



Cesare Cornoldi

Linee Guida LABDA per bambini con doppia eccezionalità

(rielaborato a partire dal testo proposto in tre parti in Psicologia e Scuola, 2023)

1) Il fenomeno e le modalità per identificarlo

Un caso di 2e

Due giorni fa si è presentato al nostro centro LABDA un padre con un ragazzino della seconda classe della Scuola Secondaria di I grado che è stato bocciato. Il ragazzo, che chiamerò Roberto e presenterò in maniera lievemente camuffata per non renderlo riconoscibile, è parso tranquillo, anche se un po' rassegnato, ma anche consapevole delle sue difficoltà e capace di risposte acute. Quando ho cominciato a capire che era molto intelligente, mi è venuto da cercare di capire –ancor prima di procedere con la valutazione- perché mai un ragazzo intelligente fosse stato bocciato in seconda media, evento che nella scuola italiana è molto raro. Gli ho chiesto se aveva combinato guai grossi e mi ha detto di No. Ha ammesso tuttavia di avere preso delle note e che queste erano soprattutto legate a svogliatezza e a mancati adempimenti. Gli ho chiesto perché non aveva avuto il buon senso di ottemperare a richieste minime, almeno per evitare la bocciatura. Mi ha detto che era troppo assorbito dai suoi interessi (videogiochi superavanzati a detta della mia collaboratrice che è esperta in materia), che gli riuscivano facili dei compiti complessi, ma che incontrava fastidio e noia in compiti semplici come il leggere. Ha aggiunto che non gli era venuta voglia di impegnarsi per accontentare insegnanti che non gli sembrano capaci. Ho capito che Roberto si era fatto poco amare dagli insegnanti e che questi hanno pensato che la bocciatura potesse costituire una scossa per motivarlo e responsabilizzarlo, ma ho avuto sempre più la sensazione –durante il colloquio- che potesse trattarsi di un caso che soprattutto i colleghi di lingua inglese (per cui il termine 'eccezionale' si riferisce alla atipicità tanto in positivo, quanto in negativo) chiamano di doppia eccezionalità (2e), in cui il ragazzino era due volte atipico perché più intelligente degli altri e meno capace degli altri negli apprendimenti.

Come è nostra consuetudine abbiamo cominciato con la valutazione degli apprendimenti. In effetti il ragazzino fa molta fatica nella lettura (è soprattutto lento) di brano, parole e non-parole e commette diversi errori di ortografia, difficoltà che fino ad allora non erano state mai evidenziate, perché il ragazzino sembrava semplicemente non volersi impegnare. Apparentemente sorprendentemente Roberto è invece competente nel cogliere il significato di quanto legge: in una prova di comprensione del testo scritto ottiene un punteggio al di sopra della media e si dimostra abbastanza capace di valutare metacognitivamente la sua effettiva comprensione. In matematica e in espressione scritta, la prestazione di Roberto è invece alterna con punti di forza e punti di debolezza. Come richiesto per la diagnosi di DSA, ma anche perché la valutazione dell'intelligenza appariva essenziale per comprendere il profilo del bambino, abbiamo proceduto con un test di livello cognitivo, scegliendo la batteria oggi più accreditata in Italia e cioè la Wechsler Intelligence Scale for Children-IV (WISC-IV). Com'è noto, mediante l'uso di questa Batteria si ricavano molti indici



di funzionamento intellettuale, fra cui quattro che riflettono rispettivamente la capacità di ragionamento verbale (ICV) o visuospatiale (IRP), la Memoria di Lavoro (IML) e la Velocità di Elaborazione (IVE). Ebbene, Roberto presenta molto più alti i due Indici di Ragionamento (che sommati producono l'Indice di Abilità Generale IAG) che gli altri due indici, una discrepanza che –in numerose ricerche- noi e altri abbiamo mostrato essere tipica nei disturbi specifici del neurosviluppo. Non solo: Roberto ha anche un IAG molto alto, ben superiore a quel 130 che rappresenta la soglia dell'Alto Potenziale Cognitivo. In una delle prove proposte il suo punteggio avrebbe potuto essere ancora superiore se la prova avesse incluso item più difficili, indubbiamente inutili per i normali bambini, ma capaci di enfatizzare le competenze nel caso della plusdotazione. Dunque Roberto è un caso sia di DSA, sia di plusdotazione intellettiva.

In modo implicito questa doppia eccezionalità è stata riconosciuta da tempo, sia nella pratica quotidiana, sia con riferimento al fatto (per la verità basato principalmente su discutibili fonti aneddotiche e su una confusione fra vari tipi di disturbo) che alcuni personaggi famosi altamente dotati avessero avuto non solo plusdotazione, ma anche al tempo stesso un disturbo del neurosviluppo, come il DSA (Disney, Edison, Christie, Einstein, Leonardo da Vinci, Pennac), l'ADHD (Bill Gates, Walt Disney, Pablo Picasso, Jules Verne, Marc Twain, Lord Byron), l'autismo (Michelangelo Buonarroti, Wolfgang Mozart, Isaac Newton, Charles Darwin, Steve Jobs, Bill Gates, Emily Dickinson, James Joyce, Susanna Tamaro, Andy Warhol, Stanley Kubrick).

Negli ultimi vent'anni, tuttavia, il fenomeno è stato riconosciuto nella sua rilevanza ed è stato sanzionato, come è accaduto in un volume di Gallagher del 2004, in numerosi testi successivi specificamente dedicati alla 2E o in una presa di posizione di una specifica Commissione in seno all'autorevole National Association for Gifted Children. In questo contesto la National Commission on Twice-Exceptional Students (NCTS, 2020) ha fornito una nuova definizione in cui si afferma che "Gli studenti doppiamente eccezionali presentano abilità utili per ottenere grandi risultati, o sono dotati di creatività in uno o più domini; nello stesso tempo, mostrano una o più disabilità, identificate dai processi valutativi" (National Association for Gifted Children | [Twice Exceptional Students](https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/twice-exceptional-students), <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/twice-exceptional-students>) (per testi recenti sull'argomento si vedano Baum et al., 2021; e Trail, 2021).

Come si è visto nel caso di Roberto, molti bambini 2e con DSA presentano non solo doppia eccezionalità, ma anche caratteristiche associate non cognitive che possono costituire punti di forza o ulteriori punti di debolezza. Beckhart e Minnaert (2018) hanno svolto una analisi sistematica degli studi sull'argomento e hanno rilevato le caratteristiche non cognitive più frequenti nei bambini 2e con DSA (v. Tab. 1).



Tab. 1 – Caratteristiche e comportamenti non-cognitivi nei DSA gifted. (Fra parentesi il numero di studi (sui 23 considerati) che hanno riportato la caratteristica)

-
- Esperienza di frustrazione (13)
 - Uso di tecniche compensatorie (9)
 - Rapporto stretto e appoggio dei familiari (9)
 - Atteggiamento negativo verso la scuola e/o l'area di difficoltà (8)
 - Perseveranza (8)
 - Consapevolezza (8)
 - Ritiro sociale, Comportamenti quieti/timidi (7)
 - Mancanza di fiducia in se stesso/Bassa percezione di autoefficacia (7)
 - Acting out, comportamenti dirompenti/inappropriati (7)
 - Paura di fallire (7)
 - Alta motivazione intrinseca (7)
 - _____

Mi occupo qui del caso più diffuso di 2e in cui la giftedness è rappresentata dall'Alto Potenziale Cognitivo (APC). Tradizionalmente l'APC è stato definito in base ad un elevato Quoziente d'Intelligenza (QI), ma molti ritengono che il QI, essendo nella sostanza della sommatoria di una serie di abilità di diversa importanza, non sia adatto a descrivere l'APC in generale e soprattutto dei gifted che si caratterizzano spesso per punti di forza e debolezza specifici. Nel caso della 2e il problema si complica perché è stato dimostrato che alcuni aspetti che possono andare a determinare il QI falsano la stima delle abilità centrali dell'intelligenza nei bambini con disturbi del neurosviluppo. Il caso illustrato in Fig. 1, da noi messo in luce in uno studio pubblicato su 'Intelligence' (Giofrè e Cornoldi, 2015), è in questo senso clamoroso. Infatti si può vedere che, mentre nei bambini a sviluppo tipico, almeno tre delle quattro componenti di intelligenza ottenute proponendo la popolare scala WISC-IV riflettono le strutture centrali di intelligenza descritte da un fattore 'g', nel caso dei bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento solo le due componenti legate all'Indice IAG di Abilità Generale ('Ragionamento Percettivo' e –in minor misura– 'Comprensione Verbale') possono essere considerate una stima affidabile di 'g'. E, in effetti, usando lo IAG piuttosto che il QI totale (e si presume che accade lo stesso usando altre scale come le matrici di Raven o la Leiter-3) si riesce a identificare un numero ben caratterizzato e maggiore di bambini 2e. Si scopre in particolare che, i bambini ad APC compaiono con maggiore frequenza (almeno di un punto percentuale) nella popolazione con DSA o con ADHD che nella popolazione normale. Il

risultato è davvero sorprendente, se si tiene conto del fatto che l'insuccesso nell'apprendimento potrebbe in qualche modo penalizzare lo sviluppo e l'esplicitazione dell'intelligenza.

