



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
Dipartimento di Psicologia Generale**

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Clinica dello Sviluppo

Tesi di laurea magistrale

**Plusdotazione cognitiva in età evolutiva: caratteristiche
del profilo cognitivo e relazioni con aspetti
psicopatologici**

*Cognitive giftedness in developmental age: characteristics of cognitive
profile and relationships with psychopathological aspects*

Relatore

Prof. Enrico Toffalini

Laureanda: Alice Magistro

Matricola: 2082088

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	4
PARTE PRIMA – FONDAMENTI TEORICI.....	6
SEZIONE 1 Panoramica generale.....	7
1.1 Definire la Plusdotazione.....	7
1.2 Modelli e teorie principali sulla plusdotazione.....	8
1.2.1 Teorie dell'intelligenza.....	8
1.2.2 Modelli di plusdotazione.....	14
1.3 Identificazione e valutazione.....	20
1.3.1 Incidenza.....	20
1.3.2 Tecniche utilizzate.....	20
1.3.3 Problematica della sottorappresentazione.....	22
SEZIONE 2 Caratteristiche, contesto e implicazioni psicopatologiche.....	27
2.1 Punti di forza e criticità: caratteristiche individuali.....	27
2.2 Punti di forza e criticità: caratteristiche di contesto	31
2.2.1 Ruolo della famiglia.....	32
2.2.2. Ruolo della scuola.....	35
2.3 Criticità e principali correlazioni psicopatologiche.....	37
2.3.1 Problemi internalizzanti.....	37
2.3.2 Perfezionismo.....	39
2.3.3 Intelligenza emotiva.....	39
2.4 Doppia eccezionalità.....	40
2.4.1 Interventi.....	42
PARTE SECONDA – PRESENTAZIONE DELLA RICERCA.....	44
SEZIONE 3 La presente ricerca.....	45
3.1 Obiettivi.....	45
3.2 Metodo	46

3.2.1 Partecipanti.....	46
3.2.2. Materiali.....	46
3.2.3. Procedura.....	53
3.3 Risultati.....	53
3.3.1. Valutazione del Quoziente Intellettivo.....	55
3.3.2 Valutazione delle problematiche emotive e comportamentali.....	57
3.3.3. Correlazioni tra QIT e sottoscale del CBCL.....	58
3.4 Discussione.....	60
3.4.1. Limiti della ricerca e direzioni future.....	63
CONCLUSIONE.....	66
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	68

INTRODUZIONE

Nel corso dei miei studi accademici, mi sono spesso confrontata con il costrutto dell'intelligenza, esplorando approfonditamente le condizioni e i disturbi associati a livelli di quoziente intellettivo inferiori alla media, affiancati da un'analisi delle pratiche e degli interventi, delle manifestazioni e delle conseguenze a livello socioaffettivo. Tuttavia, il fenomeno opposto, ovvero l'intelligenza sopraelevata, è stato trattato in minor misura.

La plusdotazione è un fenomeno complesso e multidimensionale che ha attirato crescente interesse sia nella psicologia educativa sia nella ricerca accademica. Nonostante ciò, restano numerosi interrogativi e controversie riguardanti la definizione, l'identificazione e la valutazione di tale condizione.

La giftedness viene spesso associata a un elevato quoziente intellettivo, ma per fornire una visione più completa di questo fenomeno, vengono esaminate le principali teorie e modelli relativi a questo fenomeno, con un'attenzione particolare ai contributi di Cornoldi e Renzulli. Successivamente, vengono esaminati i principali correlati psicopatologici secondo la letteratura esistente, un aspetto che continua a essere oggetto di dibattito e di risultati contrastanti tra le ricerche. È proprio in questo contesto che si inserisce il presente studio empirico, il cui obiettivo è colmare alcune delle lacune presenti nelle ricerche attuali e approfondire la comprensione di questo fenomeno complesso. Il focus principale dello studio è indagare come le capacità cognitive superiori si correlino con le difficoltà emotive e comportamentali manifestate dai bambini dotati.

A tale scopo, è stato analizzato un campione di 132 bambini di età compresa tra i 6 e i 15 anni, ai quali è stata somministrata la Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (WISC-IV). Inoltre, i genitori hanno compilato la Child Behavior Checklist (CBCL). I risultati ottenuti sono presentati e discussi nella quarta sezione, con un'attenzione particolare alle limitazioni dello studio e alle indicazioni per future ricerche.

La comprensione approfondita dei legami tra intelligenza superiore e difficoltà emotive e comportamentali può avere importanti implicazioni pratiche, contribuendo a una progettazione più mirata di interventi educativi e supporti per i bambini dotati. Questa

ricerca, pertanto, non solo amplia il campo di studio della plusdotazione, ma offre anche spunti per una migliore integrazione dei bambini dotati nei contesti educativi e sociali.

PARTE PRIMA
FONDAMENTI TEORICI

SEZIONE 1

Panoramica generale

1.1 Definire la Plusdotazione

In letteratura, ad oggi, non esiste una definizione chiara e univoca di plusdotazione (McBee & Makel, 2019; Türkman, 2020; Worrell et al., 2019), essendo un fenomeno molto sfaccettato e ampio (Ivleva M., 2017).

La complessità nel trovare una definizione universalmente riconosciuta risiede in molteplici ragioni: in primo luogo va considerata l'influenza del contesto sociale, storico e culturale nel quale è immerso un soggetto, poiché la nozione di talento varia da cultura a cultura, e anche nel corso degli anni, cambia in modo significativo ciò che lo definisce (Al-Hroub e El Khoury, 2018; Cornoldi, 2020; Rusconi, 2020). In secondo luogo, individui molto differenti tra loro possono essere considerati ad alto potenziale cognitivo poiché esistono più ambiti e forme di plusdotazione (Cornoldi, 2020). Infine, questa difficoltà è dovuta ai diversi punti di vista teorici presenti in letteratura ciascuno con la propria concezione di *giftedness* (Pezzuti, 2020; Cornoldi, 2020).

Tra le ricerche si trovano diverse descrizioni del fenomeno che si contraddistinguono per le caratteristiche che vengono associate a un individuo dotato (Türkman, 2020); il termine di plusdotazione o dono, infatti, viene adoperato sia per indicare alcune prestazioni superiori alla media, sia per far riferimento a caratteristiche di personalità responsabili di questo tipo di risultati (Pfeiffer, 2018).

Tuttavia, avere una definizione specifica, rischia di limitare gli aspetti presi in considerazione per determinare la plusdotazione di un individuo, e, di conseguenza, comprometterne l'accesso a programmi specifici (Al-Hroub e El Khoury, 2018). Per questo, negli ultimi anni, un approccio ampiamente riconosciuto alla comprensione della "giftedness" la descrive come un "termine ombrello" che include una vasta gamma di situazioni e individui con capacità eccezionali (Cornoldi, 2020).

Parallelamente, emerge un'attenzione sempre maggiore verso questo fenomeno sia a livello internazionale che nazionale. Ne sono un esempio, il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP), che, nel 2018, ha redatto alcune linee guida per la valutazione della plusdotazione in età evolutiva. Oltre a riconoscere la mancanza dell'esistenza di una definizione generale del fenomeno, l'Ordine ha messo in evidenza

l'assenza di un manuale di riferimento, e di criteri universalmente validi, da poter utilizzare per identificare un individuo plusdotato.

Nel 2019 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha pubblicato un documento nel quale riconosce l'esistenza di bambini ad alto potenziale cognitivo e individua come "prassi assolutamente corretta" l'inserimento di tali bambini nell'ambito dei Bisogni educativi speciali (BES) con la conseguente personalizzazione delle modalità educative e di apprendimento (MIUR, 2019); questa visione trova consenso e applicazione anche a livello internazionale (Silvermann, 2018).

La National Association for Gifted Children (NAGC) nel 2018 ha pubblicato un report in cui ha fornito una definizione degli individui dotati e di talento descrivendoli come coloro che "raggiungono, o hanno la capacità di raggiungere, livelli più elevati, rispetto ad altre persone della stessa età, esperienza e ambiente, in uno o più ambiti".

Riassumendo, diverse definizioni di "giftedness" si espandono per includere vari ambiti specifici in cui si manifesta l'alta prestazione. Alcune definizioni considerano anche il contesto sociale o culturale in cui si sviluppano il talento e le capacità superiori (Al-Hroub e El Khoury, 2018; Balboni, 2020). Altre ancora ampliano il concetto includendo altri elementi ritenuti fondamentali come la motivazione, la creatività e la persistenza (Cornoldi, 2020).

1.2 Modelli e teorie principali sulla plusdotazione

Di seguito si riporta una panoramica dei modelli teorici che hanno tentato di inquadrare e descrivere il fenomeno della plusdotazione, in modo da porre in evidenza l'evoluzione del concetto di talento e l'origine dei diversi punti di vista emersi dalla letteratura.

1.2.1 Teorie sull'intelligenza

Da un'attenta analisi degli studi dell'ultimo secolo, appare evidente che non è possibile parlare di alto potenziale cognitivo, senza soffermarsi sul costrutto dell'intelligenza. Molti studi sulla plusdotazione, infatti, si sono basati proprio sulla valutazione dell'intelletto (Cornoldi, 2020), e già all'inizio del ventesimo secolo, la concezione della plusdotazione era estremamente legata alla "valutazione psicometrica dell'intelligenza" (Zanetti, 2020). È in questo periodo che si sviluppano le teorie

dell'intelligenza di tipo unitario, multiplo e gerarchico. Verrà ora fornita una panoramica sulle principali tappe degli ultimi anni che hanno portato alle conoscenze attuali sull'intelligenza e sulla plusdotazione.

Teorie unitarie

Spearman, all'inizio del '900, ha teorizzato l'esistenza di un singolo fattore di abilità generale, denominato fattore "g", alla base di tutte le attività intellettive. Questo studioso ha gettato le basi per la nascita delle teorie dell'intelligenza unitarie (Sternberg & Kaufman, 2018; Zanetti, 2020).

Nello stesso periodo Binet e Simon (1905) hanno elaborato un test di intelligenza per gli studenti con necessità di un programma educativo specifico (Sternberg & Kaufman, 2018). È così nata la scala intellettiva *Binet-Simon* che contribuì a rafforzare l'idea secondo cui la plusdotazione corrispondesse a capacità intellettive elevate e alti punteggi nei test (Zanetti, 2020)

Un altro autore di spicco rispetto a questa concezione è Terman che nel 1916 ha elaborato la *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Sternberg & Kaufman, 2018; McBee & Makel, 2019), successivamente, nel 1926, ha definito il talento basandosi su un unico dominio, cioè il quoziente intellettivo (Zanetti, 2020; Türkman, 2020) che all'epoca si otteneva calcolando il rapporto tra età mentale ed età cronologica: la precocità risultava essere il punto di riferimento per la plusdotazione (Cornoldi, 2020).

Terman è uno studioso citato ancora oggi per il suo importante progetto svolto in California intorno al 1920: *Terman Study of the Gifted*. (Cornoldi, 2020; McBee & Makel, 2019). L'obiettivo di questo studio era verificare se i bambini con QI elevato sarebbero diventati adulti di successo (Cubelli, 2020). Per quest'indagine Terman raccolse un campione di 1.528 individui plusdotati con QI superiore a 140 (circa lo 0,4% della popolazione; McBee & Makel, 2019; Türkman, 2020) che vennero seguiti negli anni. Sulla base dei QI dei soggetti, creò una classificazione degli studenti che talvolta viene tuttora usata: coloro che presentavano un QI superiore a 135 erano classificati come "moderatamente dotati", gli studenti con un QI superiore a 150 erano considerati "eccezionalmente dotati", e gli individui che superavano il punteggio QI di 180 erano categorizzati come "severamente e/o profondamente dotati" (Sternberg & Kaufman, 2018).

I risultati della ricerca di Terman hanno rivelato che i bambini con un quoziente intellettivo pari o superiore a 140 sono generalmente più in salute, maggiormente stabili ed equilibrati, e capaci di migliori risultati scolastici. Inoltre, l'intelligenza si è mostrata stabile nel corso dello sviluppo di un individuo dotato e, ancora, lo studio ha provato che possedere un alto livello di intelligenza non corrisponde necessariamente all'affermazione in età adulta e al raggiungimento del successo (Cornoldi, 2020; Zanetti, 2020).

Ancora oggi molta ricerca si orienta su individui con QI totale elevato (QIT), cioè una "stima complessiva del potenziale intellettivo di una persona" (Cornoldi, 2020); in particolare vengono considerati individui plusdotati coloro che hanno un punteggio di 130 o superiore. Questo modo di procedere presenta molte limitazioni, tra cui primariamente il fatto che sia un punteggio arbitrario, e porta a tralasciare tutti gli altri individui con punteggi di poco inferiori. Inoltre, come ribadito in precedenza la plusdotazione può riguardare più ambiti e molto diversi tra loro, considerando unicamente il quoziente intellettivo, vengono perse le altre forme di dotazione (Cornoldi, 2020).

Teorie multiple dell'intelligenza

A partire dalle limitazioni nel considerare un quoziente intellettivo per l'individuazione e la valutazione della popolazione dotata, è emerso, nel panorama storico sul costrutto dell'intelligenza, l'ipotesi dell'esistenza di più forme di intelletto. Tra questi modelli due sono particolarmente rilevanti. Gardner (1983, 1999) ha presentato la sua Teoria delle intelligenze multiple, secondo cui esistono sette, e successivamente dieci, diverse forme di intelletto separate e indipendenti (Türkman, 2020), esse sono: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, cinestesica, intrapersonale, interpersonale, naturalista, spirituale e l'intelligenza esistenzialista. Gardner credeva che gli individui dotati fossero coloro che si distinguevano in almeno uno di questi profili. Ha definito l'intelligenza come "*un potenziale biopsicologico per elaborare informazioni che può essere attivato in un contesto culturale per risolvere problemi o creare prodotti che abbiano valore in una cultura*" (Worrel et al., 2019).

Sternberg ha ipotizzato che il talento è composto da tre forme di intelligenza diverse ma interconnesse: l'intelligenza analitica, l'intelligenza creativa e l'intelligenza pratica (Worrell et al., 2019; Cornoldi, 2020), secondo l'autore le persone mostrano una

delle tre aree come più sviluppata rispetto alle altre. In particolare, l'autore ha definito l'intelligenza come la capacità di sfruttare i propri punti di forza, essendo consapevoli delle proprie debolezze (Worrell et al., 2019).

Queste teorie ritengono dunque che non esiste una forma di plusdotazione generale, ma piuttosto una dotazione relativa a ciascun tipo di intelligenza che hanno teorizzato (Cornoldi, 2020).

Teorie gerarchiche dell'intelligenza

Riassumendo, le teorie unitarie faticano a giustificare l'esistenza di diverse forme di eccezionalità, poiché considerano la mente come un'unica entità e le teorie multiple hanno difficoltà con la plusdotazione di tipo intellettuale poiché ritengono che tutte le tipologie di intelletto siano uguali e non tengono conto che alcune sono maggiormente rilevanti rispetto alle altre. Le teorie gerarchiche appaiono come il miglior compromesso in quanto assumono sia la presenza di strutture centrali, sia l'idea di più forme di intelligenza (Cornoldi, 2020).

In linea generale, una teoria gerarchica prevede un fattore generale di intelligenza (g) al vertice, successivamente le abilità mentali primarie, e alla base le abilità più specifiche e dipendenti dalle abilità gerarchicamente superiori (Sternberg & Kaufman, 2018).

Di seguito verranno brevemente descritte due tra le teorie gerarchiche che hanno avuto molta influenza sugli studi dell'intelligenza: la teoria di Horn e Cattell e la teoria di Carroll. Più dettagliatamente verranno spiegati poi il modello di Cattell-Horn-Carroll (CHC) e il modello a cono elaborato da Cornoldi.

Nella formulazione iniziale del modello, Horn e Cattell (1966) hanno suggerito che l'intelligenza generale fosse composta da due componenti principali: l'intelligenza fluida (g-f) e l'intelligenza cristallizzata (g-c). L'intelligenza fluida è legata al funzionamento efficiente del sistema nervoso centrale e non dipende dall'esperienza pregressa o dall'ambiente circostante. Al contrario, l'intelligenza cristallizzata è ritenuta fortemente influenzata dall'esperienza e dal contesto culturale (Sternberg & Kaufman, 2018).

La *Three-stratum theory* di Carroll (1993) consiste di un modello piramidale a tre livelli, partendo dalla base si trova il primo strato con abilità molto specializzate; lo strato due raccoglie le abilità ampie tra cui: intelligenza fluida, intelligenza cristallizzata,

memoria generale e apprendimento, ampia percezione visiva, ampia percezione uditiva, ampia capacità di recupero, ampia rapidità cognitiva e velocità di elaborazione. Infine, all'apice della piramide si trova il terzo strato con l'abilità generale o fattore "g" (Sternberg & Kaufman, 2018).

Il modello di Carroll–Horn–Cattell (CHC; v. figura 1) nasce dall'unione delle teorie citate precedentemente (Sternberg & Kaufman, 2018; Balboni, 2020), e anch'esso si sviluppa su una struttura piramidale al cui vertice vi è un fattore di intelligenza generale (*general*), al di sotto sono presenti 16 dimensioni ampie (*broad*), ciascuna delle quali si ramifica in dimensioni ristrette (*narrow*) (Balboni, 2020). La misurazione delle dimensioni ampie costituisce l'elemento centrale del modello (Sternberg & Kaufman, 2018).

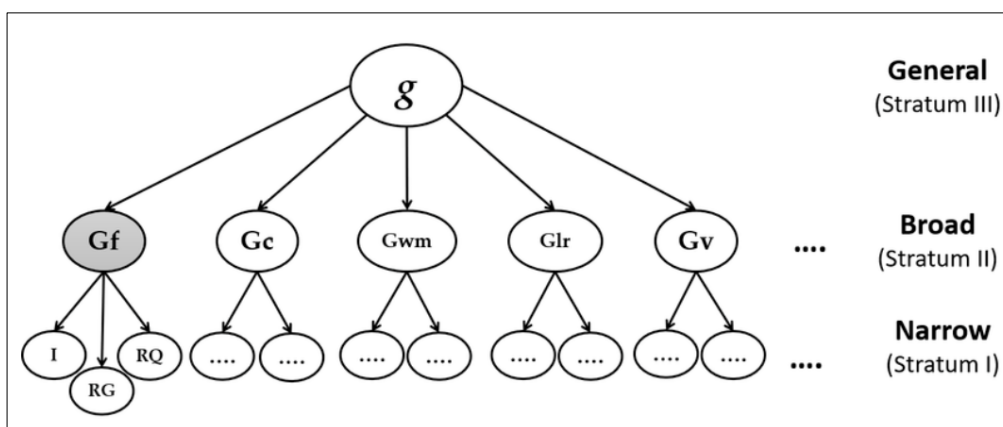


Figura 1. Cattell-Horn-Carroll (CHC) Model of Human Cognitive Abilities (Akhtar, 2022)

La teoria Cattell-Horn-Carroll (CHC) ha profondamente influenzato lo sviluppo di numerosi test di intelligenza (Sternberg & Kaufman, 2018). Attualmente, molti dei test di QI individuali più utilizzati a livello internazionale, come le Scale Wechsler e la Kaufman Assessment Battery for Children, sono stati progettati in linea con il modello CHC e spesso forniscono anche punteggi che riflettono le diverse dimensioni cognitive proposte da questa teoria (Balboni, 2020).

