioni - gli studenti possono sviluppare capacità di autovalutare il proprio apprendimento.
- La tempistica con cui il feedback viene dato è importante per gli studenti di talento, poiché dovrebbe essere utilizzato per fornire un supporto al completamento di compiti complessi. Gli insegnanti dovrebbero fornire giudizi al momento giusto durante il processo di apprendimento, ovvero quando gli studenti hanno bisogno di supporto aggiuntivo, mentre, quando è appropriato, dovrebbero consentire loro di scoprire e apprendere in autonomia.
- Il feedback formativo può essere usato con parsimonia durante progetti di apprendimento aperti o basati sul problem-solving. Quando gli studenti sono incoraggiati

a perseverare in compiti complessi, indipendentemente da valutazioni esterne, sviluppano maggiori capacità e autonomia.

- La valutazione tra pari può essere utilizzata per fornire efficaci giudizi formativi sui progressi degli studenti plusdotati. Con un adeguato supporto didattico e orientamento, gli studenti gifted possono fornire feedback di qualità ai loro pari e questa strategia può essere utilizzata per aumentare la motivazione, la realizzazione e le capacità metacognitive.
- La finalità del feedback può essere esplicitamente dettata dagli insegnanti in modo da aiutarli a differenziare le difficoltà del corso in base alle diverse abilità di apprendimento. Per esempio, il feedback sotto forma di domande potrebbe essere usato per aumentare la complessità di un compito o per fornire un supporto.
- Il tono e l'oggetto del feedback influenzano la motivazione degli studenti. Gli studenti tendono a reagire meglio se il giudizio presenta toni negativi bassi e se è rivolto ad aspetti significativi del loro lavoro e della loro comprensione, in contrasto con il feedback che ha toni negativi accesi e si focalizza eccessivamente sui dettagli delle prestazioni degli studenti meno rilevanti per gli obiettivi di apprendimento.
- Per gli studenti plusdotati impegnati in obiettivi e progetti a lungo termine, avere un feedback regolare in momenti chiave può aiutarli a mantenere la motivazione in costante crescita incrementale.

## RIFERIMENTI

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Gobet, F., & Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology*, 43, 159–172. doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.159
- +Holt, J. E., Kinchin, G., & Clarke, G. (2012). Effects of peer-assessed feedback, goal setting, and group contingency on performance and learning by 10–12-year-old academy soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 231–250. doi:10.1080/17408989.2012.690568
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment, minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19–24.
- +Miller, M. T., & Olthouse, J. (2013). Critical thinking in gifted children's offline and online peer feedback. *Contemporary Educational Technology*, 4, 66–80.
- Minstrell, J. (2001). The role of the teacher in making sense of classroom experiences and effecting better learning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 121–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2014). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 39, 659–679.
- +Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15, 225–231.

**PRINCIPIO 7** L'autoregolazione degli studenti aiuta l'apprendimento, e le abilità di autoregolazione possono essere insegnate.

## SPIEGAZIONE

L'apprendimento auto-regolato (self-regulated learning: SRL) è “un processo attivo e costruttivo mediante il quale gli studenti si pongono degli obiettivi formativi e poi monitorano, regolano e controllano la loro cognizione, la motivazione ed il comportamento, guidati e vincolati dai loro obiettivi e da caratteristiche contestuali del loro ambiente” (Pintrich, 2000, p. 453). Le abilità di autoregolazione possono facilitare la padronanza del materiale che deve essere appreso. Sebbene queste abilità possano aumentare col tempo, esse non sono soggette solo alla maturazione. **Queste abilità possono essere insegnate o incrementate, specificatamente mediante l'insegnamento diretto, l'esempio, il sostegno e l'organizzazione e la struttura della classe.**

Ci sono due tipi di strategie di apprendimento decisive per il SRL: *strategie di apprendimento cognitivo* (ad es. strategie per la ripetizione, l'organizzazione e le strategie di elaborazione) e *strategie di apprendimento metacognitive* (ad es. auto-valutazione, impostazione degli obiettivi e monitoraggio). Specialmente durante i primi anni di scuola,

gli allievi plusdotati spesso raggiungono alti livelli senza fare affidamento a questo tipo di strategie di apprendimento. Tuttavia, quando passano a situazioni di apprendimento più difficili, o quando iniziano a impegnarsi per ottenere l'eccellenza in un dato campo in cui mostrano talento, il SRL diventa essenziale anche per gli allievi plusdotati.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti possono integrare l'insegnamento e la pratica delle abilità di SRL nella regolare didattica in classe e nei compiti a casa. Tuttavia, per assicurarsi che tutti gli studenti - a prescindere dalle loro abilità cognitive - abbiano l'opportunità di approfittare in egual misura di interventi sull'SRL, gli insegnanti devono tenere in considerazione una serie di fattori. Gli insegnanti dovrebbero considerare i seguenti consigli:

- Iniziare ad introdurre i singoli aspetti del SRL durante la didattica. Questo può aiutare gli studenti a riconoscere come funziona uno SRL come best-practice. Gli insegnanti possono, per esempio, discutere con gli studenti alcuni aspetti quali (a) perché è utile riconoscere i propri punti di forza e le proprie debolezze quando si studia e si impara; (b) in che modo una autovalutazione accurata può aiutare gli studenti a fissare degli appropriati obiettivi per il loro apprendimento; (c) quali strategie di apprendimento possono facilitare al meglio il raggiungimento degli obiettivi prefissati; e (d) perché è importante monitorarsi continuamente durante l'applicazione della strategia e, quando necessario, fare delle modifiche.
- Considerate gli ambiti curricolari ed extracurricolari nei quali i vari aspetti del SRL possono essere di aiuto per i vostri studenti.
- Tenere a mente che la pura trattazione degli aspetti del SRL non è sufficiente. Gli studenti saranno solo in grado di utilizzare le abilità specifiche del SRL solo dopo che le avranno praticate sistematicamente, applicando le singole componenti del SRL.
- Comprendere che la pratica del SRL ha bisogno di basarsi su di un contenuto concreto e autentico, tratto dal regolare curriculum. Lavorare all'interno di un contesto educativo autentico è molto importante per aiutare gli studenti a riconoscere l'utilità delle strategie di apprendimento che mettono in pratica durante il quotidiano apprendimento scolastico e lo studio. La pratica delle strategie di apprendimento con gli studenti non deve restare isolata dall'effettiva istruzione in classe.

- Guidate i vostri studenti - in modo sistematico e ben strutturato - ad osservare le relazioni tra le loro modalità d'apprendimento ed i loro risultati. Questo è imprescindibile per permettere agli studenti di riconoscere chiaramente l'utilità del SRL. Se progettati correttamente, diari d'apprendimento e fogli di lavoro quotidiani, ad esempio, possono essere molto efficaci per rendere consapevoli gli studenti riguardo ai progressi delle loro prestazioni e alle connessioni tra i loro sforzi di apprendimento e l'uso di specifiche strategie e i loro risultati.
- Fornite a tutti i vostri studenti situazioni di apprendimento per SRL adatte ai loro rispettivi livelli prestazionali, e, così, create opportunità autentiche per ciascuno e tutti gli studenti di sperimentare i benefici del SRL. Solo quando un intervento di SRL riesce ad offrire contenuti di apprendimento che sono adatti ad allievi che hanno differenti livelli di apprendimento, tutti gli studenti saranno in grado di riconoscere che migliorando le loro modalità d'apprendimento porta a risultati migliori. Per gli studenti plusdotati, questo significa che gli insegnanti devono sviluppare con cura ed assegnare dei compiti sufficientemente sfidanti e stimolanti.
- Applicare le strategie nel maggior numero possibile di materie. Fare esperienza in diversi contesti di apprendimento autentici nei quali gli studenti lavorano con strategie di SRL è importante per trasferire queste strategie ad un numero il più elevato possibile di contesti di apprendimento differenti. Questo può aumentare la probabilità che le nuove strategie di SRL rimarranno in modo permanente nel repertorio di apprendimento e di abilità di studio dell'allievo.

## RIFERIMENTI

- +De Corte, E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 24, 3–19. doi:10.1080/13598139.2013.780967
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007, Nov. 30). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. doi:10.1126/science.1151148
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: HarperCollins.
- +Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.



- +Sontag, C., & Stoeger, H. (2015). Can highly intelligent and high-achieving students benefit from a training of self-regulated learning in a regular classroom context? *Learning and Individual Differences*, 41, 43–53. doi:10.1016/j.lindif.2015.07.008
- +Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: The theoretical basis of and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*, 16, 257–267. doi:10.1007/s12564-015-9376-7
- +Stoeger, H., & Sontag, C. (2012). How gifted students learn: A literature review. In A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger, & M. Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a lifelong challenge: Essays in honour of Franz J. Möns* (pp. 315–336). Münster, Germany: LIT.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113, 265–283.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Retrieved from [http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging\\_self\\_regulated\\_learning\\_in\\_the\\_classroom.pdf](http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging_self_regulated_learning_in_the_classroom.pdf)

## PRINCIPIO 8 La creatività dello studente può essere stimolata.

### SPIEGAZIONE

La creatività - definita come la generazione di idee che sono nuove e utili in situazioni particolari - è una abilità cruciale per gli studenti del 21° secolo in un'economia guidata dall'informazione. Essere capaci di identificare i problemi, generare possibili soluzioni, valutare l'efficacia di queste strategie, per poi comunicare con altri il valore delle soluzioni impiegate sono tutti fattori molto rilevanti per il successo educativo, l'efficacia della forza lavoro e la qualità della vita. Gli approcci creativi all'insegnamento possono ispirare entusiasmo e gioia nel processo di apprendimento, aumentando il coinvolgimento dello studente ed un modello applicabile al mondo reale della conoscenza multidisciplinare. Contrariamente alla credenza comune che la creatività sia una tratto stabile (o ce l'hai o non ce l'hai), **il**

**pensiero creativo può essere sviluppato e stimolato negli studenti rendendolo un risultato importante del processo di apprendimento per gli studenti e gli insegnanti.**

Il ruolo della creatività in relazione alla plusdotazione e all'educazione per gli studenti plusdotati è visto in modi diversi - con alcuni che considerano la creatività come una caratteristica separata ma un costrutto che è in relazione alla plusdotazione; altri la considerano una componente della plusdotazione; e altri ancora la considerano come una sotto-categoria di qualche altro tratto, come ad esempio l'intelligenza, che contribuisce alla plusdotazione. Deve essere posta molta attenzione nel misurare la creatività in un modo che sia coerente con una particolare prospettiva quando la creatività è utilizzata come criterio per identificare gli studenti come plusdotati.

La creatività viene anche spesso considerata un risultato importante nei programmi per gli studenti plusdotati, che solitamente si focalizzano nell'aumentare le abilità cognitive creative degli studenti identificati come plusdotati. L'obiettivo dei programmi per studenti plusdotati, specialmente a livello di scuola primaria, tipicamente è quello di sviluppare abilità creative generali; tuttavia, alcune evidenze indicano che la creatività si sviluppa meglio all'interno di una disciplina specifica quale ad esempio la matematica, le scienze o l'arte. Qualsiasi sforzo per migliorare la creatività negli studenti deve essere fatto in un ambientale che promuova punti di vista differenti e stimoli la motivazione intrinseca. Sebbene un training di qualunque tipo sulle strategie di pensiero creativo può essere di beneficio, gli studenti plusdotati è più probabile che ponendo una maggiore enfasi su abilità orientate all'identificazione del problema (per esempio riconoscere e generare situazioni o attività sfidanti - già note o nuove - che richiedono un approccio nuovo ed efficace), piuttosto che lavorare su problemi prestabiliti.

### IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

Coloro che lavorano nell'ambito educativo dovrebbero essere consapevoli del ruolo della creatività nelle definizioni ufficiali e operazionalizzabili della plusdotazione in un particolare contesto scolastico. Questo può essere definito nelle leggi dello stato, nei regolamenti regionali o nel procedure scolastiche:

- Chi lavora nell'ambito educativo dovrebbe riconoscere la coerenza fra le concezioni dichiarate di plusdotazione e la creatività e gli strumenti usati per misurare questi costrutti, ponendosi delle domande dove questo allineamento non è chiaro o discutibile.

- Chi lavora nell'ambito educativo dovrebbero loro stessi familiarizzare con i processi volti a supervisionare i metodi valutativi (ad esempio la standardizzazione) usati per misurare la creatività e con l'interpretazione dei risultati ottenuti.
- Gli insegnanti devono osservare i comportamenti degli studenti attentamente e continuamente, per identificare quegli studenti che mostrano un potenziale per alti livelli di produttività creativa.
- Quando i programmi per studenti plusdotati hanno stabilito l'obiettivo di far crescere il pensiero creativo, gli insegnanti dovrebbero favorire l'inclusione in questi programmi di studenti con alti livelli di creatività, anche se questi studenti non rientrano in altri tipi di criteri identificativi, quali l'attitudine o le performance in test di performance.

