

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello sviluppo  
e della Socializzazione – DPSS**

**Dipartimento di Psicologia Generale – DPG**

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia di Comunità, della Promozione del  
Benessere e del Cambiamento Sociale**

**Tesi di laurea**

**PLUSDOTAZIONE INTELLETTIVA:  
Una pre-ricerca su atteggiamenti, stereotipi, e teorie implicite dei  
docenti**

**Giftedness:**

**A pre-research about teachers' attitudes, stereotypes, and implicit theories**

***Relatrice:***

**Prof.ssa Elena Antonelli**

***Laureanda: Jennifer Giglio***

***Matricola: 2050704***

**Anno Accademico: 2022/2023**



## INDICE

-	<b>INTRODUZIONE</b> .....	1
-	<b>PARTE PRIMA – FONDAMENTI TEORICI</b> .....	2
-	<b>CAPITOLO 1 – Plusdotazione: stato dell’arte</b> .....	3
	1.1 Definire la Plusdotazione.....	3
	1.2 Caratteristiche generali degli individui plusdotati.....	8
	1.3 La storia del costrutto attraverso le teorie dell’intelligenza.....	13
	1.4 Modelli principali di plusdotazione.....	20
	1.5 Identificazione e valutazione di bambini e giovani gifted.....	34
-	<b>CAPITOLO 2 – Aspetti socio-affettivi e contestuali</b> .....	42
	2.1 Fattori di protezione.....	42
	2.1.1 Contesto socio-economico e culturale.....	43
	2.1.2 Contesto familiare, scolastico e relazionale.....	44
	2.1.3 Capacità eccezionali e risorse eccezionali.....	46
	2.2 Fattori di rischio.....	48
	2.2.1 Contesto socio-economico e culturale.....	49
	2.2.2 Contesto familiare, scolastico e relazionale.....	51
	2.2.3 Difficoltà e doppia eccezionalità.....	54
-	<b>CAPITOLO 3 – Atteggiamenti e contesto educativo</b> .....	59
	3.1 Programmi educativi.....	59
	3.2 Teoria delle rappresentazioni sociali.....	61
	3.3 Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti di studenti plusdotati.....	63
	3.4 Trovare il giusto equilibrio.....	66
-	<b>PARTE SECONDA – PRESENTAZIONE DELLA RICERCA</b> .....	68
-	<b>CAPITOLO 4 – Pre-ricerca sulla plusdotazione cognitiva</b> .....	69
	4.1 Obiettivi.....	69
	4.2 Metodo.....	69
	4.2.1 Partecipanti.....	69
	4.2.2 Strumenti.....	70
	4.2.3 Procedura.....	75
	4.3 Analisi e Risultati.....	76
	4.4 Discussione.....	86
-	<b>CONCLUSIONE</b> .....	90
-	<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</b> .....	92
-	<b>APPENDICE</b> .....	112
-	<b>RINGRAZIAMENTI</b> .....	121



## INTRODUZIONE

La plusdotazione è un costrutto complesso che presenta una pluralità di manifestazioni: infatti, non solo è caratterizzato da confini sfumati nei quali si accostano e sovrappongono altri tipi di profili di personalità, talento e abilità, ma raccoglie una costellazione di caratteristiche, ambiti e individualità particolarmente ricca e composita.

Sebbene sia stato fonte di curiosità e interesse da parte di vari studiosi, in particolare, lungo il corso degli ultimi due secoli, resta comunque un fenomeno indagato in maniera limitata, soprattutto in Italia (Cornoldi, 2020b; Giofrè & Amoretti, 2020). A tal proposito vengono citate le principali motivazioni che giustificano la scarsità di studi sulla plusdotazione (*ibidem*): in prima istanza, si accentua la difficoltà dello studio di un costrutto complesso, che disincentiva l'intraprendere studi dedicati a tale fenomeno.

In seconda istanza, si fa riferimento a un'abitudine particolarmente diffusa nella storia della Psicologia, vale a dire il centrare le proprie attenzioni e risorse per lo studio e il supporto degli individui più bisognosi, deboli e fragili; ciò è dovuto al fatto che è tutt'oggi comune lo stereotipo secondo cui gli individui plusdotati non siano bisognosi di attenzioni e che non possano possedere fragilità, soprattutto in ambito scolastico (Louis, 2005).

In terza istanza, va detto che è facile ricondurre lo studio dell'intelligenza a quello della plusdotazione; infatti, la prima definizione rispetto a tale costrutto riguardava la grande capacità intellettuale degli individui plusdotati. Quest'associazione ha portato a focalizzarsi solo su tale aspetto e sui test di intelligenza, i quali vennero accettati per l'affidabilità e la buona capacità predittiva. Lo studio dell'intelligenza, e di conseguenza della plusdotazione, divenne così prerogativa della psicometria (Giofrè & Amoretti, 2020).

Dunque, i test intellettivi si sono rivelati degli strumenti utili per categorizzare gli individui; questa classificazione è stata portata avanti fino alle riforme di fine anni '60, quando l'interesse ricadde maggiormente verso gli svantaggi sociali e cognitivi, andando a rendere lo studio della plusdotazione come fonte di stigmatizzazione in controtendenza con l'intenzione di aumentare le uguaglianze (*ibidem*).

Il seguente elaborato intende esplorare il costrutto focalizzandosi su diversi aspetti: nel primo capitolo, viene fatto un *excursus* basato sulle principali conoscenze che si hanno attualmente sulla plusdotazione, partendo dalla definizione e dalle caratteristiche maggiormente riscontrate negli individui *gifted*; passando per l'approfondimento storico legato allo studio dell'intelligenza e i principali modelli riconosciuti; infine, si menzionano i criteri e le metodologie legate all'individuazione della popolazione *gifted*.

Nel secondo capitolo, ci si concentra sull'analisi del contesto nel quale un individuo plusdotato può trovarsi, considerando l'interazione tra i fattori di rischio e i fattori di protezione.

Con il terzo capitolo, si esplorano le condizioni legate al contesto educativo; da un lato i programmi educativi e dall'altro gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte a tale fenomeno, con particolare attenzione alle teorie implicite di questi ultimi.

Nel quarto, ed ultimo, capitolo viene descritta la pre-ricerca svolta in questa sede, relativa alla costruzione del questionario che indaga gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati.

## **PARTE PRIMA – FONDAMENTI TEORICI**

## CAPITOLO 1 – Plusdotazione: Stato dell'arte

### 1.1 Definire la Plusdotazione

La plusdotazione è un fenomeno di grande interesse per gli studiosi di Psicologia. Tuttavia, risulta essere un costrutto difficilmente definibile e contenibile in confini circoscritti e precisi, e per questo difficilmente studiabile (ad esempio Cornoldi, 2020b; Giofrè & Amoretti, 2020).

Ma, per fare in modo di spiegare, studiare e identificare un simile costrutto, è necessario partire da una definizione.

#### La Plusdotazione e l'intelligenza

È ancora oggi piuttosto comune vedere associare la plusdotazione con alti livelli di intelligenza (ad esempio Cornoldi, 2020b; Subotnik et al., 2011), espressa in termini di Quoziente Intellettivo estremamente alto; per convenzione, è stato stabilito un *cut-off* di due deviazioni standard sopra la media, equivalente quindi a un QI superiore a 130 (Terman, 1925/1959).

Riprendendo la definizione di intelligenza di Gottfredson (1997), la si concepisce come “*un'ampia e profonda capacità di comprendere il nostro ambiente, afferrarlo, dargli senso, capire come ci si deve comportare.*” Storicamente, infatti, l'interesse scientifico è partito dalle eccezionali abilità di natura cognitiva, motivo per cui l'idea di plusdotazione si è focalizzata sulle capacità intellettive.

Alcuni autori (Saggino et al., 2020) motivano la permanenza dell'associazione plusdotazione-alto QI perché utilizzata in prima battuta dagli stessi studiosi: l'intelligenza psicometrica, infatti, è un costrutto affidabile in quanto dotato di una precisa definizione e misurabile tramite l'utilizzo di strumenti accurati, ed è, ad oggi, l'unico elemento dotato di queste caratteristiche associato alla plusdotazione.

Risulta necessario, però, fare alcune precisazioni. Innanzitutto, è opportuno puntualizzare che diversi studiosi riconoscono l'esistenza di molte tipologie di intelligenza (Di Nuovo, 2020) e, di conseguenza, è possibile associare la genialità a ciascuna tipologia; ciò potrebbe anche spiegare le grandiose ma specifiche capacità di molti nomi illustri della storia.

Secondariamente, diversi autori (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020; Cornoldi, 2020b; Lang, 2020; Passolunghi, 2020; Tinti & Re, 2020) trovano riduttivo definire le persone plusdotate come solamente caratterizzate da eccezionali capacità intellettive, questo perché il costrutto è molto più complesso di così. Si tratta, infatti, di un costrutto articolato che presenta una elevata variabilità di capacità e abilità tra gli individui che rientrano in tale casistica.

Ancora, non è corretto basarsi solamente sulla misura dell'intelligenza in quanto non è detto che tutti gli individui plusdotati presentino un QI particolarmente elevato (Ruthsatz & Urbach, 2012). Più che intelligenza necessariamente più alta della media, si potrebbe considerare quella dei plusdotati come qualitativamente diversa (Lubart & Zenasni, 2010).

Da ultimo, come suggerito da Lucidi (2020), considerare plusdotate le persone che rientrano in una specifica area di distribuzione dell'intelligenza potrebbe rischiare di porre un'etichetta non solo non necessariamente precisa, ma anche stereotipica.

### **Plusdotazione come “termine ombrello”**

Proprio per via della natura complessa e articolata del costrutto, esiste una grande quantità di termini utilizzati in letteratura per riferirsi alla plusdotazione: per citarne alcuni, plusdotato, superdotato, geniale, eminente, eccezionale, ad alto potenziale (cognitivo), *giftedness* (o *gifted*), talentuoso, eccetera (Cornoldi, 2020b; Subotnik et al., 2011). Spesso questi termini vengono utilizzati come sinonimi, ma esistono diverse scuole di pensiero rispetto al modo di utilizzare tale nomenclatura, oltre alle varie sfumature di significato attribuite.

Per fare un esempio, secondo Subotnik e colleghi (2011) la distinzione di terminologia colpisce gli individui plusdotati anche da un punto di vista di processo di sviluppo. Infatti, si parla di “eminenza” solitamente riferendosi a un adulto; diversamente, si è soliti considerare “precoci” bambini e/o adolescenti.

La Prova e Virone (2020) presentano un elenco di etichette linguistiche legate al costrutto della plusdotazione:

- a) Intellettualmente precoci: coloro che presentano un funzionamento cognitivo superiore alla media;
- b) Genialità: sotto questa etichetta vengono inseriti gli individui che possiedono eccezionali prestazioni e doti particolarmente spiccate. Precisano, inoltre, che non si possono considerare geni tutti i plusdotati;
- c) *Talented*: coloro che hanno coltivato in maniera costante i propri talenti, i quali sono particolarmente evidenti;
- d) *Gifted*: sono considerate tali quelle persone che presentano un'abilità generale superiore alla media o un talento particolarmente pronunciato;
- e) Plusdotazione/alto potenziale cognitivo: traduzione italiana del termine *giftedness*, si riferisce in maniera generica a “abilità eccezionali” e a un differente tipo di funzionamento.

Cornoldi (2020b) sostiene che in lingua inglese la confusione nell'utilizzo dei termini è meno frequente in quanto il termine “*giftedness*” può essere considerato sufficientemente ampio e generale per comprendere tutte le tipologie di plusdotazione alle quali fare riferimento. In Italia, invece, la mescolanza di termini è particolarmente accentuata soprattutto per via della mancata operazionalizzazione degli stessi (*ibidem*).

Sebbene una delle difficoltà principali legate alla definizione di plusdotazione e alla distinzione dei vari termini sia il fatto che questo fenomeno si presenta nei contesti più svariati (Cornoldi, 2020b; Pfeiffer, 2018), Cornoldi propone la seguente possibile distinzione terminologica:

- Plusdotazione/plusdotato: l'autore suggerisce di utilizzare questo termine, privo di aggettivi, per accostarsi il più possibile al grado di generalità dato dalla parola inglese “*giftedness*”. In alternativa, lo stesso termine “*giftedness*” può fungere da termine ombrello. Passolunghi (2020) concorda nel considerare il termine “*giftedness*” come termine più generale che racchiude tutti i possibili profili di eccezionalità, ad esempio



matematica, fisica, sport, musica, ecc. Al contrario, Tinti e Re (2020) considerano come termine generico e inclusivo “eccezionalità” a scapito di “plusdotazione”.

- Plusdotazione cognitiva/Superdotazione intellettiva: in questo caso ci si sta riferendo esplicitamente a quegli individui plusdotati che presentano alti livelli di Quoziente Intellettivo. Così facendo, si evita di associare alla plusdotazione le sole capacità legate all’intelligenza.

Secondo Pfeiffer (2008), è necessario distinguere una persona *gifted* da una ad alto potenziale cognitivo: la prima presenta un QI uguale o superiore a 130, quindi eccezionalmente dotata, mentre la seconda possiede un QI compreso tra 120 e 129, vale a dire moderatamente dotata.

- Talento/talentuoso: rientrano in questa categoria gli individui che presentano spiccate abilità specifiche, o hanno le potenzialità per manifestarle, ma che non presentano necessariamente un profilo di plusdotazione o un alto livello intellettivo (Cornoldi, 2020b; Bianchi Di Castelbianco & Sartori; Vianello, 2020; Thompson & Morris, 2008).

Secondo Lucidi (2020), una persona può essere “plusprestativa”, ovvero essere in grado di avere eccellenti prestazioni, senza per questo possedere un vero e proprio talento.

In aggiunta, Vianello (*ibidem*) sostiene che l’intelligenza generale e il talento sono ben distinte, ma che la prima funge da supporto per il manifestarsi del secondo.

- Genialità/genio: Cornoldi afferma che si può riconoscere il genio solo dopo la creazione di prodotti e/o idee geniali. Le componenti che favoriscono la creazione di prodotti geniali sono legate
  - a) a caratteristiche personali, vale a dire intelligenza generale, talento, creatività e personalità supportiva;
  - b) ad aspetti ambientali, ossia contesto, situazione familiare e/o socioculturale (Cornoldi, 2020b; Rusconi, 2020).

A supporto della sua tesi, Cornoldi cita Padovan (1923) il quale sostiene che la creatività e il contesto di supporto sono elementi che determinano il genio.

A tal proposito, va approfondita l’influenza del contesto sociale, storico e culturale nel quale è immerso un individuo (Cornoldi, 2020b; Rusconi, 2020): tale rilevanza è dovuta proprio perché il riconoscimento dell’individuo e delle produzioni geniali si basa su un sistema di valori, credenze e priorità influenzate dalla cultura di appartenenza e dallo “*zeitgeist*”, cioè la fase storica nella quale una cultura è collocata (Mucchi Faina et al., 2012). Rusconi (*ibidem*) muove una critica a tal proposito: se ci si basa più sul riconoscimento socioculturale per definire un prodotto come geniale, la componente di capacità effettiva del genio e il processo che ha portato alla produzione di simili risultati perde di preponderanza.