Nel Modello a Cono di Cornoldi (2020; v. figura 2) le prestazioni cognitive interagiscono e sono influenzate da tre fattori: esperienza diretta, fattori motivazionali-culturali e fattori emotivo-metacognitivi. Inoltre, esse sono collocate lungo due continuum (Cornoldi, 2020; Bellacchi, 2020):

- continuum verticale, corrispondente al grado di generalità o specificità delle abilità e di controllo esecutivo esercitato dalla mente;

- continuum orizzontale, lungo il quale si posizionano i diversi domini e abilità differenziate per varietà e concretezza.

Alla base del cono si trovano in numero maggiore le abilità specifiche e semplici, rappresentate dai coni, a livello intermedio risiedono le abilità ampie, e nella parte alta del cono in misura minore, si trovano le abilità generali.

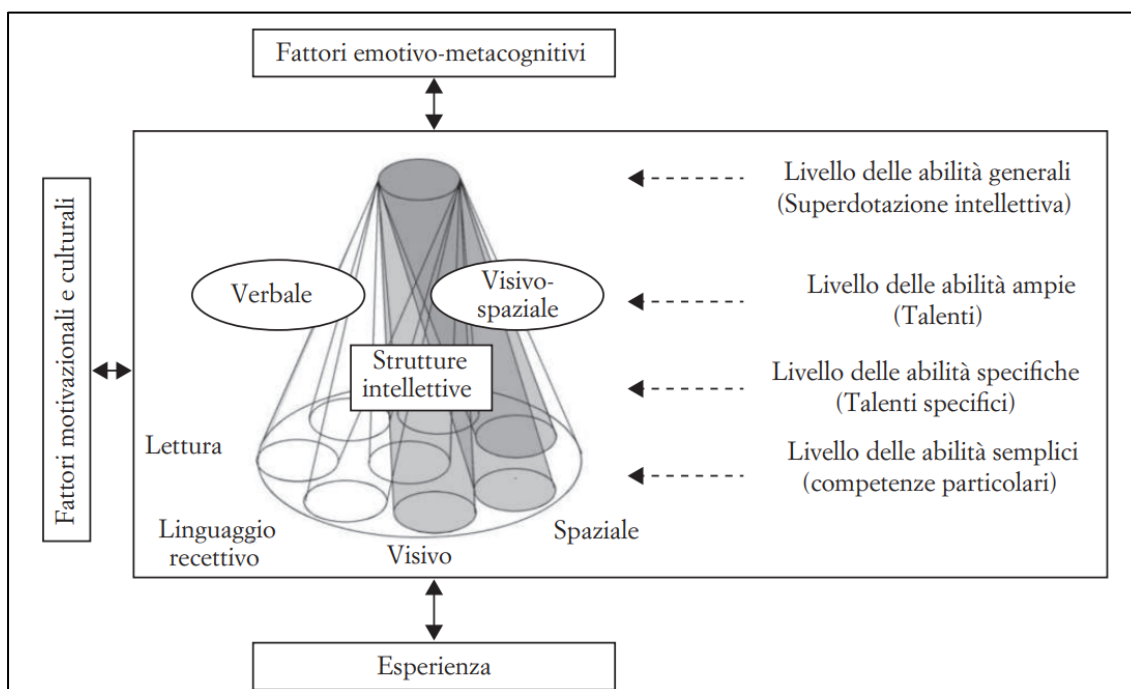


Figura 2. Rappresentazione gerarchica dell'intelligenza e collocazione di superdotazione intellettiva e talenti (Cornoldi, 2020)

Il modello gerarchico a cono negli anni è stato esteso per spiegare il funzionamento cognitivo sia nelle disabilità intellettive e nei disturbi specifici dell'apprendimento, sia nella plusdotazione (Bellacchi, 2020).

Applicando la visione di Cornoldi ai disturbi del neurosviluppo, si ottiene un cono con la disabilità intellettiva collocata nella parte superiore, implicando un impatto generale e su molteplici abilità con confini meno definiti. Al contrario, verso il basso del cono, si trovano i disturbi specifici, che influenzano aree precise come la dislessia (lettura) o il disturbo specifico del linguaggio (linguaggio produttivo). Le abilità che si trovano a livelli intermedi del cono riguardano invece deficit in competenze più ampie di tipo verbale o visuospaziale.

In questo modello gerarchico dell'intelligenza, il cono può rappresentare non solo i deficit, ma anche le abilità eccezionali. Se una dotazione si trova nella parte superiore riguarda l'intelligenza generale e si manifesta come superdotazione intellettiva. Al contrario, se riguarda abilità molto specifiche situate nella parte inferiore del cono, può

portare a casi in cui individui con difficoltà generali mostrano talenti straordinari in aree specifiche. Queste abilità specifiche, spesso legate a una combinazione di talento innato e intensa pratica, possono emergere in situazioni dove sono particolarmente utili o come risultato di un addestramento mirato (Cornoldi, 2020). Per chi possiede queste abilità l'autore preferisce usare il termine «talento» e, «persone talentuose» (Cornoldi, 2019)

1.2.2 Modelli di plusdotazione

Dopo un breve approfondimento dei principali modelli legati all'intelligenza, si riportano i modelli che hanno tentato di spiegare lo sviluppo del talento e il fenomeno della plusdotazione, diversi dei quali sono tutt'oggi ritenuti validi.

Il Modello a “Stella Marina” di Tannenbaum

Tannenbaum ha proposto uno dei primi modelli di sviluppo del talento. Nella sua concezione, il talento sviluppato può esistere solo negli adulti e definisce la giftedness nei bambini come “il *potenziale* per diventare performer acclamati dalla critica o produttori esemplari di idee in sfere dell'attività che valorizzano la vita morale, fisica, emotiva, sociale, intellettuale o estetica della comunità” (Olivieri, 2018; Worrell et al., 2019).

L'autore ha identificato cinque fattori che permettono la realizzazione del potenziale presente in infanzia e che possono portare il bambino a diventare un adulto talentuoso. Questi elementi corrispondono, figurativamente, alle cinque punte di una stella marina (v. figura 3) e la loro sovrapposizione e intersezione ha come risultato la plusdotazione (Olivieri, 2018; Sternberg & Kaufman, 2018).

Più nel dettaglio i fattori ipotizzati dall'autore sono:

- 1) intelligenza generale superiore;
- 2) attitudine speciale eccezionale mostrata in abilità particolari o dominio-specifiche;
- 3) facilitatori non intellettuali come ad esempio la motivazione, la dedizione, la salute mentale;
- 4) fattori ambientali come famiglia, scuola, pari, contesto socioeconomico e culturale;
- 5) fattori casuali, si tratta di situazioni o possibilità che possono facilitare o rendere maggiormente difficoltosa la realizzazione di un potenziale.

Ogni “punta” comprende elementi statici, cioè un ritratto del bambino in ogni fase della sua vita, ed elementi dinamici: processi sociali, educativi che possono portare influenze e cambiamenti nella vita dell’individuo (Olivieri, 2018).

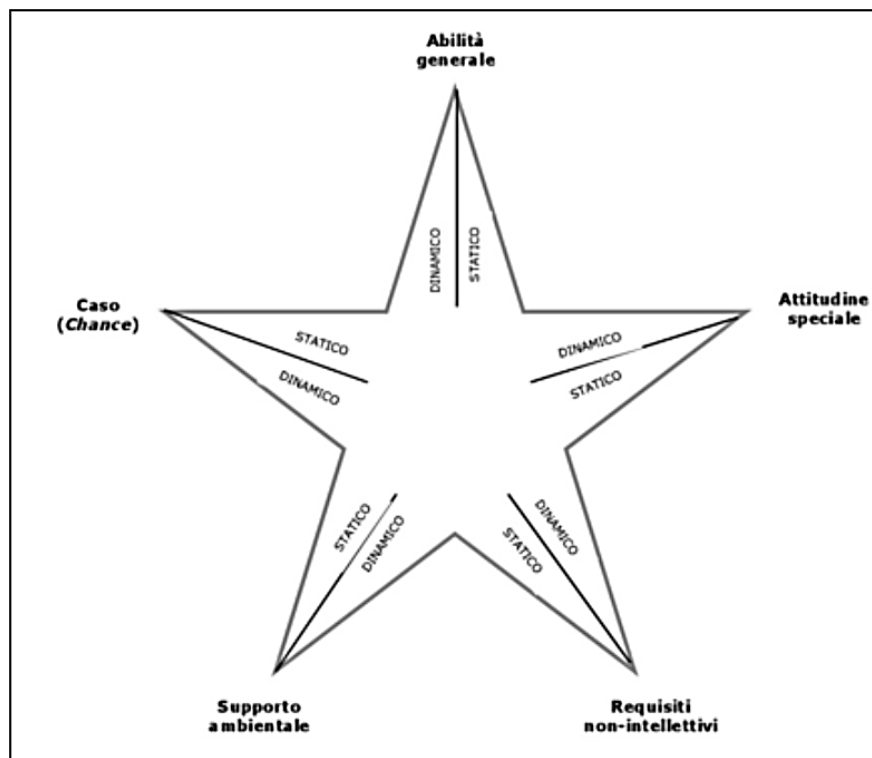


Figura 3. Modello della giftedness a stella marina di Tannenbaum (Olivieri, 2018)

Modello differenziato della plusdotazione e del talento di Gagné

Gagné ha elaborato un *modello differenziato di dote e talento* (DMGT- Differentiated Model of Giftedness and Talent), ribattezzato nel 2018, *modello integrativo di sviluppo del talento* (IMTD- Integrative Model of Talent Development) (Worrell et al., 2019).

Gagné ha voluto chiarire la distinzione tra "dotato" e "talentuoso", termini spesso usati come sinonimi. Sostiene che la plusdotazione rappresenti abilità naturali o attitudini in un bambino che lo collocano almeno nel 10% superiore rispetto ai suoi coetanei in almeno un dominio specifico (Olivieri, 2018). Il talento, invece, è la manifestazione della plusdotazione attraverso una singolare padronanza di abilità che sono state sviluppate meticolosamente. Queste abilità, chiamate competenze, comprendono sia conoscenze che capacità e sono espresse in almeno un campo specifico dell'attività umana (Olivieri, 2018).

Gagnè ritiene dunque che le abilità innate di un individuo attraverso l'interazione con l'ambiente portino a doni mentali e fisici, questi si sviluppano in talenti in vari ambiti attraverso l'impegno e le opportunità (Worrell et al., 2019). Gli individui dotati sono il 10% di coloro che possiedono le migliori capacità naturali e gli individui talentuosi, sono invece il 10% di coloro che raggiungono i migliori risultati (Worrell et al., 2019).

L'IMTD esplora le variabili che facilitano la trasformazione dei doni innati in talenti sviluppati (Sternberg e Kaufman, 2018; Worrell et al., 2019), vengono identificate sei componenti principali: il primo trio è definito come “nucleo dello sviluppo del talento”, gli ultimi tre elementi sono costituiti dai catalizzatori che svolgono un ruolo importante di facilitazione o inibizione nel processo di sviluppo del talento (v. figura 4; Olivieri, 2018).

- 1) Abilità naturali o “doni”, geneticamente determinate. Sono capacità intellettuali, creative, socioaffettive e sensomotorie;
- 2) processo di sviluppo e apprendimento, di tipo formale o informale; può durare anche per diversi anni ed è alla base della formazione del talento;
- 3) competenze sviluppate ad alto livello o “talenti”, che possono riguardare molti ambiti specifici, ad esempio sport, tecnologia, musica;
- 4) catalizzatori intrapersonali, fisici (ad es. la salute, l'aspetto fisico) e psicologici (ad es. la motivazione, il temperamento, la personalità), tutti influenzati dalla dotazione genetica;
- 5) catalizzatori ambientali, includono l'ambiente circostante (ad es. cultura e famiglia), le persone (ad es. insegnanti, fratelli, pari), le attività (ad es. programmi didattici speciali, servizi) e gli eventi (ad es. la morte di un genitore, la vincita di un premio);
- 6) fattori casuali che influenzano i catalizzatori (intrapersonali e ambientali), le abilità naturali (doni) e la dotazione genetica dell'individuo.

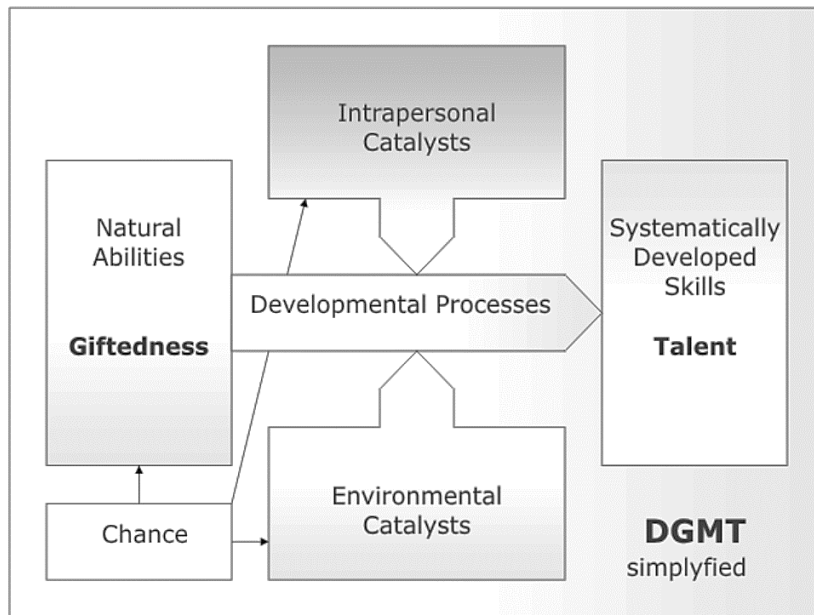


Figura 4. Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (s.d)

Modello a “Tre Anelli” di Renzulli

Renzulli, nel 1978 ha elaborato uno dei modelli più importanti legati alla plusdotazione che ancora oggi viene applicato in diverse parti del mondo (Türkman, 2020): The Three Ring Conception of Giftedness (v. figura 5).

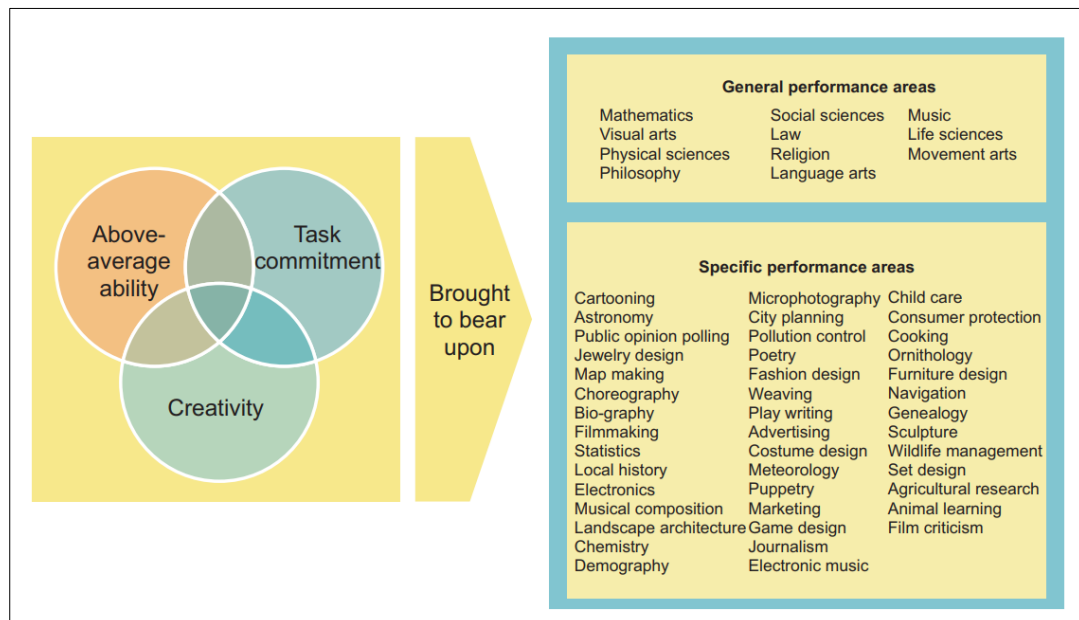


Figura 5. Three Ring Conception of Giftedness. (Renzulli & Reis, 2021).

L'autore ha distinto tra talento scolastico (misurabile mediante test di abilità standardizzati) e talento creativo-produttivo (valutato in base a contributi eccezionali) (Worrel et al., 2019). Queste forme di talento sono intersecate e sono ritenute importanti

in ugual modo per cui bisognerebbe porre attenzione a entrambe all'interno dei programmi per giovani plusdotati (Renzulli & Reis, 2021).

Più nello specifico, Renzulli ipotizza che tutti gli studenti dotati possiedono tre tratti interconnessi: abilità superiori alla media, impegno nel compito e creatività.

Con abilità superiori alla media si fa riferimento ad abilità di tipo generale e specifico. L'abilità generale è definita come la capacità di elaborare le informazioni, il ragionamento verbale e numerico, la comprensione spaziale, la memoria e la padronanza del linguaggio (Renzulli & Reis, 2021). L'abilità specifica è la capacità di acquisire conoscenze e competenze o l'abilità di raggiungere alti livelli in una o più aree specifiche.

Con "impegno nel compito" ci si riferisce a una forma di motivazione mirata, questo tratto può essere descritto anche in termini di perseveranza e duro lavoro.

Il terzo gruppo unisce le caratteristiche necessarie per lo sviluppo di abilità creative. Dalle ricerche emerge una visione duale della creatività: la prima si concentra sulla grandiosità e sul genio creativo. La seconda si concentra sulla creatività quotidiana e include il lavoro o le attività creative degli studenti o dei bambini. Gli studi longitudinali suggeriscono che le attività legate al secondo tipo in infanzia, possono portare alla creatività di primo tipo negli anni successivi.

I tratti associati alla creatività nel modello a tre anelli, includono la curiosità, l'originalità, l'ingegno, l'entusiasmo e la sfida verso le convenzioni. (Renzulli & Reis, 2021).

I bambini dotati per Renzulli sono coloro che possiedono o sono in grado di sviluppare questo insieme di tratti e di applicarli a diverse aree e attività. Questi bambini necessitano di servizi educativi specifici che vanno implementati (Renzulli & Reis, 2021).

Per completezza, si riportano di seguito due esempi di classificazioni e raggruppamenti delle teorie e degli autori di riferimento della plusdotazione, proposte negli ultimi anni. Ivlena (2017) ha distinto tre gruppi di approcci teorici alla plusdotazione.

Gli approcci "**atomizzati**", basati su una concezione del talento come dato naturale, che rappresenta la somma dei doni innati, enfatizzano l'inclinazione e la varietà delle capacità e dei tipi di talento.

Gli approcci "**potenzialisti**" considerano il talento come un'abilità innata, geneticamente determinata, che può emergere e svilupparsi quando una persona è impegnata in un'attività specifica. Secondo questa visione, il talento è visto come un potenziale che può realizzarsi pienamente in condizioni favorevoli, ma che può anche deteriorarsi se non viene coltivato o esercitato.

Gli approcci "**trascendentalisti**", caratterizzati dal riconoscimento di una fonte esterna e trascendentale di talento, intesa come una sorta di potenza spirituale. Gli studiosi di questa corrente ritengono che il talento e la creatività della mente si manifestino attraverso l'interazione con l'ambiente circostante. Essi sottolineano l'importanza di questa interazione per la crescita e lo sviluppo del talento e sostengono che l'individuo abbia la capacità di influenzare e modellare attivamente il proprio ambiente.

Worrell e colleghi (2019) hanno raggruppato le teorie degli studiosi della plusdotazione, in tre gruppi, basandosi sulle diverse concezioni del talento:

Dotazione come abilità: Il primo gruppo riunisce gli autori che vedono il talento come un'elevata abilità, storicamente questa abilità era di tipo cognitivo e veniva misurata con il quoziente intellettivo (QI), ma negli anni anche altre capacità sono entrate a far parte delle definizioni.