Si può ottenere un ambiente favorevole al pensiero creativo in una classe in vari modi:

- Chi lavora nell'ambito educativo può permettere agli studenti di completare un'attività e risolvere problemi utilizzando una vasta gamma di approcci, poiché le strategie insegnate non sempre rappresentano l'unica maniera di rispondere ad una domanda specifica.
- Gli insegnanti dovrebbero enfatizzare il valore delle diverse prospettive come carburante per la discussione, rinforzando l'idea che tali prospettive sono chiaramente valorizzate e non penalizzate in classe.
- Gli insegnanti dovrebbero fare meno dell'uso di premi e alle lodi per gli sforzi creativi degli studenti, focalizzandosi invece sul valore intrinseco dell'esperienza creativa per lo studente e dell'applicazione dei criteri nel mondo reale per i prodotti creativi (ad esempio appropriatezza al problema, novità, utilità).
- Gli insegnanti dovrebbero evitare la tendenza a considerare gli studenti altamente creativi come disturbanti; al contrario l'entusiasmo dello studente può venire incanalato nella soluzione di problemi reali o nell'avere ruoli di leadership in determinati compiti.
- Gli stessi insegnanti dovrebbero prendere come modello le caratteristiche delle persone creative nella loro stessa vita e per il loro insegnamento (per esempio prendere dei rischi valutati attentamente, essere aperti a nuove esperienze, persistere in caso di fallimento, sviluppare la tolleranza nei confronti dell'ambiguità).

Il processo creativo spesso viene mal interpretato come essere puramente istintivo o persino frivolo, invece molte ricerche forniscono evidenze che la creatività e l'innovazione sono il risultato di un pensiero disciplinato. Per questo motivo, gli insegnanti possono utilizzare strategie educative che stimolano la creatività attraverso:

- Includere dei suggerimenti nei compiti quali creare, inventare, scoprire, immaginare, o prevedere e spiegare esplicitamente agli studenti in cosa questi suggerimenti comportano cognitivamente e in termini produttivi richiesto in termini di conoscenze e produttività.
- Ricercare nella letteratura professionale strategie specifiche o modelli sulle abilità del pensiero creativo che possono essere la base per insegnare in modo esplicito approcci creativi alla risoluzione dei problemi.
- Valutare con gli studenti ogni strategia scoperta per la loro idoneità nell'essere applicate all'interno di un dominio accademico o artistico.
- Insegnare in modo esplicito i metodi per trovare problemi che richiedano soluzioni creative - inclusa la presa di coscienza di problemi mondiali, nazionali o locali; l'apertura alle esperienze; un'attitudine a porsi domande sullo status quo; e la sensibilità verso i temi più importanti che possano essere rappresentati da preoccupazioni personali.
- Usare metodi che si concentrano sul porsi domande, sfidare credenze prevalenti, fare connessioni inusuali, prevedere alternative radicali, e analizzare criticamente idee e opzioni.
- Fornire agli studenti opportunità per identificare e risolvere problemi autentici individualmente o in gruppi e dare l'opportunità di comunicare le loro idee creative ad un pubblico più vasto (per esempio compagni, insegnanti, membri della comunità), preferibilmente ad un pubblico chiaramente coinvolto dal problema affrontato.
- Essere da esempio per processi creativi. Gli insegnanti sono esempi potenti e, come tali, devono condividere con gli studenti la loro stessa creatività - compreso l'uso di varie strategie per identificare e risolvere i problemi nei vari aspetti della loro vita. Questo essere da esempio può anche includere esempi di come la creatività non è necessaria in tutte le situazioni, che può aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore fiducia nella loro valutazione come quando sia preferibile focalizzarsi su una sola risposta esatta e quando perseguire approcci alternativi.

## REFERENCES

- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- +Hennessey, B. A., & Amabile, T. (2004). *Developing creativity in gifted children: The central importance of motivation and classroom climate* (Research Monograph Series RM04202). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Hunsaker, S. L. (2005). Outcomes of creativity training programs. *Gifted Child Quarterly*, 49, 292–299. doi:10.1177/001698620504900403
- +Kaufman, J. C., & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 155–165. doi:10.1080/02783193.2013.799413
- +Kim, M. K., Rho, I. S., & Cho, M. K. (2016). Creativity of gifted students in an integrated math-science instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 38–48. doi:10.1016/j.tsc.2015.07.004
- +Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 236–260. doi:10.4219/jeg-2006-264
- +Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of creativity: Comparing theories and models of giftedness. *Roeper Review*, 34, 94–103. doi:10.1080/02783193.2012.660683
- +Pang, W. (2015). Promoting creativity in the classroom: A generative view. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 9, 122–127. doi:10.1037/aca0000009
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902\_1
- +Pyryt, M. C. (1999). Effectiveness of training children's divergent thinking: A meta-analytic review. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 351–366). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- +Runco, M. A., & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16, 235–241.
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). Boston, MA: Academic Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.). (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

# Cosa motiva gli studenti?

**PRINCIPIO 9** Gli studenti studiano più volentieri e riescono meglio se sono motivati in modo intrinseco piuttosto che estrinseco.

## SPIEGAZIONE

La motivazione intrinseca significa impegnarsi in un'attività per il proprio interesse. Essere motivati intrinsecamente significa sentirsi competenti e autonomi (ad esempio, posso farcela da solo). Gli studenti che sono intrinsecamente motivati lavorano nelle attività perché le trovano piacevoli. In altre parole, la partecipazione è la loro stessa ricompensa e non lo è un possibile premio tangibile quali lodi, voti o altri fattori esterni. Al contrario, gli studenti che sono motivati in modo estrinseco si impegnano in compiti d'apprendimento come mezzo per ottenere un fine, quale ad esempio un buon voto o una lode dai genitori, o per evitare una punizione. Non è che le motivazioni intrinseca ed estrinseca siano agli antipodi di un continuum, tanto che se uno ne ha di più di un tipo allora ne ha di meno di un altro. Al contrario, gli studenti si impegnano in compiti accademici per ragioni sia estrinseche sia intrinseche (per esempio, studiano perché a loro piace e perché prendono un bel voto). Ciò nonostante, il coinvolgimento in un compito motivato intrinsecamente non solo è più gradevole, è anche associato ad un apprendimento più duraturo, a un risultato, ad una maggiore competenza percepita ed è negativamente collegata all'ansia.

Questi benefici si manifestano perché gli studenti motivati in modo intrinseco più probabilmente si avvicinano alle attività in una maniera che ne aumenta l'apprendimento, ad esempio seguendo meglio le istruzioni, utilizzando le nuove informazioni in modo efficace e mettendole in relazione a quando già conoscono. Loro hanno anche un miglior senso di auto-efficacia e non sono gravati dall'ansia da prestazione. Dall'altra parte, gli studenti che sono più motivati estrinsecamente possono essere così focalizzati sulla ricompensa (ad esempio prendere un voto alto), che

l'apprendimento è superficiale (ad esempio lo studente può ricorrere a scorciatoie, come scorrere il testo alla ricerca di parole chiave piuttosto che studiare tutta la lezione), oppure possono scoraggiarsi se la pressione è troppo alta. Oltretutto gli studenti motivati estrinsecamente tendono a disimpegnarsi una volta che le ricompense esterne non sono più date, mentre gli studenti motivati intrinsecamente mostrano conoscenze più durature degli obiettivi dell'apprendimento.

E' noto, tuttavia, che molti studi di ricerca sperimentale hanno dimostrato che la motivazione estrinseca, quando usata correttamente, è molto importante per produrre risultati scolastici positivi. La ricerca ha anche dimostrato che gli studenti sviluppano competenze accademiche, soprattutto nell'ambito di abilità di basso livello ma necessarie, se assolvono i loro compiti in maniera ripetitiva e organizzata con cura, così che le abilità di base diventano automatiche (vedi Principio 5). Maggiori sono le competenze di base che diventano automatiche, i compiti che richiedono meno sforzo sono più gradevoli. Così come nello sport, gli studenti migliorano la loro abilità nella lettura, nella scrittura e in matematica quando svolgono queste attività ripetutamente con la guida e il feedback degli insegnanti, progredendo in modo graduale da compiti meno complessi a compiti più difficili. Il coinvolgimento degli studenti in queste attività spesso richiede l'incoraggiamento dell'insegnante e la lode per i progressi compiuti. **Mano a mano che gli studenti sviluppano competenze maggiori, le conoscenze e le abilità che hanno sviluppato forniscono le basi per compiti più complessi, che diventano meno faticosi e più gradevoli. Quando gli studenti hanno raggiunto questo punto, l'apprendimento stesso spesso diventa la loro ricompensa intrinseca.**

La ricerca ha mostrato che gli studenti più dotati sono spesso più "intrinseci" nelle loro motivazioni di altri studenti, per lo meno per quello che riguarda le attività accademiche e intellettuali. Essi ottengono risultati maggiori nelle misurazioni formali della motivazione intrinseca nell'apprendimento e nelle attività accademiche, e mostrano una gioia maggiore nel ragionare e nell'imparare.

Le performance migliori degli studenti plusdotati quando sono motivati intrinsecamente dipende in qualche misura dal livello di sfida che implica il lavoro. Gli studenti plusdotati volenterosi mostrano risultati ugualmente buoni, se sottoposti ad una condizione motivazionale o all'altra, nei compiti scolastici che per loro sono facili, ma quando svolgono un lavoro sufficientemente sfidante probabilmente otterranno risultati migliori se motivati in modo intrinseco. Per quello che riguarda gli studenti plusdotati che lavorano al di sotto del loro potenziale, ci sono evidenze che alcuni sono altamente motivati in modo intrinseco ad apprendere, ma non necessariamente in aree che sono riconosciute come curricolari in ambito scolastico. Infine, come gli altri studenti, gli studenti plusdotati si impegnano nei loro compiti per ragioni sia intrinseche che estrinseche; per quello che riguarda concorsi o competizioni, in particolare, alcuni studenti, nelle gare e nelle competizioni, potrebbero essere motivati intrinsecamente alla partecipazione alla gara, così come essere motivati estrinsecamente per vincere.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

La maggior parte dei consigli volti a stimolare e aumentare la motivazione intrinseca degli studenti si applica allo stesso modo agli studenti plusdotati. Tuttavia ci sono delle necessità e delle caratteristiche uniche degli studenti plusdotati che richiedono un'attenzione speciale. La barriera più importante contro la motivazione intrinseca per gli studenti plusdotati durante le ore scolastiche è che probabilmente non lavorano su materiale che sia stimolante per loro in modo ottimale (vedi Principio 12). Gli studenti motivati in modo estrinseco da voti buoni e che sono solitamente volenterosi lavoreranno in modo da ricevere un 10 che il lavoro sia troppo facile o no. Gli studenti che si ribellano contro quel che percepiscono come un lavoro inutile potrebbero completare di fretta un lavoro troppo facile per loro con errori di noncuranza oppure non farlo per niente. In entrambi i casi gli studenti non sviluppano buone abitudini lavorative o non si impegnano ad un livello necessario per imparare nuovi contenuti e abilità. Coloro che hanno organizzato programmi estivi o annuali stimolanti e ad alto ritmo per studenti plusdotati sanno che gli studenti che hanno ottenuto facili 10 spesso hanno bisogno di intervento nel le abilità di studio.

Un'altra barriera all' sviluppo della motivazione intrinseca è che gli studenti plusdotati sono spesso lodati dai genitori e dagli insegnanti per avere completato il loro lavoro velocemente e facilmente, così come per aver ricevuto il voto più alto o avere vinto una competizione. Anche se è

difficile obiettare a lodare il successo, questo tipo di lode può mettere gli studenti plusdotati a rischio di considerare gli obiettivi legati alle performance più importanti rispetto a quelli legati alle conoscenze (vedere Principio 10). Le lodi per l'impegno, per lo studio di materiale nuovo e difficile e per la padronanza di nuove abilità è probabile che conduca a obiettivi di conoscenza, che sono più coerenti con una motivazione intrinseca. Chiedere agli studenti plusdotati "Cosa hai imparato?" piuttosto che "Che voto hai preso?" può aiutare lo sviluppo della motivazione intrinseca.

Promuovere la motivazione intrinseca in ogni studente richiede l'incorporazione di pratiche e attività che supportino il bisogno fondamentale dello studente di sentirsi competente e autonomo.