Seguendo quanto appena esposto, Tinti e Re (2020) considerano genio quell’individuo in grado di far interagire talento, creatività, conoscenze e alti livelli di abilità; Pezzuti (2020) e Passolunghi (2020) aggiungerebbero anche persistenza e passione. Non si tratta quindi solo di talento, ma di saper sfruttare le potenzialità, facendo esperienza e cogliendo ciò che risulta innovativo nel proprio contesto; dunque, è ciò che distingue, per esempio, una persona con un talento musicale da Mozart (*ibidem*).

Nei capitoli a seguire si riprenderà in maniera più approfondita il pensiero di Cornoldi (*ibidem*), andando a delineare la plusdotazione secondo il suo Modello a Cono.

Diversi autori (Cubelli, 2020; Passolunghi, 2020; Pezzuti, 2020) si trovano in accordo nello stabilire che le difficoltà legate alla definizione di plusdotazione e delle conseguenti declinazioni si devono anche ai diversi punti di vista teorici presenti in letteratura. Ciò che risulta necessario, infatti, è elaborare una completa, esauriente ed unanime teoria di base in grado di dare supporto allo studio del costrutto, e di conseguenza diventerebbe molto più chiara la distinzione tra le varie etichette fin qui citate.

Si precisa che, in questa sede, i termini “plusdotazione”, “*giftedness*” e “superdotazione” verranno usati come sinonimi per motivi puramente pratici, nonostante ci si trovi in linea con quanto appena descritto sopra.

### **Possibili definizioni di Plusdotazione**

Si è fin qui discusso delle difficoltà legate al collocare il fenomeno della Plusdotazione in un chiaro quadro teorico e al distinguere le sfumature di significato di ciascuna etichetta linguistica evidenziata.

Di seguito vengono esposte le definizioni elaborate dai principali studiosi della *Giftedness*.

Renzulli (2011) colloca in maniera attenta le varie definizioni, fino ad oggi elaborate, lungo un continuum nei cui estremi sono collocate le posizioni più conservatrici e quelle più liberali: da un lato, le definizioni conservatrici vogliono la *giftedness* definita dalle alte capacità cognitive riscontrate attraverso i test di intelligenza (es. Terman, 1926; Terman, 1959); dal lato opposto, le definizioni liberali tentano di includere abilità e caratteristiche più ampie e diversificate, talenti e capacità eccezionali non necessariamente e direttamente collegate all’aspetto intellettuale (es. Witty, 1958). Queste ultime, di conseguenza, sostengono la necessità di utilizzare metodi di identificazione multicomponente.

L’autore evidenzia come entrambe le scuole di pensiero presentino delle limitazioni da tenere in considerazione: le posizioni conservatrici cercano di elaborare una definizione partendo da caratteristiche oggettivamente misurabili, ma questo comporta la tendenza ad escludere tutti gli individui con capacità eccezionali che non rientrano nelle casistiche stabilite dai test di intelligenza. Si tratta, dunque, di limitazioni eccessivamente rigide e poco inclusive. Per contro, le definizioni liberali, tentando di espandere i confini di inclusione a capacità meno oggettivamente misurabili, dovranno necessariamente sopperire all’esigenza dell’identificazione degli individui servendosi di misurazioni più soggettive, e quindi meno precise.

Come fa notare lo stesso Renzulli (*ibidem*), l’elaborazione di una completa ed esaustiva definizione richiede l’esigenza di dover scegliere dove collocarsi nella dimensione oggettività-soggettività, con tutte le conseguenze relative.

Tra le definizioni di Plusdotazione maggiormente conosciute troviamo quella elaborata da Marland (1972) e adottata dalla *U.S. Office of Education* (USOE) e dalla *National Association for Gifted Children* (NAGC): i bambini plusdotati sono individui dotati di, o con il potenziale di mostrare, prestazioni superiori e straordinarie capacità e/o abilità (in un massimo del 10% dei casi). Tali capacità possono riguardare qualsiasi abilità con un proprio sistema di simboli e/o abilità senso-motorie; più precisamente vengono citate sei

principali categorie: abilità intellettuale generale, abilità psicomotorie, pensiero creativo o produttivo, arti visive e dello spettacolo, attitudine accademica specifica, *leadership* (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020; Hodges et al., 2018; Pezzuti, 2020; Zanetti, 2020).

Renzulli muove delle critiche nei confronti della definizione appena menzionata: per prima cosa, non vengono citati nella definizione fattori non legati all'aspetto intellettuale, ad esempio quelli motivazionali; secondariamente, risulta evidente la non comparabilità delle sei categorie citate, alcune facenti parte di campi prestazionali generali, mentre altre legate strettamente alla *performance* di ambito specifico; in terzo luogo, l'utilizzo delle sei categorie in fase di identificazione è fuorviante, spesso, infatti, vengono considerate come categorie separate quando dovrebbero essere considerate in maniera concertata, vista la reciproca influenza che alcune di queste possono esercitare. A quest'ultimo punto si aggancia il pensiero di Hodges e collaboratori (2018) secondo cui negli Stati Uniti, in base all'interpretazione e alla definizione di *giftedness* adottata, si hanno procedure e strumenti di identificazione e valutazione diversi; infatti, ci sono degli stati che si focalizzano più su abilità accademiche e intellettive, mentre altri pongono l'accento sulle abilità potenziali. Di conseguenza, si possono avere programmi dedicati agli studenti plusdotati più o meno restrittivi.

Collegandosi al tema del potenziale di apprendimento, va citata la definizione di Zanetti (2012, 2016, 2017, 2020; Zanetti & Renati, 2012; Alesi, 2020) che pone l'accento proprio su tale aspetto: si considera la plusdotazione come una costellazione di capacità e abilità dell'individuo, che gli danno la possibilità di manifestare un livello di *performance* eccezionale in uno o più domini.

Sulla stessa ottica si trova la definizione secondo cui la *giftedness* è considerata una “*complessa costellazione di caratteristiche personali, genetiche e comportamentali che si esprimono, o hanno la potenzialità per esprimersi, in determinate aree, in un dato momento temporale e in una specifica cultura.*” (Keating, 2009; Worrell & Erwin, 2011).

Entrambe, evidenziano aspetti importanti legati alla plusdotazione: il potenziale di apprendimento e l'influenza del contesto. Il primo, infatti si sviluppa grazie al supporto del secondo in termini di riconoscimento precoce, sostegno sociale e allo sviluppo del sé, e opportunità dell'ambiente in cui l'individuo è inserito (Alesi, 2020). La cultura, come affermato anche da Pfeiffer e Blei (2008), influenza la definizione che si dà di Plusdotazione. Va, quindi, ricordato che l'etichetta “*gifted*” rimane una costruzione sociale (Pfeiffer, 2003; Kaufman & Sternberg, 2008) che dipende dal contesto socioculturale nel quale ci si trova (Robinson e Clinkenbeard, 1998).

Pfeiffer e Blei (2008) forniscono la propria definizione di plusdotazione, considerandola come la manifestazione di *performance* o produzione relativa a un preciso dominio palesemente eccezionale, anche agli occhi degli stessi esperti del dominio in questione. Inoltre, gli autori guardano alla *giftedness* come un processo di sviluppo, precisando che in giovane età il focus è sul potenziale, crescendo ci si basa sui risultati raggiunti, spingendosi fino all'eminenza nei casi di talenti massimizzati.

Un ruolo cruciale durante lo sviluppo è svolto dalle variabili psicosociali e cognitive nel favorire o inibire la manifestazione della plusdotazione, per tale ragione è importante nutrirle per raggiungere lo sviluppo più adeguato (*ibidem*).

Riassumendo, gli autori sostengono che la *giftedness*: a) rispecchi i valori della società di appartenenza; b) si manifesti in età adulta con effettivi prodotti e/o idee; c) sia dominio specifica; d) sia il frutto dell'unione di fattori psicosociali, psicologici, biologici e pedagogici; e) riguardi livelli di eccellenza tali da poter stravolgere specifici domini.

Lo stesso Renzulli (2018) ha descritto le caratteristiche principali che compongono la plusdotazione: intelligenza, persistenza e creatività.

In linea con i colleghi, Cornoldi (2019, 2020a) presenta cinque caratteristiche costitutive: abilità generali, talento, creatività, persistenza-passione e contesto.

Cornoldi (2020b) critica le definizioni che si focalizzano sulla superdotazione intellettiva e sulla precocità di manifestazione delle capacità superiori: innanzitutto, ci si limita alle sole capacità intellettive si tagliano fuori tutti gli individui dotati di talenti eccezionali in altri ambiti quali, ad esempio, la musica, l'arte e lo sport; poi, la precocità non è necessariamente un segnale di *giftedness* in quanto vengono esclusi i "*late bloomers*", coloro cioè che manifestano più tardi le loro capacità straordinarie; infine, fare equivalere la plusdotazione con un alto QI non è corretto perché i due fattori non coesistono necessariamente nello stesso individuo in quanto plusdotato, così come persone non *gifted* potrebbero avere un QI alto.

Viste le informazioni appena elencate, non stupisce come molti studiosi si stiano allontanando dalla classica visione di plusdotazione quale superdotazione intellettiva (Tinti & Re, 2020), per virare verso una definizione maggiormente complessa: oltre alle capacità dominio-specifiche e alle abilità intellettive generali, vengono considerati aspetti legati alla creatività e alla motivazione (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020; Cornoldi 2020b; Renzulli, 2018), alla capacità di controllo dei processi mentali e del comportamento (Usai & Viterbori, 2020), a caratteristiche di personalità, al contesto socio-culturale.

## **1.2 Caratteristiche generali degli individui plusdotati**

Le difficoltà legate all'inquadramento della plusdotazione sotto un'unica definizione lasciano intendere quanto composito sia lo studio di questo costrutto.

A questo punto, è opportuno approfondire la tematica descrivendo in maniera più dettagliata quali sono le caratteristiche che si è soliti riscontrare negli individui plusdotati. Si ricorda che tali caratteristiche vengono menzionate in quanto considerate quelle maggiormente presenti nei *gifted*; tuttavia, ciò non toglie che non è detto che un individuo le possieda tutte né che debba possedere necessariamente alcune di quelle considerate secondarie per essere identificato come plusdotato.

Prima di addentrarsi nelle varie tipologie di caratteristiche, viene fornita a titolo di esempio una descrizione da parte di Silverman e Golon (2008) rispetto ai primi segni di plusdotazione che si possono notare durante l'infanzia. Le autrici menzionano vari studiosi che hanno rilevato i primi indicatori di una potenziale eccezionalità: interesse per la novità (Fisher, 1990); pianti frequenti nei primi mesi di vita (Robinson, 1993); vigilanza e attenzione accentuate (Rogers, 1986); consapevolezza e intensità (Maxwell, 1995); una rapida transizione da comportamenti riflessi a intenzionali (Berche Cruz, 1987); precocità nella produzione delle

prime parole; eccezionali abilità mnemoniche e velocità di apprendimento (Louis & Lewis, 1992; Parkinson, 1990; Tannenbaum, 1992); minore necessità di sonno in infanzia rispetto ai coetanei (Gaunt, 1989); alti livelli di energia, precocità nel riconoscimento dei *caregivers* e nel sorridere, bisogno di attenzioni e stimolazioni particolarmente accentuato, sensibilità ai rumori, al dolore e alla frustrazione, interesse verso i libri, porre frequenti domande (Silverman, 1997); ottime abilità nella costruzione di giocattoli, creazione di oggetti, risoluzione di puzzle, memoria spaziale.

Come si può notare, il quadro di manifestazioni comportamentali e abilità cognitive, creative, e socio-emotive è complesso. Verranno, ora, descritte le principali caratteristiche comunemente rilevate nel corso della vita degli individui *gifted*.

### Aspetti cognitivi e metacognizione

È storicamente risaputo che gli individui plusdotati presentano capacità intellettive straordinarie e/o molto sviluppate. Dalla letteratura scientifica è possibile stabilire che le abilità intellettive sono frutto dell'interazione tra fattori genetici e ambientali; si tratta di una eguale influenza esercitata da tali fattori che, in base alla combinazione, portano alla manifestazione di tipologie e livelli di abilità differenti (Lykken, 1998; Rodríguez-Preciado et al., 2018; Shenk, 2010). È essenziale tenere a mente tale aspetto in quanto determina la variabilità di espressione dell'intelligenza e, in generale, dei profili che possono caratterizzare gli individui plusdotati.

Si elenca di seguito la classificazione di punteggi QI che definiscono la plusdotazione (Tabella 1; Kaufman & Sternberg, 2008; Terman, 1925):

**Tabella 1. Classificazione della Plusdotazione in base al punteggio QI**

CATEGORIE DI PLUSDOTAZIONE	PUNTEGGI QI		
	≥ 130/135	> 150	> 180
	Moderatamente Dotati	Eccezionalmente Dotati	Severamente e/o Profondamente Dotati

Sebbene esista questa classificazione particolarmente condivisa tra gli studiosi, è opportuno approfondire le caratteristiche riscontrate in letteratura rispetto alle abilità cognitive dei *gifted*.

Infatti, gli alti livelli di intelligenza si declinano in eccezionali abilità che comprendono vari aspetti delle capacità cognitive di tali individui: essi presentano un grande potenziale di *performance* (Neihart et al., 2002), favorito dall'accentuata flessibilità che manifestano. A tal proposito, la maggiore efficienza delle funzioni esecutive permette di

- Produrre pensieri complessi, fare collegamenti rapidi e manipolare le associazioni mentali, potendo utilizzare al massimo le proprie potenzialità (Runco, 1999; Gallagher & Gallagher, 1994; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006; Schwean et al., 2006);

- Apprendere rapidamente e risolvere problemi in maniere più originali, servendosi di un complesso ragionamento astratto (Colangelo et al. 2004; Sternberg, 1981; Gallagher, 2008; Heller & Schofield, 2008; Manning, 2006; Porru et al., 2020; Silverman & Golon, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Schwean et al., 2006);
- Possedere articolate strategie di processamento e avere un sistema di organizzazione della conoscenza più elaborato (Butterfield & Feretti, 1987);
- Possedere un linguaggio ricco e complesso rispetto all'età e avere un'ampia conoscenza in vari ambiti (Porru et al., 2020; Renzulli, 1978, 2006; Silverman & Golon, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Manning, 2006);
- Possedere una memoria in grado di acquisire, mantenere ed elaborare le informazioni in maniera efficiente e avere alti livelli di attenzione sostenuta in compiti d'interesse (Porru et al., 2020; Silverman & Golon, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008).

