Seminario di studi

APC e scuola: a che punto siamo?

Decennale delle *Linee guida sull'alto potenziale cognitivo della* Regione Veneto
Treviso, liceo scientifico statale *Leonardo da Vinci*, 4 maggio 2024

Monitoraggio sulle scuole e la plusdotazione, a cura della *Rete APC* e dell'UAT VI di Treviso
Dati e considerazioni preliminari

Premessa

L'indagine i cui dati sono esposti in questa sede, e qui presentati per un esame preliminare, è stata organizzata dalla *Rete Alto Potenziale Cognitivo di Treviso* nel contesto delle sue iniziative formative, di sensibilizzazione e di condivisione di buone pratiche in tema di scuola e plusdotazione, per consentire di disporre di informazioni aggiornate, seppure in ambito subregionale, a dieci anni dall'emanazione delle *Linee guida sull'alto potenziale cognitivo* emanate dalla Regione del Veneto in esito al progetto pluriennale *Education to talent*. Il monitoraggio è stato possibile grazie al supporto ed alla collaborazione l'UAT VI di Treviso: in tal senso, si desidera ringraziare in questa sede la Dirigente, Dott.ssa Barbara Sardella, la referente provinciale per l'inclusione (Area 6 dell'UAT), Prof.ssa Francesca Pastro, il Prof. Angelo Magoga ed il *Gruppo di Gestione* della *Rete APC*. Un ringraziamento va alle novantasei scuole che hanno risposto all'indagine, ai loro dirigenti ed agli/alle insegnanti per la loro collaborazione.

Il questionario è stato costruito cercando di mettere a fuoco alcuni aspetti inerenti

- all'organizzazione interna dei singoli istituti;
- alla conoscenza presso i/le docenti del tema 'alto potenziale cognitivo' e degli strumenti resi disponibili[1] dal progetto di ricerca-azione promosso dalla Regione del Veneto e dall'USR del Veneto tra il 2012 ed il 2015, denominato *Education to talent*;
- alla presenza – confermata solo presunta – di alunni/e *gifted* nelle scuole interpellate;
- alle scelte didattico-operative maggiormente diffuse, ivi incluse quelle concernenti i rapporti con le famiglie e con i servizi specialistici, sia in ambito pubblico (SSN), sia in ambito privato (psicologi, psicoterapeuti, neuropsichiatri infantili).

L'indagine è stata proposta alle scuole della Provincia di Treviso ed agli istituti appartenenti alla *Rete APC* di Treviso e ad essa hanno risposto positivamente 96 scuole pubbliche, sia statali (81) sia paritarie (15), per complessivi/e 85478 alunni/e di età compresa tra i 3 ed i 19 anni (I e II ciclo dell'istruzione obbligatoria).

Per la *Rete Alto Potenziale Cognitivo di Treviso*
Mario Dalle Carbonare
Dirigente scolastico – Liceo *Leonardo da Vinci* di Treviso

1. La partecipazione delle scuole

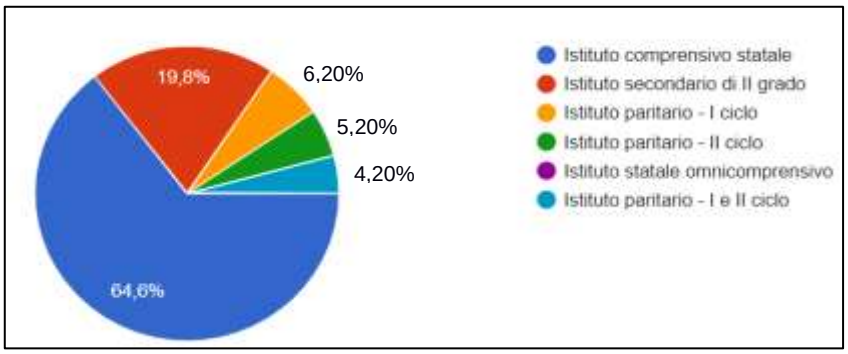
L'indagine si è svolta tra il 25 marzo ed il 13 aprile 2024, mediante un questionario organizzato dalla *Rete APC* e dall'Ufficio Politiche Educative dell'UAT di Treviso, su modulo *Drive*, diffuso dallo stesso UAT VI di Treviso. I quesiti proposti hanno consentito di raccogliere dati quantitativi e qualitativi, in forma aggregata, avendo cura di evitare ogni riferimento a specifiche situazioni.

1.1. Scuole partecipanti: 96

Alunni/e e studenti/esse iscritti/ presso gli istituti partecipanti: 85.478

[1] *Linee-guida della Regione Veneto per gli studenti con alto potenziale cognitivo (APC o gifted children)*
Manuale operativo della Regione Veneto per alunni con alto potenziale cognitivo (2014 - PDF)

Tipologia d'istituto	Numero complessivo	% su totale (96)
Istituti comprensivi statali	62	64,60%
Istituti secondari di II grado	19	19,80%
Istituti statale omnicomprensivo	0	0,00%
Istituti paritari, I ciclo	6	6,20%
Istituti paritari, II ciclo	5	5,20%
Istituti paritari, I e II ciclo	4	4,20%
Totali	**96**	**100,00%**

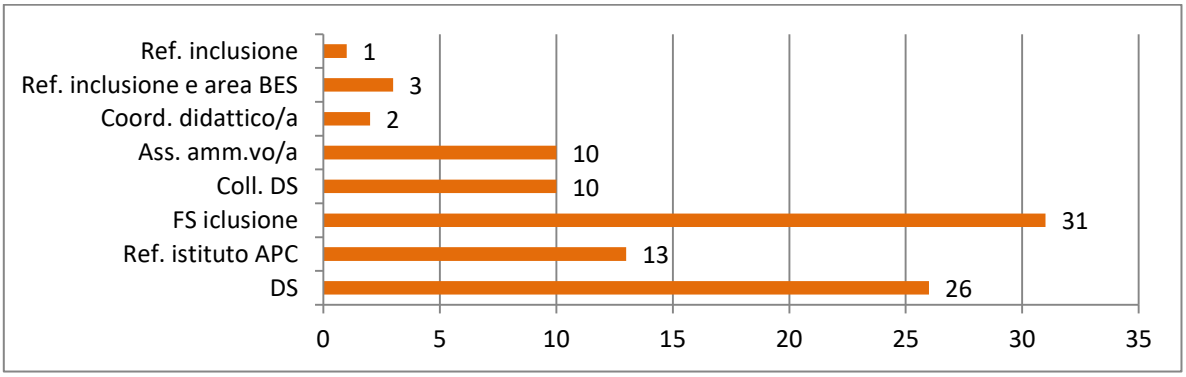


L'esposizione e le considerazioni seguenti non sono né presumono d'essere esaustive: propongono una primissima lettura dei dati, a disposizione di chi desideri approfondirli, sia all'interno della *Rete APC*, sia in altri ambiti e contesti, per una più proficua azione didattica e formativa nelle nostre scuole.

1.2. Compilazione del questionario

Agli istituti è stato chiesto di indicare chi abbia compilato il questionario. Tale domanda non ha carattere puramente statistico, ma consente di comprendere come si gestiscano, in questi casi, procedure collegate all'inclusione ed ai bisogni educativi speciali, dal momento che non di rado (anzi, troppo spesso ed in maniera ridondante) le scuole sono chiamate a rispondere a monitoraggi di vario genere.

Compilatore	Numero complessivo	% su totale (96)
1. Dirigente scolastico	26	27,10%
2. Referente d'istituto per l'APC	13	13,50%
3. Funzione strumentale per l'inclusione	31	32,30%
4. Docente collaboratore del dirigente scolastico	10	10,40%
5. Assistente amministrativo/a incaricato/a	10	10,40%
6. Coordinatore/trice delle attività didattiche ed educative	2	2,10%
7. Referente inclusione studenti area BES	3	3,10%
8. Referente inclusione	1	1,10%
Totali	**96**	**100,00%**



Appaiono significativi tre dati, ad un primo sguardo:

a. in 38 casi (voci nn. 1, 4. e 6., pari al 39,58%) il questionario è compilato dal dirigente, dal coordinatore didattico (scuole paritarie) o da un collaboratore del dirigente. Questo può forse essere in parte spiegato se si considera che in 26 di questi 38 casi si tratta di scuole che non appartengono alla *Rete APC*, presso la quale la presenza di un referente *ad hoc* è più marcata, ed in 17 di questi 38 casi non è mai stata rilevata la frequenza di allievi/e *gifted*. In altri termini, com'è comprensibile che sia, se in un istituto non vi è mai stata la presenza accertata di un/a alunno/a, meno facilmente è emersa l'esigenza di individuare una figura che segua questo particolare tema;