I tre suggerimenti qui sotto si applicano agli studenti plusdotati con alcune speciali considerazioni:

- Quando si usano i voti, gli insegnanti potrebbero sottolineare la loro funzione informativa (feedback) piuttosto che la funzione di controllo (premio/punizione). Con gli studenti plusdotati, gli insegnanti potrebbero voler fornire informazioni non solo su quanto hanno fatto bene in rispetto agli altri ma offrire anche delle alternative riguardo a cosa d'altro lo studente potrebbe fare con il compito che lo porti ad un altro livello di difficoltà o identificare aree nelle quali lo studente ha mostrato un particolare miglioramento o crescita.
- Quando si usa qualunque limite esterno, come una scadenza, una strategia utile per gli insegnati è pensare se i limiti saranno percepiti come troppo controllanti. Le necessità di autonomia sono più facilmente soddisfatte quando gli studenti possono scegliere. Permettere agli studenti di scegliere fra una gamma di attività volte di apprendimento e avere un ruolo attivo nello stabilire le regole e le procedure aiuta a stimolare la percezione di autonomia. I compiti sono adeguatamente sfidanti quando non sono né troppo semplici, né troppo difficili. Gli studenti plusdotati che non sono abituati ad essere stimolati dalle attività scolastiche possono aver bisogno di una guida e un incoraggiamento per scegliere compiti che non sono sicuri di poter eseguire velocemente e facilmente.
- Poiché la motivazione intrinseca comporta trovare piacevole lo svolgimento di un compito per il proprio interesse, gli insegnanti possono volere organizzare attività di apprendimento seguendo le idee presentate nel Principio 8 (sulla creatività), in modo da introdurre



delle novità fornendo un po' di sorpresa o qualche incongruenza, permettendo una risoluzione creativa dei problemi. I piccoli gruppi possono essere un modo eccellente di promuovere le soluzioni creative dei problemi. Gruppi flessibili, in cui gli studenti con abilità simili e/o interessi vengano messi in gruppo insieme almeno ogni tanto, più facilmente portano alla motivazione intrinseca. Gli studenti plusdotati hanno bisogno di essere stimolati ed eccitati dalle idee di altri studenti che ne condividono le passioni o che dissentono da loro in modo competente ed efficace.

Sostenere la motivazione intrinseca degli studenti per ottenere dei risultati non significa che gli insegnati debbano completamente rinunciare all'uso dei premi. Alcune attività in classe e nella vita, come esercitarsi su nuove abilità, resteranno sempre poco interessanti per gli studenti. E' importante insegnare agli studenti che alcuni compiti, anche quelli che è necessario sapere fare, potrebbero essere poco interessanti all'inizio ma richiedono un costante, a volte noioso, coinvolgimento per l'apprendimento. Questo è un punto critico per gli studenti plusdotati, che potrebbero non aver appeso il livello di lavoro duro e di pratica richiesto per dimostrare l'eccellenza. Una volta imparati, le nuove abilità diventeranno il loro stesso premio.

## RIFERIMENTI

- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J., Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- +Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49, 622–630.
- +Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- +Feldhusen, J. F., Dai, D. Y., & Clinkenberd, P. R. (2000). Dimensions of competitive and cooperative learning among gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 328–342.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually

gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179–183.

- +Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347–52.
- Thorkildsen, T. A., Golant, C. J., & Cambray-Engstrom, E. (2008). Essential solidarities for understanding Latino adolescents' moral and academic engagement. In C. Hurdley & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence* (pp. 73–89). Oxford, UK: Oxford University Press.

**PRINCIPIO 10** Gli studenti persistono anche in caso di compiti difficili e processano le informazioni in modo più profondo se adottano obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione.

## SPIEGAZIONE

I traguardi sono la Ragione fondamentale per la quale gli studenti si dedicano a particolari attività di apprendimento. Gli studiosi hanno identificato due tipi generici di obiettivi: obiettivi di padronanza e obiettivi di prestazione. Gli obiettivi di padronanza sono orientati verso l'acquisizione di nuove abilità o a migliorare i livelli di competenza o di expertise. Gli studenti che hanno obiettivi di padronanza in genere sono motivati ad apprendere nuove abilità o a raggiungere la padronanza in un dato ambito o di un dato compito. Al contrario, gli studenti, anche quelli plusdotati, che scelgono obiettivi di prestazione, sono motivati a completare le attività per dimostrare che possiedono adeguate abilità, o a evitare compiti difficili allo scopo di nascondere il timore di esser "smascherati" come non plusdotati.

Secondo questa analisi, gli individui possono impegnarsi in attività per raggiungere un risultato per motivi differenti: possono sforzarsi per sviluppare la competenza e l'expertise imparando il più possibile (*obiettivi di padronanza*), o, invece, sforzarsi di mostrare le loro competenze o expertise, tentando di superare i risultati degli altri (*obiettivi di prestazione*). **Gli obiettivi di prestazione possono condurre gli studenti a evitare attività sfidanti se sono troppo preoccupati delle loro prestazioni a confronto gli altri**

**studenti. Nella tipica situazione di classe nella quale gli studenti sono messi a confronto con compiti difficili, gli obiettivi di padronanza sono in genere più utili di quelli di prestazione.**

Sebbene gli obiettivi di padronanza siano preferibili in molti contesti ed abbiano portato a risultati migliori per molti fattori di apprendimento e di motivazione, ci sono alcune situazioni in cui gli obiettivi di prestazione possono essere più utili o adatti. Ad esempio spesso gli studenti plusdotati partecipano a gare o competizioni incentrate sulle prestazioni. Essi potrebbero valutare bene lo studio, la padronanza e la competenza che li ha condotti alla competizione, ma l'obiettivo a breve termine della gara è un obiettivo di prestazione. Per poter sviluppare appieno il loro potenziale, gli studenti plusdotati richiedono una strategia motivazionale a più facce, che combini l'obiettivo al compito. Molti studi mostrano che gli obiettivi basati sulla richiesta di padronanza dei compiti (motivazione *di padronanza*) e quelli basati sul superamento delle performance degli altri (motivazione di prestazione) non si escludono a vicenda. Nel caso di studenti plusdotati gli obiettivi di performance possono difficilmente esser raggiunti senza obiettivi di padronanza, perché, quando ci si aspetta un risultato eccezionale, richiede un forte interesse, un coinvolgimento nel compito, sforzo e un apprendimento profondo del materiale. Per essere una persona di successo eccezionale, è necessaria una complessa interazione fra differenti motivi ed obiettivi.

Esiste una stretta relazione fra gli obiettivi di padronanza/prestazione e la "mentalità". Gli studenti che credono che l'intelligenza sia una dote fissa (come possono credere molti studenti formalmente identificati come "plusdotati") sono più portati a considerare obiettivi di prestazione, sia per dimostrare la loro grande intelligenza, o per nascondere (evitando la prestazione) quello che essi credono essere un livello inadeguato di abilità. Gli studenti che credono che l'intelligenza possa migliorare mentre apprendono, sono più portati a dimostrare obiettivi di padronanza.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti possono organizzare l'insegnamento in modo da incrementare gli obiettivi di padronanza nei modi seguenti:

- Sottolineare lo sforzo individuale, i progressi presenti in confronto ai risultati precedenti, e i miglioramenti, quando valutano il lavoro dello studente, più che tener conto degli standard normativi o il confronto con gli altri.

- Evitare confronti sociali. Nel contesto classe, le valutazioni dello studente è meglio che siano consegnate privatamente per focalizzare l'attenzione sulla crescita personale e scoraggiare l'attenzione dal confronto delle prestazioni fra studenti. Mentre gli studenti altamente performanti spesso godono del riconoscimento pubblico dei loro risultati, quelli che hanno difficoltà in una particolare area o chi si preoccupa di apparire non plusdotati può essere scoraggiato dal confronto sociale. Inoltre, gli studenti che di solito riescono meglio dei loro pari, possono preoccuparsi di venire stigmatizzati socialmente se lodati in pubblico.
- Esprimere giudizi di lode come "perfetto", "brillante", "stupendo", che non offrono specifiche informazioni allo studente su cosa è stato fatto bene, è meglio evitarlo, perché non offrono una guida per replicare un lavoro di alto livello e riflettono un orientamento alla prestazione.
- **Incoraggiare gli studenti a considerare gli errori o le risposte sbagliate come opportunità di apprendimento piuttosto che fonte di valutazione o evidenza di insufficiente capacità.** Se gli insegnanti focalizzano troppo l'attenzione su risultati perfetti o rendono gli errori degli studenti troppo visibili o gravi (ad es., con correzioni rosse sui compiti degli studenti), allora gli studenti potrebbero scoraggiarsi nel tentare di affrontare compiti più complessi. Gli errori dovuti a incomprensione (piuttosto che a mancanza di impegno) dovrebbero esser discussi invece che penalizzati.
- Individualizzare il più possibile la profondità e la velocità dell'insegnamento. Alcuni studenti completano i lavori in classe molto più rapidamente di altri, e dovrebbero essere incoraggiati ad affrontare progetti o compiti sufficientemente stimolanti e difficili nei quali possano compiere delle scelte. Concedere agli studenti un ruolo nel fissare i tempi per completare i compiti e monitorare i loro stessi progressi li aiuta a concentrarsi sui processi (ottenendo la padronanza) in aggiunta al risultato (prestazione). Se gli studenti passano la gran parte del loro tempo su un lavoro che svolgono facilmente, è poco probabile che possano sviluppare l'etica lavorativa che è necessaria per affrontare le difficoltà e sviluppare l'expertise, e ciò può condurre a lavorare al di sotto del loro potenziale.
- Quando si lavora con l'apprendimento cooperativo, occorre variare la composizione del gruppo. Sebbene in letteratura si consiglino gruppi con abilità differenti (tipicamente, uno studente con ottimi risultati, uno con bassi risultati e due nella media), lo studente che è sempre il migliore nel gruppo può non avere la



possibilità di sforzarsi intellettualmente e di apprendere nuove abilità. Qualche volta gli studenti plusdotati hanno la necessità di lavorare coi loro pari verso un traguardo comune, per sviluppare competenze quali parte di un team.

## RIFERIMENTI

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 161–173). New York, NY: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education* (pp. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.
- +Dweck, C. S. (2012). Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent. In R. Subotnik, A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (pp. 7–18). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 13, 139–156.
- +Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Guerin, D. W. (2006) The Fullerton Longitudinal Study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430–450.
- Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17–36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- +McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–504. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- +Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal

approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153–174.

**PRINCIPIO 11** Le aspettative degli insegnanti riguardo ai loro studenti influenzano le loro opportunità di apprendimento, la loro motivazione e i loro risultati nell'apprendimento.

## SPIEGAZIONE

Gli insegnanti tendono ad avere aspettative sulle capacità e sui risultati accademici dei loro studenti. Queste credenze influenzano il tipo di istruzione fornita agli studenti, le pratiche di gruppo utilizzate, i risultati previsti e i metodi usati per la valutazione. La maggior parte delle aspettative degli insegnanti sulle capacità individuali degli studenti sono basate sui risultati accademici precedenti, e, nella maggior parte dei casi, possono essere una rappresentazione accurata. Tuttavia, in qualche caso, i docenti possono cadere in una convinzione errata, come aspettarsi da uno studente meno di quanto può realmente ottenere. **Se false aspettative sono comunicate allo studente (in modo verbale o non verbale), quello studente può cominciare ad ottenere dei risultati in modo da confermare le aspettative iniziali dell'insegnante.** Un'aspettativa non accurata dell'insegnante che crea una sua propria realtà, è stata etichettata col nome di “profezia che si auto-avvera”. Quando si creano queste aspettative inaccurate, esse sono per lo più dirette verso gruppi stigmatizzati (es.: minoranze etniche, studenti svantaggiati economicamente, studenti doppiamente eccezionali, gruppi di genere), perché le credenze negative o gli stereotipi sulle capacità intellettuali di questi gruppi esistono nella nostra società.

E' più facile incontrare queste aspettative errate nelle prime classi, all'inizio dell'anno scolastico, e al momento del cambio di scuola – in altre parole, quando nei contesti nei quali l'informazione sui risultati precedenti possono esser poco reperibili o affidabili, e quando gli studenti possono avere motivi per mettere in dubbio le loro capacità. Una volta che queste aspettative si siano formate, gli insegnanti possono mantenerle, anche in presenza di prove contrarie.

Che siano precise o meno, le aspettative influenzano come l'insegnante tratta gli studenti. Ad esempio, gli insegnanti offrono un clima emotivamente più incoraggiante, un feedback più chiaro, maggiore attenzione, più tempo per fornire il materiale informativo, più scelte e più occasioni di apprendimento stimolanti soprattutto per gli studenti con aspettative più alte, rispetto a quelli di con aspettative più basse. Questo diverso trattamento può aumentare le attuali differenze di risultati fra gli alunni plusdotati con ottime o scarse prestazioni nel tempo, sebbene non tutti gli studenti plusdotati rispondano in eguale misura a queste aspettative non accurate degli insegnanti. A seconda dei tratti della loro personalità, alcuni studenti considereranno le aspettative dell'insegnante come una sfida con loro e la supereranno, altri possono manifestare un calo nei risultati accademici. Con una formazione, gli insegnanti possono diventare più accurati nell'identificazione degli studenti plusdotati e nella crearsi delle aspettative su di loro. Gli insegnanti dovrebbero esser bene a conoscenza dei comportamenti tipici, preferenze ed interessi degli studenti plusdotati nella loro classi, rispondendo a loro in modo appropriato, ed evitare di basare le loro aspettative solo sui risultati passati di altri studenti plusdotati con cui hanno lavorato in passato.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

E' meglio che gli insegnanti comunichino le loro alte aspettative a tutti gli studenti e mantengano alti standard giusti per ognuno, per evitare false profezie negative di auto-realizzazione.