Inoltre, le alte capacità delle funzioni esecutive, e in particolare la Memoria di Lavoro e le abilità spaziali, sono state considerate un importante indicatore di talento in matematica, se non addirittura di plusdotazione matematica (Myers et al., 2017; Purpura et al., 2017). A tal proposito, sono state riscontrate caratteristiche cerebrali riconducibili con le migliori prestazioni in questo ambito; in particolare, una corteccia più sottile e una superficie più ampia dell'area frontoparietale e nelle aree addette alle funzioni esecutive, e la creatività (Myers et al., 2017).

Un aspetto frequentemente studiato è quello della precocità nello sviluppo cognitivo rispetto allo stadio evolutivo in cui l'individuo si trova (Cornoldi, 2020b); Palladino e Artuso (2020) spiegano la frequente precocità nei bambini *gifted* collegandola alla capacità della Memoria di Lavoro. Ad ogni modo, come detto in precedenza, essa non può essere usata sempre, né unicamente, come fattore di distinzione tra plusdotati e non.

Si segnalano le manifestazioni comportamentali legate alle straordinarie abilità intellettive; non è infrequente trovare condotte di questo tipo negli individui plusdotati:

- Alti livelli di energia che si esprimono in grande concentrazione, coinvolgimento e dedizione per gli ambiti d'interesse, portando ad approfondire la tematica anche autonomamente (Manning, 2006);
- Alti livelli di curiosità che si declinano in una pluralità di ambiti di coinvolgimento (Manning, 2006);
- Necessità di libertà, autonomia e solitudine nel modo e nei tempi di apprendimento (Manning, 2006);
- Preferenza per attività complesse e sfidanti, con reazioni di noia di fronte a compiti troppo facili o ripetitivi (Manning, 2006; Porru et al., 2020; Silverman & Golon, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008).

La componente metacognitiva viene intesa come espressione di consapevolezza; può esternarsi in modi differenti a seconda dell'oggetto verso cui è diretta (Belacchi, 2020): quando è diretta verso il sé, si parla di autoconsapevolezza; quando è diretta verso un certo oggetto, ci si riferisce al contenuto prodotto dalle rappresentazioni mentali; se ci si focalizza su come avvengono certi fenomeni, si fa riferimento ai processi che attivano e monitorano le rappresentazioni mentali. L'autrice compara le capacità metacognitive di artisti e

scienziati, considerandoli agli estremi di un continuum relativo alla genialità: stabilisce che, seppur con modalità, strategie e utilizzo della creatività differenti, tanto gli scienziati come gli artisti plusdotati presentano capacità metacognitive particolarmente accentuate. Da un lato, infatti, il pensiero scientifico è più focalizzato sul contenuto, al fine di praticare un'attività volta alla capitalizzazione del sapere; dall'altro lato, il pensiero artistico si concentra sulla forma, tentando di raggiungere l'innovazione e rompere con la tradizione.

Va detto che, in entrambe le situazioni, si applica sia un pensiero convergente sia uno divergente: infatti, il primo permette di accumulare conoscenze, il secondo di sviluppare prodotti e idee originali.

Secondo una rassegna sulla metacognizione negli studenti *gifted* (Alexander et al., 1995; Carr et al., 1996), essi presentano migliori conoscenze e capacità di utilizzo delle strategie di pensiero, e presentano migliori capacità di monitoraggio cognitivo.

### **Aspetti psicoemotivi, comportamentali e di personalità**

Oltre alle capacità intellettive appena citate, gli individui plusdotati presentano spesso una complessa costellazione di caratteristiche e *pattern* comportamentali particolarmente riconoscibili. Esistono caratteristiche che possono essere generalizzate a tutti i *gifted*, mentre altre sono tipiche dei differenti ambiti di talento. I tratti di personalità e le caratteristiche psicoemotive e comportamentali maggiormente riscontrati riguardano:

- Alti livelli di creatività, che si esprimono tramite una vivida immaginazione, uno spiccato interesse per il sapere, un'ottima capacità di osservazione (Alesi, 2020; Silverman & Golon, 2008);
- Motivazione e passione, in alcuni casi ci si riferisce anche al “*grit*”, cioè la grinta nel potenziare i talenti e perseguire gli ambiti d'interesse con impegno (Cornoldi 2020b; Alesi, 2020; Orsolini, 2020; Silverman & Golon, 2008);
- Alti punteggi di apertura mentale e flessibilità, bassi punteggi di nevroticismo e ansia (Cornoldi, 2020b; Zeigler & Shani-Zinovich, 2011);
- Alti livelli di energia ed eccitabilità, che a volte si declinano in iperattività e impazienza (Lang, 2020; Porru et al., 2020; Silverman & Golon, 2008)
- Perfezionismo e alte aspettative, che possono portare sia a una cura metodica del proprio lavoro e ad ambizione, sia a situazioni di autocritica (Porru et al., 2020; Robinson, 2008; Silverman & Golon, 2008; Manning, 2006);
- Alti livelli di sensibilità, empatia e percezione acuta di sé e degli altri: sia dal punto di vista interpersonale sia individuale, dove il giudizio, le aspettative e le emozioni di individui significativi per lo studente sono particolarmente rilevanti (Lang, 2020; Manning, 2006; Silverman & Golon, 2008);
- Idealismo e forte senso morale e di giustizia, che possono declinarsi in sfida e provocazione nei confronti dell'autorità se si percepisce ingiustizia (Manning, 2006; Porru et al., 2020; Silverman & Golon, 2008);
- Spiccato senso dell'umorismo: spesso sottile e tendente al *black humor*, che può rendere difficoltose le relazioni, soprattutto con i pari (Manning, 2006; Porru et al., 2020; Silverman & Golon, 2008);

- Competitività e anticonformismo: ci sono casi in cui preferiscono la solitudine o interagire con persone più grandi, sono stimolati dalla sfida e ne traggono piacere (Gallagher, 2008; Schwean et al., 2006).
- Noia, frustrazione e senso di incompletezza: spesso legati alle alte aspettative, alla necessità di stimolazioni, e a difficoltà a socializzare con i pari (Lang, 2020)

### **Un approfondimento sulla creatività**

Sebbene possa sembrare slegata dalle caratteristiche principali che definiscono un individuo plusdotato, la creatività gioca un ruolo particolarmente rilevante nella manifestazione del talento. Infatti, essa non deve essere intesa come correlata solamente alle abilità artistiche; al contrario, è da intendere come un costrutto ampio che riguarda le modalità di processamento delle idee, di manipolazione delle informazioni, di pensiero divergente e originale, di ricerca del nuovo e di espressione del talento in qualsiasi dominio.

La creatività è correlata all'intelligenza, seppur non ne sia una sua componente (Cornoldi, 2020b), e può essere considerata un tratto della personalità. Essa si correla a diversi altri tratti, tra cui apertura mentale, estroversione, tolleranza a situazioni ambigue, flessibilità, fantasia, percezione di autoefficacia, quantità di interessi, motivazione estrinseca, apertura all'esperienza, coraggio e orgoglio nel correre rischi, persistenza motivazionale, passione, curiosità intellettuale (Kandler et al., 2016; Passolunghi, 2020; Pezzuti, 2020).

Inoltre, è prodotta e supportata da aspetti emotivi e motivazionali, i quali fungono da propulsori creativi. Il processo creativo è, invece, in contrapposizione con gli aspetti metacognitivi, in particolare la pianificazione e il controllo strategico (Antonietti et al., 2021).

Sternberg e Lubart (1995) sostengono che la creatività sia il prodotto di una interazione tra l'individuo, il suo contesto e un dato compito; Csikszentmihalyi (1988, 1999) aggiunge che si tratta di un processo mentale, culturale e sociale, dove l'integrarsi di questi fattori produce l'idea creativa e geniale quando l'individuo ha un certo impatto sul dominio di competenza.

Concludendo, si presentano alcuni dati rispetto all'incidenza riscontrata delle caratteristiche descritte nella popolazione di plusdotati. Silverman e Golon (2008) hanno creato la *Characteristics of Giftedness Scale* (Silverman, 1993b) nella quale veniva presentato una lista di aggettivi e caratteristiche relative agli individui plusdotati. Tale *checklist*, sulla falsariga delle descrizioni appena citate, è stata presentata ai genitori e agli insegnanti di studenti particolarmente dotati per comprendere se, ai loro occhi, presentassero le tipiche peculiarità di questa popolazione. In uno studio nel quale è stata utilizzata questa scala come strumento di identificazione (Silverman, 1998), sono stati coinvolti i genitori di 1000 bambini: essi hanno confermato che i loro figli presentavano tre quarti delle caratteristiche elencate. Rispetto alla correlazione tra le caratteristiche e il punteggio QI si è riscontrato che l'84% dei bambini presentava un QI superiore a 120, l'11% aveva aree di eccezionalità ma altre vulnerabilità che facevano scendere il QI sotto 120 punti, i bambini con QI superiore a 160 presentavano tra l'80% e il 90% delle caratteristiche (Rogers & Silverman, 1998).



### **1.3 La storia del costrutto attraverso le teorie dell'intelligenza**

L'interesse per gli individui dalle capacità eccezionali e fuori dal comune ha radici risalenti al periodo tra la fine del Settecento e l'inizio del Novecento del secolo scorso. Lo studio del "genio", infatti, ha percorso un cammino in linea con le scoperte scientifiche e le teorie di riferimento di ciascuna epoca.

Da un punto di vista teorico, è possibile affermare che lo studio della plusdotazione è strettamente interconnesso con la Psicologia delle differenze individuali: lo studio dell'intelligenza, della motivazione e della creatività hanno fatto da supporto allo sviluppo delle indagini sulla plusdotazione (Robinson & Clinkenbeard, 2008).

Vengono esposte in successione le principali tappe storiche che hanno portato alle teorie e alle conoscenze attuali sulla plusdotazione.

#### **Dalla Divinità alle Teorie Unitarie dell'intelligenza**

Nelle civiltà romana e greca, la convinzione era che le persone dotate di capacità eccezionali fossero state ispirate e benedette dalle divinità; venivano considerate, perciò, diverse dagli altri individui (Grinder, 1985). Platone e altri pensatori, per fare un esempio, identificavano il genio cercando presunte caratteristiche mistiche e magiche (Cornoldi, 2020b).

A partire dal XVIII secolo, la Psicologia ha tentato di studiare il rapporto mente-cervello per spiegare le abilità delle persone eccezionali (Cubelli, 2020). Gall (1985) elaborò, a tal proposito, la Teoria Organologica secondo la quale il cervello sarebbe costituito da organi indipendenti, e in ognuno di questi vi sarebbe collocato un dato processo mentale. Partendo dall'idea che le caratteristiche del cranio siano in grado di determinare l'area cerebrale, e quindi la funzione, sottostante, venne elaborato il metodo frenologico al fine di portare prove a sostegno della Teoria Organologica. In sostanza, analizzando il cranio si tentava di studiare il cervello e, di conseguenza, i processi mentali corrispondenti.

Gall si focalizzò sull'osservazione delle differenze individuali per tentare di inquadrare un set di comportamenti, riflessi e processi comuni e/o inusuali in base alla frequenza riscontrata sui pazienti; inoltre, studiò gli individui con danni cerebrali per tentare di collocare l'area danneggiata del cervello con la funzione corrispondente. La sua teoria venne poi abbandonata per mancanza di evidenze a supporto, ma diede lo spunto per lo svilupparsi delle neuroscienze.

Nel XIX secolo gli studi sull'eccezionalità si aprono a nuove visioni. L'interesse del criminologo Cesare Lombroso (1864), ad esempio, era incentrato sul rapporto tra genio e follia: in base agli studi sul corpo umano e sul comportamento, l'idea di Lombroso riguardava il trovare e trattare la connessione tra le abilità intellettive e l'instabilità mentale (Grinder, 1985).

Un ruolo cruciale è stato quello di Galton (1869) che, ispirato dalle teorie di Mendel e Darwin, ha studiato il ruolo dell'ereditarietà nello sviluppo del genio. Quanto proposto da Galton stabiliva che il genio fosse un tratto ereditabile o riscontrabile grazie alla selezione naturale, motivo per cui pochi sono gli individui con tali capacità (ad esempio Kaufman & Sternberg, 2008; Zanetti, 2020).

La tesi di Galton secondo cui le capacità intellettive fossero innate si contrapponeva, tuttavia, alla convinzione che queste fossero influenzate dall'impegno e da altri fattori (Zanetti, 2020). Infatti, egli sosteneva: “[...] una natura che [...] sarà spinta da uno stimolo intrinseco, di salire il sentiero che porta all'eminenza [...] su cui, se ostacolato o contrastato, si preoccupa e si sforza fino a superare l'ostacolo, ed è di nuovo libero di seguire il suo istinto di lavoro” (Renzulli, 2011).

Si deve a questo autore la spinta alla nascita di due metodologie di studio dei *gifted*: una retrospettiva, studiando le biografie di individui eminenti e ricercando nell'albero genealogico altri individui con simili abilità (“*Hereditary Genius*”, Cornoldi, 2020b); una prospettiva, elaborando tecniche di analisi di correlazione e regressione, dando il via alla nascita della Psicometria (Robinson & Clinkenbeard, 2008; Saggino et al., 2020; Zanetti, 2020).

Nei primi del '900 Spearman (1904), grazie alla sua teoria del fattore “g”, diede la spinta propulsiva allo stabilirsi delle Teorie Unitarie dell'intelligenza basate su una prospettiva dominio-generale (Kaufman & Sternberg, 2008). L'ipotesi dell'autore, infatti, prevedeva l'esistenza di un unico fattore di intelligenza o abilità generale, il fattore g appunto, a partire dal quale si spiegavano tutte le manifestazioni intellettive (Zanetti, 2020).

Qualche anno più tardi, sulla base della teoria del fattore g, Binet e Simon (1916) elaborarono il costrutto del Quoziente Intellettivo e la prima versione dei test di intelligenza, dedicati agli studenti con necessità di un programma educativo alternativo. A partire da questi autori fu possibile operazionalizzare il costrutto dell'intelligenza generale (Saggino et al., 2020).

In quel periodo storico, la plusdotazione era saldamente connessa alla valutazione psicometrica dell'intelligenza (Zanetti, 2020); da qui nacque la convinzione che la plusdotazione corrispondesse alle sole capacità eccezionali di natura intellettiva. Come fanno notare Kaufman e Sternberg (2008), in questa fase storica la nomenclatura legata alla plusdotazione era ancora vaga e i vari termini venivano usati come sinonimi.

Successivamente, Terman (1916), influenzato dal pensiero di Galton, prese come base la Scala di Binet e Simon per elaborare la *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Kaufman & Sternberg, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008). Le ricerche di Terman, infatti, avevano l'obiettivo di studiare, identificare e raccogliere dati su studenti intellettivamente plusdotati, risultando uno degli studi longitudinali più lunghi mai registrati (Gallagher, 2008). L'idea sottostante era verificare se gli studenti dotati di un QI particolarmente elevato sarebbero poi diventati adulti affermati (Cubelli, 2020). Il campione di 1.528 studenti cognitivamente superdotati proveniva da una categoria abbastanza omogenea di individui: tutti provenienti dalla California, la maggior parte di etnia caucasica (90%), appartenente alla classe socioeconomica medio-alta e con un QI di almeno 130 (Cornoldi, 2020b; Gallagher, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Terman, 1925/1959).