Dotazione come sviluppo del talento: Questa seconda classe di modelli si caratterizza per due aspetti principali: in primo luogo sottolineano il fatto che il talento nell'infanzia sia un potenziale che deve essere sviluppato per produrre/sfociare in un adulto dotato. In secondo luogo, evidenziano l'importanza di altri fattori psicologici in questo processo di sviluppo del talento come ad esempio la motivazione,

Modelli integrativi: L'ultimo gruppo di modelli nella rassegna di Worrel e colleghi (2019) è rappresentato dai modelli integrativi che si basano sull'unione di altri modelli presenti in letteratura. Tra questi si citano il modello di produttività accademica e artistica di Subotnik & Jarvin, e il Modello di interazione multifattoriale gene-ambiente di Ullén e colleghi.

Appare evidente che ancora oggi non ci sia una chiara definizione di talento e quali caratteristiche siano da ritenersi più importanti nel momento in cui si vuole identificare un soggetto come plusdotato. In generale sono considerati individui con capacità superiori alla media in diversi ambiti, soprattutto di tipo cognitivo, ma anche

creativi. Questa difficoltà nel definire si riflette in una complessità nell'individuare e valutare questo fenomeno. Nella sezione successiva verrà approfondito proprio questo aspetto ponendo in rilievo gli strumenti ad oggi utilizzati per valutare l'elevato potenziale cognitivo.

1.3 Identificazione e valutazione

In questa ultima parte verranno approfondite le tecniche e gli strumenti ad oggi ritenuti più validi per l'identificazione di individui dotati, al fine di fornire un quadro completo non solo dell'aspetto teorico, ma anche di ciò che viene svolto nella pratica clinica con i bambini e gli adulti.

1.3.1 Incidenza

Riguardo al numero di studenti plusdotati non c'è chiarezza nelle ricerche poiché manca uno strumento universale per la valutazione; il numero di individui varia dunque a seconda della tecnica utilizzata. In Italia, i bambini ad alto potenziale cognitivo, con un QI sopra 120 sono circa il 5%, e solo il 2% ha un QI superiore a 130. (Sito CNOP, 31/05/2019). Secondo l'ufficio dei diritti civili americano, il 6,7% degli studenti è identificato come plusdotato, anche se probabilmente questa è una sottostima (McBee & Makel, 2019).

McBee & Makel (2019) hanno calcolato il tasso di plusdotazione secondo quattro definizioni differenti. I loro risultati hanno mostrato che la percentuale di studenti identificati come dotati può variare da meno dello 0.5% fino a quasi il 90% cambiando la definizione di riferimento.

1.3.2 Tecniche utilizzate

Esistono differenti modalità per individuare un bambino con una dotazione cognitiva superiore alla media, tuttavia molti studiosi del campo concordano sul fatto che una valutazione accurata per tali bambini può essere svolta prima dei sei anni (Silvermann, 2018); inoltre, come già anticipato, approcciando alla plusdotazione spesso si parte dalla valutazione l'intelligenza dei bambini, questa però non è solo maggiore in alcuni ambiti, ma anche qualitativamente diversa (Linee guida CNOP, 2018) e ciò rende ancora più complessa l'individuazione.

Gli studi degli ultimi anni hanno dato sempre maggiore importanza ai profili intellettivi piuttosto che al punteggio QI totale; nella valutazione degli individui vengono quindi considerati anche aspetti motivazionali, emotivi e creativi oltre a punti di forza e debolezza (Pezzuti, 2020).

In Italia il CNOP ha fornito alcune linee guida per la valutazione dei bambini ad alto potenziale cognitivo. Tra gli strumenti consigliati troviamo:

- **osservazione** in particolare riguardo agli aspetti relazionali e non verbali della comunicazione, viene considerata uno strumento fondamentale in ambito psicologico e trasversale a tutti gli approcci teorici;
- **colloquio con il minore** per indagare il grado di benessere e di adattamento del bambino in diversi contesti, oltre alla qualità delle relazioni sociali e ai suoi interessi;
- **colloquio con genitori** per raccogliere informazioni sul vissuto del bambino, le motivazioni della segnalazione, i criteri che hanno portato i genitori o gli insegnanti a valutare il minore come possibile plusdotato. Il colloquio con i genitori può rappresentare un valido strumento per individuare eventuali segnali di un disturbo, i quali saranno poi esaminati e approfonditi dal clinico. Per raccogliere queste informazioni può ritenersi utile anche l'impiego di questionari;
- **test di livello intellettuale** che sono riconosciuti come un mezzo privilegiato e raccomandato per identificare i bambini (Almeida et al., 2016). Tra i test di intelligenza più utilizzati troviamo Scala di intelligenza Wechsler per bambini (WISC), scala di intelligenza Stanford-Binet, la batteria Kaufman per bambini (KABC-2), Woodcock-Johnson Cognitive Abilities (WJ-IV), scala Leiter-3. Un QI di 130 come cutoff continua a rimanere uno dei criteri più usati ancora oggi come metodo di valutazione (Linee guida CNOP, 2018);
- **test per abilità cognitive superiori** come ragionamento matematico, verbale e spaziale, risultano avere un buon valore predittivo a breve e lungo termine in termini di creatività e abilità sociali (Worrell et al., 2019);
- **test neuropsicologici** da utilizzare laddove si ipotizzi un qualche tipo di criticità sulla base di quanto emerso dall'osservazione e dai colloqui (per esempio, Disturbo da deficit di Attenzione/Iperattività, Disturbi di Apprendimento, etc.).

1.3.3 Problematica della sottorappresentazione

Nel contesto dell'individuazione delle persone plusdotate, è stata osservata una sottostima della presenza di individui di colore, latinoamericani e provenienti da famiglie a basso reddito; inoltre, persone con difficoltà di apprendimento, disabilità e di sesso femminile sono state identificate in misura inferiore (Almeida et al., 2016; Johnsen & VanTassel-Baska, 2022; Worrel et al., 2019). Negli ultimi anni è emersa questa problematica significativa che diversi autori hanno affrontato nel tentativo di trovare una soluzione (*ibidem*).

Inoltre, i ricercatori hanno messo in luce come gli studenti meno rappresentati risultino essere anche coloro con maggiori probabilità di provenire da famiglie povere, di essere oggetti di pregiudizi e basse aspettative da parte degli insegnanti e di avere educatori meno qualificati. In questo senso ci si riferisce al “divario di risultati anche come divario di opportunità” (Worrell et al., 2019).

Per affrontare il problema della sottorappresentazione nell'identificazione degli studenti dotati sono state proposte diverse alternative all'uso dei tradizionali test cognitivi. Molte delle tecniche e degli strumenti illustrati di seguito sono stati introdotti per garantire una valutazione il più inclusiva possibile e cercare di ridurre il divario che si è andato a creare nel corso degli anni.

Il principale strumento ritenuto ad oggi valido per individuare gli studenti e gli individui dotati è lo Screening universale da sottoporre a tutti i bambini nei primi anni di scuola (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022; Worrel et al., 2019); gli studenti con un punteggio di 115 sul test vengono poi indirizzati per un'ulteriore valutazione con un test del QI personalizzato da parte di uno psicologo distrettuale (Worrell et al., 2019). I risultati della ricerca hanno dimostrato che la percentuale di studenti identificati con questo processo è aumentata dal 3,3% al 5,5%, con un significativo accrescimento del numero di studenti a basso reddito e appartenenti a minoranze (Worrell et al., 2019).

Lo screening universale è un sistema a due fasi di identificazione dei talenti in cui tutti gli studenti di una data popolazione (ad esempio, un unico livello scolastico) vengono valutati per determinare chi dovrebbe essere valutato nella fase due. Le valutazioni utilizzate sono comunemente quantitative (ad esempio, risultati, test di abilità), tuttavia, alcuni distretti hanno implementato strumenti qualitativi (ad esempio, scale di valutazione, osservazioni) (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022; Lee & Peters, 2022)

In alternativa esiste un processo definito di *considerazione universale*, è un sistema di identificazione a monofase in cui tutti gli studenti, spesso a livello di un unico anno, vengono sottoposti all'intero processo per l'idoneità al programma di talento (ibidem).

I sistemi bifase, sebbene diffusi, presentano una sensibilità inferiore rispetto a quelli monofase (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Questo avviene perché molti studenti che avrebbero ottenuto punteggi sufficientemente alti nei test del QI non arrivano mai a sostenere tali test a causa di punteggi non abbastanza alti nella fase di screening iniziale. In altre parole, non superano la soglia richiesta tra la prima e la seconda fase del processo di identificazione.

Al contrario, la considerazione universale elimina questo problema, permettendo a tutti gli studenti di partecipare all'intero processo di identificazione per determinare la loro idoneità al programma. Tuttavia, i vantaggi della considerazione universale comportano costi elevati (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022).

Perciò, i sistemi di identificazione devono essere progettati per essere il più possibile efficienti ed efficaci, garantendo una sensibilità adeguata per identificare correttamente tutti gli studenti meritevoli.

Eliminazione delle segnalazioni degli insegnanti per la valutazione dei talenti. In diversi contesti scolastici americani, le segnalazioni degli insegnanti sono uno dei modi più frequenti con cui gli studenti dotati vengono identificati e indirizzati per un'ulteriore valutazione (Worrell et al., 2019). Tuttavia, questa metodologia è un altro ostacolo all'identificazione degli studenti dotati di minoranze e a basso reddito. Oltre alla questione dei pregiudizi, anche le convinzioni degli educatori sulla natura delle doti e del talento influenzano chi indirizzano per i test. Queste convinzioni includono la visione del talento come una caratteristica o un tratto fisso che è evidente nell'apprendimento senza sforzo e negli alti risultati nei programmi di studio standard (Worrell et al., 2019). I risultati dello studio suggeriscono che l'identificazione dei talenti dovrebbe basarsi su più fonti di riferimento (ad esempio genitori, insegnanti, studenti) (Almeida et al., 2016).

Uso di norme locali. Le norme locali prevedono l'uso di valori limite percentili basati sul rendimento degli studenti all'interno della stessa scuola o distretto, per indirizzare gli studenti a programmi specifici. L'utilizzo delle norme locali aiuta a identificare i bambini con il maggior potenziale all'interno di una scuola, che

potrebbero beneficiare di un insegnamento più avanzato di quello standard. Queste norme forniscono anche un gruppo di confronto più appropriato per valutare i risultati, poiché gli studenti vengono confrontati con altri che hanno avuto opportunità di apprendimento simili (Worrell et al., 2019).

L'utilità delle norme locali, dello screening universale, dei protocolli di identificazione personalizzati e della programmazione intensiva precoce è evidente in Project Excite, un programma presso il Center for Talent Development della Northwestern University nel quale agli studenti identificati sono state offerte attività di arricchimento supplementari e ciò ha permesso loro di raggiungere risultati maggiori dei loro coetanei appartenenti a minoranze (Worrell et al., 2019). Questo risultato dimostra che le norme locali possono essere efficaci solo se consentono attività che permettano agli studenti identificati di competere con successo rispetto agli standard nazionali, man mano che progrediscono verso la conclusione dell'istruzione.

L'utilizzo di test di abilità non verbale può essere una valida alternativa per gli studenti con difficoltà di linguaggio, di parola o di udito. Un altro approccio per l'identificazione degli studenti tipicamente sottorappresentati sono le valutazioni basate sulle prestazioni, vengono somministrati una serie di prove per valutare l'abilità di ragionamento matematico e verbale. Tra le tecniche di analisi è stata proposta anche l'utilizzo di valutazioni dinamiche: gli studenti dimostrano quanto velocemente e in modo completo hanno appreso un nuovo compito subito dopo che è stato insegnato loro. Un ulteriore approccio consiste nell'utilizzare programmi accademici impegnativi per identificare il potenziale degli studenti; in questo modo si offre l'opportunità di mostrare le loro capacità e risorse. Esistono diversi esempi dell'efficacia di questo approccio: uno è il programma Young Scholars (Horn, 2015).

È bene specificare che queste tecniche singolarmente, difficilmente risolveranno il problema della sottorappresentazione e per questo devono essere utilizzate unitamente, inoltre, uno studio di Johnsen & VanTassel-Baska (2022) mostra un riepilogo di quelle che sono le procedure corrette da seguire quando si progetta un sistema di identificazione (v. figura 6):

- a) il primo passo da fare riguarda una pre-identificazione degli studenti attraverso curriculum di prova;

- b) successivamente bisogna selezionare gli strumenti da somministrare a livello di distretto, possono essere impiegati con un procedimento bifase o monofase;
- c) su ciascuno studente è necessario raccogliere informazioni di tipo qualitativo per arricchire il loro profilo e raccomandazioni di insegnanti e genitori in modo da agevolare la scelta finale per poter inserire gli studenti in programmi specifici adatti alle loro capacità e interessi. Gli studenti con plusdotazione hanno accesso ha opportunità di apprendimento adattate a loro;
- d) a seguito di questa prima assegnazione, gli studenti vengono continuamente monitorati in modo da assicurare l'accesso ai migliori programmi per loro e con il massimo beneficio per l'apprendimento;
- e) infine, il processo di identificazione può essere rivisto, sulla base delle esigenze identificate durante il ciclo o di risultati imprevisti ricevuti da diverse fonti di dati.

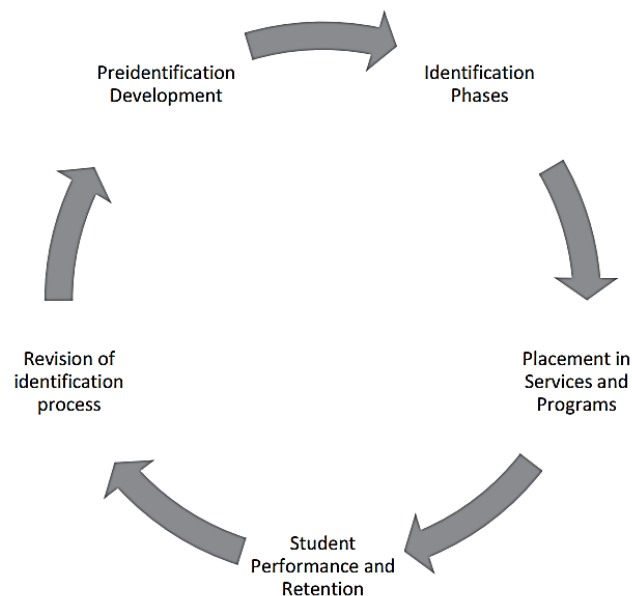


Figura 6. Il ciclo di identificazione dei programmi e dei servizi per gifted (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022)

Pertanto, la comprensione delle caratteristiche generali degli studenti dotati e delle loro aspettative può aiutare gli educatori a capire le loro esigenze di istruzione e l'identificazione può aiutare i genitori a sostenere meglio i loro figli in questo processo. Per massimizzare il potenziale degli studenti dotati, insegnanti, genitori e professionisti

devono considerare l'uso di criteri e strumenti appropriati per identificare i bambini: oltre a raccogliere le informazioni di carattere generale e i risultati dei test, appare fondamentale la considerazione delle loro esigenze individuali (Türkman, 2020).

SEZIONE 2

Caratteristiche, contesto e implicazioni psicopatologiche

Nella ricerca scientifica c'è disaccordo sull'affermazione che la plusdotazione cognitiva sia un fattore protettivo per il benessere psicologico dell'individuo, evidenziato dalla grande variabilità dei risultati (Duplenne, 2024). Mentre diverse ricerche correlano la plusdotazione alla salute emotiva e psicologica, altrettante sostengono che essa comporti vulnerabilità specifiche: alcuni studi, infatti, indicano una possibile discrepanza nello sviluppo dei domini cognitivi, emotivi e motori, che potrebbe rappresentare un fattore di fragilità nel percorso di crescita del bambino (CNOP, 2018; Chung, 2017). Di seguito sono riportati i principali risultati delle ricerche recenti, con un focus sui punti di forza, le fragilità e le correlazioni psicopatologiche connesse agli individui plusdotati, derivanti dal contesto e da variabili individuali. Alla fine, viene presentato un approfondimento dedicato al fenomeno della doppia eccezionalità.

2.1 Punti di forza e criticità: caratteristiche individuali

Come accennato all'inizio di questa rassegna, esistono numerose definizioni di plusdotazione e, in generale, permangono molte perplessità riguardo a questo fenomeno. La varietà di descrizioni rende difficile individuare caratteristiche comuni agli individui plusdotati, sia a livello cognitivo, emotivo che di personalità. Tuttavia, diversi autori, tra cui spiccano Oliveri (2018) e Di Nuovo (2020), hanno tentato di proporre una tassonomia delle caratteristiche e dei punti di forza osservabili negli individui ad alto potenziale. Di seguito, vengono presentati i risultati della letteratura recente che trovano maggiore consenso sulle principali manifestazioni della plusdotazione:

- forte interesse per l'analisi numerica, calcolo, organizzazione di elementi e scoperta di relazioni causali (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022);
- elevate capacità di memorizzazione, utilizzo di forme ragionamento efficiente e risoluzione dei problemi in modo flessibile e intuitivo (Duplenne et al., 2024; Türkman, 2020);
- elevata motivazione, persistenza, concentrazione e capacità di autoregolazione (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022);

- spiccato senso dell'umorismo, empatia, indipendenza e uso del giudizio critico per questioni etiche e morali (Duplenne et al., 2024; Türkman, 2020; Johnsen & VanTassel-Baska, 2022);
- eccellenti abilità comunicative, sociali e di cooperazione (CNOP, 2018)
- capacità di attenzione sostenuta, ampia memoria di lavoro e immaginazione mentale (Di Nuovo, 2020; Oliveri, 2018);
- problem solving veloce, creativo e flessibile, con capacità metacognitive;
- forte percezione di autoefficacia, apertura mentale (Duplenne et al., 2024; Worrell et al., 2019);
- resilienza allo stress e gestione delle emozioni; maggiori sentimenti positivi e soddisfazione nella vita personale e professionale (CNOP, 2018; Duplenne et al., 2024; Worrell et al., 2019);
- capacità di leadership, organizzazione, visione olistica (Oliveri, 2018).

Si accenna in questa sede, e sarà approfondito in seguito, che Di Nuovo (2020) sottolinea come queste stesse abilità possano essere associate sia alla plusdotazione, se presenti in grado elevato, sia a forme di “limitazione intellettuale”, se presenti ad un livello carente.

Altre ricerche, invece, associano il talento a maggiori difficoltà nello sviluppo sociale, emotivo e psicologico (Worrell et al., 2019), in particolare, tra i fattori di rischio a cui sono più facilmente esposti troviamo: perfezionismo, alta sensibilità ai conflitti interpersonali con pari e familiari, isolamento sociale, pressione sulla performance, vissuti di inadeguatezza e di incomprensione, assenza di condivisione di interessi con i coetanei ed eccessiva autocritica (CNOP, 2018; Türkman, 2020).

Ricercando le caratteristiche peculiari degli individui plusdotati, emerge dalla letteratura, come elemento importante, la distinzione tra genialità e talento; più autori hanno distinto questi due aspetti e danno loro diverse definizioni associandoci differenti caratteristiche.