- Gli insegnanti possono continuamente valutare l'affidabilità delle informazioni che stanno usando per formare le loro aspettative. Una storia di uno studente con risultati accademici scadenti non dovrebbe essere percepita come ultima parola definitiva su di uno studente (es.: ci possono essere stati dei fattori attenuati che possono aver influenzato negativamente le abilità dello studente in passato, ma non più presenti oggi), ma piuttosto come un'ipotesi di lavoro riguardo ad uno studente, che l'insegnante ha la possibilità di confutare. Inoltre, razza, genere, e classe sociale non sono basi solide sulle quali formarsi delle aspettative sulle abilità dello studente o sui suoi risultati.
- Poiché a volte i docenti non sono consapevoli di trattare gli studenti in modo differente sulla base delle loro aspettative (studenti con alte o basse aspettative), può esser d'aiuto per l'insegnante fare un auto-esame. Per esempio gli insegnanti possono domandarsi se: a) solo gli studenti dalle alte aspettative siano seduti nei primi

banchi, b) tutti hanno la possibilità di partecipare alle discussioni in classe, e c) il feedback scritto sui compiti sia ugualmente dettagliato per gli studenti con alte o basse aspettative. Questi auto-esami sono anche importanti quando riguarda gli studenti per i programmi per gli studenti plusdotati.

- E' essenziale che gli insegnanti abbiano alte aspettative sugli studenti plusdotati, ma avere aspettative troppo alte non è sempre motivante per gli studenti plusdotati, specialmente quando queste aspettative sono in aree di scarso interesse per lo studente, se gli studenti hanno troppi talenti e troppo poco tempo da dedicare pienamente a tutti, oppure quando gli insegnanti si aspettano risultati elevati in aree nelle quali lo studente ha abilità più nella media. Questa situazione può gradualmente generare scontento nello studente, un calo di interesse, mancanza di concentrazione sull'apprendimento e nella padronanza delle abilità di apprendimento, diminuzione della responsabilità per il proprio apprendimento e risultati più bassi, e una più debole sicurezza di sé nell'ambito accademico.
- I docenti dovrebbero discutere e spiegare le ragioni che sottendono le loro aspettative con gli studenti ed i loro genitori. E' importante che i genitori capiscano gli effetti positive e negativi delle loro e altrui aspettative sui loro bambini. Gli studenti dovrebbero ricevere feedback chiari quando queste aspettative sono state realizzate. Gli insegnanti dovrebbero incoraggiare gli studenti plusdotati a generare gradualmente e ad autoregolare le loro aspettative per quanto riguarda il loro apprendimento e i risultati accademici.
- Quando si formulano e si comunicano alte aspettative agli studenti plusdotati, gli insegnanti devono considerare il contesto sociale. E' probabile che gli studenti plusdotati non vogliano soddisfare le aspettative che li alienerebbero dai compagni di classe, e che li facessero sentire "troppo differenti".
- I docenti dovrebbero notare che le loro alte aspettative verso gli studenti plusdotati sono tipicamente appropriate; tuttavia devono anche saper rispondere appropriato offrendo feedback costruttivi, quando gli studenti plusdotati hanno scarsi risultati e/o falliscono nel soddisfare le alte aspettative dell'insegnante. Anche gli individui più eccezionali occasionalmente fanno fatica o falliscono, quindi è per i docenti essere flessibili e capaci di adattare le aspettative a situazioni specifiche.
- In aggiunta ad avere alte aspettative, gli insegnanti dovranno guidare gli studenti plusdotati su come

soddisfare le aspettative. Alte aspettative richiedono un impegno enorme da parte degli studenti plusdotati e possono essere soddisfatte con attività stimolanti in modo adeguato e col supporto.

- Probabilmente il miglior antidoto contro gli effetti di una aspettativa negativa è di non arrendersi mai su di uno studente.

## RIFERIMENTI

- +Garrett, L., Rubie-Davies, C., Alansari, M., Peterson, F., Flint, A., Watson, P., & McDonald, L. (2015). "Missing out"? The potential consequences of inaccurate teacher expectations on young gifted readers' achievement outcomes. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 281–388). San Diego, CA: Academic Press.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902\_3
- Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24, 18–31.
- +Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Azano, A. P. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 245–268.
- +Moltzen, R. (2011). Underachievement. In R. Moltzen (Ed.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (3rd ed., pp. 403–433). Auckland, New Zealand: Pearson Originals.
- +Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.

- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- +Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**PRINCIPIO 12** Porre obiettivi a breve termine (prossimali), specifici e moderatamente stimolanti aumenta la motivazione più che stabilire obiettivi a lungo termine (distali), generici e eccessivamente sfidanti.

## SPIEGAZIONE

Fissare degli obiettivi è il processo con il quale una persona stabilisce uno standard di prestazione (es.: "Voglio imparare dieci parole nuove al giorno"; "Voglio diplomarmi in 4 anni"). Questo processo è importante per la motivazione perché gli studenti con un obiettivo e un adeguato senso di auto-efficacia probabilmente si impegneranno in attività che porteranno a raggiungere quell'obiettivo. L'auto-efficacia aumenta anche dal momento gli studenti monitorano i progressi che sta facendo in verso i loro obiettivi, specialmente quando acquisiscono nuove abilità in questo processo.

Tre proprietà nel fissarsi degli obiettivi sono importanti per la motivazione. In primo luogo, obiettivi a breve termine o vicini sono più motivanti che traguardi a lungo termine o distanti perché è più facile giudicare i progressi verso obiettivi vicini. Dal punto di vista dello sviluppo, almeno sino a metà dell'adolescenza, gli studenti tendono ad essere meno abili nel pensare concretamente ad un futuro distante. In secondo luogo, obiettivi specifici (es.: "Oggi voglio finire 20 addizioni con un'accuratezza del 100%") sono preferibili a obiettivi generici (es.: "Voglio fare del mio meglio"), perché sono più facili da quantificare e monitorare. Terzo, obiettivi moderatamente difficili, piuttosto che obiettivi troppo difficili o troppo facili, sono i più adatti per motivare gli studenti, perché gli obiettivi moderatamente difficili tipicamente vengono percepiti come sfidanti ma raggiungibili.

Gli studenti plusdotati, comunque, possono porsi degli obiettivi seri a più lungo termine o più distanti,

specialmente nel campo del loro talento. (es. “Voglio diventare un musicista professionista”) e possono sviluppare la capacità di pensare concretamente ad un futuro distante ad una età più precoce rispetto ai tipici coetanei. Per questo, gli studenti plusdotati possono essere capaci di partecipare alla definizione di obiettivi a lungo termine, in accordo con uno sviluppo più precoce di capacità di pensiero astratto. Inoltre, **tra gli studenti plusdotati, alti livelli di motivazione intrinseca e/o il talento accademico possono permettergli di porsi obiettivi difficili e di raggiungerli.** Questo ha bisogno di essere supportato dai genitori e dagli insegnanti, perché alcune aree del talento richiedono programmazioni a lungo termine e supporto.

## IMPORTANZA PER GLI INSEGNANTI

La ricerca ha documentato i benefici di obiettivi vicini, specifici, e moderatamente stimolanti sui risultati ottenuti, ma gli studenti plusdotati possono avere la capacità di porsi anche traguardi a lungo termine e il loro più alto livello di motivazione intrinseca e/o il loro talento accademico può permettere di porsi obiettivi difficili. Gli studenti debbono avere a disposizione molte opportunità per porsi degli obiettivi a breve termine, specifici, e moderatamente difficili nel loro lavoro scolastico:

- Tenere una traccia scritta dei progressi verso l'obiettivo, che venga regolarmente controllato sia dallo studente, sia dal docente è particolarmente desiderabile.
- Mano mano che gli studenti diventano esperti nel porsi dei traguardi vicini moderatamente stimolanti, impareranno a pendere dei rischi di media entità (non aspirando a troppo bassi o troppo alti), che è una delle più importanti caratteristiche dei soggetti orientati verso il raggiungimento di risultati.
- La differenziazione nella classe può essere applicata nelle conversazioni e nelle attività orientate a fissare obiettivi. Se gli studenti plusdotati riescono a focalizzarsi e ad affrontare obiettivi a più lungo termine rispetto ai loro compagni, gli insegnanti possono venire incontro alle loro esigenze attraverso una differenziazione delle concezioni di fissarsi degli obiettivi ed incoraggiando un più alto livello di tecniche di funzionamento esecutivo. definizione degli obiettivi, stimolando tecniche di realizzazione di livello superiore.
- Un feedback specifico può aiutare gli studenti a rendere gli obiettivi più efficaci. Gli insegnanti dovrebbero fornire agli studenti un feedback regolare durante il processo di scelta degli obiettivi, così che essi riescano

a modificare i loro sforzi e i loro obiettivi. Il feedback inoltre aiuta a tenere lo studente sull'obiettivo e lo rende consapevole dei limiti temporali (vedi Principio 6).

## RIFERIMENTI

- Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Carter, K., & Ormrod, J. (1982). Acquisition of formal operations by intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26, 110–114.
- +Chan, D. W. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 19, 37–51.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705d
- +Malpass, J. R., O'Neil, H. F., Jr., & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21, 281–289.
- Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal best (PB) goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 356–358). New York, NY: Routledge.
- +Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15, 98–101.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. doi:10.1007/BF01320134
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.



# Perché il contesto sociale, le relazioni interpersonali, e il benessere emotivo sono importanti per l'apprendimento degli studenti?

**PRINCIPIO 13** L'apprendimento è situato all'interno di molteplici contesti sociali.

## SPIEGAZIONE

Gli studenti plusdotati fanno parte di famiglie, gruppi di pari, e classi che sono situate in più vasti contesti sociali di scuole, quartieri, gruppi culturali, comunità, e società. Tutti questi contesti sono influenzati dalla cultura che include una lingua condivisa, credenze, valori e norme di comportamento. Oltre a ciò questi livelli di contesto interagiscono uno con l'altro (es.: scuole e famiglie). La ricerca sottolinea la complessità delle interazioni fra le caratteristiche dell'alunno e gli elementi dell'ambiente sociale, e le spiegazioni per le differenze nei risultati passano dal focalizzarsi solo sull'alunno a focalizzarsi sull'alunno in interazione con i contesti sociali e culturali.

E' utile concettualizzare una struttura sullo sviluppo del talento che sia inserita all'interno di contesti sociali multipli, quando si considera come gli studenti plusdotati aumentano e sviluppano il loro potenziale fino ad ottenere importanti risultati all'interno di un dominio. La percezione sul controllo degli eventi che ognuno possiede per apprendere in un quadro di sviluppo del talento diventa più ampio dell'aula scolastica; diventa una comunità di apprendimento. Ogni contesto sociale può supportare od ostacolare lo sviluppo della precocità di uno studente plusdotato. Per esempio, la classe è solo uno dei contesti sociali in cui ha luogo l'apprendimento. Gli insegnanti e gli amministratori sperimentano pressioni e responsabilità esterne, quali i mandati regionali o statali, e, in molti casi

questi mandati hanno la precedenza su che cosa, quanto e quando l'apprendimento si svolga in classe. Perciò essere consapevoli della potenziale influenza di ogni contesto sociale sullo studente plusdotato può migliorare l'efficacia complessiva dell'apprendimento.

Una teoria ecologica sullo sviluppo del talento per l'istruzione degli studenti plusdotati sostiene che i ragazzi vivono all'interno una serie di ambienti o contesti – nelle loro famiglie, quartieri, scuole, programmi supplementari, o società. Inoltre, anche se i contesti variano, gli aspetti di ognuno influenzano lo sviluppo del bambino, dalle influenze più vicine, quali la famiglia, a quelle più lontane, ad esempio la società. Concentrarsi su un talento emergente ed un apprendimento socialmente costruito offre più opportunità, particolarmente per gli studenti plusdotati meno abbienti e culturalmente differenti, perché permette un apprendimento che avviene all'interno di differenti contesti - casa, scuola e comunità.

Da una prospettiva educativa, gli studenti disagiati ma con grandi capacità, spesso frequentano scuole che non offrono un'appropriata e frequente stimolazione intellettuale necessaria per incoraggiare lo sviluppo del talento. Inoltre, poiché la maggior parte delle attività e dei servizi per gli studenti plusdotati, ove presenti, non cominciano prima della classe terza della scuola primaria, questi studenti possono perdere terreno sin da piccoli, rendendo fondamentali gli interventi precoci.

La ricerca ha anche mostrato che le doti psicosociali, quali la persistenza, l'impegno, la sicurezza in se stessi sono malleabili. Coltivare deliberatamente le abilità psicosociali aiuta a raggiungere alti risultati in un campo, ed è importante per l'apprendimento dello studente. Le variabili

psicosociali sono influenze determinanti per uno sviluppo di successo di un talento in un certo campo. In un articolo di revisione approfondita della letteratura sullo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti plusdotati, i ricercatori hanno concluso che i problemi socio-emotivi che vivono gli studenti plusdotati in genere riflettono un'interazione fra le caratteristiche dello studente e i contesti educativi che mal si adattano, e che sono percepiti e vissuti dagli studenti come in contrasto con le loro esigenze.

