

1222·2022  
**800**  
ANNI



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

# Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di Laurea in Scienze Psicologiche Cognitive e  
Psicobiologiche

## **Intelligenza creativa e plus dotazione a confronto: metodi di misurazione e applicazioni in ambito scolastico**

Creative intelligence and giftedness compared: measurement methods and  
applications in schools

**Relatrice:** Elena Antonelli

**Correlatrice:** Marta Panzeri

**Laureanda:** Maria Francesca Mazza

**Matricola:** 1223458

# Indice

<b>1. Definizione e metodi di misurazione</b>	<b>6</b>
1.1 Intelligenza creativa	6
1.2 Plus dotazione	11
<b>2. Applicazioni nel contesto scolastico</b>	<b>17</b>
2.1 Valorizzare la creatività individuale	17
2.2 Individuare precocemente la plus dotazione	22

## **Riferimenti Bibliografici**

Mi sono avvicinata per la prima volta allo studio della Plus dotazione e dell'Intelligenza creativa durante la mia esperienza di tirocinio presso il centro Vertumno, specializzato nel fornire un sostegno a bambini e adolescenti con problematiche di vario tipo, in particolar modo scolastiche.

Qui ho avuto modo di vedere come i due costrutti presi in esame nel mio elaborato abbiano delle forti connessioni con la scuola e, in particolar modo, con l'andamento scolastico.

In seguito, durante il mio percorso universitario, ho avuto modo di studiare in maniera più approfondita le varie sfaccettature dell'Intelligenza creativa e della Plus dotazione, interessandomi sia agli aspetti comuni, ma in particolare alle differenze che connotano i due argomenti.

Da queste informazioni inizia la ricerca di informazioni e lo studio per il mio elaborato.

## Introduzione:

L'obiettivo del lavoro è di fornire un quadro complessivo dei due costrutti citati, andando a definire, attraverso gli studi e le ricerche fatte sull'argomento, il rapporto che intercorre fra i due. Capire se, ed eventualmente quanto, sono collegate Intelligenza Creativa e Plus-dotazione è un passo importante per impostare un sistema scolastico ancora più attento ai bisogni e alle peculiarità dei singoli studenti.

Nello specifico, nel primo capitolo, viene definito sia il costrutto dell'Intelligenza creativa sia quello della Plus-dotazione, cercando di definire anche i metodi necessari per studiarli. Nel secondo capitolo, invece, l'attenzione viene posta maggiormente all'ambiente scolastico; in particolar modo, nel caso dell'Intelligenza creativa, a come questa sia estremamente variegata e specifica per ogni individuo, e di conseguenza, a come risulti fondamentale per la scuola riuscire a valorizzarla, al pari dell'intelligenza cosiddetta "scolastica"; mentre, per quanto riguarda la Plus-dotazione, uno degli obiettivi descritti nell'elaborato è proprio quello di puntare su un riconoscimento precoce di questa dote, per permettere agli studenti un percorso scolastico sereno e per cercare di andare a superare quelli che possono essere momenti di difficoltà già tipici dell'età, ma spesso accentuati da un'iperdotazione cognitiva.



# ***Intelligenza creativa e plus dotazione a confronto: metodi di misurazione e applicazioni in ambito scolastico***

## **1. Definizione e metodi di misurazione**

### **1.1 Intelligenza creativa**

La prima definizione di intelligenza creativa viene data da Robert Sternberg all'interno del suo *Modello Tripartito dell'Intelligenza* (Sternberg, 1987), il quale affermava che questa si esprime attraverso 3 modalità fondamentali: analitica, pratica e creativa.

L'intelligenza creativa si compone di 3 abilità: la creatività stessa; il pensiero divergente, quindi la capacità di generare nuove idee; e infine l'inclinazione ad affrontare con successo compiti e situazioni nuove, per le quali le conoscenze e abilità esistenti venivano meno o si dimostravano inadeguate. Secondo Sternberg, quindi, la creatività è strettamente correlata al costrutto dell'intelligenza, e identifica entrambe le capacità come fondamentali per l'uomo: la prima per produrre pensieri nuovi ed efficaci, la seconda per permettere all'individuo il miglior adattamento possibile all'ambiente circostante (Sternberg, 1987).

Nel corso degli anni, sono state proposte differenti prospettive per lo studio della creatività, ma sembra esserci un accordo generale sul fatto che essa coinvolga la produzione di idee e prodotti nuovi e utili (Mumford, 2003), e viene spesso associata anche al pensiero divergente (Dollinger, Urban e James, 2005).