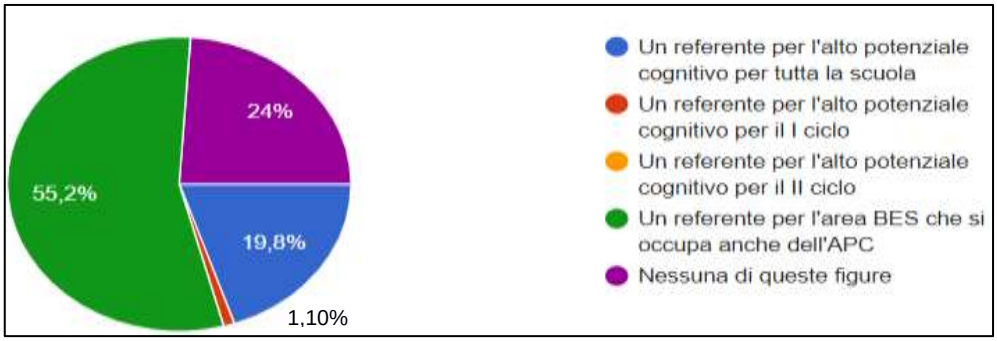
b. in 13 casi (voce n. 2., pari al 13,54%), il compilatore è il referente d'istituto per l'APC: si nota come non sempre nelle scuole in cui vi è questa figura (19 casi, cfr. § 1.3.) il questionario le sia stato automaticamente affidato, probabilmente perché la collazione dei dati risulta più agevole e veloce da parte del dirigente e/o dei suoi collaboratori (inclusi agli assistenti ammirativi, 10 casi di compilazione, considerato che in talune scuole ad un a.a. viene affidato l'incarico specifico di seguire la documentazione per i bisogni educativi speciali nel loro insieme);

c. in 35 casi (voci nn. 3., 7. e 8., pari al 36,45%), il compilatore è un/a insegnante che segue abitualmente l'inclusione e/o i bisogni educativi speciali, vuoi col ruolo di funzione strumentale, vuoi con altro incarico specifico. Questo dato può essere caratteristico di una presa di consapevolezza forte in più di un terzo degli istituti partecipanti all'indagine: se sommato a quello relativo ai referenti APC compilatori (voce n. 2), si può desumere come in 48 casi su 96 (50,00%) vi sia anche un'importante autonomia gestionale degli aspetti amministrativo-organizzativi, oltre che didattico-pedagogici, in capo a questi/e docenti.

1.3. Presenza di un/a referente d'istituto per l'APC

Il quesito chiedeva di segnalare se e come l'istituto avesse deciso di assegnare ad una specifica figura funzionale la gestione della *giftedness*, proponendo una serie di opzioni che spaziavano da una risposta più specifica (referente per l'APC), ad una negativa.

Figura di riferimento per l'APC in istituto	Numero complessivo	% su totale (96)
1. Referente per l'APC per tutto l'istituto	19	19,80%
2. Referente per il I ciclo	1	1,10%
3. Referente per il II ciclo	0	0,00%
4. Referente BES che segue anche l'APC	53	55,10%
5. Nessuna figura di riferimento	23	24,00%
Totali	**96**	**100,00%**



Si noti come la gran parte delle scuole (73 su 96, voci da n. 1. a n. 4.)) abbia individuato un/a docente cui i/le colleghi possano fare riferimento per alunni/e con alto potenziale cognitivo. Il dato appare incoraggiante, anche se quasi un quarto degli istituti non ha ancora valutato la possibilità o la necessità di ricorrere a tale figura (23 casi).

Si consideri che su 96 risposte 34 provengono da scuole appartenenti alla *Rete APC*: tra queste, 22 si sono dotate di un referente specifico per l'APC, mentre altre 12 hanno posto questo ruolo in capo al responsabile per l'area dei bisogni educativi speciali (che può essere, a seconda dei casi, anche funzione strumentale d'istituto). La presenza di un/a docente referente (specifico o che curi in senso lato l'area BES) non è di per sé indice di poca sensibilità rispetto al tema, poiché in diverse scuole, come si vedrà più avanti,

la presenza di alunni/e *gifted* non è acclarata e questo incide sull'emergere di un'effettiva esigenza di 'specializzazione' in questa direzione, oltre che di formazione del personale in senso più ampio.

2. Conoscenza del tema e degli strumenti disponibili

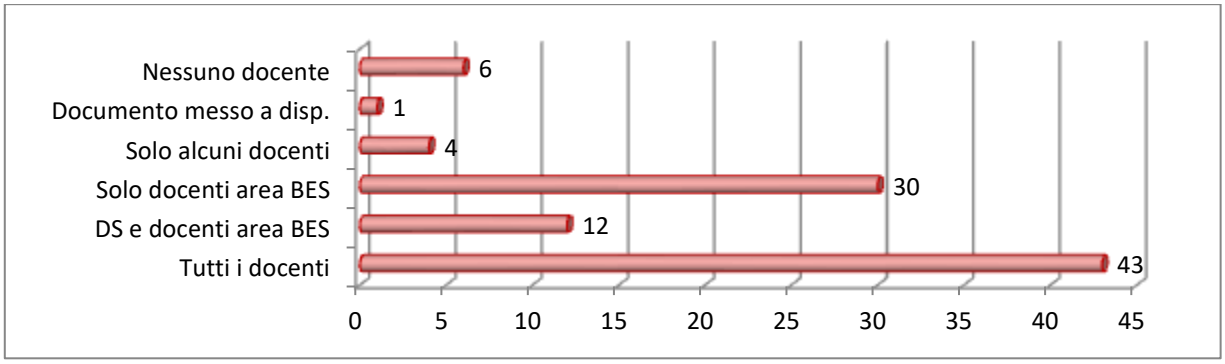
Il secondo blocco di domande ha posto l'accento sulla conoscenza dei documenti e degli strumenti messi a disposizione attraverso il progetto *Education to talent*. Le risposte hanno permesso di rilevare, nel complesso, un quadro soddisfacente, se ci si attiene alla 'notorietà' delle *Linee guida* e del *Manuale operativo*, con l'avvertenza tuttavia che tale conoscenza spesso è limitata al dirigente scolastico, ai suoi collaboratori ed al referente per l'area BES o per l'inclusione e che essa non implica *ipso facto* la loro sistematica applicazione.

2.1. I/le docenti sanno dell'esistenza delle *Linee guida sull'APC* della Regione Veneto?

A tale domanda, se si aggregano risposte sostanzialmente simili, è stato dichiarato che

- in 46 casi (voci nn. 2., 3. e 4.) le *Linee guida* sono conosciute solo dal dirigente e/o da pochi docenti: nel campione considerato, nel 47,91% dei casi questo documento di riferimento sulla *giftedness* è noto a poche persone in istituto, seppure spesso si tratti del DS o di un coordinatore d'area;
- in 43 casi (voce n. 1., 45,83% del totale) tutti/e gli/le insegnanti sanno che esistono le *Linee guida*;
- solo in 6 casi (voce n. 6., 6,25%) il documento è ignoto al Collegio dei Docenti;
- in un caso (voce n. 5., 1,04%) il documento è stato messo a disposizione dei/delle docenti.

Chi conosce le *Linee guida* in istituto?	Numero complessivo	% su totale (96)
1. Tutti i docenti	43	44,79%
2. DS e docenti area BES	12	12,50%
3. Solo docenti area BES	30	31,25%
4. Solo alcuni docenti	4	4,17%
4. Il documento è stato messo a disposizione a sito	1	1,04%
5. Nessun docente	6	6,25%
Totali	**96**	**100,00%**



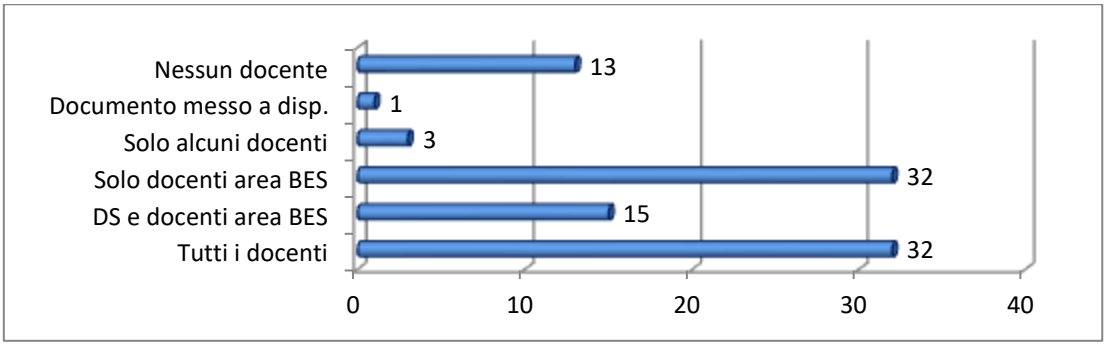
Nel complesso del campione esaminato, pertanto, si afferma che in quasi la metà delle scuole l'intero Collegio dei Docenti conosce l'esistenza delle *Linee guida*, mentre nella metà dei casi il documento è noto ad alcuni insegnanti, quasi sempre identificati quali referenti per l'area dei bisogni educativi speciali.

2.2. I/le docenti sanno dell'esistenza del *Manuale operativo della Regione Veneto per alunni con alto potenziale cognitivo (2014)*?

A tale domanda, se si aggregano risposte sostanzialmente simili, è stato dichiarato che

- in 50 casi (voci nn. 2., 3. e 4.) il *Manuale* è noto solo dal dirigente ed a pochi docenti: in altri termini, nel campione considerato, nel 52,08% dei casi il *Manuale* è conosciuto da poche persone in istituto, seppure spesso si tratti di figure con ruolo di dirigente o di coordinatore d'area;
- in 32 casi (voce n. 1., 33,34% del totale) tutti/e gli/le insegnanti sanno che è disponibile il *Manuale*;
- in 13 casi (voce n. 6.,13,54%) il documento è ignoto al Collegio dei Docenti;
- in un caso (voce n. 5, 1,04%) il documento è stato messo a sito, a disposizione dei/delle docenti.