**Riunire in gruppi i bambini plusdotati è uno dei fondamenti di una pratica educativa esemplare nell'educazione per gli studenti plusdotati, offre accesso a un gruppo di compagni, e facilita lo svolgimento di un curriculum appropriatamente differenziato per studenti con esigenze di apprendimento simili.**

Per andare incontro alle esigenze accademiche e socio-emotive degli studenti plusdotati, ciò che segue dovrebbe esser fornito agli studenti plusdotati ad ogni livello di sviluppo: un apprendimento all'interno di un contesto sociale multiplo; esperienze educative differenziate, che includano formazioni di gruppi; adattamento del livello, della profondità e della velocità del curriculum; programmi extra-scolastici.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

- Più gli insegnanti conoscono il background culturale degli studenti e come differiscono nei valori, nelle credenze, lingua, e aspettative di comportamento possono influenzare la condotta dello studente, incluse le dinamiche interpersonali, meglio essi saranno abili nel facilitare un'interazione insegnamento - apprendimento che sia efficace nella loro classe. Per esempio, per gli studenti la cui cultura è più collettivista che individualista, i docenti possono migliorare le esperienze di apprendimento con un uso più frequente di attività di apprendimento cooperativo.
- Gli insegnanti dovrebbero cercare occasioni di sviluppo per gli studenti plusdotati dentro e fuori le scuole. Contatti con esperti locali in un determinato campo possono offrire un modello per i mentors, contatti precoci con alcuni settori, un modello per costruirsi una competenza, ed un sistema di apprendimento che sia inclusivo i molteplici contesti sociali.
- Gli amministratori e gli insegnanti dovrebbero verificare il contesto sociale della loro scuola in modo informale (o formale). Per esempio, gli studenti

plusdotati percepiscono la scuola come competitiva, che offre opportunità, non-intellettuale, inclusiva delle diversità di apprendimento, e così via? Fino a che punto il programma, le istruzioni e le valutazioni fornite si adattano allo studente? Sono presenti delle misconcezioni riguardo alla collocazione degli studenti plusdotati? Esistono delle politiche o delle pratiche per scoraggiare l'avanzamento all'interno di un quadro di sviluppo di un talento, particolarmente per gli studenti disagiati economicamente, ma con grandi capacità?

- Gli insegnanti possono mettere in relazione il curriculum e l'istruzione con il background culturale degli studenti (ad esempio, attraverso l'inclusione della storia locale dentro le lezioni di studi sociali, o orientando la scienza verso i problemi sanitari locali). Date le potenziali variazioni nelle esperienze culturali, è importante che gli insegnanti facilitino una "cultura della classe" che assicuri significati, valori, credenze e aspettative comportamentali condivise, e fornisca a tutti gli alunni un ambiente protetto e sicuro. L'uso di un curriculum avanzato nelle aree principali di apprendimento ad un ritmo accelerato è stato ben documentato e dovrebbe rappresentare la base di ogni apprendimento per gli studenti plusdotati.
- Da una prospettiva socioculturale, i docenti dovrebbero favorire il trasferimento delle competenze degli studenti alla classe e al contesto scolastico, allo scopo di capitalizzare le capacità culturali degli studenti, e dovrebbero incoraggiarli a condividere con altri i loro punti forti. Questo aiuta il trasferimento dal contesto della casa a quello scolastico.
- Usare una struttura di sviluppo del talento implica che ad ogni stadio di sviluppo devono esser fornite opportunità esplicite da parte della scuola, della comunità, a casa, dalla regione e così via, e che lo studente sia coinvolto, abbia vantaggi da questo, e sia impegnato in queste importanti opportunità.
- Le decisioni a proposito degli approcci ai curricula e le loro implicazioni per le classi devono esser prese considerando cosa funziona per lo studente in ambiti di talento rilevanti, inseriti all'interno di contesti sociali multipli e intercorressi. Questo aumenterà la probabilità di una riuscita accademica e aiuterà a mitigare potenziali problemi socio-emotivi che possano presentarsi fra le caratteristiche di uno studente ed un contesto educativo inadatto.
- Le classi stanno diventando sempre più diversificate e il nostro mondo sempre più interdipendente. Avere la

consapevolezza della propria identità culturale e l'abilità di capire e costruire sopra le svariate norme culturali nella classe, nella comunità e nella società educa ed espande la classe. La competenza culturale è un fattore chiave per permettere agli insegnanti di essere efficaci con studenti che provengono da culture diverse dalla loro.

- Programmi e servizi efficaci per gli studenti plusdotati nei diversi momenti di sviluppo, sono documentati nella letteratura. Le scuole potrebbero replicare tutto o parti di questi programmi nel loro specifico contesto, piuttosto di tentare di reinventare la ruota.
- Stabilire contatti con le famiglie e le comunità locali può aumentare la comprensione delle esperienze culturali degli studenti e favorire una comprensione condivisa dell'apprendimento. Il coinvolgimento della famiglia facilita l'apprendimento dello studente, creando in questo modo opportunità di coinvolgimento della famiglia e della comunità è vitale per il lavoro in classe.
- Cercare occasioni di partecipazione alla comunità locale (es.: presenziare ad eventi culturali locali) può aiutare ad accostare l'importanza dello studio alla vita quotidiana dello studente, ed aiutare la comprensione da parte degli insegnanti del background culturale e delle esperienze dei loro studenti.

## RIFERIMENTI

- +Brown, E. (2010). Who is the target population for gifted curriculum? In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high ability learners* (2nd ed., pp. 33–47). Waco, TX: Prufrock Press.
- +Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Cross, T. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72, 180–200.
- +Cross T. L., Coleman L. J., & Stewart R. A. (1995). Psycho-social diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17, 181–185.
- +Kitano, M. (2003). Gifted potential and poverty: A call for extraordinary action. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 292–303.
- Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health*, 83, 795–804. doi:10.1111/josh.12096
- National Association of School Psychologists. (2013). *A framework for safe and successful schools*. Retrieved from [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)
- +Neihart, M., Pfeiffer, S., & Cross, T. (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- +Olszewski-Kubilius, P., & Clarenbach, J. (2012). *Unlocking emergent talent: Supporting high achievement of low income, high-ability students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38, 49–59.
- +Plucker, J. A., Hardesty, J., & Burroughs, N. (2013). *Talent on the sidelines: Excellence gaps and America's persistent talent underclass*. Storrs, CT: University of Connecticut, Center for Education Policy Analysis.
- +Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- +Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, & Gaffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012*. New York, NY: National School Climate Center.
- Trickett, E. J., & Rowe, H. L. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 125–140. doi:10.1080/10474412.2011.649651
- +VanTassel-Baska, J., & Brown, E. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342–358.
- +VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2007). *Overlooked gems: A national perspective on low income promising learners*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Ysseldyke, J., Lekwa, A. J., Klingbeil, D. A., & Cormier, D. C. (2012). Assessment of ecological factors as an integral part of academic and mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 21–43. doi:10.1080/10474412.2011.649641



**PRINCIPIO 14** Le relazioni interpersonali e la comunicazione interpersonale sono fondamentali sia per il processo di insegnamento-apprendimento che per lo sviluppo sociale degli studenti.

### SPIEGAZIONE

Il processo di insegnamento e di apprendimento dalla scuola dall'infanzia fino all'ultimo anno delle scuole superiori è intrinsecamente interpersonale, includendo sia le relazioni tra insegnante e studente che tra pari. Queste relazioni sono fondamentali non solo per un efficace processo di insegnamento-apprendimento, ma anche per stabilire relazioni di successo tra pari e adulti e facilitare il sano sviluppo socio-emotivo degli studenti. Data la natura sociale delle classi scolastiche, questi contesti forniscono un ambiente critico per insegnare abilità sociali come la comunicazione, il rispetto per gli altri e stabilire e mantenere relazioni sane. Lo sviluppo di relazioni di successo con pari e adulti dipende fortemente dalla capacità della persona di comunicare pensieri e sentimenti attraverso il comportamento verbale e non verbale.

I confronti sociali possono inibire lo sviluppo di relazioni interpersonali. Quando gli studenti sono superati spesso da un loro pari plusdotato, potrebbero avere sentimenti negativi riguardo le loro abilità ed evitare di interagire con lui o lei. Studenti con abilità eccezionali che spesso rendono meglio dei pari potrebbero preoccuparsi di essere bersaglio a causa di tali confronti. Le strategie per evitare la stigmatizzazione come studente gifted possono essere positive (es. aiutare i pari, prendere parte ad attività extracurricolari) o negative (es. negare le proprie qualità eccezionali, lavorare intenzionalmente al di sotto del proprio potenziale). Il tutoraggio tra pari offre la possibilità di favorire relazioni interpersonali positive ma potrebbe essere dannoso se il tutorato si sentisse umiliato o se il tutore si sentisse sfruttato da questo processo.

Lo status sociale tende ad essere basso negli studenti orientati verso il mondo accademico nelle scuole secondarie, scoraggiando l'identificazione come molto abile. Sentirsi poco apprezzati, fraintesi o sfruttati potrebbe portare gli studenti plusdotati a preferire il lavoro individuale piuttosto che quello con i pari. La capacità di comunicare può risultare semplice agli studenti con talento nelle capacità

verbali, ma la ricerca suggerisce che potrebbero essere più vulnerabili al rifiuto dei pari, forse perché le loro differenze cognitive sono facilmente rilevabili attraverso il parlare. Gli insegnanti che rendono normale l'apprezzamento di tutte le forme di diversità all'interno del contesto classe, incluse quelle di natura linguistica e cognitiva, con un'enfasi sulla collaborazione piuttosto che sulla competizione, favoriranno le relazioni interpersonali tra tutti gli studenti, inclusi quelli plusdotati.

### PERTINENZA PER GLI INSEGNANTI

Data la natura interpersonale dell'insegnamento e dell'apprendimento dalla scuola dall'infanzia fino all'ultimo anno delle scuole superiori, gli insegnanti possono occuparsi degli aspetti relazionali della classe:

- Un ambiente sicuro e protetto, sia fisico che sociale, e una cultura della classe condivisa (es. assicurandosi che tutti in classe siano sicuri dei vocaboli rilevanti, valori e norme) fornisce le basi per relazioni sane tra docenti e studenti e tra i compagni.
- Gli insegnanti supportivi dal punto di vista emotivo che assicurano lezioni adeguatamente difficili per tutti gli studenti preparano il terreno per lo sviluppo di relazioni interpersonali positive.
- I confronti sociali possono essere minimizzati enfatizzando strategicamente le attività di apprendimento cooperativo per ridurre l'attenzione sulle differenze di abilità tra gli studenti. Quando vengono usate attività di apprendimento competitive, queste possono concentrarsi sul miglioramento personale o sulle forze di squadra piuttosto che sulla vittoria o sul vincitore.
- Gli insegnanti dovrebbero evitare di fare riferimento alla gerarchia accademica in una classe, poiché ciò crea un ambiente negativo per le relazioni interpersonali. Utilizzare gli studenti plusdotati come esempi per i pari li rende oggetto di confronti.
- Gli insegnanti possono aiutare gli studenti plusdotati ad integrarsi con pari incoraggiando strategie sociali positive che non portino alla svalutazione delle loro abilità.
- I lavori di gruppo dovrebbero essere monitorati attentamente per assicurarsi che tutti i membri contribuiscano in modo appropriato.

- Il tutoraggio tra pari dovrebbe essere offerto come attività volontaria per gli studenti che esprimono il desiderio di aiutare o essere aiutati.
- Gli insegnanti possono indicare chiare aspettative sui comportamenti legati alle interazioni sociali (es. rispetto per gli altri, uso di una comunicazione chiara, risoluzione non violenta dei conflitti) e offrire opportunità a tutti gli studenti di sperimentare scambi sociali di successo.
- Gli insegnanti possono non solo stabilire norme cooperative e supportive all'interno della classe, ma è anche importante che i professori stabiliscano chiare ingiunzioni contro bullismo in ogni sua forma.
- Le opportunità per imparare competenze sociali efficaci dovrebbero includere un insegnamento pianificato e opportunità per fare pratica e ricevere un feedback. Importanti competenze sociali includono la cooperazione/collaborazione, la ricerca e presa di posizione, il rispetto per i punti di vista altrui, il fornire critiche costruttive, la risoluzione dei problemi interpersonali e dei conflitti.
- Gli insegnanti hanno la responsabilità di assicurarsi che venga mantenuto un clima sociale positivo, che i conflitti degli studenti siano risolti pacificamente e che si abbia un intervento precoce in caso di bullismo.