La concezione di QI utilizzata da Terman era il classico rapporto tra età mentale ed età cronologica; quindi, la precocità di un bambino era un elemento saliente nel considerarlo dotato di un'intelligenza superiore (Cornoldi, 2020b).

Nel corso delle sue ricerche, l'autore stilò una classificazione degli studenti che a volte viene usata ancora oggi (Kaufman & Sternberg, 2008; Terman, 1925): 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”.

Lo studioso cercò conferma alle proprie ipotesi analizzando le vite dei geni del passato per valutare il loro livello di intelligenza attraverso il metodo “storiometrico” (Cornoldi, 2020b): studiò, cioè, la vita di questi personaggi illustri fin dall’infanzia per capire quando cominciarono a presentare le loro straordinarie capacità, per poi confrontarle con le età di bambini con le stesse capacità; in sostanza, cercava di individuare la precocità di ciascuno di questi individui.

Simonton (2018) sostiene che da tale metodo si possono dedurre due modi di guardare alla plusdotazione: si può valutare partendo dai punteggi ricavati dai test intellettivi o valutando le *performance* manifestate. Di conseguenza, il rapporto tra QI e manifestazione di plusdotazione intellettuale non risulta così lineare. A questo proposito, può essere menzionato lo studio di Ruthsatz e Urbach (2012), durante il quale, analizzando bambini gifted sotto i 10 anni, non si è notato un QI medio necessariamente straordinario; questo, infatti, corrispondeva a 128, inferiore a quanto supposto da Terman.

I risultati della ricerca di Terman riportarono che i bambini con un QI pari o superiore a 140 erano generalmente più in salute, maggiormente stabili ed equilibrati, e capaci di migliori risultati dal punto di vista scolastico; questi dati aiutarono a smorzare la stereotipica associazione tra la *giftedness* e le malattie mentali (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Si è anche riscontrato che, sebbene l’intelligenza sembri mantenersi stabile nel corso dello sviluppo di un individuo *gifted*, il possedere un alto livello di intelligenza non corrisponde automaticamente al raggiungere l’affermazione in età adulta (Cornoldi, 2020b).

Nonostante il lavoro di Terman sia stato importante nel fornire nuovi punti di vista tanto sulla metodologia quanto sull’ambito della plusdotazione, è doveroso evidenziare alcune limitazioni. In primo luogo, il criterio soglia stabilito di un QI pari a 135 è puramente arbitrario, ciò sta a significare che non è detto che le differenze tra chi si trova fuori e chi si trova dentro a tale classificazione siano così evidenti, e le caratteristiche potrebbero non essere né precise né reciprocamente escludentisi tra i due gruppi di individui. Come ben ribadito da Cornoldi (2020b), non è possibile separare nettamente una popolazione di *gifted* in base a tale criterio.

In secondo luogo, i risultati della ricerca sono influenzati dalla metodologia utilizzata e dalle caratteristiche dello studio (Gallagher, 2008), anche risalenti alle limitazioni del contesto. A titolo d’esempio, va citato il campione di partecipanti alla sua ricerca: essi risultavano essere, come già detto, estremamente simili tra loro, andando a creare ben poco spazio per una variabilità di dati sufficiente per rappresentare in maniera più autentica la popolazione di riferimento (Chiorri, 2011).

In terzo luogo, se è vero che l’intelligenza eccezionale è considerata una caratteristica ereditaria, va anche ricordato ciò che evidenzia Gallagher (2008): le interazioni tra ambiente e eredità influiscono sul fenotipo, di conseguenza non si possono escludere nel fenomeno della plusdotazione le influenze dei fattori ambientali e contestuali.

Anche se è chiaro, dunque, che non è sufficiente la sola intelligenza per raggiungere risultati eccezionali, continua ancora oggi a rimanere presente l'idea di plusdotazione come dovuta principalmente all'intelligenza generale (Subotnik et al., 2011).

È comunque utile presentare i risultati di alcuni studi che supportano, in parte, i risultati ottenuti da Terman: secondo Deary e collaboratori (2007), l'intelligenza predice in maniera consistente il successo scolastico. L'intelligenza è anche un buon predittore della salute, della durata della vita e del successo professionale (Deary et al., 2004; Deary et al., 2009).

Un importante contributo allo studio della plusdotazione che merita di essere citato è quello di Hollingworth (1926). L'autrice ha dimostrato la necessità di utilizzare un tipo di valutazione per l'identificazione di bambini *gifted* composta sia da test intellettivi ma anche dall'analisi di aspetti emotivi, contestuali, di sviluppo e di supporto per questi individui. Inoltre, ha ribadito l'importanza di elaborare programmi educativi *ad hoc* per gli studenti plusdotati. Fu, questo, un primo passo verso l'apertura ad una visione più composita della plusdotazione e del supporto da fornire a questa particolare popolazione.

Cornoldi (2020b) menziona alcuni studi a supporto delle Teorie unitarie dell'intelligenza: per esempio, sono state trovate relazioni legate a funzionamenti mentali, in particolare in età evolutiva (Piaget, 1964). Ancora, diverse analisi hanno supportato l'idea che un unico fattore possa spiegare una parte piuttosto consistente della variabilità rilevata in vari test di intelligenza (Johnson et al., 2003).

L'autore ricorda altresì le limitazioni legate a questa impostazione teorica: il Quoziente di Intelligenza Totale è la somma di punteggi che si riferiscono a differenti funzioni mentali. Ma è chiaro che diversi individui possono avere ottime capacità cognitive in alcuni ambiti e scarse in altri: l'esempio che porta Cornoldi riassume in maniera concisa il concetto, uno scrittore avrà sicuramente un'intelligenza verbale molto elevata ma non è detto che sia lo stesso per l'intelligenza spaziale, viceversa, non è sicuro che un architetto con un'alta intelligenza spaziale possieda anche un alto livello di intelligenza verbale (Cavallini et al., 2009). A tal proposito, alcuni autori suggeriscono di focalizzarsi più sulla dispersione dei punteggi che sul QIT, e di non considerare il QIT quando la dispersione è molto accentuata (Kaufman et al., 2016).

Un'altra critica riguarda il fatto che la Teoria non riesca a spiegare adeguatamente i tipi di eccezionalità che possono coesistere; di seguito si portano evidenze a supporto di tale opinione. Il fattore unico riesce a spiegare meglio il quadro intellettuale di bambini con sviluppo tipico a differenza di quelli con DSA (Giofrè et al., 2019). Sempre rispetto a bambini con DSA, si è notato che presentano abilità generali nella norma e difficoltà in specifiche aree non spiegabili pienamente dal fattore *g* (es. memoria di lavoro e velocità di elaborazione), quindi il quadro che risulta dall'aggregazione dei punteggi nel QIT può mostrare una versione non del tutto realistica dell'individuo (Giofrè e Cornoldi, 2015). Inoltre, è possibile riscontrare profili intellettivi disomogenei in individui con DSA e intelligenza media, in persone con DSA e superdotazione intellettuale, in individui con alti livelli di IQ (Toffalini et al., 2017).

In ultima battuta, sono stati riscontrati in vari studi (Wilkinson, 1993; Morrone et al., 2019) livelli alti di variabilità nei test intellettivi somministrati a individui con IQ superiore a 120.

## Le Teorie Multiple dell'intelligenza

Con il tentativo di andare oltre i limiti delle Teorie Unitarie che non riuscivano a spiegare le numerosissime eccezioni riguardo le abilità e le manifestazioni intellettive, ha preso piede l'idea che esistano varie tipologie di intelligenza. Tutti gli studi e le idee legate a questa visione verranno racchiuse nel filone delle Teorie Multiple dell'intelligenza, dette anche multicomponente proprio per porre l'accento sull'abbandono dell'idea di un'unica abilità generale per dirigersi verso modelli dominio-specifici (Porru et al., 2020; Kaufman & Sternberg, 2008).

Come ricorda Cornoldi (2020b), la prima distinzione che venne fatta riguarda le abilità verbali e le abilità non verbali; da quel momento, molti autori hanno formulato le loro teorie con l'obiettivo di identificare le varie tipologie di intelligenza che possono presentarsi nella popolazione, tenendo in considerazione le numerose eccezionalità.

Tra gli autori più illustri da menzionare vi è sicuramente Thurstone (1938), il quale identifica le cosiddette abilità mentali primarie. Più precisamente ne individua sette, sostenendo la reciproca indipendenza statistica di ciascuna di queste (Kaufman & Sternberg, 2008): Comprensione verbale, l'abilità di comprendere il materiale verbale; Fluenza verbale, l'abilità di produrre una grande quantità di parole e concetti complessi nel giro di poco tempo; Capacità numerica, l'abilità di risolvere rapidamente problemi aritmetici; Velocità di percezione, l'abilità di riconoscere velocemente i simboli; Ragionamento induttivo, l'abilità di ragionare andando dal generale al particolare; Visualizzazione Spaziale, la capacità di visualizzare e ruotare mentalmente gli oggetti; Memoria associativa, la capacità di ricordare le informazioni associando gli elementi a coppie.

Sternberg e Spear-Swerling (1997) hanno elaborato la teoria secondo la quale esisterebbero tre tipologie principali di intelligenza, l'Intelligenza Logica, l'Intelligenza Pratica e l'Intelligenza Creativa. Ciascuna di queste intelligenze comprende le diverse abilità ad esse corrispondenti; inoltre, gli autori menzionano la presenza di varie predisposizioni che un individuo può possedere, le quali sono la manifestazione di una tipologia di intelligenza piuttosto che un'altra. Tale Modello Tripartito è in stretta connessione con le indicazioni che gli autori danno per aiutare gli insegnanti ad assecondare la naturale propensione di ciascuno studente al fine di creare una metodologia di insegnamento più piacevole ed efficace, in linea con una delle tre tipologie di intelligenza menzionate.

Gardner si spinge ancora oltre rispetto agli autori precedenti, elaborando un Modello delle Intelligenze Multiple nel quale si identifica un numero molto cospicuo di intelligenze (1983, 1993, 1999; Cornoldi 2020b). In effetti, se all'inizio lo studioso ha teorizzato sette tipologie di intelligenza, nel corso delle revisioni al modello ne ha riconosciuto un numero decisamente maggiore. Tali intelligenze non sono considerate abilità statiche sottese a un'intelligenza generale, bensì ciascuna di esse costituisce un indipendente e definito sistema cognitivo. Queste si definiscono in base al modo in cui vengono espresse (Cornoldi, 2020b); tra le principali tipologie di intelligenza ricordiamo: Linguistica, Logico-Matematica, Spaziale, Musicale, Cinestesica, Interpersonale, Intrapersonale, Naturalistica, Esistenziale (Kaufman & Sternberg, 2008).

Come affermato sia Thurstone (1938) che da Gardner (1983), la possibilità di considerare più tipologie di intelligenze multiple non era mai stata presa in considerazione nella costruzione dei test di intelligenza; di

conseguenza, poteva essere ricreato un quadro non sufficientemente specifico o dettagliato dei profili intellettivi, con la difficoltà della successiva distinzione tra *gifted* e non (Gallagher, 2008).

La teoria di Gardner si collega in particolare alla tematica della plusdotazione per via di un aspetto metodologico del suo studio: egli, infatti, per descrivere le varie tipologie di intelligenza individuate, si è servito di noti personaggi considerati geni nei propri ambiti di competenza (es. Picasso, Einstein, Freud, Gandhi, ecc.; Cornoldi, 2020b). Sebbene si trattino di individui estremamente rilevanti nelle loro branche di appartenenza, non si può stabilire con certezza che questi fossero effettivamente *gifted* (*ibidem*).

Di fatti, sono state mosse alcune critiche nei confronti del modello dell'autore (Kaufman & Sternberg, 2008): primo, la frammentaria descrizione della teoria, senza che questa sia stata messa alla prova empiricamente; secondo, le tipologie di intelligenza individuate si basano su una revisione parziale della letteratura; terzo, non sono state ancora rilevate prove di validità psicometrica per alcune di queste intelligenze, e quelle che presentano validità sono risultate dai test strettamente legate al fattore *g* (Visser et al., 2006).

A parere di Cornoldi (2020b), si possono ricondurre alla Teoria delle Intelligenze Multiple due problematiche principali: da un lato, le varie intelligenze sono solo parzialmente indipendenti, possono essere a loro volta scomposte in abilità più specifiche, e si possono organizzare gerarchicamente per rilevanza e ruolo per la sopravvivenza e la quotidianità; dall'altro lato, sebbene la teoria riesca a spiegare l'eccezionalità, riconosce la superdotazione intellettiva e il genio come due costrutti diversi.

### **Le Teorie Gerarchiche dell'Intelligenza**

Come abbiamo visto, tanto le teorie unitarie come quelle multiple presentano delle limitazioni (*ibidem*): le prime non tengono conto di come la mente possa articolarsi e di come sia composito il profilo intellettivo di ciascun individuo; le seconde non considerano la maggior influenza di alcune componenti intellettive rispetto ad altre, non potendo così spiegare quadri cognitivi come la superdotazione intellettiva.

Con la Teoria gerarchica s'intende trovare un punto d'incontro tra i punti di forza della Teoria unitaria e quelli della Teoria multipla: si tiene presente il ruolo cruciale delle strutture centrali, come sostenuto dalle teorie unitarie, pur considerando importante il riconoscimento di diversi tipi di intelligenza, in accordo con le teorie multiple (Cornoldi, 2007). In linea generale, una teoria gerarchica prevede in cima il fattore generale di intelligenza (*g*), subito sotto le abilità mentali primarie, e a seguire tutte le abilità più specifiche e dipendenti dalle abilità gerarchicamente superiori (Kaufman & Sternberg, 2008).

Tra le principali teorie gerarchiche dell'intelligenza si menzionano quelle di Vernon (1950), Horn e Cattell (1966), Carroll (1993), Cattell, Horn e Carroll (CHC, 1997), e Cornoldi (2007, 2010). Vengono proposte di seguito delle brevi descrizioni di ciascuna teoria.

Riprendendo le basi della teoria di Thurstone (*ibidem*), Vernon (1950) sosteneva l'esistenza di abilità primarie indipendenti le une dalle altre, ma rimarcava il fatto che tutte fossero sottese al fattore *g* (Castelli, s.d.). Nella gerarchia delle abilità intellettive, in cima era posizionato il fattore *g*, che l'autore ha scomposto in "abilità verbale-scolastica" e "abilità meccanico-spaziale": la prima si serve delle informazioni già possedute ed è utilizzata in mansioni di natura mentale, e si scompone a sua volta in abilità verbale e abilità di

elaborazione numerica; al contrario, le conoscenze possedute non influiscono direttamente sulla seconda, la quale riguarda principalmente le attività manuali e pratiche nelle quali, ad esempio, si utilizzano e manipolano oggetti, si usa l'immagine visiva per la risoluzione di compiti e problemi.