Chi conosce il Manuale	Numero complessivo	% su totale (96)
1. Tutti i docenti	32	33,33%
2. DS e docenti area BES	15	15,63%
3. Solo docenti area BES	32	33,33%
4. Solo alcuni docenti	3	3,13%
5. Documento messo a disposizione a sito	1	1,04%
6. Nessun docente	13	13,54%
Totali	**96**	**100,00%**



Le risposte a questo quesito sono abbastanza simili a quelle del precedente, benché si debba notare un aumento del 100% delle scuole presso le quali il *Manuale* è sostanzialmente sconosciuto, rispetto alle *Linee guida* (si passa da 7 a 14 istituti, se si include il caso in cui il documento è solo pubblicato a sito).

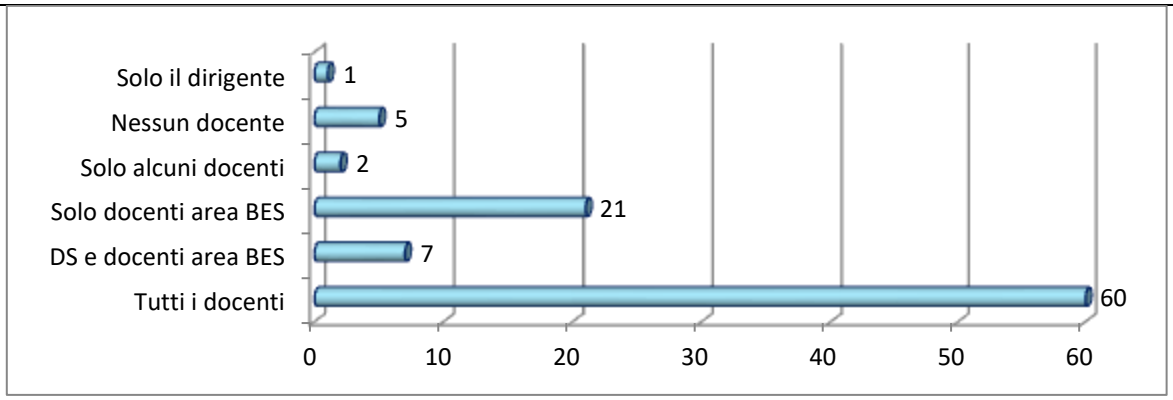
2.3. I/le docenti sanno dell'esistenza della circolare MIUR n. 562 del 2/4/2019?

Come noto, la circolare MIUR prot. 562/2019 ha chiarito per la prima volta che anche le situazioni di alto potenziale cognitivo meritano di essere seguite e tutelate come 'bisogni educativi speciali': si è trattato di un importante passo in avanti rispetto al passato, dal momento che questa formulazione non era stata inclusa nelle prime disposizioni sui BES. D'altro canto, questa circolare ha recepito quella che nel corso degli anni si era sviluppata come una buona e corretta prassi in numerose scuole: anche in tal caso, pare di poter affermare che 'la legge nasce vecchia', poiché giunge a riconoscere un percorso che docenti, dirigenti e famiglie avevano compiuto tra il 2012 (anno di emanazione della Direttiva ministeriale apposita) ed il 2019.

Al quesito in esame, se si procede come per i precedenti e si aggregano risposte sostanzialmente simili, è stato dichiarato che la CM 562/2019

- in 60 casi (voce n. 1., 62,50%) è nota a tutti/e gli/le insegnanti;
- in 30 istituti (voci nn. 2., 3. e 4.) è conosciuta solo dal dirigente e da pochi docenti: anche in questo caso, nel campione considerato, si sa dell'esistenza della CM 526 nel 31,26% dei casi presso poche persone in istituto, ossia le figure con ruolo di dirigente o di coordinatore d'area BES;
- in un caso (voce n. 6., 1,04%) è conosciuta solo dal dirigente;
- in 5 casi (voce n. 5., 5,21%), il documento è ignoto all'intero Collegio dei Docenti.

Chi conosce la CM 562/2019	Numero	% su totale (96)
1. Tutti i docenti	60	62,50%
2. Il dirigente e docenti area BES	7	7,29%
3. Solo docenti area BES	21	21,88%
4. Solo alcuni docenti	2	2,08%
5. Nessun docente	5	5,21%
6. Solo il dirigente	1	1,04%
Totali	**96**	**98,96%**



3. Presenza di alunni/e con alto potenziale cognitivo in istituto

Il terzo gruppo di quesiti ha volto l'attenzione alla presenza di studenti e studentesse *gifted* nelle scuole. Il monitoraggio ha cercato di evidenziare, oltre al numero assoluto, alcuni aspetti quantitativi inerenti

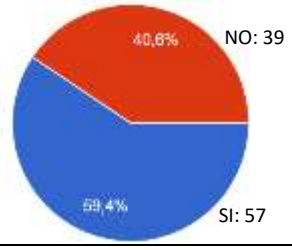
- alla presenza di relazioni psicodiagnostiche;
- alla loro provenienza (dal Servizio Sanitario Nazionale, da centri universitari, da specialisti privati);
- al sesso ed alla fascia di età degli/delle alunni/e;
- alla compresenza di altre caratteristiche assieme alla valutazione di APC.

3.1. Presenza di alunni/e con relazione psicodiagnostica

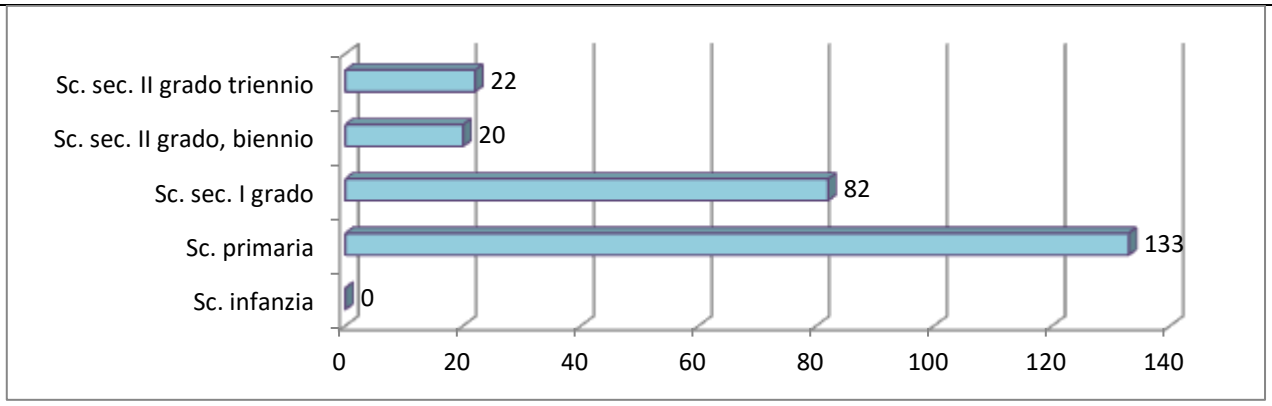
Tra le 96 scuole, 57 segnalano la presenza di alunni/e con caratteri di alto potenziale cognitivo attestati da relazioni psicodiagnostiche (pari al 59,40%). In cifre assolute, le situazioni acclarate sono in numero di 257: questo, seppure in modo generale, vale a dire che in ogni istituto si può stimare una media di 2,67 allievi/e con APC e che, in media, la percentuale di studenti/esse APC nelle scuole che hanno risposto al monitoraggio è pari allo 0,30%.

Tutto ciò, ad un primo sguardo; se, tuttavia, si espungono dal novero delle 96 scuole le 39 presso le quali non vi sono situazioni diagnosticate, media e percentuale di presenza mutano:

- scuole nelle quali vi sono alunni/e APC: 57;
- media di allievi/e APC nelle 57 scuole: 4,5;
- percentuale di allievi/e APC nelle 57 scuole (frequentanti: 56.963): 0,45%.

Scuole con presenza di APC	Provenienza delle relazioni
	Da specialisti privati: 204, pari al 79,37% Da SSN o da centri universitari: 53, pari al 20,63%

Segmento scolastico	Numero di APC con relazione	%
Sc. infanzia	0	0,00%
Sc. primaria	133	51,75%
Sc. sec. I grado	82	31,91%
Sc. sec. II grado, biennio	20	7,78%
Sc. sec. II grado triennio	22	8,56%
	257	**100,00%**



Di seguito, i dati per genere:
- femmine: 64, pari al 24,90%
- maschi: 188, pari al 74,06%
- si definisce non binario: 1, pari all'1,04%

Le scuole hanno segnalato, infine, tra gli APC con diagnosi
- 1 alunno/a in istruzione parentale (1,04%)
- 1 alunno/a con gravi disturbi del comportamento alimentare (1,04%)

3.1.1. I dati e le scuole della *Rete APC*

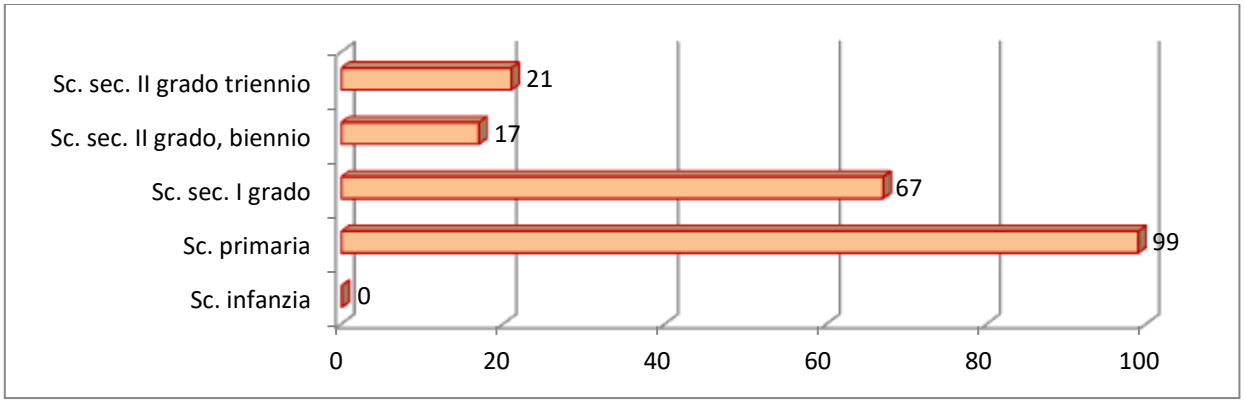
In questa esposizione generale, e non del esaustiva dei dati, va tuttavia rilevata la situazione specifica delle scuole aderenti alla *Rete APC*, attiva da tre anni:

a. nel novero delle 96 scuole partecipanti al monitoraggio, 34 sono quelle appartenenti alla *Rete*, ossia il 35,41% del totale;
b. queste 34 scuole contano 34.201 alunni/e iscritti/e, pari al 40,01% del totale;
c. questi 34 istituti hanno segnalato 204 situazioni certificate sulle 257 totali, vale a dire il 79,37%.