Più complesso è stato, invece, il dibattito sull'ipotetica correlazione tra creatività e intelligenza. Per decenni, infatti, queste due abilità sono state viste come essenzialmente

estranee e indipendenti tra loro. Tra i primi a condividere questa visione troviamo Getzel e Jackson, che proposero uno studio con l'obiettivo di capire se e quanto erano correlate le due abilità. I due studiosi, infatti, somministrarono agli studenti di una scuola di Chicago delle prove di creatività e intelligenza, calcolandone in seguito le correlazioni, ed ottenendo valori sostanzialmente modesti, che sembrerebbero accreditare l'ipotesi della diversità tra i due tipi di comportamenti cognitivi (Getzel e Jackson, 1962).

Tre anni dopo, anche Wallach e Kogan si mostrarono interessati a capire il grado di indipendenza tra queste due capacità. Essi hanno presentato, in sedute individuali, una serie di prove verbali e figurative a soggetti di 10-11 anni. In seguito, hanno valutato il numero globale delle risposte emerse e quello delle risposte originali, per poi calcolare i punteggi ottenuti inserendoli in una serie di test di intelligenza e di profitto scolastico. I risultati hanno mostrato che i punteggi delle prove di creatività sono essenzialmente correlati tra loro, così come lo sono quelli delle prove di intelligenza; ma le correlazioni tra i punteggi nei due diversi tipi di attività non sono solo trascurabili, ma inferiori alla significatività statistica. Secondo gli autori questi risultati avvalorano la distinzione, e quindi l'indipendenza funzionale, tra creatività ed intelligenza.

Recentemente, però, nuove teorie, metodi di valutazione e strumenti statistici, hanno modificato la convinzione riguardante l'indipendenza di queste due capacità. In particolar modo, una delle ragioni che ha spinto i ricercatori a pensare che la relazione tra intelligenza e creatività sia maggiore di quella ipotizzata viene proprio dai modelli statistici usati per valutare le capacità cognitive. Infatti, grazie alle nuove tecniche, si è potuta separare la varianza dovuta a un tratto sottostante da quella dovuta a fattori

specifici del compito e del valutatore. Compiendo questa distinzione si sono ottenute stime più precise delle dimensioni degli effetti.

Un esempio di ciò viene proprio dalla rianalisi dello studio di Wallach e Kogan (1965), compiuta attraverso l'utilizzo di modelli di equazioni strutturali. Qui la correlazione tra creatività e intelligenza passa da  $r=0.09$  a  $r=0.20$  (Silvia 2008b).

Quindi, nonostante la questione rimanga complessa, anche per la difficoltà di misurazione della variabile creativa, sembra che il pensiero attuale nei confronti dei due costrutti sia che essi siano connessi tra di loro, e proprio su tale convinzione fonda le basi l'essenza del pensiero creativo.

Una delle maggiori sfide nello studio della creatività e del pensiero creativo è stata proprio quella di trovare dei metodi di misurazione affidabili e concreti.

Uno dei più celebri è il *Torrance Tests of Creative Thinking* o *TTCT* (Torrance, 1972).

Tale test venne sviluppato da Ellis Paul Torrance, psicologo americano, non per misurare specificatamente la creatività, ma come mezzo per migliorarla (Hebert, Cramond, Neumeister, Millar e Silvian, 2002). Il TTCT ha dimostrato, nel corso degli anni, una buona capacità predittiva e di essere uno strumento standardizzato che valuta la creatività tramite quattro fattori: flessibilità, fluidità, originalità ed elaborazione.

Di seguito vengono descritte tutte le scale, con annesse le informazioni sul contenuto di ciascuna e sul punteggio assegnato (Torrance e Ball, 1984; Torrance, 1990):

- Fluidità: il numero di idee rilevanti; mostra la capacità di dare più soluzioni possibili ad un problema
- Originalità: il numero di idee statisticamente poco frequenti; mostra una capacità di produrre risposte non comuni o uniche. La procedura relativa all'assegnazione del punteggio conta le risposte considerate più comuni (contenute all'interno del



manuale) come zero e tutte le altre risposte come uno. Gli elenchi di originalità sono stati preparati per ogni voce sulla base di dati nominativi;

- Elaborazione: il numero di dettagli aggiunti; dimostra la capacità del soggetto di usare l'immaginazione sviluppando ed elaborando idee nel dettaglio;
- Flessibilità: riguarda la varietà di categorie di risposte pertinenti (Torrance e Ball, 1984; Torrance, 1990).