Dobbiamo a Horn e Cattell (1966) l'elaborazione della teoria dell'intelligenza basata sull'Intelligenza Fluida e l'Intelligenza Cristallizzata (ad esempio Mason, 2013), la quale tenta di comprendere in un quadro generale l'importanza di fattori biologici e di fattori derivanti dall'ambiente (Castelli, s.d.). Infatti, secondo la teoria, l'intelligenza generale ( $g$ ) è composta da due parti che rappresentano il più alto livello di funzionamento cognitivo: l'intelligenza fluida ( $gf$ ) è un'abilità elastica che dipende dal funzionamento del sistema nervoso centrale e fa riferimento alle capacità di percepire relazioni tra *pattern* di stimoli, capirne gli effetti e, partendo dalle relazioni, ricavare delle deduzioni (ragionamento astratto); si misura questo tipo di intelligenza attraverso compiti di completamento di serie, di analogie e di ragionamento. L'intelligenza cristallizzata ( $gc$ ), invece, dipende principalmente dall'esperienza e dal contesto culturale nel quale si cresce e si viene educati, e riguarda la somma di tutte le informazioni apprese e consolidate durante l'esperienza, incrementando nell'arco della vita (es. comprensione verbale, cognizione e valutazione di relazioni semantiche); si misura il fattore  $gc$  tramite compiti di vocabolario, conoscenza generale e comprensione verbale (Mason, 2013; Castelli, s.d.).

L'intelligenza cristallizzata dipende da quella fluida in quanto, grazie alla flessibilità, è possibile ritenere una maggiore quantità di informazioni; al contrario, l'intelligenza fluida è influenzata dal fattore  $g$ , il quale è destinato a deteriorarsi con l'età avanzata. La teoria, perciò, è in grado di spiegare le differenze interindividuali di capacità intellettive e le motivazioni che sottendono il ritmo asincrono di declino delle diverse capacità intellettive durante l'anzianità (Castelli, s.d.).

La Teoria a Tre Strati delle abilità cognitive è stata elaborata da Carroll nel 1993 e si caratterizza per una struttura piramidale suddivisa in tre strati in ordine decrescente di specificità (Castelli, s.d.). Al terzo strato, l'apice della piramide, si trova il fattore  $g$  il quale è di natura ereditaria ed è di supporto a tutte le altre abilità intellettive.

Nel secondo strato rientrano le abilità in domini ampi dell'intelligenza ("*broad*", Kaufman & Sternberg, 2008), ne fanno parte, in ordine decrescente di correlazione con il fattore  $g$ , l'intelligenza fluida, l'intelligenza cristallizzata, la memoria e l'apprendimento generali, la percezione visiva ampia, la percezione uditiva ampia, la capacità di recupero ampia, l'ampia velocità cognitiva, e la velocità di processamento.

Al primo strato sono situate tutte le abilità intellettive specifiche ("*narrow*"), le quali si sovrappongono alle abilità intellettive primarie identificate da Thurstone (*ibidem*).

La teoria di Carroll, dunque, integra i principali concetti delle teorie di Spearman, Thurston e Horn e Cattell: il fattore  $g$ , le abilità mentali primarie, e l'intelligenza fluida e l'intelligenza cristallizzata.

Cornoldi (2020b) fa notare che, sebbene sia Vernon che Carroll abbiano incluso nelle proprie teorie il fattore  $g$ , essi lo hanno considerato con un'accezione diversa: in questa visione, le intelligenze sottese al fattore  $g$  presentano una propria indipendenza di funzionamento e sono essenziali per l'individuo. Un punto di vista in contrapposizione è quello di Spearman il quale considerava tali intelligenze come "semplici manifestazioni

secondarie” (*ibidem*). Entrambe queste teorie derivano da evidenze psicometriche al fine di descrivere ed esaminare complessivamente il funzionamento cognitivo degli individui (Porru et al., 2020).

Successivamente, sono state fatte convergere le Teorie di Horn e Cattell e di Carroll con il tentativo di racchiudere in una teoria più completa e articolata i punti salienti delle due teorie precedenti (ad esempio, McGrew, 1997; Schneider e McGrew, 2012; Kaufman & Sternberg, 2008). Il Modello CHC, il quale prende il nome dagli autori che lo hanno ispirato, è il modello gerarchico di intelligenza maggiormente conosciuto e utilizzato al giorno d’oggi: è costituito da una struttura a piramide nella quale al vertice si trova il fattore di intelligenza generale (*general*), al centro 16 dimensioni ampie (*broad*), e alla base le dimensioni ristrette (*narrow*), ciascuna delle quali deriva dalle dimensioni ampie (Balboni, 2020). Come precisano Kaufman e Sternberg (2008), in questo caso il focus maggiore è posto sulle abilità ampie, piuttosto che sul fattore *g*.

Il modello si è rivelato di cruciale importanza per lo sviluppo di diversi test di intelligenza (*ibidem*); a tal proposito, il modello supporta test frequentemente utilizzati come le scale Wechsler (Keith & Reynolds, 2010). Un punto di forza particolarmente importante del modello CHC riguarda la sua capacità di spiegare le *performances* intellettive nei test di intelligenza, a prescindere dalla teoria sulla quale si basa un determinato test; inoltre, risulta in linea con i modelli neuropsicologici e i modelli delle funzioni esecutive (Caemmerer et al., 2020).

Va citato il contributo di Cornoldi (2007, 2010, 2019, 2020b; Di Nuovo, 2020), il quale ha elaborato un Modello gerarchico dell’intelligenza “a cono”: in questo modello si evidenzia la relazione dell’intelligenza di base con metacognizione, fattori culturali ed esperienza (Cornoldi, 2020b). Inoltre, l’autore rimarca la necessità di servirsi di un modello dell’intelligenza in grado di inquadrare e definire la plusdotazione, da qui il modello a cono proposto. Nel paragrafo seguente si parlerà in maniera approfondita del modello di Cornoldi.

## **1.4 Modelli principali di plusdotazione**

Si è fin qui parlato delle principali tappe storiche che hanno portato gli studiosi a indagare l’intelligenza, i fenomeni correlati, e le sue manifestazioni; più precisamente, ci si è addentrati negli studi che hanno fatto da punto di partenza per le indagini sulla plusdotazione. Viene ora posta l’attenzione sui principali modelli degli ultimi decenni che hanno tentato di spiegare, inquadrare, descrivere e definire tale costrutto, e di guidare i giovani nel supporto educativo adeguato.

### **I modelli di Renzulli**

Il primo modello elaborato da Renzulli (1977, 2005) è il *Enrichment Triad Model*, che ha l’intento di potenziare lo sviluppo dei talenti in bambini e adolescenti. Secondo questo modello, grazie a una serie di attività educative di arricchimento, è possibile sia supportare lo sviluppo sia permettere di incrementare le proprie potenzialità creative e i propri talenti.

Il modello prevede tre tipologie di arricchimento da integrare nel programma scolastico al fine di dare maggior spazio all’apprendimento attivo per gli studenti particolarmente dotati: il primo tipo riguarda l’introduzione di



attività arricchenti in vari domini, l'idea è appunto quella di esporre gli studenti a quante più attività, *hobbies*, discipline e tematiche possibili in modo da ampliare la possibilità di sviluppo dei talenti; il secondo tipo prevede l'applicazione concreta di tali attività, attraverso lavori di gruppo nei quali vengono fornite istruzioni *ad hoc* e avanzate rispetto allo specifico ambito di interesse; il terzo tipo fa riferimento a quelle attività che contribuiscono a potenziare la produttività e i talenti, e che possono dare spazio alla conoscenza di interessi legati a professioni specifiche; più precisamente, si permette agli studenti di approfondire con attività di ricerca in un determinato ambito, dando loro opportunità di assumere responsabilità e impegno verso un lavoro da gestire in autonomia. È un modello, dunque, che tenta di tracciare una traiettoria di sviluppo dei talenti per sfruttare al meglio il potenziale degli studenti *gifted* (Subotnik et al., 2011; UCONN, s.d.). La figura 1 mostra uno schema grafico del modello.

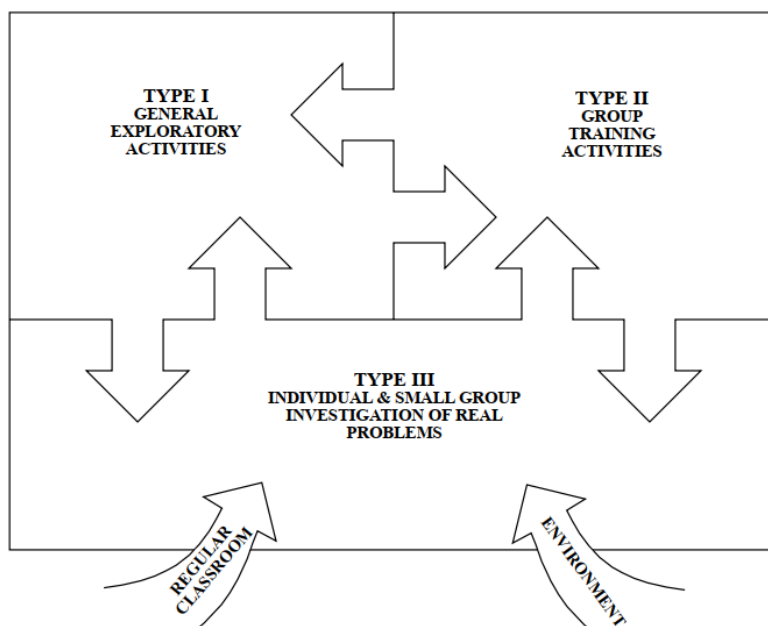


Figura 1. The Enrichment Triad Model (UCONN, s.d.)

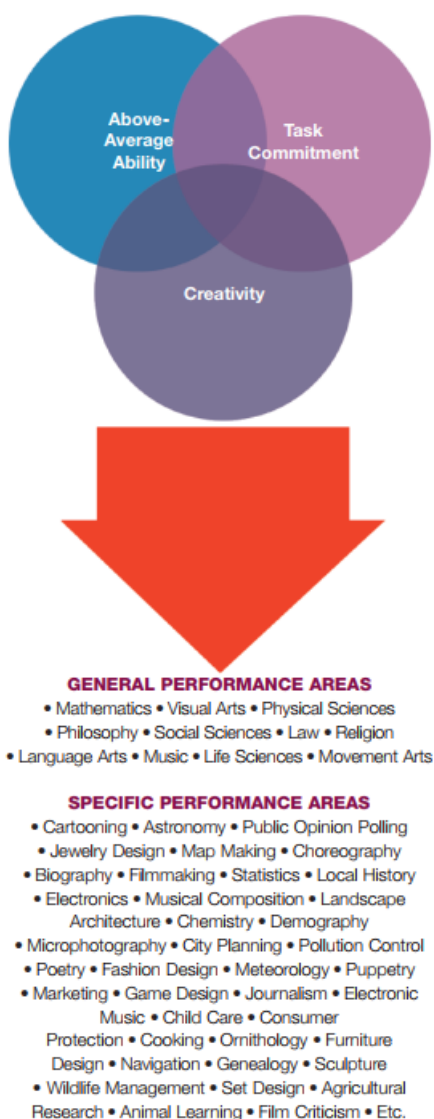
Nel pensiero dell'autore, la plusdotazione si differenzia in due tipologie: da un lato, la plusdotazione accademica, che si manifesta con alti punteggi ai test ed è la più enfatizzata in ambito scolastico; dall'altro lato, la plusdotazione produttivo-creativa, che si manifesta con prestazioni di alto livello e idee originali. In sostanza, i primi sono eccezionali "consumatori" conoscenza, mentre i secondi ne sono gli straordinari "produttori" (Kaufman & Sternberg, 2008).

Il Modello dei Tre Anelli, visionabile in figura 2, (Renzulli, 1978, 2005) si basa sull'idea dell'autore secondo la quale lo sviluppo della plusdotazione si fonda su tre fattori principali che entrano in interazione tra loro: la capacità cognitiva sopra la media, l'abilità creativa e l'impegno. L'autore definisce plusdotato l'individuo in grado di cogliere le possibilità e sfruttare l'interazione dei tre fattori per produrre qualcosa di geniale; coloro in grado di sviluppare le potenzialità di tale interazione e manifestare il talento necessitano di un supporto educativo adeguato alle capacità possedute.

L'autore specifica che, per far sì che si sviluppi il talento, l'abilità intellettuale dovrebbe essere sopra la media, ma non deve necessariamente essere eccezionale; infatti, nell'identificazione di individui particolarmente dotati, si utilizza l'intelligenza come criterio cruciale di selezione. Per tale ragione, si tende a selezionare coloro che presentano alti punteggi ai test d'intelligenza, a svantaggio di individui che presentano un'intelligenza non eccezionale ma rilevanti livelli di creatività e impegno (Renzulli, 1978, 2011).

L'impegno viene descritto come l'energia che viene dedicata per risolvere e svolgere un dato problema e/o compito, oppure la dedizione manifestata nei confronti di un certo dominio di interesse (*ibidem*). Galton stesso, nonostante fosse sostenitore dell'ereditarietà del talento e dell'intelligenza, sosteneva il ruolo fondamentale dell'impegno nel potenziamento delle proprie capacità innate (Albert, 1975).

Figura 2. A Graphic Definition of Giftedness (Renzulli, 2011)



La creatività è il fattore sul quale Renzulli si focalizza maggiormente; in particolare, egli si è concentrato su quanto riportato in letteratura nel rapporto tra intelligenza e creatività. Infatti, la creatività non è necessariamente dipendente dal livello di intelligenza, basti pensare al fatto che la maggior parte delle persone particolarmente creative non rientra nel *cutoff* del livello di intelligenza di due deviazioni standard sopra la media, tradizionalmente stabilito per la plusdotazione (Hoyt, 1965).

Va anche ricordato che, se i metodi di identificazione per l'inclusione a programmi *gifted* si basano principalmente su test che misurano l'intelligenza, si tenderà automaticamente ad escludere coloro che presentano eccezionali capacità creative. Ciò risulta non solo discriminante nei confronti di una fetta di popolazione con grande potenziale creativo, ma anche in discrepanza tra ciò che viene rilevato nei test e quelle che possono essere le realizzazioni produttivo-creative in contesti esterni alla valutazione (Wallach, 1976). Chiaramente, si pone il problema della misurazione di un costrutto complesso da valutare: ad esempio, alcuni ricercatori, che hanno utilizzato test che valutano il pensiero divergente, si sono chiesti se fossero effettivamente in grado di misurare la creatività in maniera autentica. Altri autori hanno considerato preferibile l'utilizzo di misurazioni legate alla valutazione di prodotti creativi anziché un'indagine rispetto ai tratti di personalità (Nicholls, 1972:721) o, in alternativa, l'utilizzo di self report (Wallach, 1976). Su questo punto, rimane aperto il dibattito legato alla soggettività di tali tipi di misurazioni.