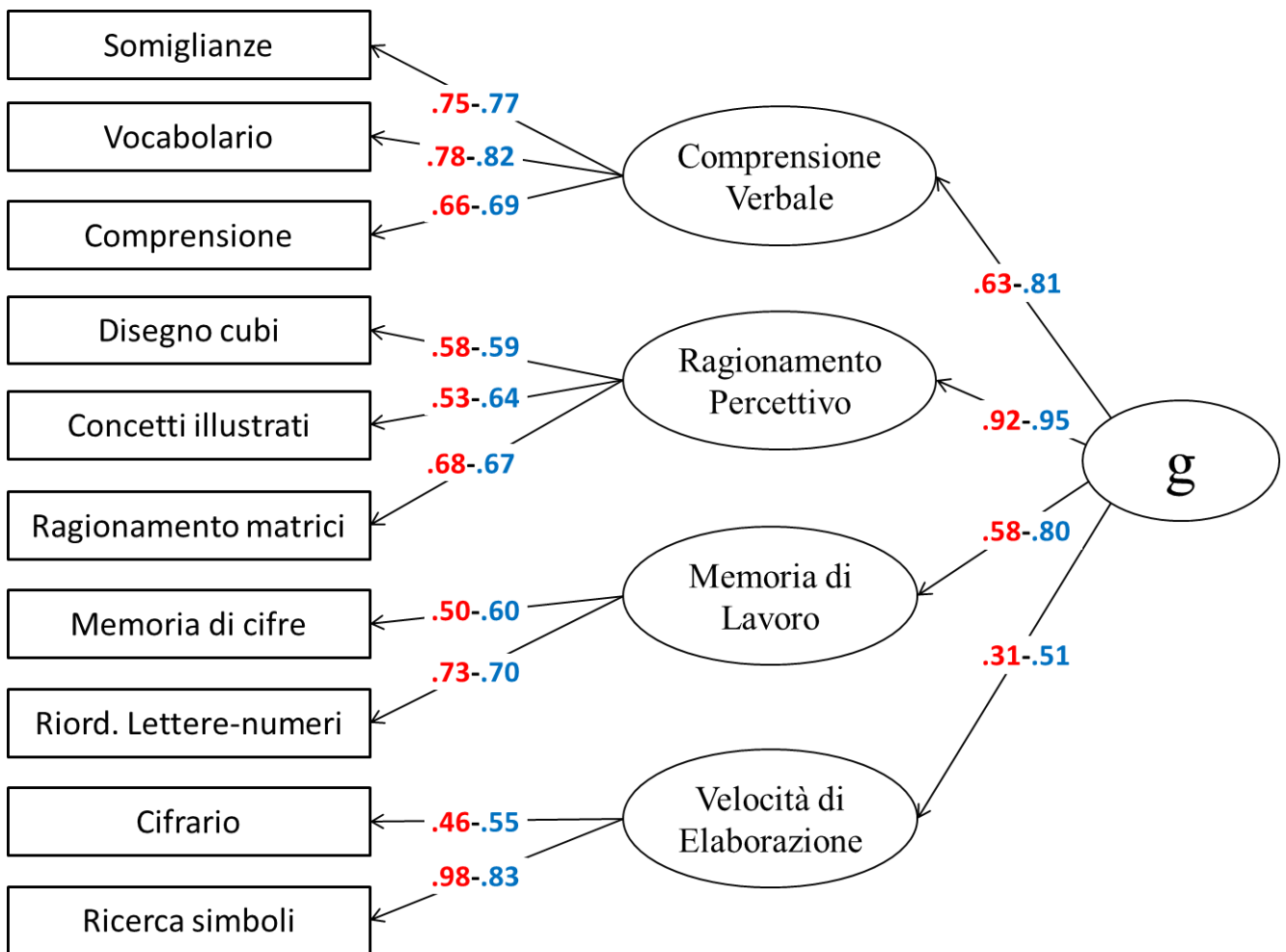


Fig. 1 – Struttura dell'intelligenza emersa somministrando la scala WISC-IV ad una popolazione tipica e a una popolazione di bambini con DSA. Sulla sinistra ci sono le prove effettivamente proposte, al centro ci sono le 4 dimensioni fondamentali, che sono misurate dagli Indici ICV, IRP, IML, IVE, a destra c'è il fattore centrale 'g'. I numeri riportati descrivono la forza della relazione fra test e dimensioni e fra dimensioni e fattore 'g'. Il primo numero rappresenta il caso del bambino che non presenta disturbi, il secondo numero il bambino con DSA. Come si può vedere, la forza della relazione fra il fattore 'g' e tre delle quattro dimensioni è molto minore nel caso dei bambini con DSA (adattato da Giofrè e Cornoldi, 2015).

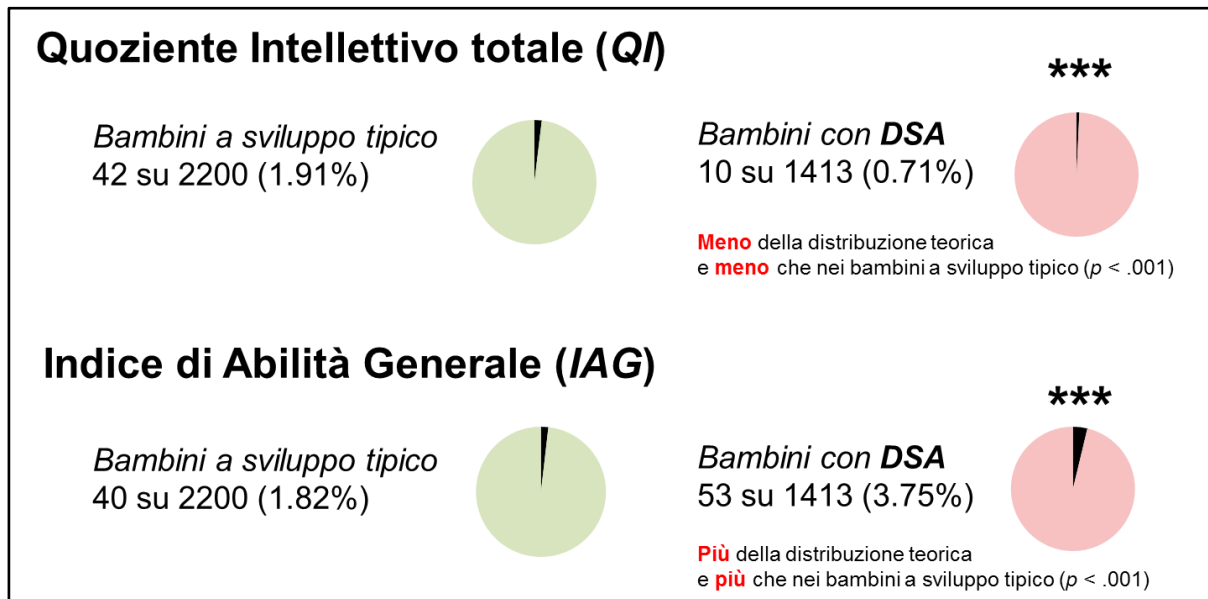


Fig. 2 - Proporzioni di bambini con DSA che superano la soglia di 130 nel punteggio alla Batteria WISC-IV a seconda che si usi il QI totale o lo IAG (adattato da Cornoldi et al., 2019)

Le nostre Linee Guida

Nel 2022 si è assistito in Italia a un incremento di interesse per i bambini 2e. Per quanto a me noto ci sono stati tre eventi significativi. A inizio anno il nostro Laboratorio LABDA, presso l'Università di Padova, ha organizzato un Seminario di Studi che ha avuto una cospicua partecipazione e ha portato anche alla creazione di Linee Guida, a Primavera l'associazione Filo di Seta di Lugano ha organizzato un importante evento internazionale, a Settembre il Congresso Nazionale AIRIPA ha previsto un Simposio inaugurale cui hanno partecipato, oltre a me, Antonietti, Lang e Zanetti. Molte idee e conoscenze sull'argomento cominciano quindi ad essere meglio conosciute. L'auspicio è che casi come quello di Roberto non si verifichino più e la Scuola venga a conoscerli e sappia meglio gestirli.