Il test di per sé è composto da delle prove che vengono raggruppate in quattro serie di attività, due verbali e due figurali. Le due batterie figurali, che prendono il nome di Forma figurale A e B, sono tra di loro parallele e possono essere somministrate in modo collettivo; per quanto riguarda, invece, le due serie verbali, ognuna delle quali costituita da sette compiti paralleli, è necessario seguire delle regole precise circa la somministrazione, che sono fornite da un Manuale di Istruzioni e da una Guida di Valutazione. Una delle regole, è, per esempio, che per ottenere valori attendibili, a bambini al di sotto della quarta elementare i test verbali vanno presentati singolarmente e in forma orale (Torrance, 1989).

Nonostante il TTCT abbia ricevuto critiche riguardanti la sua strutturazione, ha dimostrato un buon valore predittivo, ed è particolarmente raccomandato per le ricerche nell'ambito dell'educazione. Infatti, conoscere le basi del pensiero creativo, attraverso questo strumento, permette di fornire un insegnamento individualizzato a ciascun studente, poiché consente di avere delle informazioni anche sulle preferenze individuali circa le strategie di apprendimento (Torrance, 1989).

Approfonditi studi circa la somministrazione di questo test hanno dimostrato che la sua attendibilità aumenta quando le prove vengono valutate da persone che hanno seguito un addestramento specifico. Per quanto riguarda le persone non addestrate, invece, si è

visto che si ottengono comunque punteggi accettabili nel caso in cui, nella fase precedente alla somministrazione, ci sia stato uno studio della guida di valutazione.

## 1.2 Plus-dotazione

Il costrutto di plus-dotazione è stato più volte definito nel corso degli anni, e ha molteplici interpretazioni. Alcune di queste si riferiscono al livello intellettuale (Rogers, 1986), mentre altre alla creatività (Hany, 1993). L'aspetto interessante è che molte di queste definizioni si riferiscono più al costrutto di intelligenza che non a quello di plus-dotazione stesso, e alcune prendono in considerazione gli studi sull'intelligenza creativa di Sternberg (Sternberg, 1991).

Negli anni queste definizioni sono andate via via unificandosi, poiché al costrutto di intelligenza e velocità di elaborazione sono state aggiunte capacità come la motivazione, il pensiero fluido e creativo, la leadership.

Un metodo necessario per stabilire la presenza di iperdotazione cognitiva è la misurazione del quoziente intellettuale, QI, e per farlo spesso si usano le scale Wechsler (Wechsler, 1939), che distribuiscono i punteggi su una curva gaussiana con valore medio di 100 e deviazione standard di 15. In questo modo la distribuzione dell'intelligenza nella popolazione può essere rappresentata da una curva di distribuzione normale.

In questa distribuzione l'iperdotazione cognitiva si colloca su un QI superiore a 130, con 2 deviazioni standard dalla media. Nello specifico, l'1% della popolazione ha un QI di 135; lo 0,13% di 145 e lo 0,04% di 150.

Nonostante ciò, il QI resta un indicatore probabile della presenza di una plusdotazione intellettuale e non certo o assoluto (Pfeiffer, 2013). Infatti, il QI deve essere correlato ad altre capacità per poter dare risultati più attendibili. Ne è un esempio il lavoro di Ruf nel

2005, che aveva lo scopo di individuare 5 differenti livelli di plusdotazione, sulla base sia del punteggio del QI sia sulla precocità nell'acquisire importanti tappe dello sviluppo, come la lettura, il calcolo o l'attenzione.

Di seguito viene riportata la distinzione presente in letteratura (Ruf, 2005):

- Primo livello: Il QI si colloca tra 120 e 129 (moderatamente dotato). In questa fase già a 3 anni il/la bambino/a gifted potrebbe essere in grado di riconoscere le lettere e verso i 7 anni inizia a leggere autonomamente.
- Secondo livello: il QI si colloca tra 130 e 135. Qui il/la bambino/a gifted inizia a scrivere le prime parole intorno ai 3/4 anni e legge libri interi in modo autonomo già intorno ai 7.
- Terzo livello: il QI si colloca tra 136 e 140 (eccezionalmente dotato). Di solito, in questa fase, il/la bambino/a gifted è in grado di memorizzare libri che gli sono già stati letti intorno ai 2 anni, e può iniziare a capire il meccanismo sottostante a operazioni complesse, come divisioni o moltiplicazioni, intorno ai 5.
- Quarto livello: il QI è superiore a 140. È molto simile al livello precedente, qui il/la bambino/a gifted può essere in grado di leggere autonomamente libri molto complessi già intorno ai 6 anni.
- Quinto livello: il QI è di molto superiore a 140 (intensamente dotato). Qui entrano in gioco le capacità attentive. Questi bambini sono in grado di mantenere l'attenzione a lungo, già dai primi mesi di vita, e intorno ai 2 anni possono leggere e parlare quasi come adulti.