Cornoldi (2019, 2020) ha presentato tre schemi per rappresentare le variabili e componenti dell'eccezionalità e del genio, di seguito vengono riportati e brevemente descritti. Secondo lo studioso le variabili da considerare quando si fa riferimento all'eccezionalità sono tre (v. figura 7). La prima è l'intelligenza, strettamente legata alla plusdotazione, un aspetto ampiamente trattato nelle sezioni precedenti, dove sono stati esaminati i principali modelli teorici che spiegano questa connessione. La seconda

variabile è la personalità, che include tratti creativi collegati alla sfera cognitiva, tratti di supporto che facilitano l'espressione del talento, e tratti indipendenti. Infine, l'autore

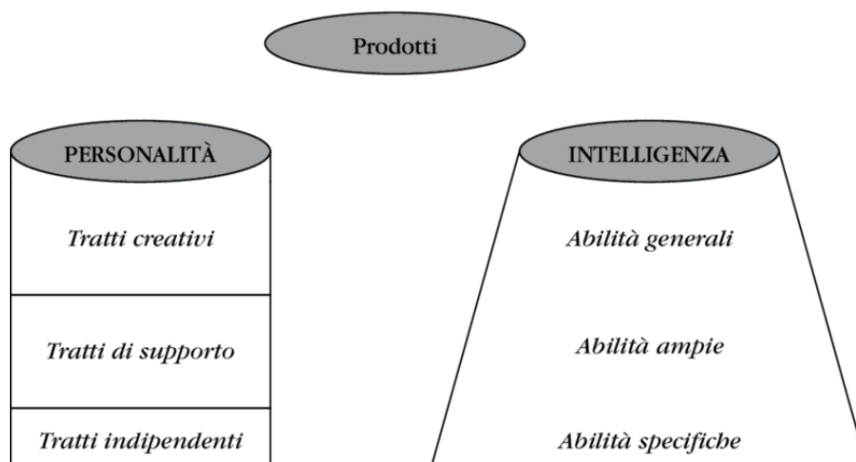


Figura 7. Le variabili fondamentali in gioco nell'eccezionalità (Cornoldi, 2019)

sottolinea l'importanza dei prodotti, considerandoli l'aspetto più centrale dell'eccezionalità. Secondo Cornoldi è “la qualità dei prodotti risultanti che [...] fa la differenza”.

Il termine ombrello di eccezionalità racchiude al suo interno tutti coloro che si discostano dalla tipicità, cioè quando qualcuno possiede abilità in misura elevata o scarsa se confrontata con la media. Rispetto alla prima classificazione, dunque, Cornoldi propone un approfondimento dedicato alle caratteristiche della genialità (v. figura 8); in particolare, rispetto alle tre variabili di sopra riportate, si notano due sostanziali differenze: in primo luogo, l'aggiunta dell'elemento *ambiente* che influisce sulla manifestazione e lo sviluppo della genialità dell'individuo; in secondo luogo, si nota una specificità nei tratti di supporto della personalità che vengono qui identificati come persistenza e passione, ossia l'impegno prolungato nel tempo e il forte coinvolgimento emotivo nell'attività svolta.

“Il talento è dunque una delle basi per il genio, presumibilmente necessaria, ma non è certamente sufficiente, perché occorrono tratti di personalità sia di supporto sia creativi.” (Cornoldi, 2019).

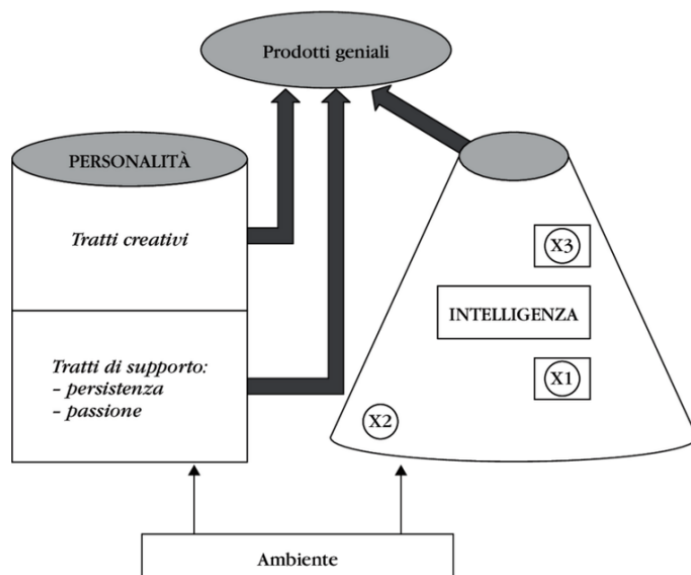


Figura 8. Fattori che concorrono a produrre un genio (Cornoldi, 2019)

Nell'ultimo schema (v. figura 9) vengono distinti ancora più dettagliatamente le cinque componenti della genialità: capacità intellettive superiori alla media, alto talento in un'abilità ampia, elevata creatività, un profilo di personalità specifico (Balboni, 2020) e la creazione di opere. A tal proposito si specifica che “Il genio non necessariamente ha una intelligenza generale estremamente alta, mentre possiede un talento alto, possibilmente in una abilità ampia” (Cornoldi, 2020). Inoltre, la creatività, seppur distinta dall'intelligenza, ne è parte integrante in quanto permette la creazione dei prodotti geniali e anche in questo modello spicca il ruolo di mediatore svolto dal contesto.

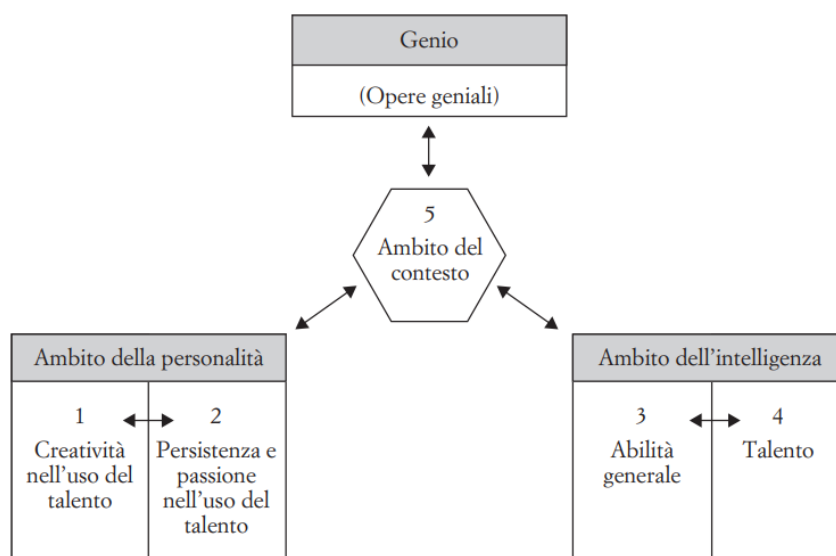


Figura 9. Le cinque componenti che contribuiscono alle produzioni geniali (Cornoldi, 2020)

Riassumendo, il talento può manifestarsi in una varietà di forme, corrispondenti alle numerose abilità esistenti, e negli ultimi anni viene sempre più associato anche a competenze trasversali e soft skills, come la leadership, la collaborazione e la capacità di adattamento (Cornoldi, 2019).

Tra gli studiosi sembra rilevante distinguere tra talento e genialità. Il talento è spesso considerato una dotazione naturale eccezionale, mentre la genialità deriva dall'unione di talento con caratteristiche di personalità come impegno, passione e creatività, quest'ultima rivestendo un ruolo di particolare importanza (Cornoldi, 2019, 2020; Pezzuti, 2020).

Le persone dotate, indipendentemente dalla specifica definizione, tendono a dimostrare capacità cognitive, affettive e sociali superiori rispetto ai loro coetanei, oltre a eccellere anche in ambito artistico e creativo. Tuttavia, alcune ricerche evidenziano che possono presentare carenze e squilibri nello sviluppo. L'ambiente e il contesto emergono come fattori determinanti, come verrà approfondito nel paragrafo successivo.

2.2 Punti di forza e criticità: caratteristiche di contesto

In psicologia il contesto è una componente fondamentale quando si analizza un fenomeno poiché è pervasivo il suo ruolo all'interno della vita degli individui. Uno dei modelli più importanti a tal proposito è il Modello ecologico di Bronfenbrenner (1994) che spiega, tramite l'immagine di cerchi concentrici, i diversi livelli di ambiente sociale che influenzano lo sviluppo.

Partendo dal centro, si identifica il microsistema, che comprende gli ambienti e le situazioni più vicini alla persona, come la famiglia, la scuola, il lavoro e i pari. Subito dopo, troviamo il mesosistema, che riguarda l'interazione tra i diversi ambienti che costituiscono il microsistema. A un livello più ampio, c'è l'ecosistema, che include gli ambienti nei quali interagiscono le persone significative per l'individuo. Il macrosistema rappresenta invece l'aspetto culturale della società di riferimento. Infine, il cronosistema si riferisce al periodo storico in cui vive l'individuo.

Trasversale a tutti è il livello socioculturale, che riguarda "l'insieme di conoscenze, interessi, attitudini, comportamenti di un individuo, o dei membri adulti della famiglia" (Balboni, 2020), e comprende lo status socioeconomico (professione, reddito, livello d'istruzione), il capitale culturale (conoscenza e uso dei valori culturali

rilevanti nella società di appartenenza) e il capitale sociale (benefici derivati dalla rete sociale e comunità di appartenenza) (Balboni, 2020).

Il contesto può fungere da fattore di protezione o di rischio per lo sviluppo della persona, favorendo o sfavorendo in più modi la realizzazione del potenziale individuale (Alesi, 2020; Balboni, 2020). Inoltre, l'essere esposti a opportunità non appropriate e poco stimolanti rappresenta un importante elemento da monitorare in quanto può portare a conseguenze negative sullo sviluppo (NAGC, 2018).

Questo è particolarmente evidente per i bambini che provengono da contesti di povertà poiché risultano coloro con meno opportunità; le ricerche hanno però mostrato che gli studenti con alte capacità provenienti da popolazioni svantaggiate hanno un grande miglioramento quando vengono forniti loro servizi appropriati (NAGC, 2018).

Inoltre, se è vero che il contesto influisce sull'individuo, è innegabile anche il contrario: ad esempio, è stato osservato che l'apertura mentale tipica delle persone plusdotate è strettamente legata a un alto livello di capitale culturale e sociale, sia personale che materno, negli adolescenti e negli adulti di entrambi i sessi (Balboni, 2020; Menardo, Balboni e Cubelli, 2017).

2.2.1 Ruolo della famiglia

La famiglia è il primo ambiente in cui un individuo si trova e spesso gioca un ruolo cruciale nello sviluppo personale. Le dinamiche familiari possono influenzare in modo diverso il raggiungimento di ottimi risultati e il potenziamento della creatività.

Di seguito si presenta un modello che chiarisce l'influenza familiare sullo sviluppo di un bambino talentuoso, e illustra le caratteristiche dell'individuo e dell'ambiente domestico che contribuiscono al successo e alla realizzazione del potenziale (vedi fig. 10; Olszewski-Kubilius, 2018).

Storia familiare. Le generazioni precedenti all'interno di una famiglia trasmettono valori e messaggi che influenzano lo sviluppo dei figli e dei loro talenti. Questo condizionamento può manifestarsi in due modi principali: coinvolgendo i figli in ambiti particolarmente cari alla famiglia, come la politica o la musica, oppure attraverso la stabilità delle risorse economiche, dell'educazione e delle reti sociali. La storia familiare e lo status socioeconomico incidono infatti sui valori e le credenze trasmessi ai figli, ma anche sulle loro opportunità in termini di istruzione, conoscenza dei percorsi educativi,

attività extrascolastiche, marginalità e senso di comunità (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018).

Caratteristiche del bambino. Tra i fattori rilevanti spiccano il sesso e l'ordine di nascita; le ricerche indicano che gli individui dotati sono spesso primogeniti, soggetti a forti pressioni familiari e spesso indirizzati verso specifiche carriere (Olszewski-Kubilius, 2018; Alesi, 2020). Le aspettative dei genitori sono influenzate dal sesso dei figli, con i maschi maggiormente incentivati a raggiungere alti risultati. Infine, anche eventuali disabilità fisiche e/o psicologiche incidono sulle aspettative e sulle dinamiche di interazione all'interno della famiglia.

Stile educativo. Lo stile genitoriale autorevole è stato associato in numerosi studi a migliori risultati accademici, grazie a un ambiente familiare caratterizzato da calore e concessione di autonomia (Olszewski-Kubilius, 2018). Questo stile sembra inoltre correlare con un più alto livello di competenza sociale e forme sane di perfezionismo. Altre pratiche educative che favoriscono un rendimento elevato includono una comunicazione aperta, aspettative di successo elevate, una disciplina coerente, coesione tra genitori e figli, e la capacità di adattarsi a situazioni stressanti. Inoltre, curiosità e impegno nel compito si sono rivelati strategie efficaci per sviluppare la motivazione intrinseca (Olszewski-Kubilius et al., 2014; Olszewski-Kubilius, 2016, 2018).

La letteratura identifica quattro caratteristiche fondamentali degli adulti di successo e produttivi, insieme ai comportamenti familiari che possono favorirne lo sviluppo (v. figura 10; Olszewski-Kubilius, 2018).

In primo luogo, la capacità di stare da soli e dedicare tempo allo studio e alla pratica è essenziale. Sebbene non sia chiaro cosa spinga un bambino a preferire attività di apprendimento rispetto ad altri svaghi durante l'isolamento, la presenza in casa di materiali artistici e intellettuali, come libri o strumenti musicali, può essere di grande aiuto. Inoltre, il modellamento da parte dei genitori riguardo all'uso produttivo del tempo e l'esposizione ad attività che stimolano l'immaginazione e la fantasia, come il teatro, le attività culturali, i giochi e i libri, contribuiscono a sviluppare questa capacità.

Un altro tratto comune tra le persone di successo è l'anticonformismo e il pensiero indipendente. Questi tratti sono generalmente più tollerati in famiglie ben consolidate e stabili, con risorse e capitale sociale, poiché possono sostenere carriere più creative anche se meno remunerative. Parenti che, per vari motivi, non hanno tramandato codici,

regole, tradizioni e tabù sociali, possono favorire la crescita di individui meno convenzionali, poiché la mancanza di norme sociali li spinge a crearne di proprie.

Altre dinamiche familiari che possono promuovere lo sviluppo di un pensiero indipendente includono: legami familiari tesi che stimolano il desiderio di influenzare gli altri attraverso prodotti creativi e idee personali; un'enfasi precoce sull'autosufficienza e il pensiero autonomo; difficoltà nel processo di identificazione durante l'adolescenza; e una genitorialità severa, autoritaria e controllante, che può portare a reazioni ribelli e comportamenti anticonformisti.

La capacità di affrontare lo stress e la tensione è un componente cruciale in qualsiasi percorso di sviluppo. Le difficoltà che le persone dotate affrontano nella vita, in termini di origine, natura e intensità, influenzano la loro creatività e inclinazione verso le sfide intellettuali, spesso a scapito del benessere mentale e psicologico (Di Nuovo, 2020). Un'educazione che promuove la resilienza psicologica può ridurre la vulnerabilità di questi individui di fronte agli inevitabili stress e sfide.

Infine, trovare un significato personale e una liberazione emotiva è spesso fondamentale per le persone talentuose e creative. Attraverso le loro attività, queste persone soddisfano profondi bisogni emotivi, rielaborano traumi e trovano conforto. Questo spiega la loro intensa motivazione e dedizione. Queste attività offrono, inoltre un senso di sicurezza e controllo, e il supporto dei genitori o di figure significative può facilitare una visione positiva di eventi difficili e complessi.

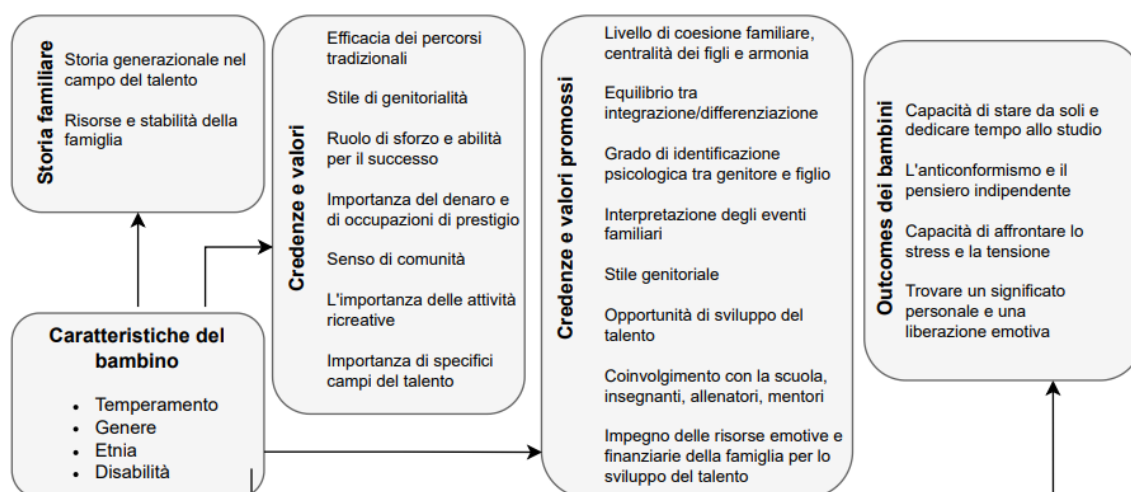


Figura 10. Modello dell'influenza della famiglia sullo sviluppo (tradotto e riadattato da Olszewski-Kubilius, 2018)

Per completezza, si riporta la seguente tabella tratta e rielaborata da *Handbook of Giftedness in Children* di Pfeiffer (2018, p. 142; v. tabella 1), che elenca i comportamenti e i ruoli dei genitori che favoriscono il talento e le capacità dei figli dotati. Alcuni di questi aspetti, come il supporto emotivo, rimangono costanti durante tutto il percorso di crescita del bambino, mentre altri, come l'offerta di attività e risorse per lo sviluppo delle capacità, cambiano in modo significativo nel tempo.

Tabella 1. Il ruolo della famiglia nella trasformazione del potenziale in produttività creativa

<i>Trasformare il potenziale in competenza</i>
<ul style="list-style-type: none"> • I genitori offrono esposizione iniziale a diverse aree di talento in modo giocoso e non giudicante, integrandolo nella vita familiare. • Cercano opportunità di arricchimento attraverso musei, gite, e programmi comunitari, e capitalizzano sugli interessi dimostrati. • Sostengono l'interesse e la motivazione del bambino, usando strategie intrinseche come il divertimento e la curiosità, piuttosto che ricompense esterne. • Monitorano le risposte verbali per promuovere una mentalità di crescita e cercano insegnanti che enfatizzino il piacere nell'area del talento.
<i>Trasformare la competenza in esperienza</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Forniscono insegnanti capaci di sviluppare competenze tecniche e supervisionano le lezioni e le esercitazioni. • Supportano i figli attraverso le difficoltà e costruiscono una rete sociale con coetanei e professionisti del settore. • Mantengono una rete sociale attiva per opportunità e informazioni aggiuntive e permettono ai bambini di esplorare vari interessi. • Gestiscono il livello di stress del bambino e organizzano il programma per bilanciare lo sviluppo del talento con la salute mentale. • Modificano, se necessario, il programma scolastico e dimostrano amore per l'apprendimento attraverso il loro esempio.
<i>Trasformare l'esperienza in produttività accademica o artistica</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Festeggiano i successi dei figli e continuano a fornire supporto emotivo durante le difficoltà. • Sostengono giovani professionisti con risorse e opportunità per stages o lavoro non retribuito.

2.2.2 Ruolo della scuola

La scuola è uno dei contesti principali in cui un bambino trascorre gran parte del suo tempo e rientra nel microsistema del modello di Bronfenbrenner. Già si è accennato ad alcuni interventi scolastici volti a migliorare l'individuazione dei soggetti plusdotati, in particolare al processo di screening universale. In Italia, il MIUR ha posto particolare attenzione ai bambini con bisogni educativi speciali, sottolineando l'importanza di

educare e personalizzare gli insegnamenti (Alesi, 2020). Tuttavia, questa attenzione è stata per lo più rivolta agli studenti svantaggiati, mentre i bambini ad alto potenziale cognitivo sono stati spesso considerati come privilegiati e per questo trascurati (Cornoldi, 2019). Tuttavia, anche i bambini dotati hanno necessità specifiche: richiedono un ambiente stimolante, motivante e incoraggiante, che faccia uso di interventi mirati per migliorare le loro performance e sviluppare appieno il loro potenziale (Zanetti, 2020).