Un contributo per maggiori conoscenze e migliori prassi nei casi di 2e con APC è offerto dalle nuove "Linee guida LABDA-Università di Padova per la valutazione e l'intervento con bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in compresenza con un disturbo del neurosviluppo". In questo intervento allego il primo gruppo di Linee Guida, che si sofferma sulla importanza di cogliere le caratteristiche dei bambini 2e e di usare le procedure appropriate. Per esempio, non si deve essere sviati dal fatto che il bambino è per certi versi molto competente, si devono ricercare le caratteristiche che si ritrovano nelle popolazioni con disturbo del neurosviluppo interessato, si devono riconoscere anche gli aspetti non cognitivi, le motivazioni, le emozioni, le eventuali difficoltà relazionali (Conejeros-Solar et al., 2021).

In un secondo intervento –che comparirà nel numero successivo- presenterò e illustrerò le Linee Guida che riguardano i suggerimenti per i comportamenti da adottare, in ambito scolastico e di vita quotidiana, in caso di 2e.



Baum, S.M., Schader, R.M., & Owen, S.W. (2021). *To be Gifted & Learning Disabled*, Third Edition. New York, Londra: Routledge

Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*, 9, 504.

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Schader, R. M., Baum, S. M., Sandoval-Rodríguez, K., & Henríquez, S. C. (2021). The other side of the coin: perceptions of twice-exceptional students by their close friends. *SAGE Open*, 11(2), 21582440211022234.

Cornoldi C. (2022). Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in compresenza con un disturbo del neurosviluppo. Giornata di studio LABDA, Gennaio 2022.

Cornoldi, C., Antonucci, A.M., Bertolo, L., Brembati, F., .. & Toffalini, E. (2019). Sintesi dei risultati principali ottenuti con la banca dati AIRIPA di più di 1.800 casi di DSA valutati con la WISC-IV. Confronto dei profili on QIT al di sotto di 90 e al di sopra di 110. *Dislessia*, 16, 249-264.

Giofrè, D., & Cornoldi, C. (2015). The structure of intelligence in children with specific learning disabilities is different as compared to typically development ones. *Intelligence*, 52, 36-43. doi:10.1016/j.intell.2015.07.002

Trail, B. A. (2021). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Routledge.



APPENDICE

APPENDICE 1

Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in presenza con un disturbo del neurosviluppo: gruppo delle prime 15 Linee Guida (relative alla diagnosi e all'approfondimento diagnostico)

Problemi di diagnosi

1. Per la valutazione del potenziale intellettivo, tenere presente che, nei profili del neurosviluppo, le abilità processuali, come memoria di lavoro, velocità di elaborazione e attenzione, sono poco saturate di fattori intellettivi centrali
2. Dare importanza maggiore a stime intellettive che si limitano a fattori centrali (come IAG della WISC-IV o eventualmente QI della Leiter-3 o delle Matrici di Raven, tenendo però presente che questi ultimi strumenti non misurano l'intelligenza verbale e possono essere meno robusti)
3. Tenere presente che gli strumenti a disposizione possono soffrire, nella valutazione della plusdotazione intellettiva, di un bias dovuto al fatto che gli item inclusi e i punteggi standardizzati previsti escludono, soprattutto oltre certi limiti d'età, la possibilità di evidenziare abilità particolarmente alte. Verificare quindi che i dati normativi permettano di individuare prestazioni almeno qualche punto oltre le +2 DS dalla media a tutte le fasce di età.
4. Fra i cut-off tipicamente proposti per la identificazione di APC quello delle 2 DS positive (che viene a includere circa il 2.3% della popolazione tipica) appare ragionevole oltre che il maggiormente utilizzato: si suggerisce pertanto di considerare che un profilo di plusdotazione (per punteggi con media 100 e DS 15) è caratterizzato da una stima di livello intellettivo superiore o pari a 130, ma di tenere sempre presente che il cut-off è discrezionale e stabilisce una semplice convenzione.
5. Tenere presente che nella plusdotazione rispetto alla popolazione generale alcuni disturbi del neurosviluppo sono ugualmente, o forse addirittura maggiormente, presenti (si stima un punto percentuale in più per DSA e ADHD), ma potrebbero essere difficili da rilevare perché camuffati da abilità strategiche e cognitive compensanti o perché associati a problemi motivazionali. Cercare di utilizzare prove particolarmente sensibili per l'identificazione del disturbo e anche indici qualitativi (v. punto 8)
6. Nel caso dei DSA con 2E, tenere presente che questa compensazione nella dislessia risulta più facile da piccolo che da grande, quando le richieste di materiale di studio diventano più impegnative, mentre il fenomeno opposto può presentarsi per la disortografia e la discalculia
7. Tenere presente che, in ADHD e autismo, la doppia eccezionalità può assumere forme diverse nell'arco longitudinale di sviluppo
8. Per la diagnosi di ADHD fare molta attenzione al rischio di sovradiagnosi (misdiagnosi dovute a semplici tratti di impazienza, noia, atteggiamento di superiorità) o sottodiagnosi (ADHD ignorato)



per la buona prestazione a compiti in cui il bambino/ragazzo si è valso del suo alto potenziale). Valersi di scale osservative e di interviste strutturate più che di test neuropsicologici. Per i test esaminare il profilo intraindividuale (per es. IAG > ICC; punteggi meno alti in prove di controllo) e tenere meno in conto il confronto interindividuale. Per una diagnosi differenziale considerare se certi comportamenti problematici compaiono sia a scuola, sia a casa, se anche in compiti in cui riesce il bambino/ragazzo presenta comunque cadute attentive o variabilità di prestazione

9. Per la diagnosi di dislessia tenere presenti eventuali fenomeni di compensazione (che si verificano più in certe prove che in altre) e la possibilità che l'evidenziazione del problema e l'invio per una diagnosi avvenga in maniera tardiva
10. In generale, valutare gli apprendimenti e le prestazioni cruciali con strumenti standardizzati, ma prestare attenzione anche ad indici qualitativi associabili a tipiche caratteristiche del disturbo del neurosviluppo considerato

Problemi di approfondimento diagnostico

11. Valutare, accanto alla prestazione intellettuale, altri aspetti del funzionamento cognitivo-neuropsicologico, con particolare attenzione a quelli significativamente deficitari nei disturbi del neurosviluppo in generale (memoria di lavoro e velocità di elaborazione) o più specificamente nel disturbo ipotizzato (per esempio la consapevolezza fonologica nella sospetta dislessia, le funzioni di controllo della ML e l'impulsività nel sospetto ADHD, abilità motorie e visuospatiali nel DCM e nel disturbo nonverbale, la capacità di riconoscere gli stati mentali ed emotivi nell'autismo)
12. Valutare aspetti associati come motivazione, emozioni e relazionalità, usando anche questionari self report tenendo conto della buona capacità di questi bambini/ragazzi nel capire gli item e fornire risposte plausibili, facendo domande sulle cose che a loro accadono più che di autocaratterizzazione tenendo conto della scarsa capacità, in alcuni di essi, di riconoscere le proprie caratteristiche
13. Attraverso il colloquio con il bambino/ragazzo esplorare le eventuali condizioni di disagio, di stress e di difficoltà sociali
14. Prevedere nel percorso di valutazione anche l'utilizzo di questionari osservativi per genitori e insegnanti sia in relazione alla dotazione che agli aspetti critici associati.
15. Nella restituzione al bambino/ragazzo, alla famiglia e alla scuola non limitarsi mai all'etichetta, ma fornire una descrizione del profilo che evidenzia punti di forza e di debolezza, e ancorare questa descrizione ad obiettivi di valorizzazione dei punti di forza e di gestione dei punti di debolezza



APPENDICE 2

Elementi osservativi che possono comparire in un bambino con 2e. Sbarrare il Sì nei tratti presenti

Incontra severe difficoltà a scuola, ma qualche volta sorprende per competenze elevate Sì NO

Secondo gli insegnanti, potrebbe ottenere risultati molto migliori, ma non si impegna Sì NO

Appare spesso annoiato o disinteressato Sì NO

Si perde frequentemente nei suoi pensieri Sì NO

E' critico nei confronti degli insegnanti con motivazioni che, considerate attentamente, risultano fondate Sì NO

Mostra elevate capacità di ragionamento astratto, ma talvolta si perde in situazioni più semplici Sì NO

E' talora arrogante nei confronti dei compagni, anche se i compagni riconoscono che in certe cose è molto bravo Sì NO

E' talora lento e distratto Sì NO

Presenta forti interessi in ambiti per i quali risulta molto competente Sì NO

Ha poca voglia di impegnarsi nelle cose che non sa fare bene Sì NO

Presenta idee elevate con incapacità di esprimerle, Sì NO

Presenta alta capacità di comprensione di quello che legge con difficoltà/demotivazione nella lettura, Sì NO

E' capace di applicarsi a fondo rimanendo a lungo concentrato, ma presenta anche sorprendenti cadute di attenzione Sì NO

Avrebbe il potenziale per raggiungere una elevata competenza in determinate aree ma presenta difficoltà ad apprendere e automatizzare, Sì NO

Desidererebbe essere accolto dagli altri ma ha scarse consapevolezza sociali e scarso senso di appropriatezza, Sì NO

Ha desiderio di eccellere ma prestazioni spesso inadeguate Sì NO

Talora sorprende per la capacità di comprendere complesse relazioni causa-effetto in modo intuitivo



2) L'aiuto a bambini con doppia eccezionalità, per la presenza di Alto Potenziale Cognitivo e di un Disturbo del Neurosviluppo

In un precedente intervento ho presentato il caso della doppia eccezionalità (2E) caratterizzata dalla presenza di Alto Potenziale Cognitivo (APC) e di un Disturbo del Neurosviluppo (DSA, ADHD, autismo) e ho fatto presente alcuni elementi importanti da tenere presente per il loro riconoscimento e la loro valutazione psicologica.