Invece, per quanto riguarda i modelli e gli strumenti proposti per la valutazione dei bambini gifted, la questione diventa più complessa. Dagli anni Ottanta, infatti, sono stati

proposti nuovi contributi, che hanno preso in esame svariati concetti, in particolare quello dell'intelligenza e della creatività.

Uno dei primi modelli è stato il *Modello di Monaco*, sviluppato da Heller nel 1998. Questo è un modello teorico multidimensionale che prevede l'esistenza di due entità in grado di influenzarsi reciprocamente: predittori e moderatori. I primi si riferiscono alle predisposizioni naturali dell'individuo nei confronti della creatività, mentre i secondi sia alle caratteristiche di personalità, come la motivazione o la capacità di coping, sia alle condizioni ambientali, quali l'ambiente familiare o il contesto scolastico. Le caratteristiche di personalità e le condizioni ambientali son in grado di modificare i predittori (Heller, 1998).

Più recentemente troviamo Renzulli, con il suo modello dei tre anelli. Quest'ultimo identifica due diversi tipi di plusdotazione: quella in ambito scolastico e quella in ambito creativo. I bambini con il primo tipo di intelligenza vengono chiamati "consumatori di conoscenza", mentre i secondi "produttori di conoscenza" (Renzulli, 2005).

Secondo tale modello, l'iperdotazione è il frutto dell'interazione fra tre componenti, appunto i tre anelli: la capacità di elaborare informazioni e di integrare le esperienze sapendosi adattare a nuove situazioni, il livello di motivazione e impegno nel compito e il livello di creatività. A svolgere un ruolo fondamentale in questo modello, è la personalità dell'individuo e il suo contesto socioculturale.

I modelli appena citati si soffermano sui fattori che consentono l'espressione del talento e della plusdotazione, ma non operano una distinzione netta tra queste due abilità. Il primo a proporla, infatti, fu Gagné, nel suo *Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento* (Gagné, 2005). Gagné identifica la plusdotazione come abilità potenziale,

che quindi può trasformarsi in talento. In questo modello vengono proposti sei domini in cui queste abilità naturali possono esprimersi. I primi quattro appartengono all'ambito cognitivo, mentre gli ultimi due a quello fisico:

- Intellettuale
- Creativo
- Sociale
- Percettivo
- Muscolare
- Controllo motorio

Questo processo può essere influenzato sia in modo positivo che negativo da due diversi tipi di catalizzatori (Gagné, 2005):

- Catalizzatori Intrapersonali, che possono essere sia fattori stabili, come le qualità fisiche; sia fattori psicologici, come la motivazione. In entrambi i casi, comunque, gioca un ruolo importante il patrimonio genetico individuale
- Catalizzatori Ambientali, relativi a tutti quegli stimoli sociali, psicologici e culturali che però vengono filtrati dai bisogni e dagli interessi individuali, e anche dagli aspetti di personalità (Gagné, 2009; Reis, Burns, Renzulli, 1992).

Infine, negli ultimi anni, si sono fatti spazio altri due modelli, importanti per ragioni diverse. Il primo riflette il tentativo dell'autore di far convergere gli studi di psicologia, educazione e neuroscienze in un unico modello che mette in risalto la fluidità del processo dell'iperdotazione. Questo modello è il GRACE, viene ideato da Hymer nel 2012 e deve il suo nome proprio alle capacità che lo compongono: Grow, Relate, Act, Challenge (Hymer, 2012).

L'ultimo, invece, è il *Modello Tripartito* di Pfeiffer (2013), che elabora una visione a più dimensioni della plusdotazione, guardandola da tre punti di vista differenti ma complementari:

- Intelligenza superiore alla media
- Raggiungimento di risultati fuori dal comune o eccezionali
- Potenziale per eccellere non espresso per mancanza di opportunità o stimolazioni intellettuali.

In questo modello il QI non ha un ruolo preponderante in tutti e tre i punti di vista, ma esclusivamente nel primo. Nel secondo si pone come uno dei possibili indicatori, mentre nel terzo non è necessario per stabilire un'iperdotazione cognitiva.