In ambito accademico, le proposte educative per gli studenti eccezionali si articolano su due livelli: quello pedagogico, che riguarda le scelte organizzative, e quello psicologico, che si concentra sui contenuti da proporre (Cornoldi, 2019). Nello specifico, ciò che si suggerisce nelle scuole è l'uso di un approccio che mira a valorizzare gli stili di apprendimento individuali attraverso l'adozione di metodologie didattiche orientate all'inclusione, supportate dall'eventuale formalizzazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP; Alesi, 2020).

Un pericolo significativo è rappresentato dalle scelte organizzative che isolano questi studenti in percorsi scolastici separati, poiché ciò potrebbe escluderli dalla dinamica della classe; alternative a questo, sono rappresentate da forme di accelerazione o approfondimento dei contenuti degli insegnamenti (Di Nuovo, 2020). Ad esempio, la presenza di attività e laboratori aggiuntivi tra cui lo studente può scegliere favorendo così l'autodeterminazione (Di Nuovo, 2020); un'ulteriore modalità di supporto meno invasiva consiste nel fornire estensioni al programma, come letture e attività supplementari, per permettere allo studente di approfondire gli argomenti e sviluppare ulteriormente le proprie capacità (Cornoldi, 2019). In aggiunta anche l'insegnamento di alcune nozioni da parte degli studenti più dotati agli alunni con più difficoltà, si è dimostrato essere un valido intervento (Cornoldi, 2019; Di Nuovo, 2020).

Anche a insegnanti e educatori è utile essere consapevoli di alcune caratteristiche dei bambini ad alto potenziale cognitivo per poter individuare i "dotati dormienti" e creare nuovi modelli di valutazioni e supporto (Türkman, 2020, VanTassel-Baska e Johnsen, 2022), a tal proposito alcune evidenze suggeriscono che un fattore protettivo non risiede soltanto nel talento in sé, ma nel fatto che questo venga riconosciuto e apprezzato dagli altri. Pertanto, la plusdotazione diventa un fattore protettivo quando non è associata a problematiche psicologiche, contestuali o a esperienze traumatiche che potrebbero influenzarne lo sviluppo (Zanetti, 2020).

2.3 Criticità e principali correlazioni psicopatologiche

La ricerca indica che la plusdotazione non è di per sé associata a problemi neuropsicologici (CNOP, 2018; Cornoldi, 2020). Tuttavia, anche i bambini con alto potenziale cognitivo possono avere disturbi dell'apprendimento, dell'elaborazione o del neurosviluppo, come il disturbo da deficit di attenzione e iperattività, la dislessia, la disgrafia o il disturbo dello spettro autistico. Inoltre, possono manifestare disabilità o problemi di salute mentale in vari ambiti (NACG, 2019). Per affrontare queste sfide, è cruciale identificare con precisione i punti di forza e di debolezza del bambino, al fine di elaborare un piano educativo e psicologico adeguato (NACG, 2019).

2.3.1 Problemi internalizzanti

Recenti studi hanno esaminato il legame tra i problemi internalizzanti, come ansia e depressione, e la plusdotazione, con l'obiettivo di chiarire come queste variabili interagiscono e identificare eventuali moderatori che potrebbero spiegare la variabilità dei risultati (Duplenne et al.,2024).

Uno studio di Bakaeva e Valuiskaya (2019) ha focalizzato l'attenzione sull'ansia scolastica negli adolescenti plusdotati, confrontandoli con i loro coetanei non dotati. I risultati di questa ricerca, sintetizzati nella tabella adattata da Bakaeva e Valuiskaya (2019; v. tabella 2), mostrano caratteristiche particolari dell'ansia scolastica tra i giovani plusdotati nel contesto educativo moderno.

Tabella 2: La struttura dell'ansia nei gruppi di adolescenti.

Gruppo di adolescenti	Tipi prevalenti di paure scolastiche
Gruppo di adolescenti intellettualmente dotati	<ul style="list-style-type: none">• Paura di esprimersi• Problemi e paure nei rapporti con gli insegnanti• Paura delle prove di valutazione
Gruppo con un livello medio di sviluppo mentale	<ul style="list-style-type: none">• Paura delle prove di valutazione• Problemi e paure nei rapporti con gli insegnanti• Paura di esprimersi

Dallo studio emerge che i bambini e gli adolescenti plusdotati tendono a manifestare livelli di ansia superiori rispetto ai loro coetanei con un'intelligenza media. Analizzando le tipologie di ansia, si osserva che tra gli adolescenti plusdotati, la paura di esprimersi è la più comune, seguita dall'ansia nei rapporti con gli insegnanti e dalla paura di essere valutati. Al contrario, nei ragazzi con un'intelligenza media, la paura

delle prove di valutazione è la principale, mentre la paura di esprimersi occupa solo il terzo posto.

Questi dati indicano una connessione tra il livello di sviluppo mentale e il tipo di ansia prevalente. In generale, negli adolescenti plusdotati, le ansie si concentrano maggiormente su aspetti scolastici legati alle interazioni sociali e al giudizio altrui. La valutazione da parte degli insegnanti e dei pari è un fattore cruciale per questi studenti, che spesso vivono un forte stress emotivo nel relazionarsi con loro.

In una recente metanalisi condotta da Duplenne e colleghi (2024), l'ansia e la depressione sono stati oggetto di un'analisi approfondita. I risultati della ricerca hanno evidenziato una notevole eterogeneità: alcuni studi identificano la plusdotazione come un fattore protettivo, associato a minori sintomi di ansia e depressione rispetto ai coetanei; altri studi, tuttavia, non rilevano differenze significative tra individui dotati e non dotati, mentre altri ancora indicano la plusdotazione come un fattore di vulnerabilità.

Dalla metanalisi è emerso che le persone ad alto potenziale cognitivo tendono a manifestare meno sintomi internalizzanti rispetto ai loro coetanei non dotati, ma la differenza nei sintomi depressivi non è particolarmente significativa. I risultati suggeriscono che la plusdotazione non è associata a una maggiore comorbidità con i disturbi affettivi, sebbene gli individui plusdotati possano comunque presentare queste forme di psicopatologia. L'eterogeneità nei risultati degli studi raccolti sembra essere spiegata, almeno in parte, da due fattori: l'età e il tipo di ansia valutata. Questi fattori sono emersi come moderatori significativi per quanto riguarda l'ansia, mentre non sono stati rilevati elementi rilevanti per la depressione.

L'età risulta un fattore cruciale, poiché la maggior parte degli studi si è concentrata sugli adolescenti, mentre sono meno numerosi quelli su adulti e bambini. Questo è significativo, poiché il controllo inibitorio e la regolazione emotiva tendono a variare nel corso dello sviluppo individuale. In relazione al tipo di ansia, i bambini dotati mostrano livelli significativamente più bassi di ansia da prestazione rispetto ai loro coetanei con sviluppo tipico, probabilmente perché ottengono risultati accademici superiori. Tuttavia, l'ansia sociale è stata poco studiata e i livelli risultano simili tra bambini dotati e non dotati.

È importante notare che ansia e depressione sono spesso associate alla capacità di regolazione emotiva, e gli individui dotati tendono a gestire le proprie emozioni in modo più efficace, grazie a strategie regolative parzialmente legate al livello intellettuale.

Tuttavia, questo effetto è più modesto rispetto a quanto ipotizzato, il che spiega i risultati della metanalisi di Duplenne e colleghi (2024).

Negli ultimi anni, oltre ai problemi internalizzanti, altri tratti psicologici sono stati oggetto di studio. Ad esempio, Stricker e colleghi (2020) hanno indagato il perfezionismo, mentre Abdulla Alabbasi e colleghi (2020) hanno esplorato l'intelligenza emotiva.

2.3.2 Perfezionismo

L'indagine condotta da Stricker e colleghi nel 2020 aveva l'obiettivo di analizzare le differenze tra studenti dotati e non dotati in termini di preoccupazioni e sforzi perfezionistici. Le preoccupazioni perfezionistiche si riferiscono a diversi segnali di disagio psicologico che possono manifestarsi sia dentro che fuori dal contesto educativo (ad esempio la paura di commettere errori, i dubbi sulle proprie capacità), mentre gli sforzi perfezionistici rappresentano il desiderio di ottenere risultati positivi in ambito psicologico e educativo.

I risultati della ricerca hanno mostrato che gli studenti plusdotati non presentano una forma di perfezionismo patologica o intrinsecamente disadattiva. In effetti, non sono emerse differenze significative tra studenti dotati e non dotati riguardo alle preoccupazioni perfezionistiche, cioè in relazione alle conseguenze del mancato raggiungimento di standard elevati.

Tuttavia, per quanto riguarda gli sforzi perfezionistici, è emerso che gli studenti ad alto potenziale cognitivo tendono maggiormente a fissare standard elevati per le loro prestazioni e attribuiscono maggiore importanza alla perfezione rispetto agli studenti non dotati.

In sintesi, l'entità dell'effetto osservato indica che il perfezionismo non è una caratteristica fondamentale del talento e in particolare, il talento non è associato a forme di perfezionismo intrinsecamente disadattive.

2.3.3 Intelligenza emotiva

L'intelligenza emotiva è un aspetto fondamentale nelle relazioni sociali. Abdulla Albassi e i suoi colleghi (2020) hanno esaminato le differenze tra studenti con alto potenziale cognitivo e quelli con abilità nella media, indagando anche le differenze tra maschi e femmine all'interno del gruppo con elevate capacità. I risultati hanno mostrato che gli studenti dotati hanno ottenuto performance significativamente migliori rispetto

ai loro coetanei, sebbene la differenza non fosse particolarmente marcata. Inoltre, le ragazze con elevate capacità hanno dimostrato livelli di intelligenza emotiva superiori rispetto ai ragazzi nella media, anche se questa differenza, pur significativa, è risultata piuttosto contenuta.

Questa ricerca è rilevante perché evidenzia come le persone con un alto potenziale cognitivo, pur avendo un'intelligenza emotiva più sviluppata, non siano immuni alle sfide sociali ed emotive quotidiane. Il loro livello di sviluppo cognitivo potrebbe infatti influire sui bisogni sociali ed emotivi.

2.4 Doppia eccezionalità

Nell'ambito della plusdotazione cognitiva, vengono spesso utilizzati termini differenti che, pur avendo sfumature di significato diverse, sono talvolta usati in modo interscambiabile. Tra questi troviamo genialità, talento, dotazione, alto potenziale cognitivo, plusdotazione ed eccezionalità. Quest'ultimo termine, in particolare, si riferisce a persone che si distinguono e sono speciali in ogni loro aspetto. Il concetto di eccezionalità è quindi applicabile sia a individui con capacità superiori alla media, come gli intellettualmente dotati, sia a coloro che presentano difficoltà di tipo emotivo, intellettuale, motorio o altre problematiche (Cornoldi, 2019).

A partire da queste premesse, è opportuno approfondire la condizione della doppia eccezionalità, che riguarda quei soggetti che presentano contemporaneamente una plusdotazione cognitiva e una diagnosi di difficoltà in un'altra area di funzionamento (Pezzuti, 2020).

Il livello di incidenza di questa popolazione è spesso sottostimato: molti bambini non ricevono una diagnosi perché le loro capacità superiori riescono a compensare le difficoltà, nascondendo così il disturbo (Cornoldi, 2019). Una disabilità fisica o di apprendimento, combinata con doti intellettive, può portare le famiglie a essere eccessivamente protettive, limitando lo sviluppo del talento e concentrandosi solo sulla disabilità, trascurando così le capacità del bambino (Olszewski-Kubilius, 2018). Al contrario, alcune famiglie possono reagire impegnandosi maggiormente per promuovere lo sviluppo del talento. Inoltre, il rifiuto o le basse aspettative legate alla disabilità possono motivare il bambino a voler dimostrare il contrario, cercando così attenzione, ammirazione e accettazione dagli altri (Olszewski-Kubilius et al., 2018).

I tre ambiti più studiati tra gli studenti con abilità elevate sono l'ADHD, il disturbo dello spettro autistico (ASD) e il disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) (Foley-Nicpon e Kim, 2018; Tasca et al., 2024).

L'ADHD è uno dei disturbi più comuni tra i bambini e condivide diverse caratteristiche con la superdotazione: la tendenza a mettere in discussione l'autorità, l'agire in modo autonomo, la ricerca costante di sfide, la rapida noia, l'impazienza, la distrazione e l'irrequietezza (Cornoldi, 2019; Tasca et al., 2024). In questo contesto, è essenziale una stretta collaborazione tra genitori, educatori e psicologi per osservare attentamente i comportamenti del bambino, al fine di distinguere ciò che è legato al disturbo da deficit di attenzione/iperattività da ciò che deriva dalla plusdotazione (Foley-Nicpon e Kim, 2018). Inoltre, è stato riscontrato che i bambini dotati con ADHD, rispetto ai loro coetanei ad alta capacità senza ADHD, tendono a mostrare una minore autostima, un minor livello di felicità generale e una minore soddisfazione comportamentale (Foley-Nicpon e Kim, 2018).

Il disturbo dello spettro autistico (ASD) è caratterizzato da difficoltà nella comunicazione sociale e da comportamenti rigidi e stereotipati (Foley-Nicpon e Kim, 2018). Anche se ci sono somiglianze tra i sintomi dell'ASD e quelli della plusdotazione, come una forte concentrazione su argomenti specifici, comportamento poco collaborativo e difficoltà nelle relazioni sociali, queste caratteristiche possono rendere difficile una diagnosi differenziale (Tasca et al., 2024).

Gli studenti ad alta capacità con ASD, pur mostrando competenze cognitive e accademiche simili ai loro coetanei senza diagnosi, differiscono notevolmente per quanto riguarda il funzionamento adattivo e le abilità di comunicazione sociale. Inoltre, questi ragazzi spesso sviluppano una consapevolezza delle proprie difficoltà, che può portare a stress sociale, sentimenti di inadeguatezza, ansia e depressione (Foley-Nicpon e Kim, 2018).

La partecipazione a programmi specifici per studenti dotati e talentuosi è cruciale per il loro successo scolastico. Per questo motivo, c'è sempre più attenzione verso interventi e trattamenti mirati per i bambini ad alta capacità con ASD (Foley-Nicpon e Kim, 2018).

La ricerca sembra dimostrare che esiste anche una relazione anche fra Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e superdotazione intellettiva (Cornoldi, 2019), in

questa condizione la difficoltà maggiore risiede nei test d'intelligenza e nei processi di selezione per i programmi dedicati ai talenti (Foley-Nicpon e Kim, 2018).

Secondo gli studi, infatti, la memoria di lavoro e la velocità di elaborazione sono un punto debole dei bambini con DSA (Cornoldi, 2019) anche se con gli anni c'è una migliore prestazione nelle prove di velocità, la memoria di lavoro rimane deficitaria, se non maggiormente carente (Cornoldi, 2019).

Uno studio di Cornoldi e colleghi (2017) ha esaminato la percentuale di bambini con DSA con un QI superiore a 130, il limite considerato per la superdotazione intellettiva. Inizialmente, i dati hanno mostrato che solo lo 0,7% dei bambini con DSA raggiungeva questa soglia, rispetto al 2,3% della popolazione generale. Tuttavia, i ricercatori si sono resi conto che i test di intelligenza utilizzati, come le scale Wechsler, includono anche valutazioni di memoria di lavoro e velocità di elaborazione, aspetti che, come detto, sono spesso problematici nei bambini con DSA. Escludendo questi aspetti e calcolando l'Indice di Abilità Generale (IAG), la percentuale di superdotati intellettivi tra i bambini con DSA è aumentata al 4%, superando quella della popolazione normale. Gli autori hanno quindi ipotizzato che nei superdotati, la probabilità di avere un disturbo di apprendimento sia maggiore.

La diversità delle eccezionalità rende complessa la valutazione e l'identificazione dei plusdotati, complicando la scelta degli strumenti più adeguati. Giofrè e Amoretti (2020) hanno suggerito di valutare la memoria di lavoro al posto dell'intelligenza, poiché è meno influenzata da fattori culturali e bias. Tuttavia, anche la memoria di lavoro presenta delle criticità, soprattutto per individui con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Per mitigare questi problemi, si propongono prove di memoria di lavoro visuospatiale invece che verbale. Tuttavia, anche queste prove possono risultare difficili per persone con autismo, disturbi della coordinazione motoria o sindrome non verbale. Pertanto, la valutazione della plusdotazione rimane complessa e non esiste ancora uno strumento universalmente adatto a tutte le popolazioni.

2.4.1 Interventi

Per supportare adeguatamente i bambini plusdotati e doppiamente eccezionali, è fondamentale adottare interventi e pratiche mirate sia in ambito scolastico che familiare.

In ambito scolastico, è altamente raccomandata l'introduzione di programmi di formazione per insegnanti, focalizzati sulla comprensione della plusdotazione e della doppia eccezionalità. Un approccio sistemico efficace, sebbene complesso e impegnativo, è il Multiperspectives Process Model (MPPM). Questo modello, incentrato sullo studente, considera contemporaneamente i diversi ambiti del talento, le differenze di apprendimento, lo sviluppo sociale ed emotivo, le diagnosi di salute mentale e il contesto familiare, con l'obiettivo di personalizzare il curriculum e l'istruzione per ogni studente (Foley-Nicpon e Kim, 2018). Un'altra pratica utile è adottare una prospettiva centrata sui punti di forza del bambino, individuando strategie didattiche e di valutazione adatte alla sua condizione, come la modifica dei test o la concessione di tempi più prolungati.

Anche il contesto familiare riveste un ruolo cruciale. Interventi di "parent education" basati sulla Self-Determination Theory (SDT; Ryan e Deci, 2000) possono aiutare i genitori a fornire un supporto strutturato ai propri figli. Questi programmi mirano a migliorare lo scaffolding genitoriale, offrendo obiettivi chiari, spiegazioni sulle attività e compiti adeguati. L'obiettivo è sviluppare nei bambini autonomia, autoregolazione, motivazione ed emozioni positive (Alesi, 2020). Inoltre, la diffusione di materiale educativo ai caregiver è utile per promuovere una migliore comprensione della doppia eccezionalità. Negli ultimi anni, le risorse online disponibili per questo scopo sono significativamente aumentate (Foley-Nicpon e Kim, 2018).

Infine, è fondamentale intensificare la ricerca sulle popolazioni con doppia eccezionalità, con un particolare focus su studi longitudinali che esaminino i risultati professionali e formativi nel lungo termine. Questi studi potrebbero fornire indicazioni preziose per migliorare l'identificazione e il trattamento di queste persone.

PARTE SECONDA
PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

SEZIONE 3

La presente ricerca

La plusdotazione è un fenomeno diffuso, ma spesso sottostimato, e su cui c'è ancora molto da indagare. La presente ricerca si inserisce in questo contesto come un ulteriore passo per esplorare la connessione tra alti livelli cognitivi e problematiche di tipo internalizzante, come ansia e depressione, ed esternalizzante, come comportamenti aggressivi o difficoltà sociali. Poiché esiste una significativa discordanza tra gli studi riguardo alle comorbidità della plusdotazione, si è voluto approfondire questo aspetto per comprendere meglio come e perché queste problematiche si manifestano, tramite l'uso di test standardizzati somministrati ai bambini e ai genitori.

I risultati ottenuti potrebbero fornire nuove evidenze utili non solo per migliorare gli interventi educativi e psicologici, ma anche per favorire una comprensione più completa e sfumata della plusdotazione e delle sue implicazioni nel contesto evolutivo.