In questo secondo intervento, traendo spunto da una parte delle nostre Linee Guida, prenderò in considerazione alcuni punti generali che riguardano l'atteggiamento e l'aiuto ai casi di 2E, riservando ad un terzo intervento (che comparirà nel prossimo numero) la considerazione più specifica che riguarda diverse fisionomie di 2E. E' evidente, infatti, che alcune raccomandazioni possono valere per tutti i bambini con 2E, ma altre vanno adattate allo specifico profilo presentato dal bambino.

L' approccio strength-talent focused

Di fronte ad un bambino con 2E ci troviamo nel dilemma di decidere se focalizzarci sui suoi punti di forza o sui suoi punti di debolezza. Verrebbe intuitivo pensare che, se il bambino in alcune competenze è molto dotato, non c'è da preoccuparsi per esse, mentre è importante pensare a ridurre le debolezze presenti, traendo magari aiuto dall'elevato potenziale presente. Secondo l'approccio strength-talent focused bisogna invece adottare l'approccio opposto: "La convinzione che i deficit degli studenti 2E possono essere oggetto di intervento prima che sia stata data attenzione alle loro abilità e ai loro interessi produce spesso una scarsa e inappropriata attenzione alle loro doti e ai loro talenti. Inoltre, le tecniche di intervento, poiché non presentano di solito le caratteristiche di cui hanno bisogno gli studenti con alta abilità, in molti casi falliscono" (Baum et al., 2021, p. 53). E' proprio in base a queste considerazioni che il gruppo della Baum ha suggerito di utilizzare un approccio strength-talent focused che si basa su un aiuto individualizzato centrato sui punti di forza e sui talenti offrendo al bambino Opportunità per Sviluppare il Talento. La Baum ritiene che quest'approccio, sia per la sua ovvia ricaduta sulla motivazione e sull'autostima del bambino, sia perché comunque mette in gioco competenze di vario tipo, finisca anche per avere cospicue ricadute anche sugli apprendimenti deficitari. Per esempio, un bambino con difficoltà di lettura, valorizzato e stimolato per i suoi interessi scientifici, finisce per leggere con più motivazione, capacità di elaborazione e strategie appropriate, che se fosse semplicemente esercitato nella lettura con materiali standard. (Un problema che può presentarsi è se usare attività e modalità che non vadano a gravare troppo sulle abilità più deboli o al contrario mettere in gioco, sfruttando l'interesse e la motivazione dell'alunno, le abilità deficitarie, ma questo può essere superato con un giusto compromesso fra le due scelte.)

Per la Baum un approccio strength-talent focused, per non mettere in difficoltà il bambino per gli aspetti che riguardano la sua difficoltà, richiede: 1 un ambiente sicuro e accettante, 2 tolleranza per comportamenti asincroni, cioè per il fatto che in certi aspetti il bambino è più avanti degli altri e per



altri più indietro, 3 assenza di pressione temporale (si ricordi che molti bambini 2E presentano una caratteristica lentezza di elaborazione), 4 positive relazioni sociali, 5 e ovviamente la capacità di individuare gli interessi (intellettuali, culturali, hobby, ecc.) del bambino/ragazzo. Se l'insegnante e l'operatore adottano questa prospettiva, già sono nella disposizione corretta per riconoscere i talenti del bambino. Esistono tuttavia strumenti che possono aiutare in questo compito. Il più conosciuto in Italia è probabilmente rappresentato dalle Scale Renzulli costruite da una équipe di una decina di operatori coordinata dal celebre esperto nordamericano di giftedness Joseph Renzulli e adattate per l'Italia da Clarissa Sorrentino e Stefania Pinnelli (Renzulli et al., 2021). In Appendice è riportato uno schema, in parte ispirato alle Scale Renzulli, che può guidare l'insegnante. In base alla teoria gerarchica dell'intelligenza applicata alla giftedness (v. Cornoldi, 201, 2020a) ho distinto fra punti di forza generali e talenti e ho individuato un item che, sulla base dei dati presentati nel testo citato, sembra poter raggiungere una elevata saturazione nella dimensione analizzata. Per la teoria gerarchica sono le abilità generali a contribuire in misura maggiore al profilo di APC, mentre i talenti riguardano abilità specifiche. Queste ultime, tuttavia, quando presenti in maniera elevata e relative ad abilità intermedie nella gerarchia, supportano da un lato il funzionamento intellettuale, dall'altro l'emergere di motivazioni e manifestazioni di creatività (si veda a questo proposito l'articolo che ho pubblicato su questa stessa rivista, Cornoldi, 2020).

Renzulli e collaboratori (v. per es. Renzulli e Renzulli, 2010) hanno distinto fra diversi tipi di 'arricchimento' e hanno proposto un approccio chiamato Schoolwide Enrichment Model (SEM) originariamente sviluppato negli anni Settanta del secolo scorso e sperimentato in alcune migliaia di scuole. Per quanto il progetto fosse destinato in generale a tutte le forme di plusdotazione e alla promozione non solo di abilità cognitive, ma anche di quelle aree che io ho incluso nella sfera della personalità (motivazione e creatività), sembrano essere stati interessati anche alunni con 2E, caratterizzati da APC e disturbo del neurosviluppo. Renzulli distingue fra tre tipi di arricchimento: il primo tipo induce conoscenze e interessi e può essere portato avanti con gruppi di studenti, il secondo tipo è personalizzato, calibrato cioè sugli ambiti particolari di interesse e plusdotazione dello studente e prevede "lo sviluppo di: a) pensiero creativo e critico, problem solving e processi affettivi, b) capacità metacognitive di apprendere, c) abilità nell'uso di materiali avanzati nel dominio interessato, d) abilità di comunicazione scritta, orale e visiva. Il terzo tipo di arricchimento procede oltre in questa personalizzazione mettendo lo studente nelle condizioni di arrivare a risultati originali e di eccellenza. Nelle parole dei Renzulli (2010, p. 328) "il bambino è invitato a trovarsi un argomento di suo particolare interesse, ad acquistarne conoscenza avanzata di contenuti e metodi, a sviluppare percezioni di autoefficacia in quell'ambito."

Dal mio punto di vista bisogna però distinguere fra talento che trae vantaggio dall'essere coltivato e potenziato e abilità generali per la quale il bambino non deve essere incalzato. Con una brillante metafora, creata da una studiosa americana, possiamo dire che per i punti di forza di carattere generale occorre lavorare soprattutto per far uscire le abilità potenziali (ruolo del giardiniere) piuttosto che per costruirne di nuove o accelerare lo sviluppo (ruolo del costruttore). In questo secondo caso si rischierebbe infatti di forzare il bambino, creando aspettative eccessive e demotivazione.



Difficoltà sociali e motivazionali

Un problema di molti bambini 2E è l'autoisolamento dovuto non solo alla loro difficoltà a trovare coetanei con cui interagire, ma anche alle stesse caratteristiche del loro disturbo del neurosviluppo. E' stato dimostrato che un bambino con APC, ma senza problemi associati, può avere personalità e relazioni più che adeguate. E' noto tuttavia che autismo, ADHD, disturbo non-verbale comportano difficoltà sociali e quindi può essere opportuno creare al bambino 2E condizioni sociali perché possa esprimere le sue capacità con materiali appropriati come ad esempio spettacoli, incontri con persone rappresentative, partecipazione a gruppi centrati sui temi di loro interesse, situazioni sociali in classe (per es. di peer tutoring), valorizzazione delle sue competenze con incarichi prosociali (per es. aiutare compagni in difficoltà o bambini più piccoli).