Una delle abilità fondamentali per le interazioni più complesse descritte sopra è lo sviluppo di una comunicazione chiara e ponderata. Una comunicazione efficace degli studenti richiede l'insegnamento e la pratica dei diversi aspetti di tale abilità. Gli insegnanti possono incorporare lezioni sulle basi della comunicazione come parte del curriculum di routine. Ad esempio, potrebbero incorporare specifiche abilità in una lezione (per esempio, come fare domande pertinenti) e fornire opportunità per applicare tali abilità, ad esempio durante l'apprendimento cooperativo. Inoltre, gli insegnanti possono:

- Chiedere agli studenti di:
  - elaborare le loro risposte,
  - impegnarsi in un rispettoso dibattito con gli altri studenti durante le discussioni,
  - chiedere chiarimenti agli altri,
  - ascoltare attentamente gli altri, e
  - leggere segnali non verbali.

- Fornire agli studenti l'opportunità di praticare la comunicazione in contesti sia accademici che sociali.
- Promuovere la capacità degli studenti dotati a livello verbale di riconoscere e riflettere gli schemi linguistici degli altri in vari contesti sociali.
- Fornire feedback per migliorare lo sviluppo delle competenze.

Inoltre, gli insegnanti possono modellare una comunicazione verbale e non verbale efficace utilizzando l'ascolto attivo, abbinando l'espressione facciale ai messaggi verbali, usando efficacemente le domande, fornendo pensieri elaborati in risposta alle domande degli studenti e cercando di conoscere i punti di vista degli studenti.

## RIFERIMENTI

- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Retrieved from [www.cdc.gov/HealthyYouth](http://www.cdc.gov/HealthyYouth)
- +Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56.
- +Cross, J. R. (2015). Peer relationships of gifted children. In M. Neihart, S. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *Social and emotional development of gifted children* (2nd ed., pp. 41–54). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Cross, J. R., Bugaj, S. J., & Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39, 23–48. doi:10.1177/0162353215624162
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- +French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33, 145–159.
- +Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56, 90–104.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.

- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170-185. doi:10.1037/a0037252
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2013). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509-529.
- + Worrell, F. C., Knotek, S. E., Plucker, J. A., Portenga, S., Simonton, D. K., Olszewski-Kubilius, P., . . . Subotnik, R. F. (2016). Competition's role in developing psychological strength and outstanding performance. *Review of General Psychology*, 20, 259-271. doi:10.1037/gpr0000079

## **PRINCIPIO 15** Il benessere emotivo influenza il rendimento scolastico, l'apprendimento e lo sviluppo.

### **SPIEGAZIONE**

Il benessere emotivo è parte integrante del successo del funzionamento quotidiano in classe e influenza il rendimento accademico e l'apprendimento. È anche importante per le relazioni interpersonali, lo sviluppo sociale e la salute mentale generale. Le componenti del benessere emotivo comprendono il senso di sé (concetto di sé, autostima), il senso di controllo su se stessi e il proprio ambiente (autoefficacia, la percezione del controllo degli eventi che ognuno possiede), sentimenti generali di benessere (felicità, contentezza, calma) e capacità di rispondere in modo sano agli stress quotidiani (capacità di resilienza). Essere emotivamente sani dipende dal comprendere, dall'esprimere e dal regolare o controllare le proprie emozioni, nonché dal percepire e comprendere le emozioni altrui (empatia). La comprensione delle emozioni degli altri è influenzata dal modo in cui gli studenti percepiscono le aspettative esterne e l'accettazione da parte di altri significativi, nella loro classe, famiglia, gruppo di pari, comunità e ambiente sociale (vedi Principi 13 e 14).

I bambini plusdotati sperimentano gli stessi bisogni sociali ed emotivi degli altri bambini, ma affrontano anche alcuni problemi psicologici unici. Come gruppo, sono generalmente ben adattati, ma a volte richiedono supporto

o intervento per aiutarli a gestire le relazioni tra pari, lo sviluppo impari delle loro diverse abilità, il perfezionismo o le difficoltà di autostima. Generalmente hanno una buona percezione accademica di sé, ma possono avere difficoltà, specialmente quando sono collocati in classi che sono competitive o hanno una difficoltà troppo elevata o troppo ridotta. Nel complesso, i bambini plusdotati tendono ad essere più simili socialmente ed emotivamente ai bambini più grandi rispetto ai coetanei della stessa età perché la maturità psicosociale è legata più strettamente all'età mentale che all'età cronologica. Pertanto, per molti studenti dotati, sebbene non tutti, qualche forma di accelerazione accademica può fornire una migliore soluzione per l'incontro con pari a livello sociale e cognitivo.

La ricerca suggerisce che gli adulti spesso non sono consapevoli del disagio psicologico degli studenti dotati né dei fattori che contribuiscono alle loro difficoltà, perché gli studenti tendono a mantenere risultati elevati anche quando sono turbati. Processi di ammissione all'Università, prove importanti, corsi difficili, transizioni e progetti complessi sono le tipiche fonti di tensione per questi studenti. Possono essere dotati in molte aree e mostrare un forte interesse su più ambiti, che possono contribuire ad un sovraccarico.

Approssimativamente il 20-30% degli studenti plusdotati ha preoccupazioni relative all'autocritica e valutazione che causano loro ansia. I bambini due volte eccezionali, in particolare, hanno spesso maggiori difficoltà emotive a scuola a causa di frustrazioni dovute a differenze estreme nelle loro capacità. Allo stesso modo, i bambini plusdotati con le più alte capacità possono lottare con l'autostima sociale, la solitudine e l'isolamento nonostante le loro eccezionali capacità, a causa delle grandi differenze tra i propri interessi e abilità e quelli dei loro coetanei, specialmente in situazioni in cui servizi dedicati non sono disponibili o forniti.

### **PERTINENZA PER GLI INSEGNANTI**

Il benessere emotivo degli studenti plusdotati influenza la qualità della loro partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento. Può influenzare le loro relazioni interpersonali, l'efficacia della loro comunicazione, la loro motivazione e il loro impegno. L'insegnante è la chiave per stabilire un clima di classe in cui tutti gli studenti sono accettati, apprezzati e rispettati; in cui tutti gli studenti hanno opportunità di performare a un livello di difficoltà appropriato alle loro capacità; in cui tutti gli studenti hanno occasione di sperimentare relazioni sociali positive con

adulti e pari. Gli insegnanti possono aiutare a facilitare il benessere emotivo degli studenti dotati nei seguenti modi:

- Ricordare che, come gruppo, i bambini dotati sono generalmente ben adattati, ma a volte richiedono supporto o intervento per aiutarli a gestire le relazioni tra pari, lo sviluppo impari, il perfezionismo o le difficoltà di autostima.
- Riconoscere che tutti i bambini plusdotati non hanno gli stessi bisogni emotivi. Soprattutto, è probabile che i bisogni emotivi dei bambini due volte eccezionali siano più pronunciati.
- Ricordare che i voti e il comportamento orientato al successo non sono indicatori affidabili dei livelli di stress o delle strategie di resilienza degli studenti plusdotati, poiché essi sono spesso in grado di mantenere un rendimento alto anche di fronte a problemi psicologici considerevoli.
- Occasionalmente informarsi sui sentimenti degli studenti e su come gestiscono i periodi di stress più elevati nell'anno accademico.
- Aiutare i bambini dotati che lottano con preoccupazioni eccessivamente autocritiche per riformulare le loro aspettative.
- Monitorare gli studenti che raggiungono livelli molto alti in più ambiti. Questi studenti possono sentirsi sovraesposti, sotto pressione e gravati dalle proprie e degli adulti pesanti aspettative.
- Insegnare esplicitamente strategie di regolazione delle emozioni come “fermati e pensa prima di agire”, la respirazione diaframmatica e il rilassamento progressivo. Incorporare queste strategie nella routine quotidiana della classe e ricordare agli studenti di usarle quando si trovano di fronte a situazioni di stress più elevato può fare molto per aiutarli a interiorizzare questi strumenti.
- Insegnare esplicitamente agli studenti l'allenamento delle abilità mentali per aiutarli a gestire la concentrazione, l'ansia, la sfida e lo stress.
- Monitorare il livello di difficoltà nel programma in modo che gli studenti più capaci non siano annoiati da un lavoro troppo facile.
- Essere prudenti ad incoraggiare atteggiamenti ultra-competitivi nelle classi. Questi possono aumentare lo stress e l'infelicità degli studenti.

- Modellare la comprensione emotiva degli altri, come l'empatia e la compassione.
- Fornire un elenco di interventi e supporti per sviluppare la salute emotiva.
- Non permettere agli studenti di evitare circostanze che causano loro stress, ma lentamente portarli ad avvicinarsi alle loro paure utilizzando le strategie di resilienza che sono state loro insegnate.
- Enfatizzare il valore di cercare esperienze emotive positive in risposta a fattori di stress, in particolare l'ironia.
- Accettare la forte evidenza empirica che uno degli interventi scolastici più efficaci per soddisfare i bisogni dei bambini dotati è l'accelerazione accademica. Questa può assumere molte forme, tra cui il salto di classe, l'ingresso precoce all'Università e varie forme di accelerazione delle materie.

## RIFERIMENTI

- +Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with specific learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 54, 102–115.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs*. Dostupné z [www.casel.org](http://www.casel.org)
- +Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359–381. doi:10.1177/0016986207306320
- +Ecklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and non-gifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197–211.
- +Foley Nicpon, M., Allman, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3–17.
- +Foley Nicpon, M., Doobay, A., & Assouline, S. G. (2010). Teacher, parent, and self-perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40, 1028–1038.
- +Gross, M.U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London, UK: Routledge Falmer.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER

- approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x
- Jones, S. M., Aber, J. L., & Brown, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533–554. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x
- +Rogers, K. (2010). Academic acceleration and giftedness: The research from 1990-2008, a best evidence synthesis. In *Proceedings of the acceleration poster session at the 2008 Wallace Research Symposium on Talent Development*. Dostupné z [http://www.accelerationinstitute.org/proceedings\\_2008.pdf](http://www.accelerationinstitute.org/proceedings_2008.pdf)
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311. doi:10.1080/03054980902934563
- +Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127–137. doi:10.1177/0016986209355977



# Come gestire la classe al meglio?

**PRINCIPIO 16** Le aspettative per la condotta scolastica e l'interazione sociale vengono apprese e possono essere insegnate usando principi di comportamento comprovati e un'efficace istruzione in classe.

## SPIEGAZIONE

La capacità di apprendere degli studenti è influenzata tanto dal loro comportamento interpersonale e intrapersonale quanto dalle loro abilità accademiche. Il comportamento degli studenti che non è conforme alle regole della classe o alle aspettative degli insegnanti non può essere semplicemente considerato come una distrazione da eliminare prima che la lezione possa aver luogo. Piuttosto, i comportamenti che favoriscono l'apprendimento e l'appropriata interazione sociale vengono insegnati al meglio all'inizio dell'anno accademico e rafforzati durante tutto l'anno. Questi comportamenti possono essere insegnati usando principi comportamentali comprovati. Per gli studenti che presentano comportamenti problematici più seri o consistenti, la comprensione del contesto e della funzione del comportamento è un elemento chiave nell'insegnare comportamenti sostitutivi appropriati.

Gli studenti plusdotati possono essere avanti in diverse aree accademiche, ma, come gli studenti non dotati, possono dimostrare atteggiamenti di sfida all'interno delle classi e spesso per ragioni simili. Alcune questioni uniche per i bambini dotati che possono influenzare il loro comportamento in classe includono essere accademicamente dotati sperimentare difficoltà socio-emotive, essere due volte eccezionali con difficoltà di apprendimento o comportamento, essere culturalmente o linguisticamente diversi, essere creativi in un modo che esula dal normale processo di apprendimento o essere annoiati in classi prive di difficoltà e stimoli. Coloro che lavorano nell'ambito educativo devono essere consapevoli

dei contesti unici dai quali gli studenti provengono, dei loro livelli di abilità e dei loro punti di forza e debolezza individuali. Ci si aspetta che gli insegnanti implementino specifiche strategie di gestione della classe e istruzioni differenziate in modo da fornire agli studenti dotati un ambiente di apprendimento favorevole e argomenti adatti.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

Un'ipotesi frequente è che l'istruzione sia rivolta solo a coloro che sono "pronti per imparare" e che l'ambiente di apprendimento sarà migliorato se verranno rimossi coloro che interrompono o distraggono da essa.