3.1 Obiettivi

La ricerca è stata condotta presso l'associazione Mentecomportamento di Padova, un centro di eccellenza per la valutazione e il supporto dei bambini plusdotati, e ha come obiettivo primario la definizione di un profilo medio del funzionamento cognitivo dei bambini valutati. In particolare, lo studio mira a identificare le caratteristiche comuni tra questi bambini e a determinare possibili correlazioni tra il loro livello cognitivo e diversi aspetti comportamentali ed emotivi.

Ulteriore scopo dello studio è comprendere se un livello cognitivo superiore possa rappresentare un fattore predittivo per l'insorgenza di difficoltà comportamentali o nella gestione delle emozioni, e in che modo queste difficoltà possano manifestarsi nel contesto scolastico, sociale e familiare. Attraverso questa indagine, si mira a fornire una base empirica per delineare strategie di intervento mirate, che possano sostenere lo sviluppo integrale di questi bambini, migliorando al contempo il supporto educativo e psicologico offerto dalle istituzioni e dai professionisti del settore.

3.2 Metodo

3.2.1 Campione

I dati raccolti provengono principalmente da due fonti: gli archivi dell'associazione Mentecomportamento che coprono un periodo che va circa da gennaio 2017 ad agosto 2023 e l'osservazione diretta di alcuni pazienti da settembre 2023 a gennaio 2024.

La raccolta dati ha coinvolto un campione di 132 bambini di cui 33 femmine (25%) e 99 maschi (75%), di età compresa tra i 6 e i 15 anni (media = 9,992; deviazione standard = 2,230).

Si osserva una significativa prevalenza di partecipanti maschi rispetto alle femmine, suggerendo una differenza di genere rilevante all'interno del campione. Questa sproporzione potrebbe riflettere tendenze più ampie nella diagnosi o nella segnalazione di plusdotazione, una questione che merita ulteriori approfondimenti.

Dal punto di vista etnico, la maggior parte dei bambini è di origine caucasica (n = 129; 97,3%), indicando un'elevata omogeneità del campione sotto questo profilo.

Questa composizione demografica del campione, con una prevalenza di soggetti di sesso maschile e di origine caucasica, rappresenta un elemento importante da considerare nell'analisi dei risultati, in quanto potrebbe influenzare la generalizzabilità delle conclusioni tratte e suggerire la necessità di ulteriori studi per esplorare le esperienze di gruppi meno rappresentati.

3.2.2 Materiali

Nel presente studio, i dati sono stati raccolti utilizzando due strumenti psicometrici noti e ampiamente riconosciuti per la loro validità e affidabilità: la scala di valutazione WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition) e la scala CBCL (Child Behavior Checklist). La WISC-IV è stata somministrata direttamente ai bambini per valutare il loro livello intellettuale generale, previa autorizzazione firmata da parte dei genitori, e fornire una misura dettagliata delle abilità cognitive su diverse dimensioni. La scala CBCL, invece, è stata compilata da uno o entrambi i genitori per analizzare gli aspetti del comportamento dei bambini, con particolare attenzione ai problemi di natura intrapsichica e comportamentale.

Questi strumenti sono stati selezionati per la loro capacità di fornire un quadro completo del funzionamento cognitivo e comportamentale dei bambini, permettendo di esplorare le relazioni tra queste due dimensioni. Nei paragrafi successivi, verranno presentati in modo più dettagliato, con particolare attenzione alle loro caratteristiche specifiche e alle finalità che rivestono nell'ambito della presente ricerca.

Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) – IV edizione

Le scale Wechsler rappresentano il test più conosciuto al mondo per la valutazione dell'intelligenza (Cornoldi, 2019; Silverman, 2018), e nella ricerca presentata, come accennato, viene fatto riferimento, in particolare, alla quarta versione per l'età evolutiva, la Wechsler Intelligence Scale for Children, utilizzata per bambini e ragazzi dai 6 fino ai 16 anni e 11 mesi.

Questa batteria, costituita da quindici prove differenti, permette non solo di identificare il livello di funzionamento intellettivo generale (QIT), ma anche ma anche le specifiche aree di forza e debolezza cognitive che possono caratterizzare il profilo intellettivo di questi soggetti, tramite la valutazione di quattro aree: la comprensione verbale (ICV), che misura le abilità legate al linguaggio e alla formazione di concetti verbali; il ragionamento visuoperceptivo (IRP), che valuta le capacità di ragionamento non verbale e di problem-solving; la memoria di lavoro (IML), che riguarda l'abilità di mantenere e manipolare informazioni a breve termine; e la velocità di elaborazione (IVE), che riflette la rapidità e l'efficienza con cui un individuo può processare le informazioni (Cornoldi, 2019; Pezzuti, 2020).

Inoltre, consente di calcolare due punteggi compositi aggiuntivi: l'indice di abilità generale (IAG), costituito dai subtest di comprensione verbale e ragionamento visuoperceptivo, e l'indice di competenza cognitiva (ICC), formato dai subtest di memoria di lavoro e velocità di elaborazione.

Nel libro *Bambini eccezionali – Superdotati, talentuosi, creativi o geni* (2019), Cornoldi illustra i valori ottenibili utilizzando la scala di valutazione WISC-IV, rappresentati nella figura 11. Alla base si trovano dieci riquadri, ciascuno dei quali descrive uno dei dieci subtest fondamentali, i punteggi di quest'ultimi possono essere raggruppati in quattro abilità fondamentali di ordine superiore, che corrispondono agli indici principali della scala: l'intelligenza verbale (Indice di Comprensione Verbale, ICV), l'intelligenza non verbale (Indice di Ragionamento Percettivo, IRP), la memoria

di lavoro (Indice di Memoria di Lavoro, IML) e la velocità mentale (Indice di Velocità di Elaborazione, IVE).

È interessante notare che queste quattro abilità non sono rappresentate tutte allo stesso livello nella figura, riflettendo l'importanza diversa di ciascuna, secondo l'autore, nel funzionamento intellettivo complessivo, rappresentato dal fattore "g" e approssimato dal Quoziente Intellettivo Totale (QIT). Questa disposizione gerarchica diventa ancora più evidente quando si considerano i due indici compositi aggiuntivi: l'Indice di Abilità Generale (IAG), e l'Indice di Competenze Cognitive (ICC).

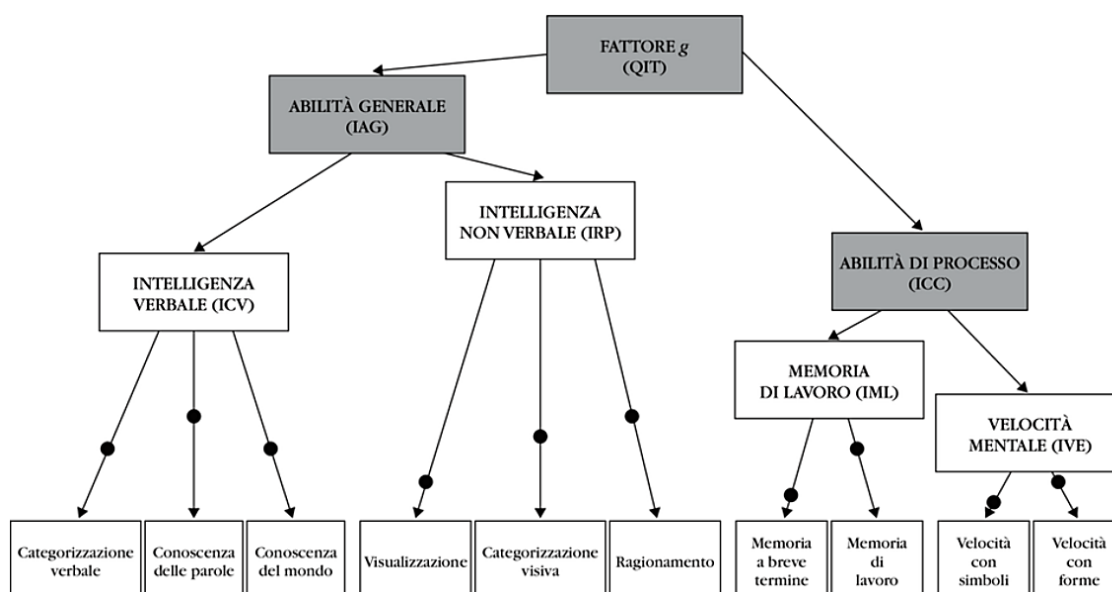


Figura 11. Ipotetica struttura intellettiva gerarchica derivabile dalla batteria per la valutazione dell'intelligenza di Wechsler (versione WISC-IV; Cornoldi, 2019)

Lo schema di Cornoldi rappresenta bene i risultati delle ricerche attuali. Dalla letteratura è emerso che, nei profili intellettivi di soggetti plusdotati, si nota una maggiore discrepanza tra gli indici delle scale Wechsler (Pezzuti, 2020), in particolare in uno studio italiano condotto su adulti plusdotati (Lang e colleghi, 2019), è emerso un profilo intellettivo eterogeneo, con discrepanze tra i quattro indici della scala WAIS-IV, rispetto al campione normativo (Pezzuti, 2020). Questa eterogeneità è stata rilevata anche in individui plusdotati con DSA, rispetto a individui con DSA e intelligenza media in uno studio di Toffalini e colleghi (2017).

Nello specifico sono emersi da più studi, punteggi maggiormente elevati negli indici ICV e IRP sia in adulti che in bambini (Lang et al., 2019; Rowe et al., 2014; Weiss et al., 2013; Morrone et al., 2019); le ricerche concordano nel riconoscere,

dunque, che i plusdotati hanno prestazioni migliori nelle prove di ragionamento e meno nelle prove di tipo processuale (Cornoldi, 2019).

Pezzuti nel 2018 ha raccolto dati secondo cui i bambini superdotati fino ai dieci anni, eccellono soprattutto in prove di intelligenza verbale, mentre da adulti hanno ottime prestazioni prevalentemente in prove di intelligenza non verbale (Cornoldi, 2019).

Questi risultati sono stati confermati anche con l'uso della quinta edizione della scala WISC, gli studenti con abilità elevate, hanno ottenuto risultati positivi, specialmente nel *Verbal (Expanded Crystallized) Index (VECI)*, che è una misura robusta dell'intelligenza generale ed è paragonabile all'ICV delle versioni precedenti (Silverman, 2018).

Si accenna che, negli studi recenti circa la scala WISC, emerge come rilevante il tema dei criteri di interruzione dei diversi subtest, e di come questi possano essere modificati o adattati in modo da non penalizzare, ma anzi enfatizzare, le capacità dei bambini plusdotati e doppiamente eccezionali (Silverman, 2018).

Child Behavior Checklist (CBCL)

La CBCL (Child Behavior Checklist) è una scala di valutazione che fa parte del sistema ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment), utilizzata per individuare problemi comportamentali ed emotivi in bambini e adolescenti. Viene compilata dai genitori, ma sono disponibili versioni specifiche anche per gli insegnanti (Teacher's Report Form, TRF) e per i ragazzi stessi a partire dagli undici anni (Youth Self-Report, YSR) (Bordin et al., 2013).

Il questionario è composto da 113 domande con una scala Likert a tre punti (0 = Non vero; 1 = In parte o qualche volta vero; 2 = Molto vero o spesso vero), è adatta a bambini e adolescenti di età compresa tra i 6 e i 18 anni e le domande si riferiscono ai sei mesi precedenti la compilazione.

Comprende otto scale sindromiche raggruppate in internalizzanti ed esternalizzanti: ansia/depressione, depressione, disturbi somatici, problemi sociali, problemi di pensiero, problemi di attenzione, comportamento trasgressivo e comportamento aggressivo (American Psychological Association, APA, 2019).

Inoltre, la CBCL include sei scale che corrispondono alle categorie diagnostiche del DSM: problemi affettivi, problemi d'ansia, problemi somatici, ADHD, problemi di

oppositività, e problemi di condotta (APA, 2019). È importante precisare che punteggi nella gamma clinica per scale specifiche orientate al DSM non equivalgono direttamente a una diagnosi, ma indicano problemi in aree specifiche e suggeriscono che il bambino potrebbe necessitare di una valutazione approfondita della salute mentale, per confermare se è necessario un intervento psichiatrico o psicologico (Bordin et al., 2013).

Per ogni scala, i punteggi grezzi ottenuti dalla compilazione vengono trasformati in punteggi T o percentili, consentendo così il confronto con bambini dello stesso sesso ed età. I punti di cut-off indicano il grado di deviazione dalla norma, permettendo di classificare i bambini come clinici, sub-clinici o non clinici (Bordin et al., 2013) secondo i seguenti punteggi:

Range	Punti T	Punteggio percentile
Clinici	> 69	> 97
Borderline/Sub-clinici	65-69	93-97
Non clinici	< 65	< 93

Si è già anticipato che diversi studiosi hanno indagato il rapporto tra plusdotazione e problematiche di tipo internalizzante ed esternalizzante (Francis et al., 2016; Guénolé et al., 2013). In questa sede si vogliono mettere in luce alcuni risultati della letteratura che hanno utilizzato nello specifico la scala CBCL nelle loro indagini.

In un recente studio di Gergely R.H. e colleghi (2024) è stato esplorato, tramite una ricerca correlazionale, il legame tra fattori sociodemografici di bambini e genitori, elementi correlati alla plusdotazione (apprendimento, motivazione, creatività e leadership) e sintomi di disturbi emotivi e comportamentali, sia di tipo esternalizzante che internalizzante, valutati attraverso la CBCL.

I risultati dello studio hanno evidenziato che il numero di fratelli, l'età dei bambini, il sesso biologico maschile e la presenza di malattie croniche sono fattori predittivi significativi dei disturbi emotivi e comportamentali. Nello specifico il sesso maschile e la presenza di malattia cronica si sono rivelati predittori specifici dei sintomi esternalizzanti.

Anche i fattori sociodemografici dei genitori, come età, status socioeconomico, livello di istruzione, e struttura familiare sono emersi come predittori rilevanti di

problematiche emotive e comportamentali nei bambini. Questi risultati sottolineano ancora una volta l'importanza del contesto di crescita del bambino.

I fattori di giftedness sono rappresentati dalle sottoscale del test Renzulli-Hartman, che valutano le caratteristiche di apprendimento, di motivazione, di creatività e di leadership. Questi fattori sono stati identificati tutti come predittori statisticamente significativi di disturbi emotivi e comportamentali. In particolare, i costrutti di giftedness hanno mostrato un potere predittivo significativo per i sintomi sia di tipo esternalizzante che internalizzanti, tuttavia, i risultati indicano che la plusdotazione spiega una percentuale maggiore della varianza totale nei sintomi di tipo internalizzante rispetto a quelli di tipo esternalizzante.

Questo dato conferma che i bambini dotati sono prevalentemente caratterizzati da sintomi di internalizzazione, come ansia (Guignard et al., 2012; Kermarrec et al., 2020), bassa autostima (Peperkorn et al., 2020) ed eccessivo perfezionismo (Mofield et al., 2015). Inoltre, tra tutti quelli indagati, il fattore giftedness è risultato essere la variabile più influente nel predire i disturbi emotivi e comportamentali complessivi, sostenendo l'ipotesi di una possibile relazione tra plusdotazione e disturbi emotivi e comportamentali, in linea con la letteratura esistente (Kermarrec et al., 2020; Peperkorn et al., 2020).

Un importante studio recente condotto da Tasca et al. (2024) ha esaminato l'associazione tra talento intellettuale e disturbi socio-emotivi e/o comportamentali attraverso una revisione sistematica della letteratura. Nelle ricerche analizzate, sono stati utilizzati diversi strumenti di valutazione del comportamento, come questionari, checklist e interviste semi-strutturate. Tra i più utilizzati si trova la Child Behavior Checklist (CBCL), con sottoscale che valutano sintomi "internalizzanti" ed "esternalizzanti", oltre a sindromi miste e problemi sociali, di pensiero e di attenzione.

Un esempio rilevante è lo studio di Guénolé et al. (2013), che ha confrontato bambini dotati e non dotati, distinguendo inoltre tra coloro con un QI alto e quelli con un QI molto alto. I ricercatori hanno analizzato i punteggi del CBCL compilati dai genitori di bambini dotati tra gli 8 e i 12 anni e li hanno confrontati con un gruppo di controllo abbinato per età e sesso. I genitori dei bambini dotati hanno riportato più frequentemente problemi di internalizzazione, come disturbi somatici, ansia/depressione, difficoltà di pensiero e problemi di attenzione, oltre a problemi di esternalizzazione come infrazioni alle regole e comportamenti aggressivi. Questi bambini presentavano

inoltre maggiori problemi sintomatici e difficoltà sociali ed emotive rispetto ai loro coetanei non dotati.

Tuttavia, Rommelse et al. (2017), in un'indagine su un ampio campione di bambini di età compresa tra 10 e 12 anni (n=2221), non hanno rilevato un aumento dei problemi esternalizzanti nel gruppo dei bambini dotati rispetto ai controlli non dotati, mettendo in luce la discrepanza dei risultati in questo ambito.

Ulteriori approfondimenti hanno mostrato che, confrontando bambini poco dotati (QI: 130–145) con quelli molto dotati (QI > 145), i primi hanno manifestato più sintomi internalizzanti e sindromi miste rispetto ai secondi. Inoltre, il gruppo con un QI meno elevato è associato a una maggiore presenza di disturbi somatici rispetto ai bambini con un QI molto alto, evidenziando una relazione complessa tra grado di dotazione e benessere psicologico (Tasca et al., 2024).

Un altro aspetto interessante emerge dal confronto tra bambini dotati con e senza una significativa discrepanza nelle prestazioni verbali (SVPD), ossia una differenza di oltre 15 punti tra le scale della Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). I bambini dotati con SVPD hanno mostrato punteggi più elevati nei problemi di esternalizzazione, comportamenti aggressivi e sindromi miste rispetto a quelli senza tale discrepanza. Questa discrepanza nei punteggi verbali e non verbali è stata quindi associata a un rischio maggiore di sviluppare disturbi in comorbidità (Guénolé et al., 2013).

Infine, Rommelse e colleghi (2017) hanno scoperto che, nella popolazione studiata, i punteggi del QI erano inversamente correlati a problemi di attenzione e iperattività/impulsività. Tuttavia, sono emerse forti differenze tra le valutazioni dei genitori e degli insegnanti: i primi hanno segnalato più problemi di attenzione nei bambini con un QI elevato, mentre gli insegnanti hanno riportato maggiori difficoltà nei bambini con un QI più basso. Questo ha portato gli autori a ipotizzare che l'ambiente giochi un ruolo cruciale: la scuola, essendo cognitivamente più stimolante rispetto alla casa, potrebbe ridurre i problemi di attenzione nei bambini altamente intelligenti, ma potrebbe accentuare tali problemi in quelli meno dotati (Tasca et al., 2024).

Questi studi dimostrano la complessità delle relazioni tra talento intellettuale e sviluppo socio-emotivo, evidenziando l'importanza del contesto e delle caratteristiche individuali.

3.2.3 Procedura

La procedura di raccolta dei dati si è svolta presso un'associazione, utilizzando dati di archivio. I partecipanti sono acceduti al servizio previo contatto telefonico per la prenotazione di un appuntamento. Inizialmente, è stato condotto un colloquio preliminare con i genitori, durante il quale sono state raccolte le loro osservazioni sulle problematiche del figlio. Successivamente, il minore è stato sottoposto alla somministrazione degli strumenti diagnostici, distribuiti in una o più giornate a seconda delle necessità, con pause regolari per evitare che il bambino si stancasse eccessivamente.