Un altro problema riguarda i vissuti e le consapevolezze dello studente 2E. Di solito lo studente 2E è più consapevole delle sue difficoltà, soprattutto se si tratta di un DSA, perché si rende conto facilmente che commette errori ortografici o in matematica. Per le difficoltà di lettura o di grafismo la consapevolezza del bambino può essere minore, soprattutto se è riuscito in parte a compensare, e quindi gli può essere chiarificatore e liberatorio scoprire la natura di questo malessere. C'è però il rischio di trasmettere un'idea entitaria di abilità e difficoltà ('Sei fatto così'), che induce malessere, ansia di non confermarsi, scetticismo nella possibilità di cambiarsi.

La parte delle Linee Guida LABDA-Università di Padova per la valutazione e l'intervento con bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in compresenza con un disturbo del neurosviluppo, relative all'aiuto al bambino 2E, riportate in Appendice, suggerisce di evitare generalizzazioni e schematizzazioni, aiutando il bambino a sviluppare una immagine articolata delle proprie caratteristiche, associata alla intuizione di quelle che più facilmente possono essere utilizzate e modificate. La parte successiva fornisce una serie di consigli direttamente mirati sulla scuola.

Possibili iniziative specifiche della Scuola

Già nel primo intervento sul tema ho ricordato l'importanza che gli insegnanti conoscano la problematica dei bambini 2E e abbiano antenne per riconoscerli (a questo proposito ho anche fornito una breve checklist), comprendendo il senso della apparente inadeguatezza dovuta alla compresenza di comportamenti contraddittori e di prestazioni avanzate e ritardate, evitando di pensare che l'alunno 'potrebbe, ma non vuole'. Recenti indicazioni ministeriali hanno precisato che anche l'alunno gifted può essere incluso nei BES, ma con bambini con 2E il caso è diverso perché già è BES dal momento che presenta anche un disturbo del neurosviluppo. La tentazione potrebbe essere quella di fare un taglia-e-incolla e suggerire per lui sia quanto riguarda il disturbo, sia quanto riguarda la plusdotazione, senza riconoscerne le specificità e producendo una serie interminabile di proposte didattiche che non mettono invece in bella evidenza le priorità. Le Linee Guida, di cui qui



allego una parte, ricordano –fra le altre cose- che questi bambini possono sfruttare la loro intelligenza per sviluppare metaconoscenze e usare strategie, anche rispetto all'area di debolezza, ma hanno bisogno di essere interessati e di percepirsi autodeterminati.

Bibliografia

- Cornoldi, C. (2019). *Bambini eccezionali. Superdotati, talentosi, creativi o geni*. Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2020). *Bambini eccezionali a scuola*. *Psicologia e Scuola*, 40, n.3, 42-49.
- Cornoldi C. (2022). *Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in compresenza con un disturbo del neurosviluppo*. Giornata di studio LABDA, Gennaio 2022.
- Renzulli, J.S. et al. (2021). *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*. Trento: Erickson.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). *The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests*. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.



APPENDICE

Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in presenza con un disturbo del neurosviluppo: gruppo delle Linee Guida dalla 16 alla 44 (relative alle iniziative a favore dei bambini 2E)

Come comportarsi in generale con il bambino/ragazzo 2E

16. Trasmettere sempre il messaggio che la dotazione si caratterizza per una predisposizione che deve essere portata a frutto attraverso l'impegno e l'esperienza e che la mente è incrementale tanto per i punti di forza, quanto per i punti di debolezza e trovare il modo di farlo interiorizzare attraverso esperienze appropriate
17. Piuttosto che focalizzarsi su strategie riabilitative del deficit, tenere presente che evidenze empiriche mostrano l'importanza e l'efficacia, anche per le debolezze, dell'intervento che si basa su un approccio individualizzato centrato sui punti di forza e sui talenti offrendo al bambino Opportunità per Sviluppare il Talento
18. Tenere presente che un approccio strength-talent focused richiede 1 ambiente sicuro e accettante, 2 tolleranza per comportamenti asincroni, con ritardi e accelerazioni atipiche nello sviluppo di certe competenze, 3 assenza di pressione temporale, che evitino di penalizzare per la caratteristica lentezza di elaborazione di molti soggetti 2E, 4 positive relazioni sociali,
19. Mettersi nella prospettiva di individuare gli interessi (intellettuali, culturali, hobby, ecc.) del bambino/ragazzo e prevedere anche proposte di arricchimento e approfondimento (a livello di contenuti, di obiettivi, di processi) mediante attività e modalità che non vadano a gravare troppo sulle abilità più deboli
20. Creargli anche condizioni sociali perché possa sviluppare i suoi talenti con materiali appropriati come ad esempio spettacoli, incontri con persone rappresentative, partecipazione a gruppi
21. Per i punti di forza lavorare soprattutto per far uscire le abilità potenziali (ruolo del giardiniere) piuttosto che per costruirne di nuove o forzare lo sviluppo (ruolo del costruttore)
22. Evitare di avanzare richieste o aspettative eccessive, di tenere sotto pressione o impegnare troppo il bambino/ragazzo, in modo che la motivazione a sviluppare la competenza sia intrinseca e le iniziative siano autodeterminate
23. Far considerare al bambino/ragazzo le sue difficoltà e fargli sperimentare situazioni di fallimento anche per le situazioni in cui è potenzialmente dotato e portarlo alla loro serena accettazione
24. Tenere presente che molte delle difficoltà emotivo-relazionali possono essere secondarie conseguenze dell'APC, per esempio alla difficoltà di trovare coetanei con cui interagire in



- maniera soddisfacente, alla eccessiva capacità verbale, alla eccessiva esperienza di essere al centro dell'attenzione degli adulti, alla inibizione sviluppatasi per l'anticipazione eccessiva di situazioni ansiogene o per la discrepanza fra competenze eccessive e contemporanei deficit, alle aspettative eccessive nei loro confronti, all'idea che è necessario essere al di sopra degli altri per emergere e farsi accettare
25. Curare l'eventuale partecipazione a gruppi facendo in modo che essi abbiano qualche forma di eteroregolazione e supervisione da parte di ragazzi grandi o adulti
 26. Sviluppare abilità socio-relazionali e comportamenti prosociali anche con programmi ad hoc
 27. Sviluppare l'autoregolazione delle emozioni anche con programmi ad hoc
 28. Evitare che il bambino/ragazzo, per sostenere la sua autoimmagine, faccia riferimento solo alle sue doti e ai suoi successi
 29. Valutare la possibilità di un percorso "psicoterapico" se il bambino/ragazzo manifesta disagio psicologico
 30. Sfruttare l'alto potenziale cognitivo in eventuali interventi riabilitativi, lavorando sulla motivazione, sulla possibilità di aggirare la difficoltà specifica con metacognizione e strategie, spiegando le ragioni e la natura dell'intervento riabilitativo, introducendo motivazioni estrinseche 'alte, offrendo feedback su prestazioni e miglioramenti
 31. In generale, a casa, creare un ambiente intellettivamente stimolante funzionale alle caratteristiche del bambino/ragazzo, evitando di parlare del suo problema in termini generici o di etichetta, ma analizzando con lui, con pazienza, gentilezza, realismo, i vari risvolti di esso
 32. Incoraggiare e favorire la frequentazione di ambienti arricchenti, come biblioteche, laboratori, spazi telematici, cercando di far sì che le esperienze del bambino/ragazzo siano il più possibile condivise con altri

Possibili iniziative specifiche della Scuola

33. Prendere in considerazione la possibilità che l'alunno problematico presenti plusdotazione intellettuale, anche aiutandosi con una checklist
34. Avere presenti alcune caratteristiche di personalità frequentemente presenti nella 2E come la apparente contraddittorietà dovuta alla compresenza di prestazioni avanzate e ritardate, l'atteggiamento alterno di fronte ai compagni, il giudizio critico e l'oppositività nei confronti degli insegnanti, la distraibilità e l'attivazione eccessiva
35. Evitare di entrare nella spirale perniciosa del 'potrebbe, ma non vuole'
36. Segnalare alla famiglia la rilevazione di eventuali sintomi di 2e ai fini di un eventuale assessment
37. Preparare un PDP specifico che menzioni i più rilevanti punti di debolezza e di forza del bambino/ragazzo, ma non sia una copia sommata dei PDP per i DSA o per i gifted, evitando di costruire testi inutili e eccessivamente articolati, grazie al riferimento a Linee Guida esistenti (come ad esempio le presenti), ma specificando alcune iniziative essenziali descritte in modo concreto e citate come esempi significativi