- Gli insegnanti scolastici devono essere consapevoli del fatto che ci sono studenti plusdotati nelle classi, ed è responsabilità degli insegnanti creare un ambiente di apprendimento stimolante ma sicuro e incoraggiante, adeguato allo sviluppo degli studenti plusdotati.
- Il comportamento in classe e l'interazione sociale degli studenti plusdotati possono essere simili a quelli degli studenti normali, ed è importante che coloro che lavorano in ambito educativo stabiliscano chiare aspettative e regole all'inizio dell'anno scolastico. Una serie di principi comportamentali, tra cui elogi per un comportamento appropriato, rinforzi differenziali (comportamenti o risposte desiderati sono rinforzati e comportamenti o risposte inappropriati vengono ignorati), correzioni e conseguenze pianificate possono essere utilizzate per insegnare in modo consistente e ricordare agli studenti le aspettative su di loro.
- Un elemento importante per una classe efficace è l'implementazione appropriata di un'istruzione differenziata e accelerata. Differenziare con una varietà di strategie non solo fornirà agli studenti plusdotati sufficienti opportunità di apprendimento, ma ridurrà anche i potenziali problemi comportamentali all'interno della classe che potrebbero verificarsi a causa della noia, di un apprendimento ridotto o della mancanza di stimoli. Gli studenti plusdotati spesso hanno un intenso desiderio di imparare ciò che rientra nei

propri interessi, e il contenuto, il processo e il prodotto dell'insegnamento devono considerare strategie di differenziazione e di accelerazione per soddisfare i loro bisogni speciali.

- Per reclutare e mantenere studenti culturalmente diversi in programmi educativi per studenti plusdotati, tutte le classi devono essere sensibili alle differenze culturali degli studenti con diverse provenienze. L'ambiente di classe può avere un impatto importante sugli studenti plusdotati, influenzandone la motivazione, l'impegno e il senso di appartenenza. Gli studenti plusdotati facenti parte di minoranze si sentiranno apprezzati e accolti in classi e ambienti scolastici culturalmente sensibili e mostreranno resilienza se contestati da fattori esterni.
- Gli studenti plusdotati possono mostrare comportamenti antisociali, astenersi dall'interazione in classe o avere un rendimento più basso di quello potenziale in classi non adeguatamente differenziate o quando il ritmo didattico non è accelerato per adeguarsi al loro livello di apprendimento. È importante che gli adulti non presuppongano che questi comportamenti siano associati al talento. Piuttosto, tali comportamenti possono derivare da ambienti non corrispondenti alle caratteristiche dello studente. L'utilizzo di strategie di differenziazione appropriate nel processo di insegnamento può fornire agli studenti plusdotati opportunità di apprendimento più appetibili, risultando in un migliore comportamento scolastico e risultati di apprendimento di più positivi.

## RIFERIMENTI

- American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862. doi:10.1037/0003-066X.63.9.852
- +Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. N., & Hell, J. G. (2014). Social understanding of high-ability children in middle and late childhood. *Gifted Child Quarterly*, 58, 259–271.
- +Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 358–376.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Ford, D. Y. (2015). Culturally responsive gifted classrooms for culturally different students: A focus on invitational learning. *Gifted Child Today*, 38, 67–69.
- +Gentry, M., Paul, K. S., McIntosh, J., Fugate, M., & Jen, E. (2014). *Total school cluster grouping & differentiation: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practice* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- +Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 64–68.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Slavin, R. E. (Ed.). (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sprick, R. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2015). Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 60–75). New York, NY: Taylor & Francis.
- +Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D. E., . . . Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- +Wu, E. H. (2013). The path leading to differentiation: An interview with Carol Tomlinson. *Journal of Advanced Academics*, 24, 125–133.

## PRINCIPIO 17 Un'efficace

gestione della classe è basata (a) sull'impostazione e comunicazione di grandi aspettative, (b) sul nutrire costante relazioni positive, e (c) sul fornire un alto livello di supporto agli studenti.

## SPIEGAZIONE

Sia a livello di classe che a livello scolastico, lo sviluppo di un clima di apprendimento efficace si basa sia sulla struttura sia sul supporto. Molte scuole e insegnanti si

trovano ad affrontare gruppi sempre più diversi di studenti che potrebbero aver bisogno non solo del supporto accademico ma anche di supporto socio-emotivo e psicologico da parte di insegnanti e comunità scolastiche. Per quanto riguarda la struttura, gli studenti devono avere una chiara comprensione delle regole comportamentali e delle aspettative in classe; queste aspettative devono essere comunicate direttamente e frequentemente e devono essere applicate coerentemente. Tuttavia, sappiamo anche che il supporto è essenziale. Per essere sia efficaci che culturalmente sensibili, gli insegnanti possono sviluppare e mantenere relazioni forti e positive con i loro studenti comunicando costantemente che sono fermamente impegnati a sostenere tutti i loro studenti nel soddisfare alte aspettative accademiche e comportamentali.

## PERTINENZA PER GLI INSEGNANTI

Gli studenti traggono profitto da una struttura prevedibile e alte aspettative sia per il rendimento scolastico che per la disciplina in classe. Per esempio:

- Gli studenti plusdotati beneficiano di aspettative elevate, di una scansione temporale prevedibile in classe, di una guida chiara, di regole applicate in modo coerente e procedure ben organizzate per le attività di apprendimento. Tali regole e procedure possono essere insegnate e ribadite in modo che gli studenti comprendano chiaramente quali sono i comportamenti desiderati e indesiderati e cosa ci si aspetta che loro facciano. L'implementazione coerente di queste regole da parte e la comunicazione tempestiva e specifica del feedback da parte degli insegnanti sono anche di vitale importanza per aiutare gli studenti plusdotati a sperimentare un apprendimento significativo in classe.
- Gli insegnanti, le scuole e le attività più efficaci enfatizzano anche lo sviluppo di relazioni supportive ed educative con gli studenti (vedere il Principio 15). Gli insegnanti devono creare un ambiente di apprendimento sicuro e ottimale con relazioni positive tra insegnanti e studenti e tra studenti. Un simile ambiente di apprendimento può offrire agli studenti gifted l'opportunità di correre rischi e mettersi alla prova, aiutandoli a raggiungere un alto livello e adempiere al loro potenziale.
- Gli insegnanti devono concentrarsi maggiormente sui comportamenti positivi piuttosto che negativi degli studenti, mantenendo un elevato rapporto di affermazioni positive, e sul costruire rispetto e fiducia reciproci tra studente e insegnante. Chiari

indicazioni delle aspettative per la cooperazione tra studenti e l'uso di una comunicazione verbale e non verbale positiva possono anche aiutare ad aumentare il senso di responsabilità degli studenti, nonché la loro indipendenza e autodisciplina.

- Un'efficace gestione della classe richiede anche un alto livello di supporto per gli studenti, incluso il supporto accademico, sociale ed emotivo e psicologico. La ricerca indica che esiste una correlazione positiva tra scarso sviluppo socio-emotivo e un lavoro al di sotto delle potenzialità negli studenti plusdotati. Promuovere i risultati accademici degli studenti e sostenere i loro bisogni socio-emotivi contribuirà a promuovere il benessere degli studenti plusdotati.
- La conoscenza professionale e la preparazione avanzata degli insegnanti, nonché la loro comprensione delle differenze individuali e delle esigenze individuali degli studenti, sono fondamentali per lavorare con studenti gifted. L'incoraggiamento degli insegnanti all'accettazione dei pari e la loro consapevolezza delle potenziali vulnerabilità sociali ed emotive degli studenti plusdotati possono aiutare a prevenire problemi comportamentali e il lavoro al di sotto del proprio potenziale e mantenere un positivo ambiente scolastico per gli studenti gifted.
- Gli insegnanti dovrebbero creare ambienti scolastici che considerino di valore la responsabilità e la collaborazione. Il sostegno di insegnanti, scuole, genitori e della comunità può rispondere meglio ai bisogni degli studenti gifted stimolando i loro interessi, passioni e la motivazione per l'apprendimento e il raggiungimento dei risultati.

## RIFERIMENTI

- +Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 24, 243–255.
- +Canter, L. (2009). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

- +Jones, V., & Jones, L. (2010). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- +Rogers, B. (2015). *Classroom behavior: A practical guide to effective teaching, behavior management colleague support*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rothstein-Fisch, C., & Trumball, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- +VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44, 211–217.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.  
doi:10.1177/0022487103259812

# Come valutare i progressi degli studenti?

**PRINCIPIO 18** La valutazione in corsa e quella finale sono sia importanti che utili ma richiedono approcci e interpretazioni diversi.

## SPIEGAZIONE

Le valutazioni in corsa forniscono informazioni sugli studenti plusdotati che sono utili nel prendere decisioni su programmi, strategie didattiche, raggruppamento e accelerazione. Le valutazioni finali sono utili per valutare i progressi di apprendimento degli studenti dotati, l'efficacia delle pratiche curriculari e didattiche e il programma educativo generale.

Poiché le esperienze di apprendimento devono corrispondere ai punti di forza e ai bisogni degli studenti gifted, le valutazioni che avvengono prima del processo di insegnamento sono utilizzate per determinare i livelli di preparazione e per eliminare la necessità per gli studenti di ripetere materiale che è già stato appreso, consentendo loro di perseguire contenuti più avanzati e interessi individuali. Le valutazioni che si svolgono durante il processo di insegnamento accrescono il progresso di apprendimento producendo dati che possono fornire all'insegnante informazioni sulle lacune di ciascuno studente in termini di conoscenze e abilità, sugli interessi e i punti di forza, sulla necessità di un piano di progressione personalizzato e di posizionamento in un gruppo di studenti con risultati simili. Le valutazioni finali misurano l'apprendimento in un momento particolare, di solito alla fine di un'unità curriculare, di un semestre o di un anno accademico e per loro natura forniscono opportunità limitate per influenzare le attuali attività di apprendimento. Tuttavia, sono utili per valutare gli effetti delle pratiche curriculari e istruttive sul progresso degli studenti.

È probabile che l'approccio utilizzato per raccogliere informazioni differisca anche tra i due tipi di valutazione, considerati i loro diversi scopi. Le valutazioni in corsa utilizzate per migliorare il progresso degli studenti plusdotati sono predisposte a concentrarsi su grandi idee o concetti, sul problem solving sul, pensiero critico e creativo e su contenuti di livello superiore in modo che gli studenti siano in grado di mostrare l'estensione di ciò che sanno e non sanno. Per valutare concetti più complessi e un livello di pensiero superiore, vengono spesso utilizzate attività basate sulle prestazioni o compiti reali, che comprendono progetti, dimostrazioni, dibattiti, risoluzione di problemi basati su scenari e altri tipi di attività aperte. Idealmente, l'insegnante e lo studente collaborano e utilizzano criteri di valutazione specifici per determinare i progressi.

Le valutazioni finali, il cui scopo è quello di aiutare gli insegnanti a valutare i progressi degli studenti e l'efficacia del programma, possono includere esami di fine semestre, interrogazioni, esposizioni di prodotti, una revisione dei quaderni, test di riferimento e test di stato standardizzati riferiti a criteri o norme, che possono essere utilizzati per individuare un punteggio complessivo o livello di prestazione definito per la scuola.

Entrambi i tipi di valutazione possono essere sviluppati dagli insegnanti o da persone al di fuori della classe - ad esempio, da una società di test per conto di un'agenzia statale. In generale, tuttavia, è più probabile che le valutazioni in corso siano sviluppate dagli insegnanti, e le valutazioni su larga scala e ad alto rischio sono più probabilmente sviluppate da un'organizzazione esterna. Nel complesso, l'obiettivo di entrambi i tipi di valutazione è fondamentalmente lo stesso: produrre fonti di informazione valide, corrette, utili e affidabili.



## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

**L'uso di valutazioni in corsa può comportare importanti aumenti nell'apprendimento degli studenti quando gli insegnanti:**

- Comunicano chiaramente e coinvolgono gli studenti plusdotati nelle finalità di ciascuna lezione e nella valutazione della qualità del proprio apprendimento.
- Utilizzano lezioni e altre esperienze in classe per monitorare e raccogliere prove sull'apprendimento degli studenti gifted.
- Utilizzano queste prove per capire ciò che gli studenti plusdotati sanno e adattano i piani di insegnamento, arricchendo e accelerando l'apprendimento a seconda dei casi.

Gli insegnanti possono migliorare l'efficacia delle valutazioni in corsa quando:

- Allineano le valutazioni con gli obiettivi di apprendimento appropriati per gli studenti plusdotati.
- Usano valutazioni reali, a un livello superiore e differenziate per identificare ciò che gli studenti gifted e di talento sanno e non sanno.
- Sviluppano obiettivi a lungo e corto raggio basati su più tipi di valutazioni che considerano le abilità, i livelli di performance, i bisogni e gli interessi di ogni studente dotato.
- Coinvolgono gli studenti dotati nel determinare se hanno raggiunto questi obiettivi.
- Utilizzano continuamente la valutazione in corsa per adeguare il curriculare e determinare il ritmo dell'istruzione in base alle capacità di apprendimento degli studenti plusdotati e di talento.

Gli insegnanti possono fare un uso migliore delle valutazioni in corsa e finali quando comprendono i concetti di base relativi alla misurazione dell'educazione. Hanno bisogno di usare questa conoscenza per differenziare le valutazioni e interpretare i risultati per guidare le decisioni educative. Gli insegnanti possono anche utilizzare i dati delle valutazioni per valutare il proprio insegnamento per capire se ogni studente sta compiendo progressi adeguati in base alle proprie capacità e necessità.