Quindi, riassumendo, sia il costrutto di intelligenza creativa che quello di plus-dotazione sono stati, negli anni, più volte discussi. Presentano delle caratteristiche proprie e specifiche, ma, hanno entrambi diverse applicazioni nell'ambito scolastico attuale.





## 2. Applicazioni nel contesto scolastico

Uno degli aspetti più interessanti riguardante l'Intelligenza creativa e la Plus dotazione sono i rapporti con l'ambiente scolastico. Attualmente, tra gli obiettivi proposti nelle scuole per il miglioramento dell'attività didattica e della vita scolastica in generale, la valorizzazione della creatività individuale e l'individuazione precoce della plus dotazione sono due punti di grande rilievo (Cross & Coleman, 2014).

In particolare, i recenti studi sulla creatività, hanno mostrato che essa può assumere forme diverse e specifiche per ogni persona, e, dati i suoi stretti legami con l'intelligenza, si è concordato che un singolo strumento per valutare il rendimento scolastico può non fornire un quadro completo della preparazione della persona (Karwowski, 2021).

Allo stesso modo, individuare fin dai primi anni scolastici, bambini con un'iperdotazione cognitiva, può essere estremamente utile per fornirgli i migliori strumenti possibili per sviluppare a pieno le loro capacità e per garantirgli un'esperienza scolastica serena e soddisfacente (Russell, 2018).

### 2.1 Valorizzare la creatività individuale

Una delle questioni più dibattute riguardante la creatività è se questa venga valorizzata all'interno delle scuole. Tale domanda nasce fin dalle prime definizioni di questo costrutto. Infatti, Joy Paul Guilford, dopo aver definito la creatività come la capacità di

produrre elementi in modo variato e inconsueto e di introdurre miglioramenti in una situazione anche se questa non presenta di per sé un problema reale, critica alla scuola la mancata capacità di valorizzare questa abilità e il pensiero divergente, a favore di quello divergente (Guilford, 1950).

Quest'ultimo è proprio il pensiero caratterizzato da raziocinio e logica, che permette di trovare risposte lineari ai problemi, in questo caso scolastici, ma che spesso manca di una rielaborazione personale. Da qui si denota l'importanza di riuscire ad utilizzare entrambe le modalità di pensiero in maniera equilibrata, in base alla problematica con cui ci si confronta.

Ad oggi, il dibattito sulla valorizzazione della creatività nelle scuole rimane acceso.

Infatti, se da una parte molti autori convergono nel dichiarare che l'istituzione scolastica attuale non miri ad accrescere il pensiero creativo degli studenti, altri studiosi non la pensano in questo modo. In un articolo del 2021, Macieji Karwowski afferma che la scuola non uccida la creatività, anzi la promuova. Il suo studio si basa su meta-analisi e fornisce sette prove sulle forti connessioni tra la creatività e il funzionamento scolastico.

In primo luogo, secondo questo studio, le capacità creative guidano e non frenano il successo scolastico; in secondo luogo, gli atteggiamenti negativi verso gli studenti creativi che si osservano a volte nelle scuole riguardano di solito un piccolo e particolare gruppo di studenti: quelli che sono più impulsivi e non conformi alle regole.

In terzo luogo, i processi mentali che sono rilevanti per la creatività supportano l'apprendimento; in quarto luogo, l'apprendimento creativo si verifica quando gli studenti possono scoprire nuove conoscenze, e la scuola è uno dei mezzi principali per raggiungere questo obiettivo. In quinto luogo, Karwowski afferma che l'istruzione scolastica la creatività stessa. Le ultime due prove fornite da questo studio riguardano

invece la motivazione e l'autoregolamentazione, due strumenti vitali per valorizzare sia la creatività che l'apprendimento, ed entrambi gli strumenti possono essere veicolati e modulati positivamente dalle istituzioni scolastiche (Karwowski, 2021).