38. Valutare i risultati di apprendimento complessivamente e alla distanza, evitando di usare il metro della resa media nella pratica quotidiana
39. Incrementare, se c'è rischio di noia, il ritmo delle attività o aggiungere richieste individualizzate
40. Sviluppare metaconoscenze e favorire l'acquisizione e l'uso coerente di strategie, in particolare rispetto all'area di debolezza
41. Valorizzare le competenze prosociali del bambino/ragazzo anche utilizzandolo come tutor per pari o bambini più deboli e preferire un lavoro di coppia rispetto al gruppo
42. Favorire l'apprendimento attivo e l'autodeterminazione, lasciando un certo margine di libertà. Ad esempio proporre approfondimenti degli argomenti (testi di vario argomento, modalità di esecuzione, varietà di domande) tra cui il bambino/ragazzo possa scegliere
43. Tenere presente che la normativa scolastica prevede tutele e la possibilità di predisporre un progetto individualizzato in generale per tutti i casi di plusdotazione e più specificamente per quei casi che presentano anche un disturbo del neurosviluppo
44. In generale, a scuola, trovare situazioni sfidanti e gratificanti in cui il bambino/ragazzo possa essere impegnato e trovare soddisfazione, come per esempio in compiti di organizzazione, coordinamento, partecipazione a iniziative scolastiche volontarie 'alte' (giornalino, teatro, cineforum, attività musicale o culturale, ecc.) che mettano in gioco più le sue competenze che i suoi punti deboli



APPENDICE

Scheda 1 – Check-list per la individuazione dei Punti di forza generali e dei talenti

Nel seguente questionario osservativo sono presentati alcuni elementi che possono comparire in un bambino con 2E.

Barrare il "Sì" nei tratti presenti.

Punti di forza generali

Ragionamento: Dimostra grandi capacità di ragionamento Sì No

Intuizione: E' dotato di eccellente pensiero intuitivo

Comprensione: Comprende con facilità testi e situazioni complesse

Motivazione: Dimostra di essere intensamente coinvolto in attività significative che gli piacciono e di essere perseverante ai fini di raggiungere degli obiettivi rilevanti

Comunicazione-precisione: Riesce a precisare in modo puntuale anche sottili sfumature di significato

Creatività: Ha in continuazione idee nuove e originali

Pianificazione: Sa stabilire le priorità quando deve organizzare delle attività

Talenti

Leadership: è rispettato dai compagni di classe

Attitudine artistica: quando può ama impegnarsi con successo in lavori artistici

Comunicazione-espressività: sa esprimersi usando gesti e tono della voce in modo appropriato

Lettura: rimane concentrato nella lettura anche per lunghi periodi di tempo

Recitazione: sa esprimersi in modo di catturare l'attenzione e suscitare emozioni negli altri

Musica: partecipa con entusiasmo ad attività di ascolto e produzione di musica

Scienza: appare molto interessato quando si parla di argomenti scientifici

Tecnologia: appena può cerca di migliorare le sue conoscenze tecnologiche

Matematica: dimostra grande facilità nel comprendere situazioni matematiche anche nuove



3) Bambini con doppia eccezionalità, per la presenza di Alto Potenziale Cognitivo e di un Disturbo del Neurosviluppo: i casi di DSA, ADHD, Autismo e Disturbo non verbale

In due precedenti interventi ho presentato la doppia eccezionalità (2E) caratterizzata dalla compresenza di Alto Potenziale Cognitivo e di un Disturbo del Neurosviluppo (DSA, ADHD, autismo) e ho presentato le Linee Guida che ho predisposto con l'aiuto dello staff LABDA per il riconoscimento e l'aiuto ai bambini con queste caratteristiche.

In questo terzo intervento, traendo spunto dalla parte finale delle nostre Linee Guida, prenderò brevemente in considerazione in maniera separata diverse fisionomie di 2E. E' evidente, infatti, che alcune raccomandazioni possono valere per tutti i bambini con 2E, ma altre vanno adattate allo specifico profilo presentato dal bambino.

L' utilità di avere una diagnosi di disturbo del neurosviluppo

Come si ricordava nel primo intervento, la diagnosi di disturbo di neurosviluppo nei casi di individui con Alto Potenziale Cognitivo (APC) richiede particolari perizia e cautele, perché si corre il rischio di sovraidentificazione e di sottoidentificazione. Sovraidentificazione perché certe geniali stranezze, risposte di noia e disattenzione, reazioni impulsive, insofferenze, iniziative asociali possono essere interpretate come manifestazioni psicopatologiche, anche quando riflettono in primo luogo il disagio per situazioni poco motivanti. Sottoidentificazione, perché una oggettiva difficoltà può essere camuffata con strategie e modalità del bambino che ricorrono alle sue competenze cognitive generali o possono essere attribuite semplicemente a fattori motivazionali ('è così intelligente che potrebbe benissimo raggiungere gli obiettivi proposti: se non li raggiunge è perché non vuole impegnarsi').

C'è un movimento che mette in discussione l'utilità delle categorie diagnostiche in generale e che, nel caso particolare dei disturbi del neurosviluppo, obietta che le diagnosi sono forzature che non tengono conto della possibile compresenza di vari problemi e delle varie sfumature che interessano ogni bambino. Siamo sostanzialmente d'accordo con l'ispirazione generale di queste obiezioni, ma pensiamo che le categorie diagnostiche possano offrire un orientamento generale da cui partire (senza di esse, per esempio, non sarebbe possibile avere delle Linee guida chiare e semplici). Pensiamo tuttavia che 'diagnosi' possa essere interpretato in due sensi: uno basilare che ci specifica se il bambino rientra in una determinata categoria diagnostica, uno approfondito che cerca di farci capire quali sono le effettive caratteristiche di quel singolo bambino. Le relazioni diagnostiche (ne presentiamo uno stralcio in Appendice 2) dovrebbero includere entrambe le informazioni.

Le nostre Linee Guida riferite ai diversi tipi di disturbo del neurosviluppo: linee guida 45-57.

Ripercorriamo brevemente i punti 45-57 delle Linee Guida con riferimento ai tipi di disturbo considerati, ben consapevoli che la sinteticità richiesta alle Linee Guida non considera la complessità



dei casi reali (per esempio le frequenti comorbidità) e richiede che la situazione di ogni bambino vada considerata in maniera individualizzata e più approfondita.

Le Linee Guida comunque esaminano il caso generale dei DSA con 2E, ricordando la presenza di diagnosi tardiva e il pericolo che il bambino tenda ad evitare di praticare l'attività in cui è debole. Le Linee Guida suggeriscono di sfruttare la metacognitività del bambino (consapevolezze e strategie), non penalizzando le debolezze specifiche e valorizzando l'uso intelligente di strumenti compensativi. Più specificamente, per il caso della dislessia e della disortografia, le Linee Guida invitano a favorire l'utilizzo di strumenti multimediali (es. presentazione ppt, video, ecc) che risultano maggiormente stimolanti e consentono sia di ridurre la quantità di materiale da leggere e scrivere, sia di integrare valorizzando altri canali (ascolto, espressione orali, immagini, ecc). E' importante stimolare la lettura, proponendo materiali che rispondono agli interessi avanzati che lo studente 2E potrebbe avere o materiali ad alta densità di contenuto (molta informazione in poco materiale da leggere) e stimolare la capacità espressiva orale e scritta su temi di interesse del bambino. Nel caso, invece, di presenza di difficoltà di calcolo, le Linee Guida suggeriscono di sfruttare le capacità logiche dello studente (è sorprendente scoprire che grandi geni anche in ambito scientifico non avevano grande successo in aritmetica), assicurarsi che lo studente comprenda i concetti matematici e non penalizzare eccessivamente la presenza di errori di calcolo, proporre situazioni concrete ma sfidanti: es. uso del denaro, statistiche e calcolo approssimato, linguaggi di programmazione al computer, etc.

Nel caso di problema di attenzione, per aiutare il bambino 2E ad autoregolare la propria attenzione, è opportuno scegliere attività che possano attirare l'interesse considerando alcune variabili riconducibili alla novità dell'argomento, alla possibilità che, date le competenze, il compito proposto risulti sfidante e capace di stimolare la creatività. Si sottolinea, inoltre, l'importanza di applicare le strategie comunemente suggerite per l'ADHD (organizzare lo spazio fisico sia nel contesto domiciliare che scolastico, suddividere se necessario le richieste in più compiti, che possano mettere in gioco le competenze del soggetto, pianificare la routine quotidiana esplicitando ad inizio lezione quali attività saranno svolte e i tempi necessari per il loro svolgimento, alternare momenti di spiegazione frontale a momenti di coinvolgimento attivo degli studenti, prevedere brevi momenti di pausa). Con l'ADHD è inoltre necessario valutare la prestazione per i risultati conseguiti, senza penalizzare cadute momentanee.