## RIFERIMENTI

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2008). *Formative assessment: Examples of practice*. Dostupné na stránkách CCSSO: <https://ccsso.org/resource-library/formative-assessment-examples-practice>
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- +Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 2/3, 119–133.
- +Rambo-Hernandez, K. E., & Warne, R. T. (2015). Measuring the outliers: An introduction to out-of-level testing with high-achieving students. *Teaching Exceptional Children*, 47, 199–207.
- Sheppard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Eds.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623–646). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- +Thomson, D., & Olszewski-Kubilius, P. (2014). The increasingly important role of off-level testing in the context of the talent development perspective. *Gifted Child Today*, 37(1), 33–40.
- +VanTassel-Baska, J. (Ed.). (2008). *Alternative assessments with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- +Warne, R. T. (2012). History and development of above-level testing of the gifted. *Roeper Review*, 34, 183–193.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2012, June). Formative assessment—Supporting students' learning. *R & D Connections* (No. 19). Dostupné na stránkách Služby pedagogického testování: [http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD\\_Connections\\_19.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_19.pdf)

**PRINCIPIO 19** Le competenze, le conoscenze e le abilità degli studenti sono meglio misurate con processi di valutazione fondati sulla psicologia con standard ben definiti per la qualità e l'equità.

## SPIEGAZIONE

Gli insegnanti e i dirigenti dalla scuola dall'infanzia fino all'ultimo anno delle scuole superiori stanno lavorando in un'era in cui la valutazione è un argomento costante di discussione e dibattito. È importante ricordare, tuttavia, che ci sono standard chiari per giudicare la qualità delle valutazioni di qualsiasi tipo. Ciò vale sia per la valutazione in corsa che per quella finale (vedere gli Standard per i test educativi e psicologici, AERA, APA e NCME, 2014). Le valutazioni che sono sia affidabili che valide aiutano chi ha a disposizione i punteggi a fare le dovute inferenze sulle conoscenze, abilità e competenze degli studenti.

La validità di una valutazione può essere considerata in relazione a quattro domande essenziali:

- Quanto di ciò che vuoi misurare viene effettivamente misurato?
- Quanto di ciò che non intendevi misurare viene effettivamente misurato?
- Quali sono le conseguenze volute e non volute della valutazione?
- Quali prove hai per supportare le tue risposte alle prime tre domande?

La validità di uno strumento di valutazione non è semplicemente un numero. È un insieme di prove, costruite nel tempo e attraverso una varietà di situazioni, sulle inferenze che possono essere tratte dai dati del test. Tali prove vengono raccolte esaminando il contenuto del test e la rappresentazione del contenuto della materia (es. il risultato in matematica) misurato ed esaminando in che modo i punteggi del test si relazionano (o meno) ad altre misure. Ad esempio, gli utenti del test devono essere in grado di trarre conclusioni da un punteggio del test che rifletta accuratamente l'apprendimento degli studenti in matematica e non altri fattori.

L'equità è anche una componente della validità. Una valutazione equa deve indicare chiaramente ciò che la valutazione dovrebbe e non dovrebbe misurare e richiede la prova di ciò per tutti i partecipanti alla prova. I test che mostrano differenze reali e rilevanti sono giusti; i test che mostrano differenze non correlate allo scopo del test non lo sono.

L'affidabilità di una valutazione è un altro fattore chiave. I punteggi di una valutazione sono considerati affidabili quando sono esenti da errori di misurazione casuali e sono

coerenti da un'occasione di test a un'altra. I punteggi non dovrebbero essere influenzati da fattori casuali associati, ad esempio, alla motivazione o all'interesse degli studenti in relazione a una determinata serie di domande del test, a variazioni nelle condizioni di test o ad altre cose che non fanno parte di ciò che gli utilizzatori del test intendono misurare.

In un ambiente educativo per plusdotati, le prove sulla validità di una valutazione sono particolarmente degne di nota a causa delle conseguenze associate al risultato di una valutazione (es. considerazione delle questioni etiche e di equità coinvolte nell'etichettatura dei bambini come "gifted" o "non gifted" e le opportunità educative e sociali offerte dall'etichetta). Di conseguenza, un utilizzatore del test dovrebbe volere una prova sufficiente della validità di una valutazione al fine di utilizzare tale valutazione per l'organizzazione di un programma per studenti gifted. Inoltre, nel processo di identificazione, poiché vi è poco accordo su una definizione univoca di plusdotazione e poiché la plusdotazione è influenzata da precedenti opportunità educative e dal precedente contesto educativo, è imperativo che gli utilizzatori del test basino i loro giudizi riguardo la validità di una valutazione sul grado di accordo con criteri espliciti e dettagliati che definiscono i "plusdotati" per un particolare contesto, area di contenuto, gruppo di studenti e fase di sviluppo.

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

La valutazione dell'apprendimento degli studenti è fortemente influenzata dalla comprensione e dall'interpretazione da parte dell'insegnante dei risultati della valutazione e delle azioni intraprese di conseguenza. Ogni volta che gli insegnanti danno una valutazione per gli scopi scolastici, è meglio considerare i suoi punti di forza e limiti rispetto a ciò che sperano che la valutazione possa dire loro sull'apprendimento dei loro studenti. Gli insegnanti possono applicare strategie per migliorare l'affidabilità delle loro valutazioni ed essere consapevoli del perché alcune valutazioni saranno più affidabili di altre. I modi in cui gli insegnanti possono migliorare la qualità delle valutazioni che usano nelle loro classi includono:

- Essere consapevoli del fatto che le valutazioni dovrebbero essere utilizzate per lo scopo specifico per cui sono state sviluppate.
- Allineare attentamente le valutazioni con ciò che viene insegnato, che può essere fatto mappando la copertura di una valutazione rispetto al tempo dedicato

all'insegnamento o alle priorità didattiche evidenziate dai programmi delle lezioni.

- Utilizzare complessivamente un numero sufficiente di domande e una varietà di tipi di domande (ad es. risposta a scelta multipla e risposta strutturata) che danno spazio all'intera gamma di risposte e di capacità degli studenti, anche oltre la classe raggiunta.
- Utilizzare l'analisi delle domande per minimizzare i bias. Ad esempio, gli insegnanti possono facilmente verificare la relativa difficoltà delle domande (ad esempio, troppo difficile o troppo facile) in generale per garantire che non vi sia un effetto tetto per gli studenti gifted e anche per quanto riguarda le sottopopolazioni degli studenti (ad esempio, madrelingua rispetto agli studenti che stanno imparando l'italiano).
- Basare decisioni importanti su più misure invece di una singola valutazione.

## RIFERIMENTI

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- +Cowie, B., & Harrison, C. (2016). Classroom processes that support effective assessment. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 335–350). New York, NY: Routledge.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=8>
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26–33.

**PRINCIPIO 20** La comprensione dei dati di una valutazione dipende da un'interpretazione chiara, appropriata ed equa.

## SPIEGAZIONE

Il significato dei risultati di una valutazione dipende da un'interpretazione chiara, appropriata ed equa. I punteggi di qualsiasi valutazione dovrebbero generalmente essere utilizzati solo per gli scopi specifici per i quali la valutazione è stata progettata. Ad esempio, i test che intendono classificare gli studenti per una competizione possono essere validi, equi e utili a tale scopo, ma potrebbero essere fuorvianti per determinare i punti di forza e di debolezza della padronanza di ogni singolo studente del materiale in una particolare area tematica.

In un contesto educativo per plusdotati, i dati di una valutazione derivano generalmente da quattro diverse fonti: (a) dati provenienti dai processi e procedure di identificazione; (b) dati dai sistemi statali e ministeriali (ad es. stato, programma); (c) dati tratti da valutazioni dei programmi per gifted; e / o (d) dati provenienti dalle situazioni in classe. È importante considerare i potenziali punti di debolezza di ciascuno. Ad esempio, i dati dei processi di identificazione e dei sistemi di statali o ministeriali sono tipicamente limitati nella loro utilità per la pianificazione del curriculum per studenti gifted a causa dell'effetto tetto, della mancanza di specificità del contenuto nel caso di dati di identificazione o le sfide associate nella valutazione accurata di studenti plusdotati culturalmente e linguisticamente diversi. I dati ottenuti dalle valutazioni in classe possono essere più direttamente legati al piano di studi e alla pianificazione didattica, ma in generale sono limitati perché le valutazioni non sono state costruite con lo stesso livello di controllo della qualità rispetto alle valutazioni esterne (ad es. valutazioni dello stato). Tuttavia, a prescindere dalla fonte, interpretazioni appropriate e corrette dei dati richiedono una piena comprensione di come diversi fattori (ad es., background educativo o personale) influenzano la natura di una valutazione e dei risultati degli studenti e quindi, potenzialmente, le interpretazioni.

Nel campo dell'educazione dei gifted, in America, molti stanno cominciando a utilizzare l'analisi secondaria dei dati da set di dati longitudinali su vasta scala raccolti da

agenzie governative e altre agenzie (ad esempio, i dati di Add Health raccolti dal National Institute of Child Health and Human Development) per comprendere le relazioni tra una moltitudine di variabili che coinvolgono gli studenti plusdotati. Ad esempio, il set di dati di Add Health è stato utilizzato per esplorare i fattori preventivi contro la depressione negli studenti adolescenti plusdotati, in cui la plusdotazione è stata definita dal 5% superiore dei punteggi dell'Add Health Picture Vocabulary Test.

È importante rendersi conto che occorre prestare attenzione quando si interpretano i risultati di questi tipi di analisi, poiché nella maggior parte dei casi gli studenti gifted sono spesso definiti da indicatori all'interno delle serie di dati piuttosto che misure dirette di talento (ad esempio, combinando più variabili per creare un indicatore per gifted o qualche altra variabile che funge da sostituto per la plusdotazione, come la media dei voti).

## IMPORTANTE PER GLI INSEGNANTI

I progressi nella psicologia cognitiva hanno approfondito la nostra comprensione di come gli studenti apprendono. Di conseguenza, le nostre modalità di valutazione (i modi in cui valutiamo gli studenti) hanno ampliato il modo in cui acquisiamo evidenze sulla conoscenza in via di sviluppo degli studenti. Indipendentemente da dove provengono i dati, è importante capire che l'interpretazione dei dati non è un fine, ma piuttosto un mezzo per migliorare le decisioni sui metodi (o programmi) didattici. Per fornire interpretazioni appropriate ed eque dei dati degli studenti, gli insegnanti devono riconoscere che tutte le valutazioni contengono errori (per esempio sono imprecise) e quindi forniscono prove incomplete sulla performance degli studenti; pertanto, le valutazioni dovrebbero essere combinate con altre fonti di informazioni quando si tratta di prendere decisioni importanti. Inoltre, quando si lavora con studenti gifted, gli insegnanti dovrebbero utilizzare valutazioni che consentano di dimostrare l'intera gamma di conoscenze e abilità relative al contenuto, in modo da poter prendere decisioni istruttive appropriate sulla base di interpretazioni accurate.

Le conseguenze delle proprie interpretazioni devono anche essere considerate alla luce dello scopo della valutazione. Potrebbero esserci conseguenze sociali positive (o negative) per gli studenti identificati ed etichettati come plusdotati. Ad esempio, l'effetto Pigmalione e l'idea della profezia che si autoavvera sono due concetti comuni che possono derivare dall'etichettatura accademica e possono incoraggiare gli

studenti a rispettare le etichette che vengono loro fornite. Inoltre, gli insegnanti possono sviluppare aspettative nei confronti dei propri studenti basandosi su conoscenze di prima mano o addirittura di seconda mano che possono far sì che le loro aspettative diventino realtà (vedere il Principio 11). Indipendentemente da ciò, considerare le implicazioni delle interpretazioni (cioè i falsi positivi e i falsi negativi) è importante per le potenziali conseguenze sociali (ad esempio problemi di identità) per gli studenti.

## RIFERIMENTI

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (n.d.). *Appropriate use of highstakes testing in our nation's schools*. Disponibile a <http://apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx>
- +Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: Looking beyond traditional labels. *Roeper Review*, 32, 200–206.
- +Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50, 1–73.
- +Makel, M. C., Matthew, M. S., Peters, S. P., Rambo-Hernandez, K., & Plucker, J. A. (2016). *How can so many students be invisible? Large percentages of American students perform above grade level*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Institute for Education Policy. Disponibile a <http://edpolicy.education.jhu.edu>
- +Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012–1027.
- +Messick, S. (1998). Test validity: A matter of consequences. *Social Indicators Research*, 45, 35–44.
- +Messick, S. (2000). Consequences of test interpretation and use: The fusion of validity and values in psychological assessment. In R. D. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment* (pp. 3–20). Boston, MA: Kluwer.
- +Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3–14.
- +Peters, S., & Matthews, M. (Eds.). (2016). Gifted education research in the field of economics [Special issue]. *Journal of Advanced Academics*, 27(2).
- Rist, R. C. (2011). On understanding the process of schooling: The contributions of labeling theory. In A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (2nd ed., pp. 71–82). New York, NY: Routledge.







AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION

750 First Street, NE  
Washington, DC 20002-4242  
[www.apa.org](http://www.apa.org)