Però, nonostante le visioni diametralmente opposte di alcuni autori sull'argomento, sembra esserci un accordo comune su un punto importante: è fondamentale promuovere il benessere nelle scuole per migliorare la salute dello studente, ma anche per incrementarne la creatività. Su questo aspetto ricerche recenti hanno evidenziato l'importanza di promuovere all'interno delle scuole programmi di benessere e creatività, tramite una narrazione positiva di questa istituzione. In particolare, è stata fatta una ricerca di Ruini, Albieri, Ottolini e Vescovelli (2020) con l'obiettivo di andare a confrontare l'efficacia di un intervento basato su tecniche di narrazione positive rispetto a una condizione di controllo. A questa ricerca hanno partecipato 165 studenti della scuola elementare, nel particolare 78 ragazze e 87 ragazzi che sono stati divisi, tramite randomizzazione, in due gruppi: al primo veniva sottoposto un intervento narrativo positivo, mentre il secondo a una condizione controllata. I bambini sono stati valutati prima e dopo l'intervento, e dopo tre mesi sono stati sottoposti a un follow-up con auto-segnalazioni di benessere, ansia e depressione. Al primo gruppo è stato attivato un compito di narrazione, e in seguito sono stati calcolati i punteggi specifici della creatività per le storie prodotte dai bambini durante questo intervento. I risultati di questa ricerca hanno mostrato che i bambini assegnati alla condizione di intervento narrativo mostrano un aumento dei livelli di benessere e una diminuzione della depressione, della somatizzazione e dell'ansia, rispetto ai bambini assegnata alla condizione di controllo. Tali miglioramenti sono stati mantenuti al follow-up dopo tre mesi. Da questo breve intervento emerge il fatto che l'uso di strategie narrative può

aiutare i bambini a scoprire le proprie risorse personali, a esprimere in modo libero la propria creatività, e come conseguenza di ciò, ad assimilare meglio il concetto di benessere, solitamente presentato come astratto e quindi difficile da elaborare.

Alla luce di queste considerazioni, emerge chiaramente quanto sia fondamentale la figura di un particolare tipo di insegnante, quello creativo. Il focus di questo insegnante deve centrarsi sul far sviluppare allo studente approcci diversi per la risoluzione di problematiche, sempre promuovendo non solo il pensiero creativo ma anche la diversità di opinione. Una delle competenze trasversali necessarie da far sviluppare agli studenti è proprio quella del *problem solving*, che rappresenta il trovare la migliore risposta possibile a una determinata situazione critica e solitamente nuova. Nonostante molte persone abbiano un'attitudine naturale alla risoluzione dei problemi, il *problem solving* è una competenza che può essere acquisita, grazie all'applicazione di un metodo che prevede quattro passaggi:

- 1) Definire il problema: spesso infatti quello che noi riteniamo essere il problema più grande ed evidente è solo un sintomo del problema reale. Per raggiungere una soluzione efficace è quindi necessario andare a fondo per individuare il vero punto critico di una problematica
- 2) Generare alternative
- 3) Valutare le alternative: è infatti necessario, dopo aver preso in considerazione diverse soluzioni, identificare quella più in linea con il problema da affrontare
- 4) Implementare le soluzioni: dopo aver trovato la soluzione più adatta è necessario metterla in pratica, quindi eseguire il piano attuato.

In ogni caso, qualunque sia la tecnica scelta per sviluppare e migliorare il pensiero creativo, è fondamentale che, in classe, l'insegnante crei un clima dove ogni bambino si senta libero di esprimersi senza il timore di sbagliare e di essere giudicato, ed è fondamentale stimolare e coinvolgere l'attenzione dell'intero gruppo.

## 2.2 Individuare precocemente la plus-dotazione

Riconoscere precocemente uno studente con un'iperdotazione cognitiva è un aspetto centrale per garantirgli un percorso scolastico lineare ed equilibrato. Per ottenere questo risultato è necessario che gli insegnanti abbiano un'idea ben definita di questo costrutto, in modo da fornire un terreno solido per implementare una formazione efficace.

Diversi studi si sono concentrati proprio sulla percezione che molti insegnanti hanno della plus dotazione e di quella che viene chiamata “*gifted education*”.

Infatti, gli esperti nel campo dell'educazione plus dotata non sono d'accordo su cosa significhi essere plus-dotati. La *National Association of Gifted Children (NACG)* definisce gli individui plus-dotati come coloro che dimostrano alti livelli di capacità, per esempio abilità eccezionali di ragionamento e apprendimento, o competenze elevate in uno o più domini. I domini in questione possono includere qualsiasi area, dalla matematica alla musica e anche tutte quelle competenze sensomotorie, come la pittura o lo sport. È anche a causa della straordinaria varietà di modi in cui questo talento si può esprimere che può risultare difficile riconoscere questi individui.