Nel caso di problematiche associate allo spettro autistico, va tenuto presente il rischio di 'sovraidentificazione' legato alla enfaticizzazione di un semplice lieve tratto autistico dovuta alla presenza di tratti di originalità, iperfocalizzazione, passione e autoisolamento. Questi aspetti non vanno confusi con stranezza, monotematismo, ossessiva fissazione e incapacità di stare con gli altri. Se effettivamente è presente un consistente tratto autistico primario, andranno comunque considerate positivamente le potenzialità implicite nella presenza di interessi e talenti monotematici, facendo però in modo che ci sia condivisione su di essi e possano essere coltivate aree di interesse che il bambino/ragazzo può condividere con i pari.

Nel caso di presenza di problemi visuospatiali (o al contrario linguistici) valorizzare le competenze possedute, in un caso di tipo verbale, sia orali che scritte, nell'altro caso visuospatiali, ma evitare



che le competenze deboli siano del tutto trascurate, invitando a sostenerle mediante strategie che nascono dall'ambito in cui il bambino si sente particolarmente competente. Infine, se il bambino con APC ha particolari problemi di coordinazione motoria, cercare attività motorie più alla sua portata e magari tali da suscitargli un interesse intellettuale.

Un esempio di relazione diagnostica con un caso di 2e

In Appendice 2 riporto gli stralci di una relazione diagnostica da noi preparata per un caso valutato di recente presso il nostro Centro LABDA. Si può vedere che il ragazzo presenta 2E perché ha un DSA, ma anche alta intelligenza (e lo IAG supera il 130). Non è sufficiente però parlare di DSA, perché nel suo profilo ci sono diverse specificità, con la compresenza di problemi attentivi ed emotivi. Va anche notato che il ragazzo è stato bocciato (e la cosa è stata spiegata con la motivazione di 'dargli una scossa' che lo sollecitasse ad un maggiore impegno) con conseguenze sicuramente importanti.

Bibliografia

Cornoldi, C. (2019). *Bambini eccezionali. Superdotati, talentosi, creativi o geni*. Bologna, Il Mulino.

Cornoldi C. (2022). Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in compresenza con un disturbo del neurosviluppo. Giornata di studio LABDA, Gennaio 2022.

Zanetti, M.A. e Tamburnotti, E. (2021). *Mio figlio è geniale*. Firenze: Giunti Edu



APPENDICE

APPENDICE 1

Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in presenza con un disturbo del neurosviluppo: gruppo delle Linee Guida dalla 45 alla 57 (relative alla considerazione dei diversi tipi di disturbo)

Precauzioni e Interventi specifici a seconda della tipologia del disturbo

45. Con i DSA tenere presente che la difficoltà potrebbe non essere evidente a lungo perché l'alunno sembra per certi versi brillante e capace di cavarsela, compensando, con le sue competenze cognitive, le difficoltà specifiche.Cogliere i segnali di stanchezza, demotivazione e incostanza.
46. Tenere in considerazione atteggiamenti di evitamento dell'alunno DSA dalla attività deficitaria, facendo esplorare tutte le possibilità di aiutarsi, insegnando tutte le possibilità offerte dagli strumenti compensativi, ed evitando che lo studente usi il fatto di avere APC per non impegnarsi come potrebbe
47. Nel caso di dislessia, sfruttare gli interessi del bambino/ragazzo per aumentare la frequenza di lettura. Qualora le difficoltà di lettura coinvolgano la comprensione del testo favorire un approccio attivo al testo favorendo la consapevolezza metacognitiva circa gli scopi della lettura e l'uso di strategie funzionali per la comprensione del testo. Si suggerisce di considerare che alcune tipologie di testo, ad es. le poesie, possono essere utili poiché risultano da un lato stimolanti a livello di riflessione cognitiva (es. uso del linguaggio metaforico, componente creativa presente, ecc.) e dell'altro poco gravose per la decodifica (testi e/o frasi sono più brevi)
48. Nel caso di presenza di difficoltà di calcolo, sfruttare le capacità logiche dello studente, incrementare l'uso di strategie, assicurarsi che lo studente comprenda i concetti matematici e non penalizzare eccessivamente la presenza di errori di calcolo. Favorire la comprensione dell'utilità della matematica per risolvere problemi della vita di tutti i giorni e proporre situazione concrete ma sfidanti: es. uso del denaro, statistiche e calcolo approssimato, linguaggi di programmazione al computer, etc.
49. Nel caso di problema di scrittura stimolare l'uso di strategie metacognitive (es. riflessione sui rapporti semantico-etimologici delle parole, sui rapporti di derivazione, ecc.) da usare in fase di scrittura e promuovere la revisione del testo. Considerare l'importanza di adattare i criteri di valutazione (valorizzare il contenuto e non penalizzare per gli errori ortografici) al fine di evitare che le capacità espressive del soggetto siano limitate dalle difficoltà strumentali. Infine, valorizzare le occasioni di espressione orale per limitare l'affaticamento riconducibile sia alle difficoltà ortografiche che grafomotorie.



50. In riferimento sia alla lettura che alla scrittura, favorire l'utilizzo di strumenti multimediali (es. presentazione ppt, video, ecc) che risultano maggiormente stimolanti e consentono sia di ridurre la quantità di materiale da leggere e scrivere sia di integrare valorizzando altri canali (ascolto, espressione orali, immagini, ecc).
51. In caso di ADHD tenere presente il rischio di misdiagnosi nei due sensi: di ADHD dovuto a comportamenti di noia, impulsività e disattenzione che però si presentano solo in certi contesti, di negazione dell'ADHD per la presenza di momenti di capacità di concentrazione e per una elevata prestazione ai test sulle funzioni esecutive
52. Nel caso di problema di attenzione, per aiutare il soggetto ad autoregolare la propria attenzione, scegliere attività che possano attirare l'interesse considerando alcune variabili riconducibili alla novità dell'argomento, alla possibilità che, date le competenze, il compito proposto risulti sfidante e stimolante la creatività. Si sottolinea, inoltre, l'importanza di applicare le strategie comunemente suggerite per l'ADHD (organizzare lo spazio fisico sia nel contesto domiciliare che scolastico, suddividere se necessario le richieste in più compiti, che possano stimolare le competenze del soggetto, pianificare la routine quotidiana esplicitando ad inizio lezione quali attività saranno svolte e i tempi necessari per il loro svolgimento, alternare momenti di spiegazione frontale a momenti di coinvolgimento attivo degli studenti, prevedere brevi momenti di pausa). Con l'ADHD valutare la prestazione per i risultati conseguiti, senza penalizzare cadute momentanee
53. Nel caso di problema di impulsività/iperattività proporre al soggetto l'esecuzione di attività, consone al contesto, che possano permettergli di muoversi laddove manifesta una maggiore irrequietezza fisica. Anche in questo caso, proporre attività che stimolino le competenze del soggetto e che gli permettano di interessarsi al compito. Indurre strategie per il controllo dell'impulsività e l'autocorrezione, ma tenere presente che impulsività può essere in parte dovuta alla percezione di essere capace di fare immediatamente e alla inevitabile noia dell'attesa
54. Tenere presente il rischio di enfattizzazione di un semplice lieve tratto autistico dovuta alla presenza di tratti di originalità, iperfocalizzazione, passione e autoisolamento da non confondere con stranezza, monotematismo, ossessiva fissazione e incapacità di stare con gli altri
55. Nel caso di presenza di tratto autistico considerare le potenzialità implicite nella presenza di interessi monotematici in studenti molto dotati, ma –per la crescita della personalità– sostenere anche lo sviluppo flessibile di più interessi, facendo in modo che, accanto a quelle altamente specifici, possano essere coltivate aree di interesse che il bambino/ragazzo può condividere con i pari. Ciò allo scopo di incoraggiare la condivisione reciproca, che sta alla base di un efficace sviluppo socio-relazionale
56. Nel caso di presenza di problemi visuospatiali valorizzare le competenze di tipo verbale, sia orali che scritte. Favorire l'utilizzo di strategie di verbalizzazione nello svolgimento di compiti di natura visuospatiala (es. alcuni concetti matematici, disegno tecnico). Non penalizzare lo studente per le sue produzioni grafiche poco soddisfacenti (es. nella scrittura, nella matematica, nel disegno tecnico), suggerendo però strategie per smussare certe lacune eccessive. Dare la possibilità di dimostrare la sua conoscenza attraverso compiti che



richiedono un minore coinvolgimento di abilità visuospatiali. Stimolare al tempo stesso lo sviluppo di migliori abilità e strategie visuospatiali

57. Nel caso di problemi di coordinazione motoria guidare i genitori nell'individuazione di attività sportive che siano in linea con gli interessi del soggetto ma, al contempo, siano più accessibili rispetto alle richieste sul piano motorio, individuale e nell'interazione con gli altri (es. gli sport di squadra possono risultare più complessi rispetto a sport di coppia). Inoltre, costruire competenze motorie, almeno di base. Curare –per lo sport- soprattutto quegli ambiti che altrimenti possono limitare l'autonomia (es. uso della bicicletta, nuoto) sviluppando una eventuale competenza sportiva in cui possa ottenere buoni risultati e mettere a profitto, con strategie e ragionamenti, il suo APC



APPENDICE 2

Stralci di relazione diagnostica per un caso di 2E

Abbiamo incontrato Enrico, su richiesta dei genitori, per una valutazione di aggiornamento dello stato degli apprendimenti e degli aspetti attentivi..