Renzulli ricorda un importante punto di forza di questo modello: l'interazione e la presenza di tali fattori è riscontrabile potenzialmente in qualsiasi ambito, di conseguenza è possibile comprendere le manifestazioni più svariate della plusdotazione. Tuttavia, il riconoscimento dei talenti dipende dai valori e dalle priorità della cultura di riferimento. A tal proposito, va menzionato il contributo di Mönks (1992), il quale

ha aggiunto al modello di Renzulli altri fattori cruciali per lo sviluppo di bambini plusdotati: fattori ambientali come la scuola, la famiglia e la relazione con i pari.

Alcune ricerche successive hanno supportato il modello: è stata stabilita la pari importanza di fattori intellettivi e non intellettivi per la manifestazione di produzioni creative (Delisle and Renzulli, 1982); è stato confermato che la sola presenza di un'intelligenza sopra la media non è sufficiente per lo svilupparsi e il manifestarsi del talento (Gubbins, 1982); sono stati riscontrati di altrettanta importanza fattori quali l'interesse e l'impegno costante e indirizzato a precisi obiettivi.

Il *Schoolwide Enrichment Model* (SEM; Renzulli, 1988) è il risultato di anni di applicazione sul campo e ricerca, e costituisce l'unione tra il *Enrichment Triad Model* e il *Revolving Door Identification Model*, quest'ultimo elaborato per identificare i ragazzi ad alto potenziale in un sistema scolastico composito (Renzulli et al., 1981). In tale modello (figura 3) si utilizzano una serie di misurazioni diversificate che permettono di identificare tra il 15% e il 20% di studenti con alto potenziale e abilità sopra la media: ad esempio, la nomina degli insegnanti, l'auto-nomina, la nomina dei genitori, i test di profitto, la valutazione del potenziale creativo, la valutazione dell'impegno potenziale, i test sul QI. Attraverso questa modalità di valutazione è possibile includere sia gli studenti con alto Quoziente Intellettivo sia coloro che, pur avendo prestazioni sottosoglia, presentano un potenziale talento (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2008).

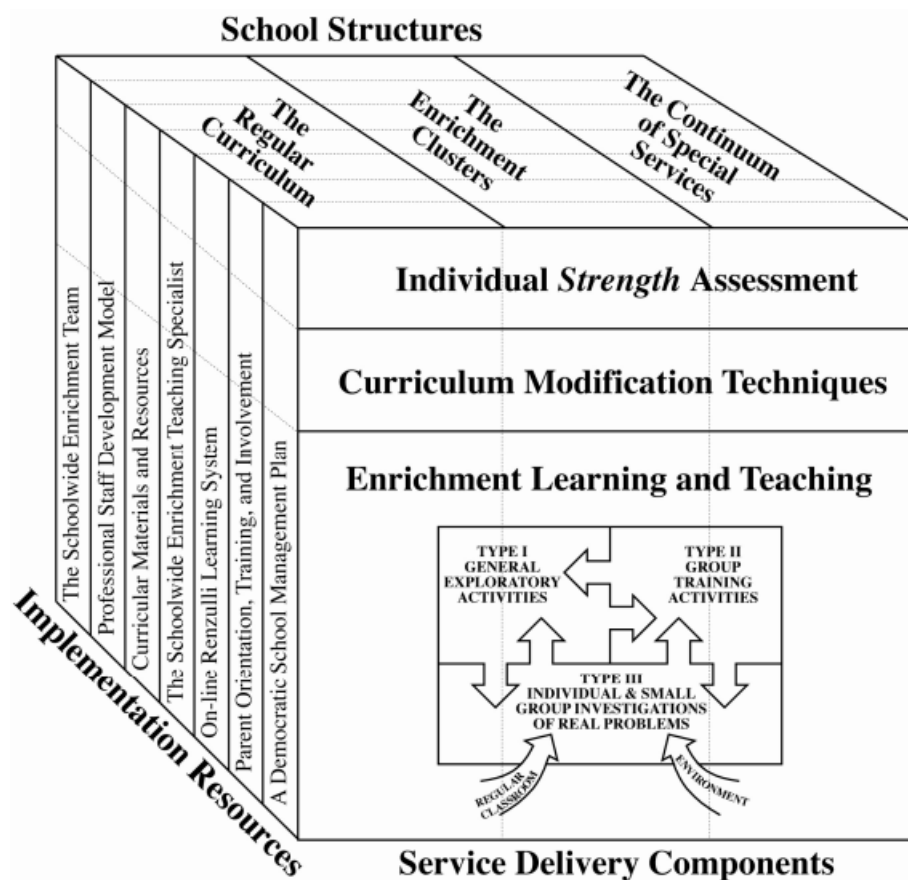


Figura 3. The Schoolwide Enrichment Model (Reis & Renzulli, 2010)

Il modello prevede di mettere a disposizione di ciascuno studente identificato diversi servizi di supporto allo sviluppo del talento, come la condensazione del programma scolastico, le attività di arricchimento, la valutazione degli interessi, e la valutazione dello stile di apprendimento. Così come già accennati nel suo predecessore, il SEM fornisce vari tipi di arricchimenti: attività ed esperienze di esplorazione di argomenti e tematiche solitamente non trattati in classe (Tipo 1); attività che permettono di sviluppare e mettere in pratica competenze come il pensiero critico, la comunicazione, ecc. (Tipo 2); progetti e ricerche più complesse che stimolano quanto acquisito nel Tipo 2, ad esempio l'autonomia e l'impegno personale (Tipo 3; *ibidem*). Le ricerche mostrano buoni risultati rispetto all'interesse e alla motivazione manifestati dagli studenti (ad esempio, Olenchak & Renzulli, 1989; Herbert, 1993).

## **Il Sea-Star Model di Tannenbaum**

Il Modello "a Stella Marina" proposto da Tannenbaum (1983, 2003) contempla l'esistenza di cinque principali componenti per lo sviluppo del talento; ciascuna di queste è essenziale ma non sufficiente per il potenziamento delle abilità, di conseguenza è necessario che si verifichi un'interazione congiunta delle stesse per passare da una predisposizione al talento in giovane età all'eminenza in età adulta (*ibidem*).

L'autore considera queste componenti come collegamenti psicosociali tra l'impegno verso il raggiungimento degli obiettivi e il compimento della massima manifestazione del talento (1986; Subotnik et al., 2011):

- a) Un'intelligenza generale superiore; la quantità di influenza esercitata dal fattore *g* sul talento dipende dalla natura del dominio in questione.
- b) Un'attitudine eccezionale manifestata attraverso abilità particolari e/o dominio-specifiche; nonostante l'importanza del fattore *g*, non possono mancare le abilità secondarie necessarie alla manifestazione del talento nel dominio di riferimento.
- c) I facilitatori di natura non cognitiva; l'individuo, per fare in modo di raggiungere i propri obiettivi e superare eventuali ostacoli e difficoltà, necessita di abilità psicosociali, tra cui capacità interpersonali, motivazione, e persistenza.
- d) Gli aspetti contestuali; il supporto fornito dalla propria cerchia sociale, familiare ed educativa è essenziale per permettere all'individuo di mantenere la passione e la costanza, e di vivere un'adeguata traiettoria di sviluppo.
- e) Il caso o la fortuna; i fattori casuali influenzano tanto in maniera positiva come negativa il percorso di sviluppo, infatti un individuo può trovare situazioni, valori e possibilità più o meno facilitanti che gli permettono di sfruttare e potenziare le proprie abilità in maniere differenti.

Ciascuna componente viene considerata nei processi ed interazioni statici e dinamici, per un quadro più composito del modello. Infine, un ulteriore aspetto tenuto in considerazione è il cambiamento delle interazioni e dei processi durante il corso dello sviluppo dell'individuo dotato. È possibile visionare uno schema del modello in figura 4.

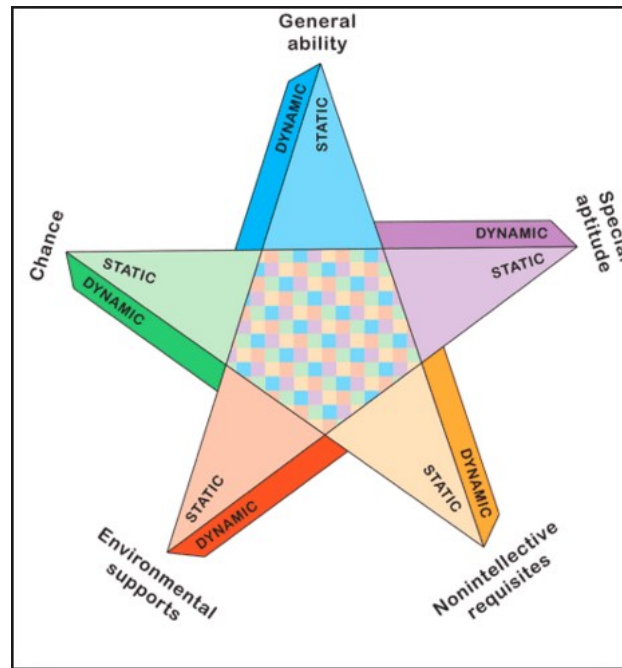


Figura 4. Dr. Abraham Tannenbaum's Sea Star Model (edenallison, 2018)

### La Piirto Pyramid of Talent Development

Un altro modello che tenta di descrivere la *giftedness* tracciando un percorso di sviluppo del talento è la *Pyramid of Talent Development* di Jane Piirto (1998). Anche in questo caso, vengono considerati diversi fattori che entrano in gioco durante lo sviluppo di un individuo plusdotato e che possono facilitare o inibire il potenziamento dei talenti. Più precisamente, si tiene conto delle caratteristiche riguardanti l'individuo, il dominio di manifestazione del talento, il processo di sviluppo e il contesto (Piirto, 2008).

Come mostrato in figura 5, diverse variabili, in interazione tra loro, vengono tenute in considerazione come fattori influenzanti nella manifestazione del talento.

La prima variabile considerata riguarda gli aspetti genetici che fungono da fondamenta per il possibile fiorire di un talento, che l'autrice considera una propensione innata (*ibidem*).

L'aspetto emotivo e le caratteristiche cognitive e di personalità costituiscono ulteriori fattori estremamente rilevanti; infatti, possedere certe caratteristiche piuttosto che altre può facilitare o contrastare il potenziamento del talento. È bene, dunque, lavorare ed esercitare le abilità psico-emotive e intellettive che possono fungere da supporto al processo. Ad ogni modo, l'autrice sottolinea come aspetti quali la passione, la persistenza e la creatività abbiano molto più peso rispetto al livello di intelligenza nel contribuire alla crescita del talento (Subotnik et al., 2011).

Le caratteristiche del dominio di interesse influiscono sullo sviluppo del talento, proprio per le diverse tipologie di regole e modalità di manifestazione (Piirto, 2008). Dato che la creatività è specifica di un certo dominio di riferimento, e che il comportamento ne è influenzato, è possibile notare esibizioni di comportamenti creativi inerenti al dominio fin dall'infanzia. Per fare un esempio, se si manifesta in un individuo un interesse e una propensione per le arti visive, si potranno osservare comportamenti di un talento precoce in quell'ambito e sarà opportuno permettere di coltivare e potenziare queste abilità. La creatività, dunque, non viene considerata come un'attitudine generale ma una propensione dominio specifica che può essere potenziata e sviluppata (*ibidem*).

I fattori contestuali sono particolarmente rilevanti perché stabiliscono l'andamento che prenderà lo sviluppo del talento: Piirto considera cinque principali categorie che compongono il contesto, il caso, la famiglia, la scuola, la comunità e la cultura di riferimento, il genere (Piirto, 2008).

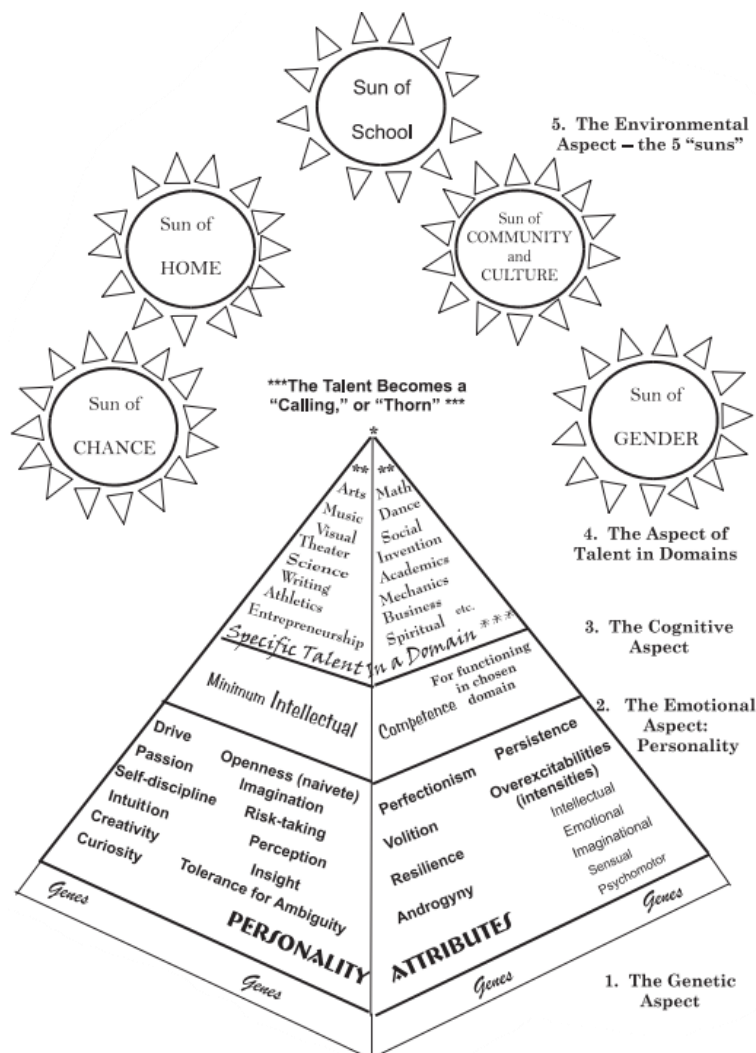


Figura 5. Pyramid of Talent Development (Piirto, 2008)

## Il Modello WICS della plusdotazione

Sternberg (2003, 2005) ha elaborato un altro modello molto in auge tra i programmi scolastici utilizzati a favore degli studenti *gifted*, il *Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized* (WICS). Secondo l'autore, la plusdotazione è riassumibile secondo tre caratteristiche fondamentali, ossia la sapienza, l'intelligenza e la creatività; inoltre, essa può essere considerata come lo sviluppo dell'*expertise* (Subotnik et al., 2011).