La scala WISC è stata somministrata ai bambini in una stanza tranquilla, seguendo rigorosamente le indicazioni del manuale e utilizzando gli strumenti specifici previsti per ogni sottoscala. Parallelamente, i genitori, o uno dei due, hanno compilato la Scala CBCL in modo autonomo, in un ambiente riservato e confortevole, con la possibilità di chiedere chiarimenti se necessario.

Una volta completati i test, i punteggi standardizzati sono stati calcolati e trasformati in punteggi ponderati o percentili, per poi essere inseriti nelle sezioni dedicate. Infine, è stata redatta una relazione riassuntiva delle informazioni emerse dai colloqui e dai test, utilizzata per la restituzione ai genitori.

Il database su cui sono state basate le analisi è stato creato mantenendo l'anonimato dei partecipanti, raccogliendo solo informazioni relative all'età, al sesso biologico e all'etnia di appartenenza. Per i test, invece, si è tenuto conto esclusivamente dei punteggi standardizzati e percentili per permettere confronti più accurati tra individui, e consentire un'interpretazione più chiara dei risultati.

3.3 Risultati

In questo paragrafo saranno presentati, analizzati e discussi i risultati ottenuti dalla raccolta dati e dalla somministrazione dei vari test ai bambini e ai loro genitori. Saranno esaminati in relazione alle domande di ricerca poste all'inizio dello studio, con l'obiettivo di comprendere come i punteggi ottenuti dai diversi strumenti utilizzati si intersechino con le ipotesi iniziali e permettano di rispondere agli obiettivi della ricerca.

Per l'analisi statistica dei dati, è stato utilizzato il software JASP, che ha consentito di svolgere analisi descrittive e correlazionali dettagliate. Nello specifico, le

analisi si sono concentrate sui valori mediani, per restituire la tendenza centrale della distribuzione senza l'influenza di valori estremi, e sui percentili, permettendo di fornire un quadro sintetico ma accurato della distribuzione dei punteggi rispetto alla popolazione normativa. Tra le tecniche utilizzate, l'analisi correlazionale ha impiegato il coefficiente di correlazione di Spearman, scelto per la sua resistenza agli outliers e la capacità di individuare relazioni tra variabili non distribuite normalmente, ed eventualmente anche correlate in modo non lineare (purché monotono crescente o decrescente).

Verranno quindi presentati i risultati ottenuti dalla somministrazione della scala WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), che ha permesso di valutare le abilità cognitive dei bambini, e della CBCL (Child Behavior Checklist), utilizzata per esplorare gli aspetti emotivi e comportamentali. Le statistiche descrittive forniranno un quadro generale dei punteggi mediani, delle deviazioni standard e della distribuzione all'interno del campione per ciascuna misura.

Infine, verranno discusse le limitazioni dello studio, con suggerimenti da considerare in studi futuri. Tali riflessioni potranno contribuire a rendere più robusta l'applicabilità dei risultati e offrire spunti per una ricerca più estensiva e rappresentativa in termini di campione e metodologie.

Come primo aspetto, è fondamentale fornire una panoramica generale e dettagliata dei partecipanti allo studio. Di seguito, viene presentata una tabella con le statistiche descrittive relative all'età e al sesso biologico dei bambini coinvolti nell'indagine (v. tabella 4). Questa descrizione iniziale è essenziale per comprendere la composizione del campione e interpretare in modo appropriato i risultati delle analisi successive.

	Age	
	F	M
Valid	33	99
Median	9.616	10.513
Std. Deviation	2.194	2.251
Minimum	6.700	6.379
Maximum	14.167	15.046

Tabella 4. Statistiche descrittive sull'età dei partecipanti, divisi per sesso biologico

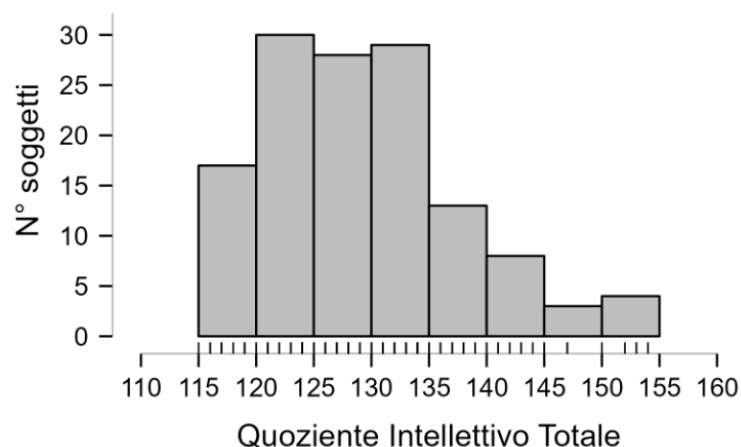
Il campione totale è costituito da 132 bambini, di cui 99 maschi (75%) e 33 femmine (25%), con un'età compresa tra i 6 e i 15 anni (età mediana = 10,2 deviazione standard = 2,2). Per quanto riguarda l'etnia, la maggior parte dei partecipanti è di origine caucasica (n=129; 97,73%), mentre una piccola parte del campione è costituita da bambini di origine euroasiatica (n=2; 1,5%) e un bambino di origine slava (n=1; 0,76%).

A tutti i bambini e ragazzi coinvolti nello studio è stata somministrata la WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition) per la valutazione intellettiva. Parallelamente, per 113 soggetti è stato compilato dai genitori il CBCL (Child Behavior Checklist), un questionario mirato a rilevare eventuali problematiche comportamentali e sociali nei bambini. Di seguito vengono illustrati i profili mediani dei punteggi emersi dai test somministrati, accompagnati da grafici per offrire una panoramica esaustiva dei risultati. Saranno mostrati i punteggi mediani e le variazioni tra i soggetti per ciascuna area cognitiva indagata dalla WISC-IV, così come per i principali indicatori rilevati dal CBCL, permettendo una comparazione tra le diverse dimensioni cognitive e comportamentali.

3.3.1 Valutazione del Quoziente Intellettivo

Nel presente studio si è scelto di considerare i bambini che hanno ottenuto un punteggio di Quoziente Intellettivo Totale (QIT) pari o superiore a 115, al fine di garantire un campione sufficientemente ampio per l'analisi statistica. Come si osserva dal grafico (v. figura 12), la maggior parte dei punteggi ottenuti dai partecipanti si colloca in un intervallo compreso tra 120 e 135, confermando la scelta di includere anche bambini con punteggi leggermente inferiori alla soglia comunemente accettata per la plusdotazione.

Figura 12. Distribuzione dei punteggi del quoziente intellettivo totale (QI)



Oltre al Quoziente Intellettivo Totale, è importante analizzare i risultati ottenuti nelle sottoscale della WISC-IV, che permettono di avere una visione più dettagliata delle abilità cognitive dei partecipanti. Nella tabella seguente (v. tabella 5) sono sintetizzate le statistiche descrittive relative al Quoziente Intellettivo Totale (QIT) e ai quattro indici principali che possono essere calcolati tramite la somministrazione della WISC-IV: Indice di Comprensione Verbale (ICV), Indice di Ragionamento Visuoperceptivo (IRP), Indice di Memoria di Lavoro (IML), Indice di Velocità di Elaborazione (IVE).

	QIT	IRP	ICV	IML	IVE
Median	128.000	135.000	126.000	118.000	109.000
Std. Deviation	8.527	9.669	10.467	12.222	13.374
Minimum	115.000	108.000	94.000	79.000	76.000
Maximum	154.000	154.000	150.000	148.000	150.000

Tabella 5. Statistiche descrittive sui punteggi ponderati dei quattro indici della scala WISC-IV

Confrontando le mediane dei quattro indici, si nota che l'Indice di Ragionamento Visuoperceptivo (IRP; mediana = 135) e l'Indice di Comprensione Verbale (ICV; mediana = 126) risultano significativamente superiori rispetto agli altri due indici, IML (mediana = 118) e IVE (mediana = 109). Per garantire una visione maggiormente completa dei risultati, sono stati anche ideati dei grafici di distribuzione relativi ai quattro indici principali della WISC-IV (v. figure 13,14), che permettono di osservare non solo le mediane già riportate, ma anche la variabilità dei punteggi all'interno del campione.

Figura 13. Distribuzione dei punteggi dell'Indice di Ragionamento Visuoperceptivo e dell'Indice di Comprensione Verbale

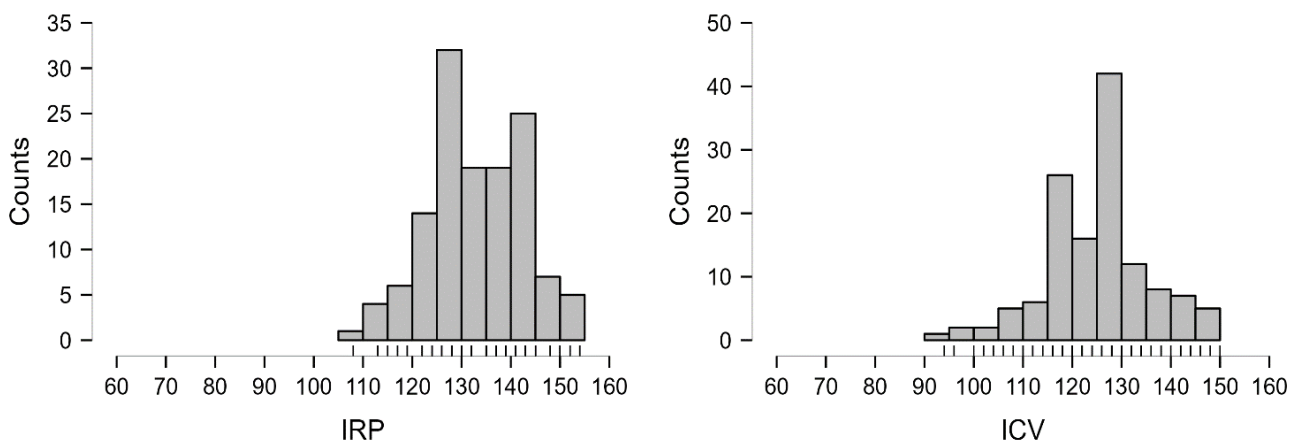
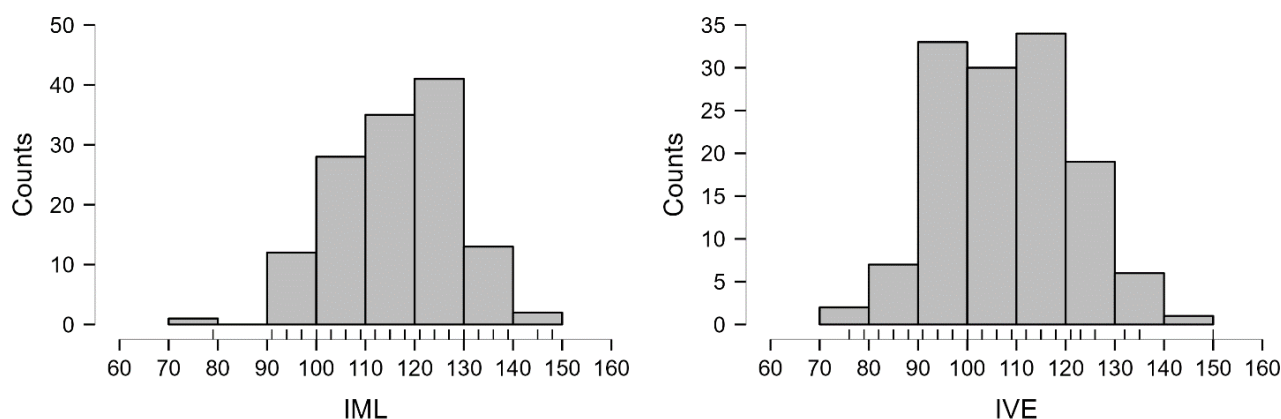


Figura 14. Distribuzione dei punteggi del l'Indice di Memoria di Lavoro e dell'Indice di Velocità di Elaborazione



3.3.2 Valutazione delle problematiche emotive e comportamentali

Analogamente alla scala di valutazione intellettuale, anche per la Child Behavior Checklist (CBCL) si vuole fornire un quadro completo dei risultati ottenuti attraverso la compilazione del questionario da parte dei genitori. Nella presente tabella (v. tabella 6) sono riportati i profili mediani relativi alle sei scale che corrispondono alle categorie diagnostiche del DSM.

In particolare, quelle relative ai problemi affettivi e ai problemi d'ansia mostrano mediamente punteggi più elevati rispetto alle altre, con un valore di 84.

	Affective_perc	Anxiety_perc	Somatic_perc	Attention_perc	Opposition_perc	Conduct_perc
Valid	113	113	112	113	113	113
Median	84.000	84.000	50.000	70.000	70.000	52.000
Std. Deviation	18.318	17.159	18.118	18.701	17.895	15.210
Minimum	50.000	50.000	50.000	50.000	50.000	50.000
Maximum	99.000	99.000	99.000	99.000	99.000	99.000

Tabella 6. Statistiche descrittive sui punteggi percentili delle sei scale del CBCL. *Affective_perc* = problemi affettivi; *Anxiety_perc* = problemi d'ansia; *Somatic_perc* = problemi somatici; *Attention_perc* = ADHD; *Opposition_perc* = problemi di oppositività; *Conduct_perc* = problemi di condotta.

Di notevole interesse sono anche i risultati delle sottoscale relative all'ADHD (attenzione) e ai problemi di oppositività, che presentano punteggi medi di 70, comunque ben al di sotto della soglia clinica, ma indicativi di una certa difficoltà in queste aree. Infine, la scala dei problemi somatici e dei problemi di condotta, presentano rispettivamente una mediana pari al 50° e 52° percentile, pari alla popolazione normativa.

3.3.3 Correlazioni tra QIT e sottoscale del CBCL

L'analisi ha indagato la relazione tra il Quoziente Intellettivo Totale (QIT) e ciascuna sottoscala del CBCL, con l'obiettivo di individuare eventuali correlazioni significative tra le capacità cognitive e i problemi comportamentali o emotivi rilevati nei bambini. Inoltre, è stata esplorata anche la correlazione tra le sottoscale stesse del CBCL per evidenziare possibili interazioni tra le varie dimensioni psicologiche, che potrebbero avere importanti implicazioni per interventi mirati e strategie di supporto (v. tabella 7).

I risultati indicano che il coefficiente di correlazione tra il QIT e le sottoscale del CBCL è in tutti i casi molto vicino allo zero, tuttavia, è importante osservare, che, benché non correlino in modo significativo, tutte le scale (con l'eccezione della sottoscala ansia, $\rho = 0,027$) mostrano valori negativi.

Per quanto riguarda le correlazioni tra le sottoscale del CBCL, emergono alcuni risultati rilevanti. Le scale che mostrano correlazioni significative tendono a essere positive, con coefficienti che, pur variando, indicano relazioni deboli o moderate.

In particolare, si osserva una correlazione moderata tra la sottoscala dell'ansia e quella dei disturbi affettivi ($\rho = 0,591$). Questo risultato è altamente significativo ($p\text{-value} < .001$), indicando che vi è una probabilità inferiore allo 0,1% che questa correlazione sia dovuta al caso, rendendo il dato statisticamente molto affidabile. Una correlazione simile si riscontra tra le sottoscale dei problemi di condotta e dell'oppositività ($\rho = 0,562$; $p\text{-value} < .001$), indicando che anche in questo caso i problemi comportamentali tendono a manifestarsi congiuntamente.

In aggiunta, da attenzionare, sebbene meno significative, si notano relazioni anche tra la scala dell'attenzione e quella dell'oppositività ($\rho = 0,469$; $p\text{-value} < .001$), e tra l'attenzione e i problemi di condotta ($\rho = 0,456$; $p\text{-value} < .001$).

Infine, legami deboli ma indicativi sono emersi tra i problemi affettivi e la scala dell'attenzione ($\rho = 0,341$; $p\text{-value} < .001$), nonché tra l'ansia e l'oppositività ($\rho = 0,309$; $p\text{-value} < .001$), suggerendo che, anche se queste relazioni non sono forti, esiste una certa connessione tra difficoltà emotive e problemi di comportamento.

Tabella 7. Analisi correlazionale di Spearman tra QIT e scale del CBCL

Variable		QIT	Affective_perc	Anxiety_perc	Somatic_perc	Attention_perc	Opposition_perc	Conduct_perc
1. QIT	Spearman's rho	—						
	p-value	—						
2. Affective_perc	Spearman's rho	-0.117	—					
	p-value	0.219	—					
3. Anxiety_perc	Spearman's rho	0.027	0.591***	—				
	p-value	0.778	< .001	—				
4. Somatic_perc	Spearman's rho	-0.071	0.205*	0.184	—			
	p-value	0.459	0.030	0.052	—			
5. Attention_perc	Spearman's rho	-0.099	0.341***	0.166	0.198*	—		
	p-value	0.297	< .001	0.079	0.036	—		
6. Opposition_perc	Spearman's rho	-0.124	0.431***	0.309***	0.218*	0.469***	—	
	p-value	0.190	< .001	< .001	0.021	< .001	—	
7. Conduct_perc	Spearman's rho	-0.122	0.191*	0.133	0.087	0.456***	0.562***	—
	p-value	0.198	0.043	0.161	0.361	< .001	< .001	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

QIT = quoziente intellettivo totale; Affective_perc = problemi affettivi; Anxiety_perc = problemi d'ansia; Somatic_perc = problemi somatici; Attention_perc = ADHD; Opposition_perc = problemi di oppositività; Conduct_perc = problemi di condotta.

3.4 Discussione

Le informazioni demografiche raccolte sul campione offrono una base solida per l'analisi, ma al tempo stesso evidenziano un'importante limitazione in termini di diversità etnica all'interno del campione poiché la maggior parte dei partecipanti è di origine caucasica ($n=129$; 97,73%), e di difformità di genere, poiché 99 bambini su 132 testati, sono di sesso maschile e ciò potrebbe presentare un'importante limitazione alla generalizzabilità dei risultati.

La valutazione del quoziente intellettivo è avvenuta tramite la somministrazione della scala WISC – IV, la letteratura scientifica colloca generalmente come valore soglia per identificare bambini plusdotati un QI pari o superiore a 130 (Cornoldi, 2020; CNOP, 2018). Tuttavia, nel presente si è utilizzato un punteggio di cut-off pari a 115 data la distribuzione dei punteggi di QIT ottenuta (v. figura 12); così facendo si è riusciti a mantenere un campione abbastanza ampio da permettere un'analisi statistica valida. Esaminando i valori mediani dei quattro indici della scala intellettiva (v. tabella 5), si nota, di particolarmente rilevante, che i punteggi dell'Indice di Ragionamento Visuoperceptivo (IRP; mediana = 135) e dell'Indice di Comprensione Verbale (ICV; mediana = 126) risultano significativamente superiori. Questo dato è coerente con quanto riportato in precedenti studi della letteratura, i quali sottolineano che i bambini plusdotati tendono a mostrare prestazioni superiori nei compiti che richiedono abilità di ragionamento visuoperceptivo e di comprensione verbale, rispetto a quelle processuali, come la memoria di lavoro (IML; mediana = 118) e la velocità di elaborazione (IVE; mediana = 109; Cornoldi, 2019; Lang et al., 2019; Morrone et al., 2019; Rowe et al., 2014; Weiss et al., 2013).

In particolare, si conferma l'importanza di osservare non solo il QI totale, ma anche i punteggi nelle sottoscale per avere un quadro più completo del loro profilo cognitivo.

Anche dall'osservazione dei barplot emerge che le distribuzioni degli indici ICV e IRP risultano meno uniformi (v. figura 13), con una netta concentrazione dei punteggi nella parte destra del grafico. Questo indica che la maggior parte dei partecipanti ha ottenuto punteggi più elevati in queste scale (>90).