I fattori che contribuiscono maggiormente nell'influenzare la percezione, e di conseguenza il riconoscimento di studenti con un'iperdotazione cognitiva sono tre:

- Le ipotesi circa l'aspetto e le caratteristiche di uno studente con un'iperdotazione cognitiva. Nel 2011 Carman fece uno studio dove presentava a degli insegnanti di servizio delle informazioni su alcuni studenti, riguardanti il genere, l'etnia, l'età e talenti vari, e vide che la maggior parte dei partecipanti allo studio aveva delle ipotesi stereotipate sulla plus-dotazione in quasi tutte le aree sopracitate; secondo Carman ciò sarebbe da attribuire alla mancanza di

esperienza di questi insegnanti con studenti realmente plus-dotati, ma anche al mancato training fornito a queste figure riguardante gli aspetti dell'educazione dotata (Carman, 2011). Quindi, la formazione di alta qualità si dimostra vitale per aiutare gli studenti dotati, soprattutto negli aspetti sociali ed emotivi (Rizza & Morrison, 2002).

- Gli *atteggiamenti* tenuti dagli insegnanti nei confronti degli studenti plus dotati. Come infatti abbiamo visto in precedenza, l'esperienza è un fattore fondamentale nell'identificazione di un talento. Per esempio, in uno studio di Schroth e Helfer i due autori avevano notato che insegnanti che avevano fatto più esperienza di studenti dotati erano più propensi a sostenere una definizione di talento più ampia (Schroth & Helfer, 2009). Non usare una definizione rigida per identificare questo particolare tipo di studenti, è utile perché permette di sondare più campi di indagine.
- Le *pratiche*, quindi tutti i comportamenti che dovrebbero essere messi in atto per garantire un'educazione dotata di alto livello. Su questo punto esistono attualmente dei pareri contrastanti, soprattutto nei confronti di quello che viene chiamato il "*salto di grado*". Quando, essenzialmente, a uno studente con capacità fuori dalla norma viene proposto di saltare una o più classi. Questo sistema di accelerazione non viene visto di buon occhio da molti sistemi scolastici che si preoccupano per il benessere sociale degli studenti che partecipano al salto di grado, nonostante non ci siano prove che dimostrino che questa pratica possa portare degli effettivi danni. Un'altra pratica utile, per molti autori, è quella delle *flipped classrooms*, o classi capovolte, in cui lo studente prende, per un limitato periodo di tempo, il posto del professore ed espone un

argomento. La tecnica della *flipped classrooms* può rivelarsi molto utile per adottare un insegnamento flessibile, e per studiare meglio le interazioni fra gli studenti (Siegle, 2013).

Nonostante la questione riguardante il salto di grado rimanga spinosa, da qui ci si può chiedere come effettivamente si presentano molti *gifted students* all'interno di una classe. Proprio per rispondere a questa domanda Winebrenner e Brulles nel 2012 hanno compiuto una sintesi di quelle che sono le caratteristiche più "critiche" di uno studente plus dotato all'interno dell'ambiente scolastico. Secondo loro questi studenti potrebbero:

- Rifiutare di conformarsi
- Opporsi all'apprendimento cooperativo, prediligendo quello individuale. In questi casi è importante che l'insegnante favorisca lavori di gruppo e la cooperazione fra compagni;
- Presentare comportamenti disfunzionali e disturbare gli altri;
- Preferire le sfide e i compiti complessi alle attività troppo semplici;
- Trasferire concetti e apprendimenti a nuove situazioni attraverso "salti" intuitivi verso la comprensione senza volere o essere capaci di spiegare come sono arrivati a determinate conclusioni (Winebrenner & Brulles, 2012).

Potrebbero inoltre opporsi allo svolgimento delle attività scolastiche, presentare compiti poco ordinati, manifestare un senso di frustrazione rispetto al ritmo di lavoro della classe e, di conseguenza, ribellarsi a quella routine, tramite comportamenti di intolleranza o estraniandosi dal contesto classe. Per evitare che ciò accada è necessario



operare un lavoro specifico fin dalle prime manifestazioni comportamentali, prestando attenzione ai sintomi del bambino e non compiendo diagnosi erranee.