Tali dati permettono di evidenziare come le attività di formazione ed informazione, di supporto e confronto reciproco che derivano dalla scelta di lavorare come *Rete APC* contribuiscano a creare le condizioni che aiutano una lettura precoce delle situazioni dei/delle allievi/e, una collaborazione potenzialmente più proficua con le famiglie e con gli specialisti e, in prospettiva, un'azione didattico-formativa che si spera dia risposte più idonee a questi/e ragazzi/e nel corso della loro vita scolastica.

Scuole della Rete APC	
Numero scuole	34
Studenti totali	34.201
Studenti APC	204
Media APC per scuola	6,00
% APC su n. studenti	0,60%

Segmento scolastico	APC	%
Sc. infanzia	0	0,00%
Sc. primaria	99	48,53%
Sc. sec. I grado	67	32,84%
Sc. sec. II grado, biennio	17	8,33%
Sc. sec. II grado triennio	21	10,29%
	204	**100,00%**

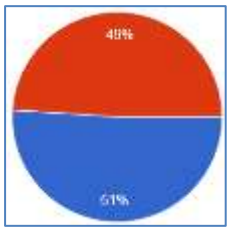


	n. scuole	Iscritti/e	n. allievi/e APC	% APC	Media APC per scuola
Scuole *Rete APC*	34	34.201	204	0,60%	6,00
Scuole *non* in *Rete*	23	22.762	53	0,23%	2,30
Scuole *che non hanno* APC	39	28.515	0	0,00%	0
Valori generali (96 scuole)	**96**	**85.478**	**257**	**0,30%**	**2,67**

3.2. Presenza di alunni/e con per i/le quali i/le docenti ipotizzano un profilo di alto potenziale cognitivo

Questa domanda pone l'accento sull'individuazione di caratteristiche che i/le insegnanti conoscono essere potenziali indicatori di *giftedness*: si tratta di valutazioni che, lungi dall'avere valore clinico, sono tuttavia corroborate da formazione specifica sul tema, da esperienza quotidiana maturata a contatto con colleghi/e esperti/e e da ulteriori indicazioni desunte dai colloqui con le famiglie.

Tra le risposte fornite, emerge che

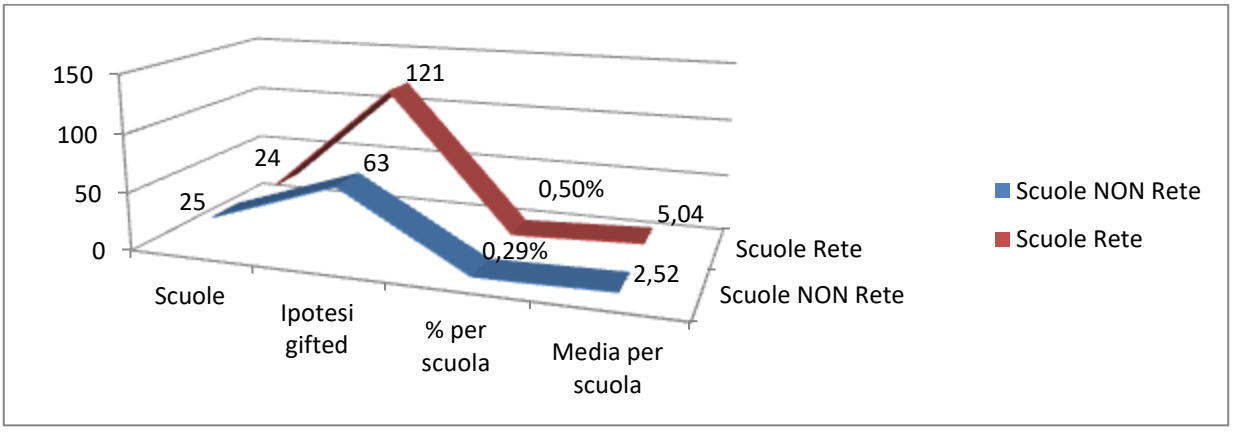


- in 49 scuole (51,00% - grafico a lato, colore blu) i/le docenti presumono di aver individuato alunni/e con APC;
- in 47 scuole (49,00% - grafico a lato, colore rosso) questo non è possibile;
- nell'81,00% dei casi affermativi, i/le insegnanti ne parlano coi genitori;
- nell'81,80% dei casi affermativi, si suggerisce di procedere con indagini ulteriori;
- le situazioni di APC presunte sono 184.

A partire dai dati estrapolati, di seguito sintetizzati, si possono proporre considerazioni preliminari in parte analoghe a quelle del punto 3.1.:

Scuole che dichiarano ipotesi di APC	**Di cui sono scuole aderenti a *Rete APC***
49 (per complessivi 46.103 iscritti/e)	24 (48,98%)
Situazioni ipotizzate, scuole NON in *Rete APC*	**Situazioni ipotizzate scuole in *Rete APC***
63 (24 scuole, complessivi 21.787 iscritti/e)	121 (per complessivi 24.316 iscritti/e)
Media alunni per singola scuola NON in *Rete APC*	**Media alunni per singola scuola in *Rete APC***
2,52	5,04
% ipotesi alunni delle scuole NON in *Rete APC*	**% ipotesi alunni delle scuole in *Rete APC***
0,29% (tot. alunni/e: 21.787)	0,50% (tot. alunni/e: 24.316)
Media generale alunni	
3,76	

Si può notare come le scuole che dichiarano di ipotizzare situazioni di *giftedness* appartengano, per circa la metà dei casi, alla *Rete APC*, mentre nel complesso del campione queste ultime rappresentino poco più di 1/3 del totale. Le situazioni ipotizzate presso le scuole della *Rete* sono, però, il doppio rispetto a quelle segnalate dagli istituti non in rete: ovviamente, questa constatazione non implica alcuna valutazione di merito, benché appaia ragionevole supporre che una formazione più diffusa tra i docenti ed i dirigenti di *Rete APC* consenta di avere più elementi di valutazione rispetto alle situazioni specifiche nelle classi.

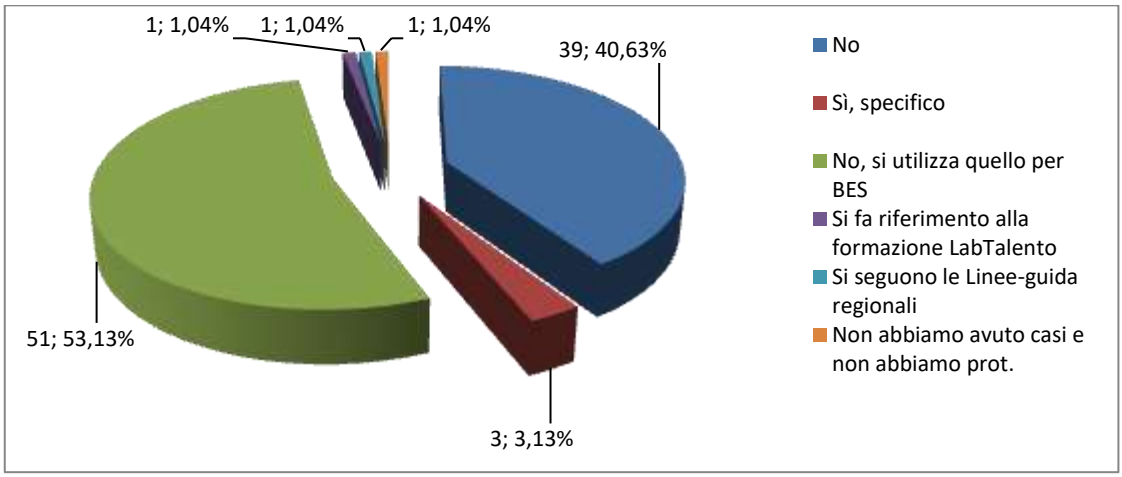


4. Scelte didattico-formative operate dalle scuole

Il quarto gruppo di quesiti ha cercato di mettere in luce quali strumenti adottino gli istituti e con quali modalità gestiscano il percorso scolastico degli studenti e delle studentesse con alto potenziale cognitivo.