Al contrario, gli indici IML e IVE presentano una distribuzione più uniforme (v. figura 14), con punteggi distribuiti in modo più equo lungo tutto il grafico, indicando

una minore variabilità nei risultati relativi alla memoria di lavoro e alla velocità di elaborazione. Questo suggerisce che, le capacità dei bambini presi in esame, nei compiti più processuali non mostrano lo stesso livello di eccellenza.

Per quanto riguarda il CBC, si è già anticipato che è un questionario strutturato su una scala Likert, e i punteggi grezzi ottenuti dai genitori sono stati convertiti in punteggi percentili per consentire una più chiara classificazione dei bambini. In base ai valori percentili, i risultati sono stati categorizzati come segue (Bordin et al., 2013):

- Clinico (> 97° percentile);
- Sub-clinico (93° - 97° percentile);
- Non clinico (< 93° percentile).

Dall'analisi dei dati, si evidenzia che, nel campione di bambini plusdotati, tutte le scale rientrano nella classificazione non clinica, indicando che i genitori non hanno riportato livelli preoccupanti di problematiche comportamentali o emotive. Tuttavia, è importante considerare le differenze significative tra le sottoscale. In particolare, sono emersi punteggi significativamente più elevati nelle scale dei problemi affettivi e dei problemi d'ansia con una mediana pari all' 84° percentile. Nella sottoscala dell'attenzione e dell'oppositività è emerso un punteggio mediano pari a 70, ciò è di particolare interesse in quanto la letteratura scientifica ha spesso evidenziato che i bambini plusdotati tendono a manifestare problemi internalizzanti, come ansia e depressione, più frequentemente rispetto ai campioni di controllo (Bakaeva e Valuiskaya, 2019; Guignard et al., 2012; Kermarrec et al., 2020). Sebbene i risultati della presente ricerca non confermino pienamente tale ipotesi, si osserva che i genitori dei bambini plusdotati hanno riportato maggiori difficoltà nelle sottoscale legate ai problemi affettivi e d'ansia rispetto a quelle relative ai problemi somatici o ai problemi di condotta (con una mediana pari al 50° e 52° percentile). Questo potrebbe indicare una tendenza verso un certo disagio emotivo, anche se non di natura clinica, che meriterebbe ulteriori approfondimenti.

Nell'analisi correlazionale tra il QIT e le sottoscale del CBCL non sono emersi valori elevati ad indicare un forte legame tra plusdotazione e problematiche affettive e comportamentali. Emerge però che i valori di correlazione sono negativi per quasi la totalità delle scale, questo potrebbe indicare una leggera tendenza per cui un QIT elevato potrebbe avere un effetto protettivo rispetto a forme di disagio o difficoltà emotive e comportamentali. Anche se tale effetto sembra essere minimo questa

osservazione potrebbe aprire la strada a ulteriori approfondimenti per comprendere meglio come le capacità cognitive superiori influenzino il benessere psicologico nei bambini plusdotati. In parte, questa tendenza sembra in linea con lo studio di Rommelse e colleghi (2017), che ha rilevato una correlazione inversa tra punteggi di QI e problemi di attenzione ($\rho = -0,099$), suggerendo che livelli più alti di intelligenza possano essere associati a minori difficoltà di attenzione. Questo risultato è coerente anche con altri studi che hanno identificato la plusdotazione come un fattore protettivo contro varie forme di disagio psicologico (Duplenne et al., 2024). In particolare, alcuni ricercatori hanno ipotizzato che bambini con un'intelligenza superiore alla media possano sviluppare strategie cognitive più efficaci per affrontare lo stress o le difficoltà emotive, riducendo così il rischio di manifestare problemi comportamentali o affettivi (Di Nuovo, 2020; Olivieri, 2018). Questo potrebbe spiegare, almeno in parte, perché i bambini plusdotati mostrano tendenzialmente punteggi più bassi nelle scale che misurano problemi esternalizzanti o internalizzanti, anche se la correlazione non è significativa in questo studio.

Al contrario, nell'analisi correlazionale tra le sottoscale del CBCL tutte le relazioni, più deboli o moderate, presentano valori positivi, suggerendo una forma di correlazione positiva tra esse,

Di spicco appare il legame tra la sottoscala dell'ansia e quella dei disturbi affettivi con un coefficiente di correlazione pari a 0,591, questo suggerisce che all'aumentare dei punteggi di una scala, aumentano anche i punteggi dell'altra, considerando inoltre il p-value $< .001$ si può interpretare questo risultato come altamente significativo e questa correlazione come molto affidabile.

Si osserva inoltre che la sottoscala dell'oppositività correla in modo più meno forte con la sottoscala della condotta ($\rho = 0,562$; p-value $< .001$), dell'attenzione ($\rho = 0,469$; p-value $< .001$) e dell'ansia ($\rho = 0,309$; p-value $< .001$).

Anche tra l'attenzione e i problemi di condotta emerge una correlazione moderata ($\rho = 0,456$; p-value $< .001$). E, più debolmente, è presente un legame tra i problemi affettivi e la scala dell'attenzione ($\rho = 0,341$; p-value $< .001$),

Questi risultati evidenziano una relazione significativa, seppur non sempre forte, tra le difficoltà emotive e i problemi di comportamento. La correlazione più alta tra oppositività e condotta suggerisce che i comportamenti oppositivi siano frequentemente associati a problemi di condotta. La correlazione moderata tra attenzione e condotta,

invece, sembra indicare che difficoltà nell'attenzione possano favorire comportamenti problematici, un aspetto tipico in condizioni come l'ADHD. Infine, il legame più debole tra attenzione e problemi affettivi potrebbe comunque sottolineare l'importanza dell'intervento su più dimensioni comportamentali e affettive.

3.4.1 Limiti della ricerca e direzioni future

Il presente studio presenta diverse limitazioni, in primo luogo il campione, costituito da bambini e famiglie indirizzati a un centro clinico sulla base di segnalazioni e osservazioni provenienti da insegnanti, genitori o altri adulti. Questo implica una selezione potenzialmente distorta del campione, poiché i partecipanti avevano già manifestato problematiche comportamentali o emotive, introducendo un bias di selezione che potrebbe limitare l'applicabilità dei risultati alla popolazione dei plusdotati più ampio.

L'equilibrio demografico del campione rappresenta un ulteriore vincolo alla generalizzabilità della ricerca. Con una distribuzione di genere sbilanciata (75% maschi) e una rappresentazione etnica prevalentemente caucasica (97%), risulta difficile estendere i risultati ottenuti a gruppi demografici più eterogenei. Questo squilibrio limita la possibilità di comprendere appieno come il genere o le differenze culturali ed etniche possano influire sui fenomeni studiati.

Inoltre, un importante carenza della ricerca risiede negli strumenti utilizzati: la plusdotazione è stata considerata solo sulla base del quoziente intellettivo, misurato con il solo test della WISC, a tal proposito si ricorda che è emerso dalle ricerche come si possano attuare alcune modifiche e accortezze per i bambini plusdotati nell'ambito dei criteri di interruzione. Silverman (2018) ha evidenziato che, quando un bambino non soddisfa i criteri di interruzione per uno o più subtest, non è possibile determinare se il bambino avrebbe ottenuto punteggi più elevati con item più complessi. Per questo motivo, è raccomandato che gli esaminatori indichino con un segno aggiuntivo le scale in cui non sono stati raggiunti i criteri di interruzione. Poiché questa procedura non è stata adottata nel presente studio, potrebbe aver influito sulla valutazione complessiva del livello cognitivo di alcuni partecipanti.

Per quanto riguarda la CBCL (Child Behavior Checklist), è importante notare che si tratta di uno strumento compilato dai genitori, il che può introdurre una potenziale fonte di distorsione nei risultati. Le percezioni soggettive dei genitori, influenzate da

preoccupazioni personali o bias, potrebbero aver avuto un impatto sui risultati emersi. I genitori potrebbero aver interpretato i comportamenti dei figli in modo meno obiettivo, portando così a una possibile sovra o sottovalutazione di alcuni sintomi comportamentali. Inoltre, è rilevante sottolineare che le difficoltà emotive, affettive e sociali dei bambini non sono state direttamente indagate attraverso valutazioni fatte sui bambini stessi e questo aspetto potrebbe limitare la completezza e l'accuratezza delle informazioni raccolte.

Queste limitazioni riducono la possibilità di approfondire alcuni aspetti delle funzioni esecutive, intellettive e psicopatologiche dei bambini esaminati, limitando il quadro completo delle loro competenze cognitive e comportamentali.

Infine, si sottolinea che lo studio ha trascurato la variabile ambientale: il contesto in cui i bambini vivevano, comprese le dinamiche familiari, scolastiche e comunitarie, non è stato considerato. Inoltre, i fattori di comorbidità, che potrebbero influenzare il quadro complessivo del benessere e del funzionamento dei bambini, non sono stati indagati in modo approfondito.

Per migliorare la validità e la generalizzabilità dei risultati, un importante sviluppo futuro potrebbe essere l'inclusione di un gruppo di controllo per evidenziare le differenze tra popolazioni di bambini dotati e non, e per distinguere meglio i fattori specifici delle popolazioni studiate.

Un altro suggerimento riguarda l'espansione del campione. Ricerche future dovrebbero includere un campione più ampio e diversificato per garantire una maggiore rappresentatività della popolazione generale. In particolare, sarebbe utile bilanciare meglio la distribuzione di genere ed etnia, includendo, ad esempio, campioni di bambini provenienti da diverse realtà socioeconomiche e culturali. Alternativamente, nel caso di studi mirati a specifici gruppi etnici o culturali, potrebbe essere utile reclutare un campione omogeneo per etnia, ma abbastanza ampio da permettere l'analisi di differenze interne e di sottogruppi, fornendo così un'interpretazione più fine dei risultati.

Un ulteriore punto riguarda l'uso di un set più ampio di strumenti diagnostici, in particolare per quanto riguarda la valutazione degli aspetti psicopatologici e delle difficoltà socio-emotive. Future ricerche potrebbero trarre beneficio dall'utilizzo di test somministrati direttamente ai bambini, piuttosto che limitarsi ai questionari compilati dai genitori. Questo permetterebbe di ottenere una visione più accurata e diretta del

funzionamento del bambino, riducendo il rischio di bias associati alla percezione parentale. In particolare, strumenti come l'osservazione diretta, interviste strutturate e test psicologici potrebbero fornire una valutazione più completa e obiettiva.

Inoltre, diventa essenziale rafforzare l'impegno per l'identificazione precoce dei bambini dotati e in particolare di quelli con caratteristiche di doppia eccezionalità. Questi bambini, spesso sottovalutati o non diagnosticati correttamente, necessitano di una maggiore attenzione fin dalle prime fasi dello sviluppo, per garantire interventi mirati e personalizzati che possano aiutarli a sviluppare al massimo le loro potenzialità senza che le difficoltà vengano trascurate.

CONCLUSIONE

La plusdotazione è un fenomeno che suscita dibattito e rimane ancora molto controverso. Nonostante l'interesse crescente e l'incremento di studi dedicati a questa popolazione, numerosi dubbi persistono su vari aspetti di questa condizione. Le incertezze riguardano, la definizione stessa della plusdotazione, cosa essa comporti, nonché i metodi più adeguati per misurarla e valutarla. A ciò si aggiungono interrogativi su come supportare efficacemente i bambini plusdotati, assicurando che possano sviluppare al meglio il loro potenziale.

Tali questioni restano aperte non solo per la popolazione dotata "normale", ma soprattutto per coloro che presentano una condizione di doppia eccezionalità, ossia quei bambini che sono dotati e al contempo affrontano altre difficoltà o disturbi.

Un altro aspetto critico riguarda la sottorappresentazione di coloro che provengono da minoranze etiche e/o contesti di povertà. Questi bambini spesso non sono adeguatamente inclusi negli studi e hanno accesso limitato a risorse o programmi educativi specializzati, il che rende ancora più difficile individuare e sostenere il loro potenziale.

Pur essendo spesso percepita in modo stereotipato come un vantaggio, la plusdotazione può rappresentare una fonte di stress se non viene adeguatamente riconosciuta e gestita. Sebbene alcuni studi abbiano evidenziato che i bambini dotati possano essere più vulnerabili dal punto di vista sociale ed emotivo, manifestando un maggior rischio di sviluppare problemi di tipo internalizzante ed esternalizzante, altre ricerche indicano un possibile effetto protettivo del QI elevato, o addirittura non rilevano differenze significative rispetto ai gruppi di controllo.

In linea con quest'ultimo filone, la presente ricerca non ha evidenziato forti correlazioni significative tra un livello cognitivo elevato e la presenza di disagi psicopatologici. Tuttavia, rimane evidente che i bambini plusdotati mostrano capacità cognitive eterogenee, ottenendo risultati significativamente migliori nei test che valutano abilità verbali e visuospatiali.

In sintesi, la plusdotazione è un fenomeno complesso, ricco di sfumature e ancora poco compreso. Se da un lato essa offre un'enorme opportunità per lo sviluppo di talenti eccezionali, dall'altro può comportare sfide significative, soprattutto se non adeguatamente riconosciuta e supportata. Il benessere dei bambini dotati dipende non

solo dalle loro capacità cognitive, ma anche dal contesto familiare, educativo e sociale in cui crescono. Diventa quindi fondamentale sviluppare programmi educativi inclusivi e personalizzati, in grado di valorizzare le loro potenzialità e, al contempo, di offrire un sostegno mirato per affrontare le difficoltà emotive e sociali che potrebbero incontrare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189-217.

Akhtar, H. (2022). Measuring Fluid Reasoning and Its Cultural Issues: A Review in the Indonesian Context. *Buletin Psikologi*, 30(2).

Alesi, M. (2020). Profili emotivo-motivazionali nello studio della plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 731-735.

Al-Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). Definitions and conceptions of giftedness around the world. *Gifted education in Lebanese schools: Integrating theory, research, and practice*, 9-38.

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, 32(3), 621-627.

American Psychological Association (APA;2019). ASEBA: Brief Description of the Child Behavior Checklist. Disponibile in: <https://www.apa.org/depression-guideline/child-behavior-checklist.pdf> (giugno 2019)

Bakaeva, I., & Valuiskaya, L. (2019). Features of school-based anxiety of intellectually gifted adolescents in the modern educational system. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 70, p. 08004). EDP Sciences.

Balboni, G. (2020). Il ruolo del contesto nella plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 747-752.

Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silvaes, E. F. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de saúde pública*, 29, 13-28.

Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. In L.T. Husten, T.N. Postlethwaite (eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press, pp. 3-27.

Chung, E. Y. H. (2016). School counselling for the gifted: responding to the social-emotional needs of gifted students. In *School Counselling in a Chinese Context* (pp. 102-113). Routledge.

Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP; 2018). Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione in Età Evolutiva. Disponibile in: https://www.psy.it/wp-content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%CC%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf (dicembre 2018).

Cornoldi, C. (2019). Bambini eccezionali: superdotati, talentosi, creativi o geni.

Cornoldi, C. (2020). Teorie dell'intelligenza e approcci allo studio della plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 711-730.

Cubelli, R. (2020). Il genio e lo studio dei processi cognitivi. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 771-782.

Di Nuovo, S. (2020). Superdotati o «diversamente abili»? Per un approccio psicologico alla genialità. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 783-788.

Duplenne, L., Bourdin, B., Fernandez, D. N., Blondelle, G., & Aubry, A. (2024). Anxiety and depression in gifted individuals: A systematic and meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 65-83.

Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, 349-362.

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional children*, 82(3), 279-302.

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional children*, 82(3), 279-302.

Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent. (s.d.). Disponibile in: https://www.gigers.com/matthias/gifted/gagne_dmgt.html

Gergely, R. H., Rusu, A. S., Madaras, M., & Kálcza-Jánosi, K. (2024). Does talent protect or compromise? Investigation of the emotional and behavioural disorders and giftedness in children. *JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES AND PSYCHOLOGY*, 14(1), 171-187.

Giofrè, D., & Amoretti, G. (2020). La valutazione della plusdotazione in soggetti a sviluppo tipico e non. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 789-793.

Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J. M., Montlahuc, C., Fourneret, P., & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed research international*, 2013(1), 540153.

Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?.

Horn, C. V. (2015). Young scholars: A talent development model for finding and nurturing potential in underserved populations. *Gifted Child Today*, 38(1), 19-31.

Ivleva, M. (2017, June). Principal approaches of modern psychology to constructing giftedness. In *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017)* (pp. 1176-1180). Atlantis Press.

Johnsen, S. K., & VanTassel-Baska, J. (Eds.). (2022). *Handbook on assessments for gifted learners: Identification, learning progress, and evaluation*. Taylor & Francis.

Kermarrec, S., Attinger, L., Guignard, J. H., & Tordjman, S. (2020). Anxiety disorders in children with high intellectual potential. *BJPsych Open*, 6(4), e70.

Lang, M., Matta, M., Parolin, L., Morrone, C., & Pezzuti, L. (2019). Cognitive profile of intellectually gifted adults: Analyzing the Wechsler Adult Intelligence Scale. *Assessment*, 26(5), 929-943.

Lee, L. E., & Peters, S. J. (2022). Universal Screening: A Process to Promote Equity. In *Handbook on assessments for gifted learners* (pp. 29-43). Routledge.

McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open*, 5(1), 2332858419831007.

Menardo, E., Balboni, G., & Cubelli, R. (2017). Environmental factors and teenagers' personalities: The role of personal and familial Socio-Cultural Level. *Behavioural brain research*, 325, 181-187.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione (2019). *Nota n. 562 "Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti"*. Disponibile in: <http://www.leggeplusdotazione.it/Documento1.pdf>

Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427.

Morrone, C., Pezzuti, L., Lang, M., & Zanetti, M. A. (2019). Analisi del profilo WISC-IV in un campione italiano di bambini e adolescenti intellettualmente gifted. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 23(1), 71-96.

National Association for Gifted Children (NACG; 2018). Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented Learners. Disponibile in: https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/Task_Force_Report_Gifted_Def.pdf

Olivieri, D. (2018). Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children. *Formazione & Insegnamento*, (2), 153-172. https://doi.org/107346/-fei-XVI-02-18_13.

Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, 129-147.

Olszewski-Kubilius, P. (2021). Optimal parenting and family environments for talent development. In *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (pp. 205-215). Routledge.

Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *The Gifted Child Quarterly*, 62, 37.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.

Peperkorn, C., & Wegner, C. (2020). The Big-Five-Personality and Academic Self-Concept in Gifted and Non-Gifted Students: A Systematic Review of Literature. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 649-667.

Pezzuti, L. (2020). Plusdotazione intellettuale, talento, e genialità: somiglianze e differenze. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 837-842.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. *Conceptions of giftedness and talent*, 335-355.

Rommelse, N., Antshel, K., Smeets, S., Greven, C., Hoogeveen, L., Faraone, S. V., & Hartman, C. A. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364.

Rowe, E. W., Dandridge, J., Pawlush, A., Thompson, D. F., & Ferrier, D. E. (2014). Exploratory and confirmatory factor analyses of the WISC-IV with gifted students. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 536.

Rusconi, E. (2020). Fabbricare il genio. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 849-855.

Ryan E.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78

Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, 183-207.

Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, 29-47.

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32, 391-414.

Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2024). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(3), 768-789.

Toffalini, E., Pezzuti, L., & Cornoldi, C. (2017). Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children?. *Intelligence*, 62, 175-179.

Türkman, B. (2020). The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(1), 17-24.

Weiss, L. G., Keith, T. Z., Zhu, J., & Chen, H. (2013). WAIS-IV and clinical validation of the four-and five-factor interpretative approaches. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(2), 94-113.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70(1), 551-576.

Zanetti, M. A. (2020). Plusdotazione non solo QI: tra mito e realtà. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 889-896.