Infatti, non è infrequente che, per esempio, il bambino gifted venga erroneamente diagnosticato come bambino con Deficit di Attenzione con/senza Iperattività, poiché condivide con questa popolazione molte caratteristiche (Lovecky, 2004). Per evitare questo errore è importante concentrarsi sulle caratteristiche utili per distinguere un bambino ADHD da uno gifted, prestando particolare attenzione a quattro ambiti del funzionamento scolastico: lo svolgimento dei compiti, il rispetto delle regole, la socializzazione con i pari e il mantenimento dell'attenzione. Infatti, i bambini gifted scelgono quali compiti eseguire, e faticano a svolgere quei compiti che considerano noiosi, mentre riescono particolarmente bene in quelli che suscitano il loro interesse; hanno difficoltà a seguire le regole nei casi in cui non sono d'accorso ma presentano un'elevata consapevolezza di cosa sia giusto e cosa invece no; con i pari faticano a scendere a compromessi e hanno la tendenza a correggere gli errori altrui; mentre per quanto riguarda l'attenzione possono apparire distratti e "sognare a occhi aperti" se poco interessati, ma in attività che scatenano il loro interesse, possono mantenere l'attenzione per tempi estremamente lunghi.

Dopo aver identificato uno studente con un'iperdotazione cognitiva è necessario strutturare delle strategie in grado di sostenere il suo apprendimento. Winebrenner (2012) ne propone 5:

- Ridurre la quantità di esercitazioni;
- Incrementare il ritmo delle lezioni;

- Adattare i contenuti, in modo che lo studente non sia rigidamente vincolato alla programmazione della classe, ma possa avere l'occasione di approfondire i propri interessi;
- Cambiare l'interazione fra insegnante e studente: da "depositario di conoscenza" a "guida" che accompagna lungo un percorso di apprendimento;
- Coinvolgere la famiglia (Winebrenner, 2012)

Un altro aspetto che si lega all'individuazione della giftedness è quello della prevenzione. Prevenendo l'insorgere di problemi di comportamento, di adattamento e di conseguente sottorendimento scolastico, si evita lo sviluppo di una sorta di impotenza appresa, di un senso frustrazione, di una bassa autostima e di problemi emotivi, sociali e comportamentali (Neihart, 2002).

## Conclusioni:

In conclusione, sia l'Intelligenza creativa che la Plus dotazione presentano delle difficoltà nella definizione e forti connessioni con l'ambiente scolastico.

Individuare le caratteristiche e le peculiarità di entrambi i costrutti permette la messa a punto di tecniche e strategie adeguate alla comprensione delle difficoltà che possono insorgere in alcuni casi, ma anche la valorizzazione dei punti di forza tipici di entrambe le condizioni.

I metodi per misurare entrambi i costrutti sono diversi e, per la maggior parte, validi. Trovare il metodo adatto in un particolare contesto, però, permette di fornire stime più precise non solo della relazione fra i due, ma anche delle connessioni che questi hanno con l'intelligenza. Ciò permetterebbe anche alle istituzioni scolastiche di trovare nuovi metodi di valutazione più idonei e che guardino al futuro dell'istruzione. Attualmente, gli studi che si pongono come obiettivo quello di migliorare il sistema scolastico, partendo da una ridefinizione dei metodi sono molti, e per il futuro le stime stanno aumentando.

In particolare, proporre soluzioni alternative e maggiormente creative per la risoluzione dei problemi, e riconoscere precocemente ragazzi con un'iperdotazione cognitiva, può favorire non solo un maggiore successo scolastico ma può anche incrementare il benessere sociale ed emotivo di questi studenti.

## Riferimenti bibliografici

- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 790-812. doi:10.1177/0162353211417340
- Dollinger, S. J., Urban, K. K., & James, T. A. (2004). Creativity and openness: Further Validation of Two Creative Product Measures. *Creativity Research Journal*, 16, 35–47. doi:10.1207/s15326934crj1601\_4
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454  
<https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Karwowski, M. (2021, December 10). School Does Not Kill Creativity. *European Psychologist*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000449>
- Lovecky, D.V. (2004) Different Minds. Gifted Children with AD/HD, Asperger Syndrome, and Other Learning Deficits.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107–120.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the gifted. Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York, NY: Routledge.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>

Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2002). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roepers Review*, 25, 73-77.  
doi:10.1080/02783190309554202

Ruf, D. L. (2005). *5 Levels of Gifted: School Issues and Educational Options* (formerly titled *Losing Our Minds: Gifted Children Left Behind*). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2009). Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness: Essential factors in deciding classroom and school composition. *Journal of Advanced Academics*, 20, 384-403. doi:10.1177/1932202x0902000302

Siegle, D. (2013) Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom. *Gifted Child Today*, 37, 51-55.

Silvia, P. J. (2008b). Creativity and intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39.

Torrance, E. P. (2008). *Torrance Tests of Creative Thinking: norms-technical manual, verbal forms A and B*. Bensenville: Scholastic Testing Service.

Wallach, E. H., & Kogan, N. (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39.

Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. Psychological Corporation.

Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use*.