4.1. Esiste un protocollo d'istituto?

Alle scuole è stato chiesto se esista un protocollo d'istituto rispetto agli/alle allievi/e plusdotati mediante il quale sia chiaro, dalla segnalazione dei genitori o dalle prime risultanze raccolte dai docenti, come ci si possa e debba muovere. A tale quesito, la maggior parte delle scuole (51, pari al 53,1% del totale) ha dato risposta in parte positiva, segnalando tuttavia che non di protocollo specifico si tratta, bensì di utilizzo di quello già in essere per i bisogni educativi speciali. Ciò significa che tali istituti hanno già assunto l'ottica della CM 562/2019 e riconoscono, pur nella specificità degli/delle alunni/e plusdotati, che sono situazioni di bisogno educativo speciale.

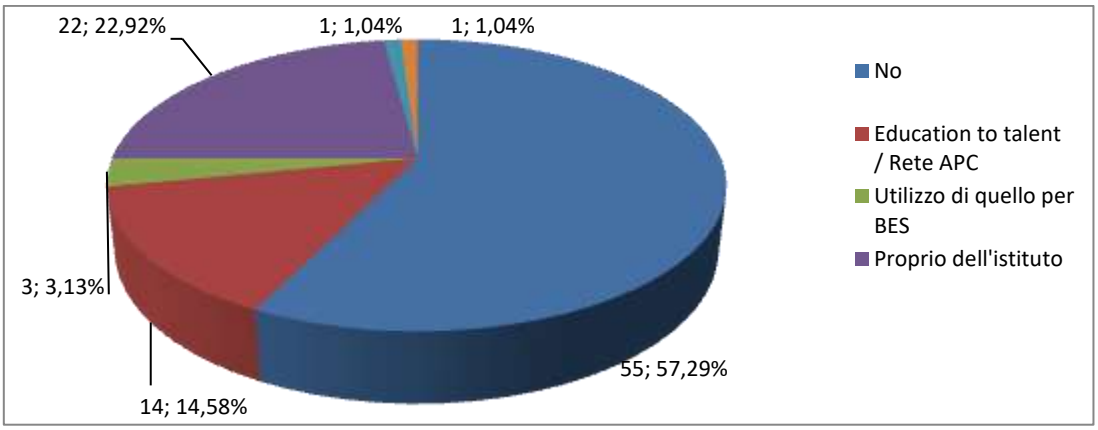


4.2. Esiste un *Piano Didattico Personalizzato* d'istituto per alunni/e APC?

Gli istituti, in questo caso, hanno risposto in maggioranza al quesito in modo negativo: si noti che – come per le domande precedenti – si poteva scegliere tra una serie di risposte già suggerite, così come si poteva formularne una propria. Pertanto, appare ragionevole presumere che le 55 scuole che hanno risposto 'no' non abbiamo un modello di riferimento per alunni/e *gifted* (57,29%), a fronte delle 40 che dichiarano di utilizzarne uno (41,67%), seppure di matrice differente e adottato per obiettivi di più ampio respiro.

In particolare, questi ultimi istituti che adottano un qualsivoglia modello di PDP lo derivano da esperienze diverse:

- 22 scuole lo hanno elaborato in proprio (22,92%);
- 3 istituti impiegano quello usualmente utilizzato per le situazioni di BES;
- 14 scuole adottano il modello proposto dal progetto della Regione Veneto *Education to talent*, nella sua forma originaria o nella rielaborazione proposta dalla *Rete APC* (14,58%);
- 1 istituto impiega un modello proposto dall'associazione *Step-net ONLUS* (1,04%).



4.3. Le relazioni con le famiglie e con gli specialisti

Cinque quesiti sono stati riservati alle relazioni tra la scuola, i genitori/tutori e gli specialisti.

4.3.1. Rapporti scuola-famiglia

Gli istituti, seppure, in modo diversificato, hanno segnalato una buona propensione al confronto con le famiglie e, nella misura in cui i genitori/tutori lo chiedano e lo autorizzino, con gli specialisti che seguono i/le ragazzi.

In 40 scuole non si intrattengono relazioni con le famiglie (cfr. *infra*, tab. A), ma si deve anche rilevare che di queste 27 sono quelle che, al tempo stesso segnalano, di non avere alcun caso di APC tra i/le loro allievi/e. In altri termini, gli istituti che pur avendo studenti/esse con APC certificati tra i loro iscritti non instaurano rapporti continuativi con i genitori cono in effetti 13, ossia il 13,54%. Pertanto, se più correttamente si escludono dal totale di 96 le 27 scuole senza alunni/e certificati e si considerano solo quelle che dichiarano di averne tra i loro iscritti (cfr. *infra*, tab. B), tra i rimanenti 69 istituti[2],

- in 56 casi le relazioni sono curate (pari al 81,16%),
- mentre in 13 non ve ne sono per nulla (pari al 18,84%).

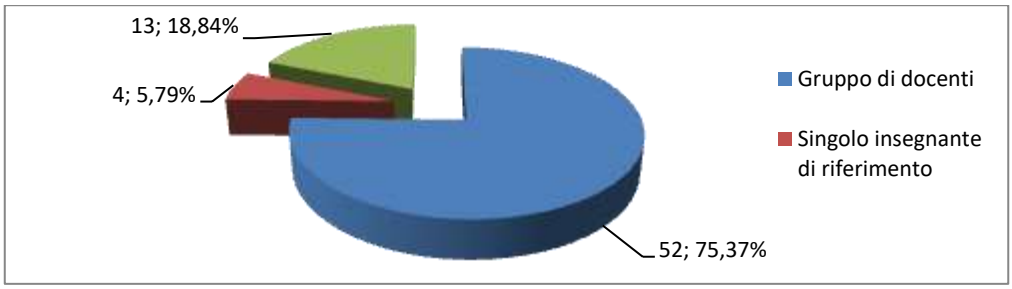
A. Rapporti con le famiglie di APC certificati	N. scuole	% sul numero totale (96)
Scuole in cui sono curati	56	58,33%
Scuole in cui non esistono*	40	41,67%
* di cui con APC certificati	13	
* di cui senza APC certificati	27	

B. Rapporti con le famiglie di APC certificati in scuole in cui vi sono tali alunni	N. scuole	% su 69 con casi
Scuole in cui sono curati	56	81,16%
Scuole in cui non esistono	13	18,84%

Se si esamina più in dettaglio chi curi i rapporti scuola/famiglia nei 69 istituti con presenza di APC, e ricordando che in 13 casi – come detto – non vi sono rapporti (18,84%), si può notare quanto segue:

a. in 52 scuole (pari al 75,37% sul totale di 69) queste relazioni sono gestite collegialmente da un gruppo di insegnanti (*team*, Consiglio di Classe) ed agli incontri partecipano talvolta anche il dirigente e/o la Funzione Strumentale per l'area BES;

b. in 4 casi (pari al 5,79% sul totale di 69), sono affidate ad un singolo insegnante che ha un ruolo di coordinatore o del Consiglio di Classe o di Funzione Strumentale per l'area BES;



c. in 8 scuole delle 34 aderenti alla *Rete APC* che hanno risposto al monitoraggio, non si intrattengono rapporti con le famiglie di alunni/e *gifted* e di queste otto solo una non segnala situazioni di alto potenziale cognitivo. Questo dato deve far riflettere, dal momento che il dialogo coi genitori/tutori sia per la conoscenza della storia dell'alunno/a, sia per progettare strategie, attività, iniziative a suo favore (con o senza PDP) è un elemento di indubbio valore; si noti, a margine ma cfr. *infra* al § 4.3.2.,

[2] Questo dato è in parte problematico perché discordante rispetto ad una delle prime informazioni richieste (presenza o meno di alunni/e *gifted* certificati/e), rispetto alla quale le scuole che avevano risposto negativamente erano state 39 e non 27 (cfr. *supra*, al § 3.1.): la discrepanza di 12 casi potrebbe derivare da un ampliamento legato o ad una disattenzione del compilatore oppure, più plausibilmente, ad una valutazione effettuata in modo dissonante dei casi inizialmente indicati come 'supposti' e poi, qui inclusi perché in effetti considerati dagli/dalle docenti. Si tratta, tuttavia, di difformità sulla quale risulta complesso dare una spiegazione plausibile, atteso che – comunque – il numero complessivo delle risposte è corretto (96 risposte per 96 partecipanti).

che in queste stesse 8 scuole i/le docenti interloquiscono al tempo stesso con lo specialista nel 50% dei casi, seppure nella fase conoscitiva iniziale, mentre nell'altra metà dei casi non vi è dialogo neppure con quest'ultima figura.

4.3.2. Rapporti scuola-specialista

I dati relativi alle relazioni scuola-famiglia sono sostanzialmente confermati per quanto attiene ai rapporti tra i/le docenti e gli specialisti:

- in 53 casi sul totale di 96 (pari al 55,21%), l'istituto si confronta con il clinico di riferimento, vuoi solo per una interlocuzione iniziale (18 casi), vuoi per un dialogo più continuativo, vuoi su richiesta della scuola vuoi – più frequentemente – se e quando sia la famiglia a richiederlo (4 casi);
- in 43 casi sul totale di 96 (pari al 44,79%), non vi è confronto con gli specialisti perché l'istituto dichiara di non avere tra i suoi iscritti/e alunni/e *gifted*[3].