Il concetto alla base del modello riguarda la declinazione di queste tre caratteristiche: in primo luogo, è opportuno che gli individui sviluppino e/o potenzino competenze atte alla produzione di idee originali; in secondo luogo, l'intelligenza si allena tanto da un punto di vista accademico quanto pratico per valutare e mettere in atto tali idee, e per coinvolgere altre persone nella visione creativa; in terzo luogo, un atteggiamento saggio permette di mantenere un focus maggiore su obiettivi volti al benessere della collettività (Kaufman & Sternberg, 2008). Per fare in modo di incanalare le proprie risorse verso produzioni in favore del bene comune, una persona *gifted* dovrebbe lavorare su diversi aspetti, tra cui la motivazione, la dedizione, l'equilibrio tra fattori interpersonali, intrapersonali ed extrapersonali (Subotnik et al., 2011).



La visione che si delinea dell'individuo plusdotato attraverso questo modello è quella di una persona in grado di cogliere gli stimoli dell'ambiente, non solo per adattarsi al meglio, ma anche per sfruttare il potenziamento e lo sviluppo delle proprie capacità, migliorando allo stesso tempo i punti di debolezza.

## Il DMGT di Gagné

Gagné (2005) considera i termini “talento” e “plusdotazione” come dotati di differenti sfumature di significato; per tale ragione il modello da lui elaborato mette in evidenza tale particolare. Attraverso il *Differentiated Model of Gifted and Talented* (DMGT, figura 6), l'autore pone l'accento sui processi di sviluppo del talento, a partire dal “dono” naturale in un preciso ambito fino a raggiungere l'*expertise* (Subotnik et al., 2011). A tal proposito, l'interesse principale è proprio quello di comprendere quali siano i fattori che entrano in gioco nello sviluppo del talento (*ibidem*). Per prima cosa, gli aspetti biologico-genetici fanno sì che un individuo nasca con certe capacità e/o caratteristiche innate, vale a dire capacità senso-motorie, creative, socioaffettive e intellettuali. In seguito, gli aspetti contestuali influenzano e modellano dall'esterno lo sviluppo dell'individuo, alcuni esempi sono le esperienze vissute, le relazioni con la famiglia e i pari, il contesto scolastico, i servizi a disposizione, la cultura, ecc. Successivamente, rilevanti sono gli aspetti intrapersonali che influenzano, facilitano e/o inibiscono dall'interno, come gli aspetti di personalità, la motivazione, la persistenza, la salute, le difficoltà e/o caratteristiche particolari, gli aspetti di auto-regolazione, ecc. Infine, i fattori legati all'educazione impartita, alle abilità acquisite in contesti scolastici e non, alla pratica e al potenziamento delle proprie abilità fungono da laboratorio creativo e spazio di pratica costante.

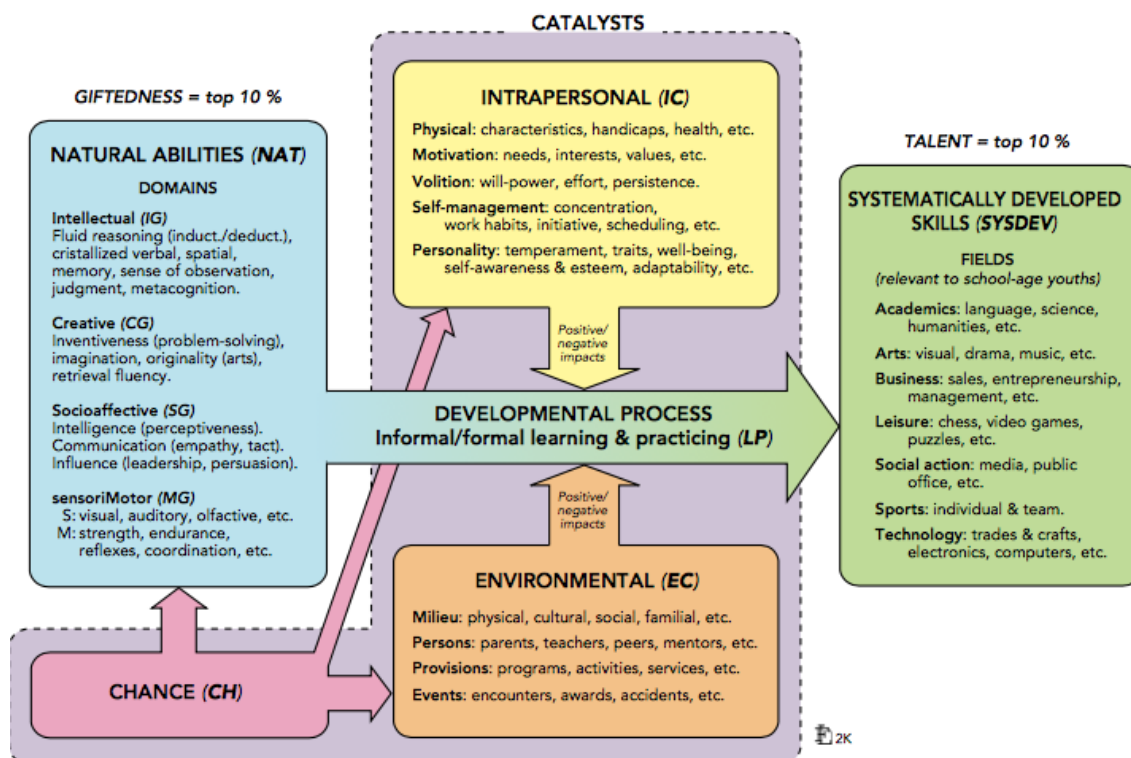


Figura 6. Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gifted Student Literacy.weebly.com, s.d.)

Secondo l'autore, non va trascurato il ruolo del caso nella possibilità dello svilupparsi di un talento; questo,

infatti, influisce sulle opportunità di crescita, sviluppo e supporto a disposizione dell'individuo (Subotnik et al., 2011). L'interazione di tutti i fattori menzionati, sia formali che informali, costituisce il processo di sviluppo che porta alla manifestazione del talento in specifici domini (Kaufman & Sternberg, 2008).

## **Il Modello a Cono di Cornoldi**

Cesare Cornoldi (2007, 2010, 2019, 2020b) propone un modello gerarchico dell'intelligenza, nel quale è stata data collocazione a uno spettro ampio e variegato di capacità intellettive, tra cui la plusdotazione. In linea generale, il Modello a Cono è composto da due dimensioni, le cui intersezioni descrivono i tipi e i livelli di abilità e capacità intellettive (figura 7; Cornoldi, 2020b):

- Continuum orizzontale, nel quale sono collocate le attività differenti per tipologia di dominio di riferimento, identificabili nei piccoli coni interni;
- Continuum verticale, lungo il quale si delinea il livello di generalità o specificità a cui un'abilità appartiene. Nella parte alta del cono sono posizionate le abilità generali, che si è soliti collegare al grado di controllo esercitato dalla mente; nella zona intermedia del cono si trovano le abilità ampie; alla base del cono si situano le abilità più semplici e specifiche.

Secondo il modello, le prestazioni cognitive sono influenzate da: avere la possibilità di apprendere ed esercitare attraverso l'esperienza diretta le abilità; fattori motivazionali e culturali, i quali agiscono su vari livelli; fattori emotivi e metacognitivi, che influenzano come viene rappresentata, pianificata e controllata l'attività cognitiva (Belacchi, 2020; Cassibba & Semeraro, 2020).

L'autore porta due esempi per chiarire come il modello sia in grado di spiegare profili cognitivi nettamente diversi tra loro. Il primo esempio riguarda i disturbi del neurosviluppo; utilizzando lo schema del cono, infatti, è possibile inquadrare tali profili cognitivi:

- Nella parte alta del cono possono essere inserite le disabilità intellettive, dato che il disturbo si verifica a livello di diverse abilità generali; in questo tipo di profili le distanze e i confini tra le varie abilità sono meno precisi e definiti.
- Nella parte intermedia del cono si trovano i *deficit* legati alle abilità ampie; ad esempio, un disturbo di tipo visuospatiale che comporta difficoltà di visualizzazione e trasformazione delle immagini.
- Nella parte bassa del cono sono situati i disturbi specifici; ad esempio, un disturbo legato alla lettura strumentale che comporta lo svilupparsi della dislessia.

A tal proposito, è utile citare prove dell'applicazione del modello a cono nello studio delle disabilità intellettive di natura genetica svolto da Lanfranchi (2020). I bambini affetti da disabilità intellettiva presentano compromissioni nelle abilità collocate nella parte alta del cono; ad esempio, la flessibilità, l'attenzione sostenuta, la pianificazione, il ragionamento astratto (Lanfranchi et al, 2004; Lanfranchi et al., 2008).



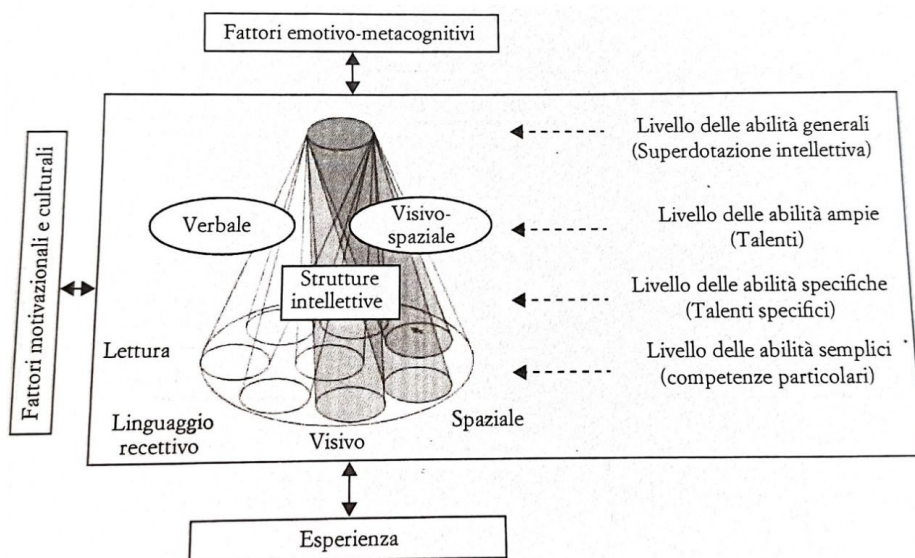


Figura 7. Rappresentazione gerarchica dell'intelligenza e collocazione di superdotazione intellettuale e talenti (Cornoldi, 2020)

Vi sono disabilità che comprendono compromissioni sia a livello generale che specifico; ne sono un esempio la Sindrome di Williams, dove le abilità visuo-motorie o visuo-percettive sono intaccate, o la Sindrome di Down, dove le problematiche riguardano le abilità morfologiche, sintattiche o di disegno (Vianello, 2006, 2015). Ci sono, poi, i casi di individui con disabilità che presentano particolari abilità rimaste preservate, o addirittura di livello eccezionale rispetto all'età mentale, come l'abilità di riconoscimento dei volti e il senso del ritmo di bambini affetti da Sindrome di Williams (Dykens et al., 2000).

Così come nel primo esempio sono stati associati *deficit* a ciascun livello del cono, nel secondo esempio, riferendosi al tema della plusdotazione, ad ogni eccezionalità corrisponde un preciso punto nella gerarchia (Cornoldi, 2019; Lanfranchi, 2020):

- Nella parte alta del cono si trova la superdotazione intellettuale, vale a dire il tipo di eccezionalità legata all'intelligenza generale; comunemente, ci si riferisce al "genio" considerando questa zona del cono e fa riferimento a quegli individui dotati di un QI particolarmente elevato.
- Nella parte intermedia si trovano i talenti, corrispondenti a eccezionali abilità ampie; queste ultime altrettanto significative ma gerarchicamente inferiori all'interno del cono. Più precisamente, sono abilità importanti per lo sviluppo del genio, ma non si identificano nell'alto QI. La maggior parte degli studi sulla *giftedness* si è concentrata su questa tipologia di eccezionalità; infatti, le teorie multiple le considerano la massima espressione del *gift*, mentre le teorie gerarchiche danno loro un ruolo importante ma non focale. In linea con queste ultime, Cornoldi afferma che i talenti possono manifestarsi prima rispetto alla produzione di un'opera geniale, mentre il genio ne è una rappresentazione successiva (*ibidem*). Modelli come il CHC di Carroll e colleghi o il Modello delle Intelligenze Multiple di Gardner permettono di identificare questo tipo di abilità.

- Nella base del cono sono situate le abilità eccezionali specifiche, dette anche bravure (Passolunghi, 2020). Questo tipo di abilità particolari sono facilmente migliorabili attraverso l'addestramento; perciò, un alto livello raggiunto potrebbe essere dovuto all'interazione tra una propensione naturale e la pratica costante. Tuttavia, esse sono poco generalizzabili, gerarchicamente meno rilevanti, e dall'applicazione più limitata. L'autore cita come caso estremo di abilità eccezionali ma specifiche quello degli "idiot savants" (Daniel & Menashe, 2020).

Cornoldi precisa che, per via delle diverse scuole di pensiero legate alla definizione di plusdotazione, risulta difficile trovare in maniera univoca una collocazione all'interno del modello a cono. Tuttavia, egli considera adeguato posizionare la plusdotazione in corrispondenza della parte alta del cono, questo perché si tratta di un profilo di capacità che comprende una serie di abilità più o meno specifiche che collaborano sinergicamente nella manifestazione dell'eccezionalità. Infatti, il fatto di non trovare accordo su un'unica teoria dell'intelligenza porta a formulare concezioni differenti relative al genio: in generale, l'idea più diffusa è quella portata avanti dalle teorie gerarchiche, secondo cui il genio è colui che possiede abilità eccezionali a livello generale o ampio, raramente a livello specifico (*ibidem*).

L'autore (2019, 2020) va oltre, affermando che definire genio colui che presenta straordinarie bravure, talenti o abilità generali non è sufficiente. In effetti, egli propone una serie di ingredienti essenziali per il manifestarsi di prodotti geniali (figura 8): Il genio, per produrre opere geniali, necessita di a) Creatività, b) Persistenza e passione nell'uso del talento, c) Abilità generale, d) Talento, e) Contesto.

Tali componenti non vengono considerate completamente indipendenti le une dalle altre; esse, interagendo tra loro, si rafforzano reciprocamente.