Al momento della valutazione, effettuata nell'arco di un incontro, Enrico ha iniziato a frequentare il terzo anno della scuola secondaria di I grado.

..durante l'asilo nido e durante la scuola primaria, venivano segnalate difficoltà nell'autoregolazione dell'attenzione e tratti di iperattività.. Attualmente Enrico è interessato al disegno tecnico e alle aree dell'informatica, della meccanica e dei motori, mentre appare poco interessato e senza un metodo di studio per molte altre discipline. .. In seconda media Enrico è stato bocciato, bocciatura attribuita a una bassa motivazione allo studio, con non regolare svolgimento dei compiti e alcune note disciplinari. .. Si evidenziano difficoltà a livello socio-relazionale e scarso interesse nel ricercare i pari.. Attualmente i videogiochi risultano essere il suo passatempo principale; il loro utilizzo avviene principalmente online e non appare finalizzato alla conoscenza di altre persone.

..Si riporta familiarità per DSA, per difficoltà di attenzione e per basso tono dell'umore.

La valutazione, effettuata alla luce di quanto emerso dal colloquio, ha fornito i riscontri principali presentati di seguito (in Allegato 1 sono riportati gli esiti della valutazione).

Lettura strumentale: lenta e scorretta

Comprensione del testo: adeguata, ma sottostimata dal ragazzo.

Grafismo: qualche difficoltà e stanchezze con ricorso prevalente allo STAMPATELLO MAIUSCOLO

Componente ortografica della scrittura: molto debole.

Numero e calcolo: discreti

Abilità di studio: difficoltà a organizzarsi

Abilità di coordinazione visuo-motoria e fine-motoria: qualche difficoltà

Livello intellettivo (WISC-IV): alto e con disarmonie. Nello specifico, si rilevano competenze alte per quanto riguarda l'ambito del ragionamento visuo-percettivo e ancora più elevate per l'ambito del ragionamento verbale-linguistico, con invece punteggi più bassi negli indici di processo, la memoria di lavoro (capacità di mantenere temporaneamente in memoria ed elaborare informazioni di tipo verbale) e la velocità di elaborazione (capacità di focalizzare l'attenzione e di elaborare rapidamente stimoli di tipo visivo). Si è ritenuto opportuno calcolare l'Indice di Abilità Generale (IAG) che consente di ottenere una misura delle capacità cognitive generali non influenzata dagli indici di processo. Si rilevano abilità cognitive collocabili nel range dell'alto potenziale cognitivo. Si fa inoltre presente che la forte discrepanza fra tale IAG e le altre abilità (ICC) è stata documentata negli ultimi anni essere un elemento fortemente caratterizzante gli individui con DSA e/o ADHD.

Aspetti attentivi ed emotivo-comportamentali: significative difficoltà attentive e emotive; comportamenti oppositivi (esempio: discutere in modo polemico; perdere la pazienza; essere facilmente irritabile; avere un atteggiamento di sfida; infastidire intenzionalmente le altre persone); problematiche psicosomatiche (esempio: lamentele di malessere, dolori o mal di stomaco prima di andare a scuola; sporadici mal di testa; riportare malesseri che però non vi sono realmente) e sociali (esempio: difficoltà nello stringere e mantenere le amicizie; mancato coinvolgimento da parte dei pari; presenza di alcuni vissuti di inferiorità rispetto ai ragazzi della sua età; ansia sociale).



Conclusioni e suggerimenti: presenza di un **profilo di dislessia (Disturbo specifico della lettura; F81.0), di disortografia e di disgrafia (F81.8)**, in associazione ad un **ADHD** in fase di attenuazione. Si sottolinea che tale quadro s'inserisce all'interno di un **profilo di plusdotazione cognitiva**, per cui Enrico rientra nei casi di 2e (doppia eccezionalità) che sono divenuti di recente oggetto di specifica considerazione.

Alla luce del profilo emerso, si suggerisce un percorso specialistico volto a: sostenere Enrico rispetto le preoccupazioni emerse; far acquisire maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza del profilo; favorire l'acquisizione di un metodo di studio più strutturato e funzionale rispetto alle proprie caratteristiche..

seguono consigli per la dislessia e consigli per i problemi attentivi

...

Si riportano infine alcuni delle linee guida elaborate dal nostro Centro per i casi di 2E:

seguono Linee guida

Si suggerisce, per quanto possibile, di concordare con Enrico i suggerimenti sopra riportati.



ALLEGATO: scheda dei punteggi principali

TEST	PUNTEGGIO	DATI NORMATIVI	CONFRONTO DATI NORMATIVI
LETTURA			
Letture di brano (Prove MT-3-Clinica, Cornoldi, Carretti, 2016)			
MT velocità "L'arco nell'antichità"	Sill/sec = 3.60	M = 4.80 (0.94) 10°p. (3.62) RA (3.12 - 3.90)	z = -1.25 = 10°p. RA
MT correttezza "L'arco nell'antichità"	Errori = 13	5°p. (8)	< 5°p. RII
Letture (DDE-2, Sartori, Job e Tressoldi, 2007)			
Parole	Sill/sec = 3.09 Errori = 4	M = 4.7 (0.9) M = 1 (1) 5°p. (3)	z = -1.79 < 5°p.
Non parole	Sill/sec = 1.87 Errori = 10	M = 2.8 (0.6) M = 4 (3) 5°p. (9)	z = -1.55 < 5°p.
Dettato di brano (BVSCO-3, Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica-3, Cornoldi, Ferrara, Re, 2022)			
"Il Luddismo" Stampato maiuscolo	Errori totali = 19	M = 6.39 (5.53) 5°p. (18) RII (> 18)	< 5°p. RII
Dettato di parole (BVSCO-3, Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica-3, Cornoldi, Ferrara Re, 2022)			
Lista 1 + lista 2 Stampato maiuscolo	Totale errori = 10/64	M = 3.58 (2.71) 5°p. (9)	< 5°p.



Dettato di non parole (BVSCO-3, Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica-3, Cornoldi, Ferrara Re, 2022)				
Stampato maiuscolo	Errori totali = 20/48		M = 9.35 (5.07) 5°p. (19)	< 5°p.
FUNZIONAMENTO COGNITIVO GENERALE				
WISC IV (Orsini, Pezzuti, Picone, 2012)				
Disegno con i cubi	Punteggio grezzo = 58		P.P. =10 (3)	P.P. = 16
Somiglianze	Punteggio grezzo = 37		P.P. =10 (3)	P.P. = 18
Memoria di cifre	Punteggio grezzo = 18		P.P. =10 (3)	P.P. = 11
Concetti illustrati	Punteggio grezzo = 20		P.P. =10 (3)	P.P. = 12
Cifrario	Punteggio grezzo = 48		P.P. =10 (3)	P.P. = 7
Vocabolario	Punteggio grezzo = 55		P.P. =10 (3)	P.P. = 16
Riord. lettere-numeri	Punteggio grezzo = 19		P.P. =10 (3)	P.P. = 10
Ragion. Con le matrici	Punteggio grezzo = 28		P.P. =10 (3)	P.P. = 15
Comprensione	Punteggio grezzo = 28		P.P. =10 (3)	P.P. = 13
Ricerca di simboli	Punteggio grezzo = 35		P.P. =10 (3)	P.P. = 13
SCALE	SOMMA DEI PP	QI	RANGO PERCENTILE	95% INTERVALLO DI CONFIDENZA
Comprensione verbale (CV)	47	134	99.0	125 - 139
Ragionamento visuo-percettivo (RP)	43	128	97.0	118 – 134
Memoria di lavoro (ML)	21	103	58.1	94 - 112
Velocità di elaborazione (VE)	20	100	49.8	90 – 110
Totale (QI)	131	125	95.5	118 - 130
IAG	90	135		