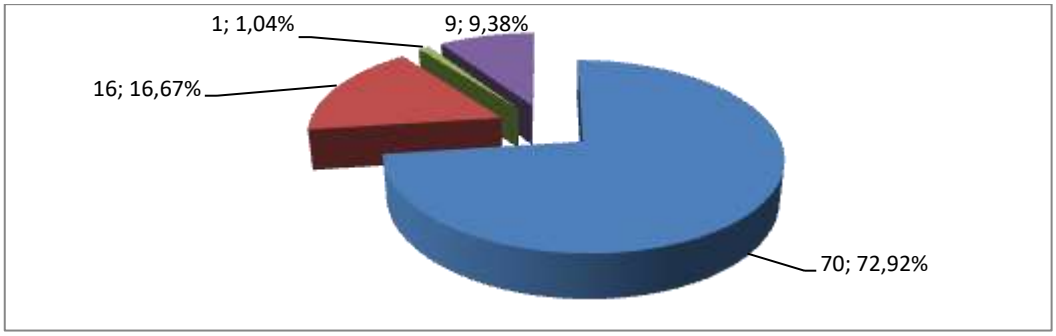
Nei casi di presenza di studenti/esse plusdotati/e con certificazione, pertanto, le scuole che hanno risposto al monitoraggio si comportano come segue:

Rapporti della scuola con gli specialisti	N.	% su totale
Sono curati, seppure a vario modo	53	55,21%
Non esistono	43	44,79%

4.3.3. La scuola, prima di interloquire con lo/la specialista, acquisisce sempre per iscritto l'autorizzazione sottoscritta da entrambi i genitori e quindi protocollata?

La domanda non è semplicemente di carattere procedurale: entriamo, qui, in uno degli aspetti che sotto il profilo formale e sostanziale derivano dal diritto di entrambi i genitori di condividere informazioni riservate e particolarmente delicate a proposito dei/lle loro figli/e e di farlo attraverso colloqui che possono avere luogo sia in loro presenza, sia in loro assenza, giusta la formulazione del consenso consegnato alla scuola. Comunicare alle famiglie, sin dapprincipio, che l'istituto è disponibile al confronto con lo specialista è una scelta di disponibilità di trasparenza dovuta e non secondaria: non ci troviamo, ovviamente, nella situazione di tutela di alunni/e con disabilità, per i/le quali gli incontri con i clinici sono obbligatori secondo normativa (i *Gruppi di Lavoro Operativi – GLO* periodici), ma un confronto almeno iniziale con lo specialista che ha formulato la valutazione e/o segue l'allievo/a per un supporto psicologico è di indubbia utilità per il *Team* docente o per il Consiglio di Classe. Le risposte degli istituti sono state le seguenti:

Autorizzazione scritta dei genitori a colloqui con specialista	N.	% su totale
Sì, per entrambi o uno che sottoscriva per due (dichiarandolo), in forma scritta	70	72,92%
No, perché non vi sono *gifted*	16	16,67%
No	1	1,04%
No, ci si limita ad un consenso o ad una richiesta espressi a voce	9	9,38%



[3] Anche in questo caso, come evidenziato seppure in direzione opposta in nota 2, questo dato è discordante rispetto ad una delle prime informazioni richieste (presenza o meno di alunni/e *gifted* certificati/e), in merito alla quale le scuole che avevano risposto negativamente erano state 39 e non 43 (cfr. *supra*, al § 3.1.): la discrepanza, qui, di 4 casi potrebbe derivare da un ampliamento legato o ad una disattenzione del compilatore oppure ad una valutazione effettuata in modo dissonante dei casi inizialmente indicati come 'certificati' e poi, in realtà, non più inclusi perché considerati tra i 'supposti'. Si tratta, anche qui, di una difformità sulla quale risulta complesso dare una spiegazione plausibile, atteso che – come già rilevato – il numero totale delle risposte è corretto (96 risposte per 96 partecipanti).

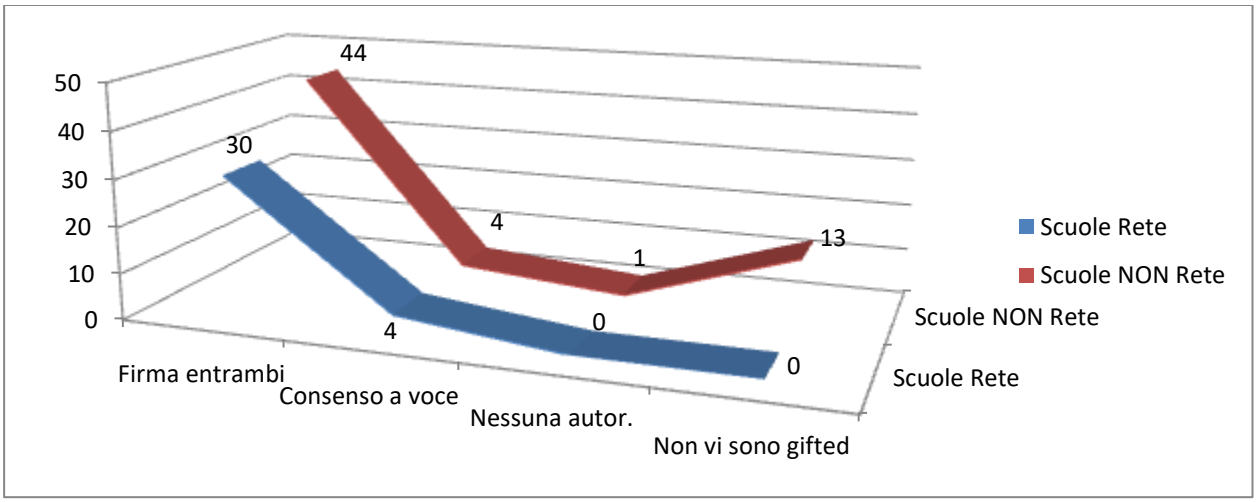
A margine, si segnala che tra le 34 scuole di *Rete APC*

- 4 hanno comunicato che gli incontri con gli specialisti hanno luogo sulla base di un consenso espresso a voce dai genitori (11,76% rispetto al totale delle risposte di *Rete*);
- 30 hanno dichiarato di utilizzare lo strumento della dichiarazione sottoscritta dai familiari (88,24%).

Se si considerano le 62 scuole che non appartengono alla *Rete APC* i valori sono i seguenti:

- 44 hanno dichiarato di scegliere il consenso sottoscritto (70,96%);
- 13 comunicano di non avere situazioni di alunni/e *gifted* (20,96%, certificate o presunte, cfr. in merito alla discrepanza di questi dati le note nn. 2-3);
- 5 indicano o di non raccogliere alcuna autorizzazione (1 caso, pari al'1,61%) o di acquisirla solo a voce (4 casi, pari al 6,45%).

Nel complesso, la gestione dei rapporti con i clinici appare variegata e non sempre strutturata in modo adeguato, poiché qualsiasi interlocuzione con costoro dovrebbe essere sempre preceduta da una richiesta-autorizzazione dei genitori/tutori alla scuola, sottoscritta da entrambi o, almeno, da uno di loro che dichiari espressamente di farlo per tutti e due, assumendosene la responsabilità[4].



4.3.4. <u>L'incontro con lo/la specialista è sempre calendarizzato in modo formale (con comunicazione scritta scuola-famiglia)</u>?

La gran parte delle scuole, come avviene ordinariamente per gli incontri per alunni/e con altri bisogni educativi speciali (disabilità, DSA, altro), afferma di calendarizzare ufficialmente gli incontri, come si evince dalle risposte giunte:

- 70 istituti formalizzano la data dell'incontro docenti-clinico (72,92%);
- 26 scuole non lo fanno e concordano a voce data ed ora della riunione (27,08%).

In *Rete APC*, le scuole che formalizzano la convocazione sono più numerose (28 su 34, pari all'82,35%), determinando così una soglia inferiore per quelle che si affidano all'accordo a voce (6, pari al 14,65%). Gli incontri possono avere luogo sia in presenza, sia *online*, soprattutto perché risulta complesso avere la disponibilità del clinico in istituto (si ricordi che la riunione con la scuola è un ulteriore onere economico a carico delle famiglie).

4.3.5. <u>Uno o più incontri di esame/verifica della situazione coinvolgono anche l'allievo/e?</u>

Il quesito è pensato principalmente per i casi di studenti e studentesse delle secondarie di I e di II grado, come del resto appare dalle risposte:

- solo 24 scuole danno una risposta affermativa (25,00%), considerando anche in 14 di questi 24 casi si tratta di risposte fornite da istituti di II grado;

[4] Nel caso risulti impossibile acquisire il consenso scritto di entrambi i genitori, colui il quale appone la propria firma in qualità di esercente la responsabilità genitoriale, consapevole delle conseguenze amministrative e penali per chi rilasci dichiarazioni non corrispondenti a verità ai sensi del DPR 445/2000, dichiara di aver effettuato la scelta/richiesta in osservanza delle disposizioni sulla responsabilità genitoriale di cui agli artt. 316, 337 ter e 337 *quater Cod. civile*, che richiedono il consenso di entrambi i genitori.

- le rimanenti 72 scuole (75,00%) dichiarano di non coinvolgere gli/le allievi o per scelta (dettata anche dall'età: numerosi sono i comprensivi tra i partecipanti, cfr. *supra* al § 1.1.), oppure perché non hanno ancora avuto casi di alto potenziale cognitivo.

4.3.6. Quali scelte opera la scuola quando riceve una relazione psicodiagnostica?

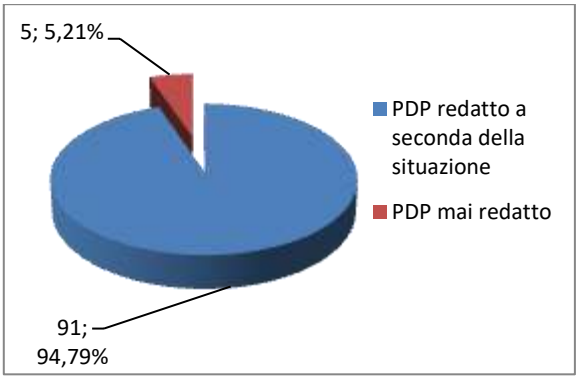
A fronte della consegna di una relazione alla scuola e della sua analisi – corroborata da incontri coi genitori/tutori, da osservazioni ulteriori dello/a studente/ssa, da un incontro con lo/la specialista) – il *Team* o Consiglio di Classe come sceglie di operare? Agli istituti è stato chiesto, in prima istanza, se sia più frequente l'utilizzo di un *Piano Didattico Personalizzato* (PDP) o se – ritenendolo caso per caso non idoneo – si attuino comunque delle strategie specificamente individuate e condivise tra colleghi a favore del/la ragazzo/a. Le risposte si sono attestate su due linee:

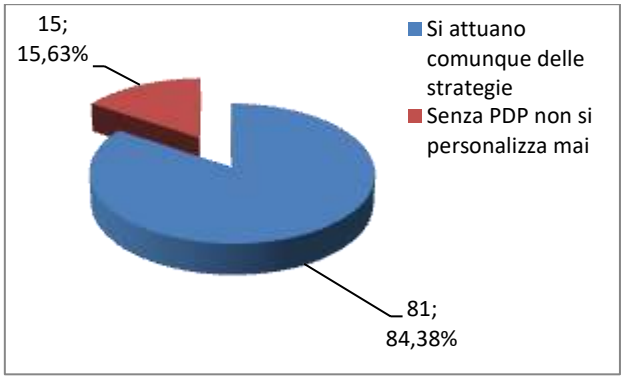
- 5 istituti hanno dichiarato di non redigere mai un PDP (5,20%);
- gli altri 91 di farlo solo sulla base della valutazione attenta della situazione (94,80%);

In nessun caso, il PDP viene assunto automaticamente quale strumento da redigere e da attuare, proprio in considerazione del fatto che ogni situazione merita una valutazione attenta e specifica.

In seconda battuta, alle scuole si è domandato se, in presenza di una relazione psicodiagnostica, optino comunque – a seconda dei casi – per la condivisione e l'attuazione di strategie e scelte didattiche utili al/all'allievo/a, anche senza formalizzarle in un PDP. Anche in questo frangente, le risposte pervenute evidenziano in grande maggioranza un'attenzione alle singole situazioni, nella volontà di cercare comunque delle strade efficaci:

- 81 istituti (84,38%) dichiarano di attuare una didattica personalizzata, anche senza formalizzare un PDP, previ accordi assunti in *Team* o Consiglio di Classe e confronto con la famiglia (e con l'alunno/a, se abbastanza grande);
- 15 scuole (15,63%) preferiscono invece non attuare una personalizzazione se non attraverso lo strumento, anche formalmente assunto, del PDP.





5. Alto potenziale cognitivo e doppie eccezionalità

L'ultima serie di quesiti è stata dedicata al tema della doppia (o multipla) eccezionalità, poiché in questo contesto non di rado si manifestano le situazioni di maggiore sofferenza e difficoltà dei ragazzi e delle ragazze *gifted* in ambito scolastico, dove ancora troppo spesso si rischia di procedere per standardizzazioni e di gestire con difficoltà la flessibilità necessaria alla valorizzazione delle competenze e delle doti di ciascuno. Lungi dal voler immaginare una scuola che crei percorsi strettamente individuali per ogni alunno/a e profondamente differenziati a seconda delle situazioni (con le dovute salvaguardie per allievi/e in situazione di disabilità), la personalizzazione è tuttavia uno strumento cui non ci si deve sottrarre, ancor più per studenti e studentesse plusdotati e caratterizzati da altre specificità che meritano peculiare cura ed attenzione.

5.1. Vi sono in istituto situazioni di doppia eccezionalità?

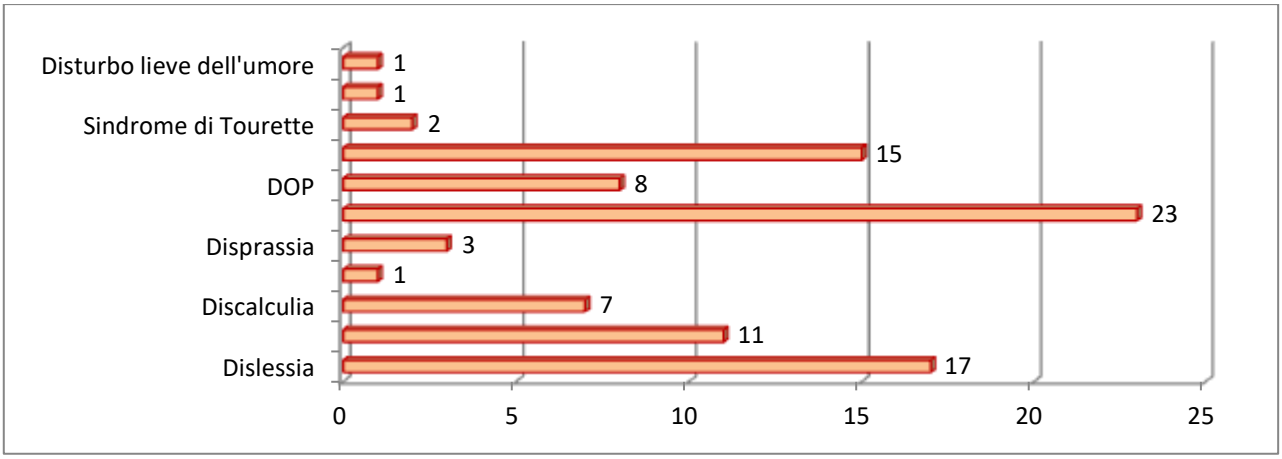
La domanda presupponeva per un verso la conoscenza della realtà '2E' e ciò non era scontato. Ecco, pertanto, che le risposte giunte hanno evidenziato non solo dei dati numerici, ma anche la necessità di promuovere formazione su questo tema:

- 10 scuole hanno dichiarato di non conoscere questa realtà (10,41%);

- 52 istituti hanno segnalato di non avere alcun/a allievo/a con tali caratteristiche (54,17%);
- 34 scuole hanno infine risposto positivamente (35,41%) e di queste 24 appartengono alla *Rete APC*.

Gli/Le alunni/e con doppia eccezionalità segnalati sono in numero di 89: questo significa che rispetto ai 257 *gifted* complessivamente comunicati, circa 1/3 (34,63%) presenta caratteristiche significative ulteriori. Va da sé che questi/e ragazzi/e sono tutti stati presentati con relazione clinica e che non si stanno, in questo caso, considerando anche i 184 alunni/e che i/le docenti ipotizzano possano essere plusdotati/e.

Altra caratteristica diagnostica	N. alunni/e	%
Dislessia	17	19,10%
Disortografia	11	12,36%
Discalculia	7	7,87%
Disgrafia	1	1,12%
Disprassia	3	3,37%
ADHD – Disturbo dell'attenzione	23	25,84%
DOP – Disturbo oppositivo-provocatorio	8	8,99%
Disturbo dello spettro autistico	15	15,73%
Sindrome di Tourette	2	2,25%
Isolamento sociale	1	1,12%
Asperger	1	1,12%
Disturbo lieve dell'umore	1	1,12%
Totale	**89**	



Le situazioni di doppia eccezionalità ricollegabili a compresenza di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA, le prime quattro della tabella) costituiscono una componente rilevante delle situazioni segnalate dalle scuole, con 36 alunni/e con tali caratteristiche per una percentuale del 40,45% sul totale di 89.

5.2. Si redige sempre un PDP per i/le ragazzi/e che NON siano anche DSA?

Come noto, la L. 170/2010 e le successive Linee guida del 12.07.2011 prevedono l'attivazione di un PDP per tutte le situazioni di Disturbo Specifico di Apprendimento[5]. Pertanto, escluse le situazioni di doppia eccezionalità che ricomprendano anche i DSA, si è chiesto alle scuole come abitualmente procedano per chi NON abbia caratteristiche compresenti di DSA, ma di altri tipo (34 situazioni sulle 89 complessive, pari al 38,20%). Le risposte sono state si sono ripartite grosso modo in ragione di 2/3 ed 1/3:

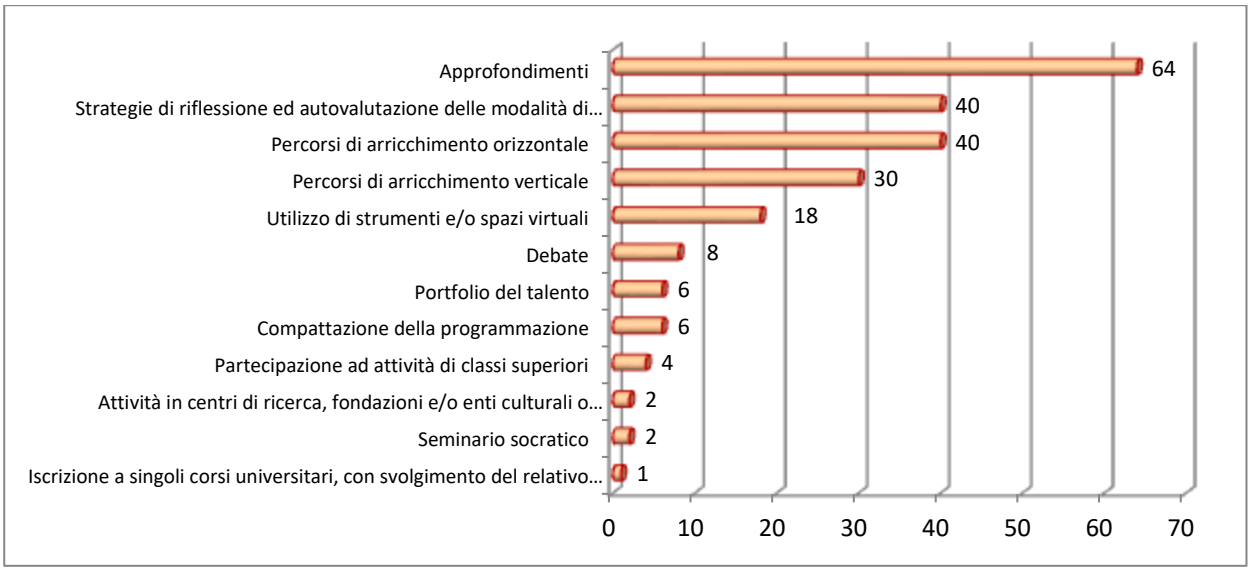
- 21 scuole (61,76%) hanno segnalato che la loro scelta dipende dalla specifica situazione e dalla valutazione congiunta con famiglia, specialista e alunno/a (per ragazzi/e più grandi);
- 13 istituti (38,24%) hanno invece comunicato di procedere sempre con l'estensione e l'applicazione di un *Piano Didattico Personalizzato*.

[5] Sintesi dei riferimenti normativi in https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-.

5.3. Strategie e metodi utilizzati

5.3.1. Il penultimo quesito, le cui risposte richiedono tuttavia un'analisi maggiormente accurata poiché piuttosto articolate, ha posto l'accento sulle metodologie che più di frequente si possono adottare con alunni/e plusdotati/e. Le segnalazioni delle scuole che hanno risposto affermativamente (75 su 96, pari al 78,13%) sono risultate essere le seguenti, con l'avvertenza che ciascun istituto poteva dichiarare più di una opzione tra quelle proposte:

Strategie/Scelte didattiche	Occorrenze	%
1. Approfondimenti	64	28,96%
2. Percorsi di arricchimento orizzontale	40	18,10%
3. Strategie di riflessione ed autovalutazione delle modalità di apprendimento	40	18,10%
4. Percorsi di arricchimento verticale	30	13,57%
5. Utilizzo di strumenti e/o spazi virtuali	18	8,14%
6. *Debate*	8	3,62%
7. Compattazione della programmazione	6	2,71%
8. Portfolio del talento	6	2,71%
9. Partecipazione ad attività di classi superiori	4	1,81%
10. Seminario socratico	2	0,90%
11. Attività in centri di ricerca, fondazioni e/o enti culturali o scientifici, etc.	2	0,90%
12. Iscrizione a singoli corsi universitari, con svolgimento del relativo esame	1	0,45%
Totali	**221**	**100,00%**



Si noti come le scelte prioritarie operate dai/dalle docenti riguardano le tipologie seguenti:

- opzione n. 1., il suggerimento di approfondimenti allo/a studente/ssa, di solito sulla base delle sue propensioni e dei suoi interessi peculiari (28,96%, quasi una scuola su tre);
- opzioni nn. 2. e 3., le strategie di riflessione ed autovalutazione delle modalità di apprendimento e i percorsi di arricchimento orizzontale (18,10% in entrambi i casi);
- opzione n. 4., i percorsi di arricchimento verticale (13,57%).

Si tratta di metodologie di più immediata fruibilità, tanto per gli/le insegnanti, quanto per ragazzi e ragazze, anche perché sono più facilmente in grado di intercettare proprio gli interessi degli/lle allievi/e *gifted*, mentre altri strumenti possono apparire, ad un primo sguardo, di più complessa progettazione e gestione da parte del *Team* o del Consiglio di Classe. Le ultime quattro opzioni (dall'opzione n. 9 alla n. 12 della tabella sopra riportata), in particolare, possono risultare di maggiore difficoltà attuativa e più proficue per alunni/e delle secondarie di II grado: anche per queste ragioni, forse, sono adottate in un numero di casi davvero limitato (9 su 221, pari al 4,07%).

La possibilità n. 9. (attività in classi superiori) forse disorienta non poco all'interno della scuola, dal momento che si è sin troppo abituati alla rigidità delle classi composte solo su base anagrafica: in realtà, diversi istituti del I come del II grado hanno importanti esperienze di 'classi aperte', anche se non specificamente organizzate in funzione di alunni/e *gifted*, ed a questo ci si può richiamare per progettare percorsi disciplinari (o multidisciplinari) ricompresi in un PDP e tali da permettere al/la ragazzo/a di valorizzare interessi e competenze specifiche, anticipando temi che egli/ella sappia già affrontare, ma che ancora non siano propri del piano di lavoro della sua classe di appartenenza. Questa proposta dovrebbe essere di realizzazione relativamente agevole negli istituti comprensivi, anche tra segmenti diversi: si pensi, ad esempio, alle potenzialità insite nella frequenza alla classe prima di SP, per alcuni ambiti, per un/a bambino/a dei 'grandi' dell'infanzia, oppure nella partecipazione ad alcune lezioni delle secondarie di I grado per alunni/e di IV o V anno di scuola primaria; infine, e non da ultimo, non si deve escludere la possibilità di ospitare alunni/e di II o III anno delle secondarie di I grado per alcune lezioni al I o II anno delle secondarie di II grado (ma si tratta di meri esempi, non esaustivi). In tutti questi casi, il valore intrinseco non risiede solo nella proposta di temi ed argomenti più sfidanti ed anticipati, ma anche nel rafforzamento della consapevolezza di sé per il/la ragazzo/a *gifted*, nel consolidamento della propria autostima e in una più attenta conoscenza e valutazione delle proprie propensioni, anche in chiave orientativa.

Le opzioni nn. 11. e 12. richiedono, in effetti, sia una specifica progettazione multidisciplinare, sia l'attivazione di rapporti vuoi tra classi diverse (ma questo non dovrebbe essere un ostacolo in sé), vuoi con realtà esterne alla scuola, quali associazioni culturali, enti o agenzie di ricerca, università: ciò presuppone l'individuazione di nuclei tematici, di figure quali *tutor* interni (potrebbe essere il coordinatore di classe) ed esterni; al contempo, però, a partire dall'età di studenti e studentesse interessati, si potrebbe contare su di una maggiore loro autonomia, soprattutto nel caso di rapporti con enti di ricerca e di università (frequenza ai corsi e svolgimento esami, riconosciuti all'interno del PDP dell'allievo/a e poi quali crediti al momento dell'iscrizione all'ateneo). Infine, a titolo esemplificativo, queste attività potrebbero essere riconosciute quali PCTO, se inquadrate anche nelle specifiche convenzioni previste dalla normativa vigente tra la scuola e l'ente esterno.

5.3.2. L'ipotesi del 'salto di classe'

Un'ultima richiesta alle scuole è stata quella relativa all'utilizzo del cosiddetto 'salto di classe' per alunni/e ad alto potenziale cognitivo. Si deve ricordare come questa opzione non nasca per studenti e studentesse *gifted*, ma sia prevista e possibile per qualunque allievo/a, per non più di una volta nel proprio percorso di studi, da una normativa relativamente recente, incardinata nel D.Lgs. 62/2017 (art. 10) e nel D.M. 5/2021, dispositivo quest'ultimo che «disciplina, a decorrere dall'anno scolastico 2020/2021, lo svolgimento degli esami integrativi e degli esami di idoneità nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione» (art. 1, co. 1).

Gli artt. 3-4 inquadrano le modalità attraverso le quali si può chiedere ed affrontare l'esame di idoneità ad uno specifico anno di corso e come tali permettono di ricomprendere anche l'eventuale richiesta di una famiglia di accedere ad un anno di corso ulteriore rispetto al successivo a quello frequentato dal/la figlio/a, pur non menzionando espressamente né le motivazioni della scelta, né situazioni specifiche quali quelle dei/delle alunni/e *gifted*.

Alla domanda, 5 istituti (pari al 5,20% sui 96 totali ed all'8,77% sui 57 che hanno dichiarato di avere alunni/e plusdotati/e attestati) hanno segnalato di aver organizzato esami di idoneità per il 'salto di classe': si tratta di numeri contenuti che possono essere spiegati dal fatto che questo percorso non è affatto idoneo a qualsiasi allievo/a *gifted*, ma va considerato con molta attenzione e cautela, attraverso un confronto approfondito scuola-famiglia-specialista, un dialogo che valuti molto attentamente anche gli aspetti relazionali, emotivi, di autoconsapevolezza del/la ragazzo/a e che prescinda il più possibile dalla mera intenzione (o ambizione?) dei genitori di vedere valorizzata la 'genialità' del/la figlio/a. Il passaggio insito in questa opzione dev'essere inoltre curato dai due *Team* o Consigli di Classe interessati, in funzione vuoi delle competenze che l'allievo/a può realmente sviluppare, vuoi della sua crescita umana e relazionale con compagni/e più grandi. L'APC è una galassia, infine, formata da stelle davvero diverse l'una dall'altra e rispetto alle quali non vi è un paradigma unico.