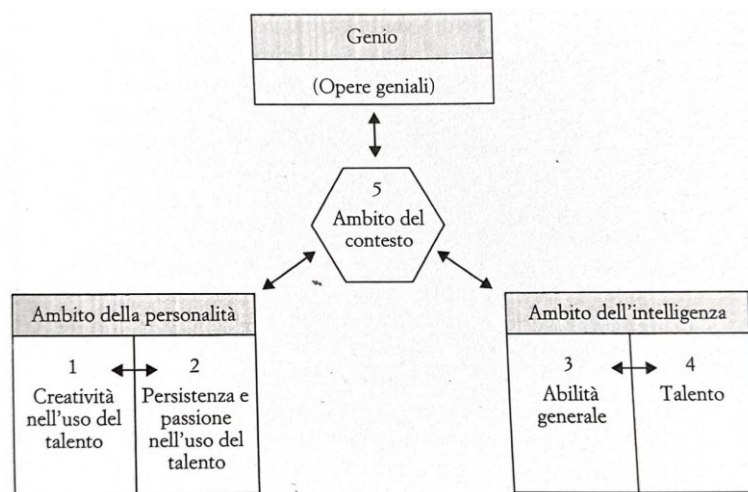


Figura 8. Le cinque componenti che contribuiscono alle produzioni geniali (Cornoldi, 2020)

Cornoldi (2020b) si sofferma in particolar modo sulla creatività, considerandola come fattore essenziale che contribuisce alla manifestazione del genio. Essa non viene concepita come una componente dell'intelligenza, bensì come una sua integrazione: si tratta di una manifestazione dell'eccezionalità in quanto

permette di pensare e sfruttare le risorse proprie e dell'ambiente in modo originale, divergente e unico. Tale *pattern* di pensiero va in direzione opposta rispetto alle classiche operazioni intellettive "convergenti".

Un primo punto da considerare è la difficoltà che si è riscontrata in letteratura nel definire la creatività; molti studi, infatti, non presentano una definizione, oppure è parziale e poco precisa (Kaufman et al. 2012). Tra le definizioni più condivise vi è quella che considera la creatività come *"un'interazione tra abilità, processo e ambiente, attraverso cui un individuo o un gruppo producono un prodotto percepibile che è sia nuovo sia utile per il contesto sociale di riferimento"*.

Il secondo punto è direttamente legato al primo, in quanto il problema della definizione ha influenzato la modalità di misurazione, optando spesso per tipologie più approssimative. Per fare un esempio, potrebbe essere difficile stabilire quali siano le risposte considerate accettabili in un test di creatività, proprio perché il costrutto prevede la manifestazione dell'originalità (Cornoldi, 2020b; Pezzuti, 2020).

Un ulteriore aspetto riguarda la necessità di mantenere l'intelligenza e la creatività come entità separate. Alcuni autori sostengono questa opinione affermando che esse presentano una relazione modesta e che i processi sottostanti le due sono diversi, dato che la creatività è più legata ad aspetti di personalità (Zenasni et al., 2016). Seppur indipendente dall'intelligenza, la creatività viene supportata da quest'ultima: la maggior parte delle volte, la creatività viene alimentata dai talenti; solo in rari casi, come quello di Leonardo da Vinci, i domini di espressione dell'eccezionalità possono trovarsi a differenti livelli della gerarchia (Cornoldi, 2020b). Ad ogni modo, la relazione tra creatività e intelligenza è confermata dalla letteratura (De Dreu et al, 2012; Oppong et al., 2019): la creatività facilita alcune operazioni intellettive, viceversa risorse intellettive come la memoria di lavoro o la metacognizione favoriscono i processi creativi.

Generalmente, si suppone che all'aumentare del livello di intelligenza aumentino anche i successi creativi. Secondo la Teoria della Soglia, l'intelligenza gioca un ruolo fondamentale sulla presenza e l'intensità della creatività; questa relazione risulta elevata solo fino a certi valori di intelligenza. Infatti, la soglia fissata comunemente è di un QI totale di 120, considerando vari aspetti della creatività, tra cui l'originalità delle idee e la quantità delle idee prodotte. Semplificando, per individui di bassa, media e medio-alta intelligenza, il livello intellettuale supporta la creatività; al contrario, il livello intellettuale di dotati e plusdotati non esercita alcun peso sulla creatività (Cornoldi, 2020b).

Vista la stretta relazione della creatività con aspetti della personalità, è possibile considerarla come un tratto. Dagli studi sulle personalità altamente creative, si evince che la creatività è legata direttamente a tratti di personalità, come l'apertura al nuovo; altri tratti, invece, si riferiscono a individui creativi che hanno raggiunto il successo. I tratti creativi coinvolti nella plusdotazione possono essere associati ad altri tratti di supporto, che aiutano l'individuo a raggiungere traguardi importanti, se non addirittura geniali. Tra questi si menzionano, ad esempio, la passione e la persistenza, la percezione di autoefficacia (Di Nuovo, 2020; Palladino & Artuso, 2020; Passolunghi, 2020), ecc. Cornoldi precisa che la persistenza può essere vista come la manifestazione esplicita della percezione di autoefficacia.

Anche la creatività può essere descritta attraverso l'utilizzo del modello a cono: all'apice vi sono manifestazioni creative geniali e, via via che si prosegue verso la base, si trovano manifestazioni più semplici

e situate. Come precisato da Antonietti e Colombo (2020), le creatività specifiche hanno in comune una porzione di creatività generale, ma dato che quest'ultima si manifesta in modi diversi in base al dominio, è raro l'insorgere di sovrapposizioni tra più creatività specifiche.

Tanto maggiore risulterà la creatività nel contesto dell'eccezionalità quanto più l'individuo sarà in grado di integrare le abilità possedute tra loro. Essendo l'integrazione un processo complesso e impegnativo, è necessario disporre di alte capacità di elaborazione e controllo (Tinti & Re, 2020). La creatività è, dunque, un'abilità a-specifica, essendo riscontrabile in qualsiasi dominio, che diventa progressivamente meno frequente nella popolazione via via che si passa a livelli di maggiore efficienza (Antonietti & Colombo, 2020).

Un'altra componente sulla quale vale la pena spendere un approfondimento è il contesto. Esso, infatti, risulta estremamente rilevante dato che mette a disposizione diversi fattori facilitanti per lo sviluppo del genio; ad esempio, un contesto socioculturale favorevole (Balboni, 2020; Palladino e Artuso, 2020) e un ambiente educativo che si impegna a valorizzare il potenziale eccezionale (Cassibba e Semeraro, 2020; Cornoldi, 2020b; Passolunghi, 2020; Rusconi, 2020). Dunque, si può affermare che il contesto non solo può favorire la plusdotazione, ma la determina, permettendone una maggiore manifestazione (Cornoldi, 2020b).

Alesi (2020) considera il ruolo del contesto a metà tra la personalità e l'intelligenza; inoltre, ribadisce il fatto che può fungere sia da fattore di protezione sia da fattore di rischio, in base alla combinazione di situazioni e ruoli. Ciò pone l'accento sull'importanza di tenere a mente i possibili rischi e opportunità nella costruzione di piani educativi *ad hoc*.

Lanfranchi (2020) sostiene che senza l'ambiente non è possibile sfruttare l'abilità innata: visto che lo sviluppo dell'individuo è dato dall'interazione tra geni e ambiente, se l'ambiente non valorizza e riconosce in tempo e a sufficienza le sue abilità, queste non avranno modo di progredire e convertirsi in talento. In più, vi è il rischio di ostracizzare e mal interpretare le capacità di un bambino plusdotato, se il suo contesto non è favorevole. Come precisato da Rusconi (2020), i valori e la cultura della società influenzano ampiamente il riconoscimento dei prodotti geniali; vi sono situazioni nelle quali il riconoscimento arriva con il progredire della conoscenza e della tecnologia o con il modificarsi del sistema valoriale della cultura di riferimento.

Alcuni autori hanno espresso critiche e precisazioni nei confronti del Modello a Cono. Per esempio, Marzocchi (2020) sostiene che il costrutto non è in grado di delineare in modo esauriente la capacità di adattamento degli individui *gifted*; per ovviare a questo problema, suggerisce l'inserimento delle Funzioni Esecutive tra le procedure di valutazione degli studenti plusdotati, in modo da raggiungere un migliore livello di predizione dei risultati accademici e professionali.

Vengono evidenziate delle riflessioni rispetto al rapporto tra la Memoria di Lavoro e l'intelligenza all'interno del Modello: da un lato, Orsolini (2020) fa una comparazione tra la versione attuale del modello e una precedente (Cornoldi, 2011); infatti, dove prima il continuum verticale era caratterizzato dalla memoria di lavoro, ora questa è stata sostituita dall'intelligenza generale e dal livello di controllo cognitivo esercitato dalla mente. Secondo l'autrice, è importante considerare la Memoria di Lavoro come manifestazione dell'intelligenza, in quanto possono esistere profili cognitivi nei quali, seppur mantenendo un alto livello di intelligenza generale, la ML risulta compromessa. Dall'altro lato, Palladino e Artuso (2020) sostengono che,

sebbene vi sia una distinzione dei processi nel modello, non si specifica quali meccanismi della ML influiscano sul funzionamento di tali processi. Ad esempio, le autrici citano l'*updating* e l'inibizione tra i meccanismi essenziali, in quanto consentono di focalizzarsi solamente sulle informazioni importanti nel dato momento; dal momento che si è notato una migliore funzione di tali meccanismi in persone dotate di elevata intelligenza, esse considerano essenziale concentrarsi su tali aspetti nella definizione di intelligenza o plusdotazione. Su tale punto, Cornoldi (2020b) precisa che la Memoria di Lavoro ad alto controllo supporta le funzioni più alte dell'intelligenza, ma non per questo la definisce. Infatti, la ML ad alto controllo risulta tra le funzioni esecutive che maggiormente presentano una relazione con l'intelligenza, da qui il focus sul ruolo delle funzioni esecutive. Tuttavia, il modello prevede che tanto i meccanismi della ML ad alto controllo come la flessibilità sono applicabili a differenti contenuti; pertanto, in linea con le abilità all'apice del cono, non dipendono dalla modalità o dal tipo di materiale sul quale lavorano.

Antonietti e Colombo (2020) si contrappongono alla classica distinzione tra pensiero convergente e pensiero divergente nella quale il primo è di natura più logica e analitica, e il secondo predispone a un approccio più creativo. Il modo con cui vengono affrontate le situazioni permette di distinguere tra intelligenza e creatività, non tanto il tipo di situazioni vissute; entrambe, infatti, sono capacità adattive per l'individuo.

Secondo il punto di vista di Belacchi (2020) andrebbe riorganizzato l'ordine dei cinque fattori che permettono la creazione di opere geniali; infatti, considera la sequenza fuorviante e priva di un ordine logico-esperienziale. L'autrice propone l'ordine più adeguato: a) Abilità generale; b) Talento; c) Creatività nell'uso del talento; d) Persistenza nell'uso del talento; e) Contesto.

Da ultimo si menzionano Tinti e Re (2020), le quali considerano la forma dei piccoli cono del modello come più somigliante a dei cilindri: essi, partendo dall'apice del cono, si estendono fino al livello delle abilità specifiche; visti come dei cilindri, ciò che cambia dall'apice alla base del cono non è tanto la specificità quanto il livello di interazioni presenti tra le varie abilità specifiche. Di conseguenza, un individuo *gifted* sarebbe maggiormente in grado di integrare informazioni e abilità appartenenti a domini distinti. Una ulteriore implicazione derivante da tale congettura riguarda il fatto che maggiori sono i livelli di capacità dominio-specifiche alla base del cono, maggiore è l'abilità di acquisire altre abilità dominio-specifiche a livelli più alti del cono. Cornoldi risponde all'idea di una mente più interattiva con il rischio della perdita di specificità.

In base alle opinioni espresse dai colleghi, Cornoldi conferma il fatto che la creatività viene ancora poco tenuta in considerazione, cosa che concepisce come un riscontro delle problematiche relative alla ricerca e allo studio della plusdotazione.

Altrettanti autori, al contrario, supportano il modello a cono; infatti, molti si trovano in accordo nel definirlo uno strumento utile e valido sia perché in grado di spiegare profili di intelligenza che vanno dal *deficit* e all'eccezionalità, attraverso un inquadramento teorico unitario, sia perché essenziale per descrivere, riassumere e chiarire un costrutto complesso come la plusdotazione (Belacchi, 2020; Di Nuovo, 2020; Marzocchi, 2020; Passolunghi, 2020; Pezzuti, 2020; Tinti & Re, 2020; Toffalini, 2020).

Più precisamente, vengono menzionati alcuni punti di forza del modello: la capacità di spiegare i possibili profili di funzionamento di individui plusdotati, il focus sui domini di manifestazione del talento e il grado di

controllo esercitato dalle abilità mentali (Cassibba & Semeraro, 2020); l'inclusione dell'interazione tra abilità cognitive, variabili emotivo-metacognitive e di personalità, esperienza e contesto socio-culturale di sviluppo nel manifestarsi della plusdotazione (Cassibba & Semeraro, 2020; Tinti & Re, 2020; Toffalini, 2020; Zanetti, 2020); il fatto che non ci si focalizza più, o soltanto, su un QI elevato e sulla precocità per definire la plusdotazione, bensì su una traiettoria legata all'intero percorso di vita dell'individuo (Palladino & Artuso, 2020; Passolunghi, 2020; Tinti & Re, 2020); l'aver collocato i talenti a livello delle abilità intermedie, per rimarcare il fatto che per raggiungere il genio, le abilità innate devono essere sostenute da pratica, persistenza e passione (Belacchi, 2020); la capacità di discernere le aree di potenzialità e il livello raggiunto, cosa che facilita l'elaborazione di programmi educativi generali ma anche individualizzati, al fine di impostare un piano d'azione adeguato ai bisogni e alle necessità di ciascuno studente, e per promuovere il benessere durante il percorso di sviluppo (Zanetti, 2020).

Toffalini (2020) prosegue motivando l'importanza di un modello complessivo come quello esposto da Cornoldi: il modello riesce a descrivere i casi specifici senza considerarli delle eccezioni; dal momento che ogni abilità cognitiva presenta livelli alti e bassi, dal modello è possibile dedurre qualsiasi tipo di caso specifico, proprio perché esso prevede un grado di relazione tra tutte le abilità. Inoltre, l'approccio dimensionale utilizzato nel modello risulta più efficace di quello a categorie, dato che quest'ultimo potrebbe tentare di separare precisamente dimensioni in realtà correlate e/o sovrapposte. L'autore rimarca, infatti, che il voler focalizzarsi sulle eccezioni può portare a difficoltà nello stabilire i limiti tra le varie categorie. Egli considera il modello un valido punto di partenza per l'acquisizione di un approccio prettamente dimensionale. Concludendo, in linea con quanto affermato dai colleghi, Cornoldi ribadisce la capacità delle teorie gerarchiche dell'intelligenza di spiegare la plusdotazione sia a livello generale sia particolare. A differenza della teoria CHC di Carroll e collaboratori, l'autore considera il modello a cono più flessibile perché in grado di riconoscere uno spettro ampio e variegato di abilità, e riesce a prevedere una interrelazione maggiore tra queste ultime.

## **1.5 Identificazione e valutazione di bambini e giovani *gifted***

Proseguendo con la riflessione sul costruito, è opportuno fare alcune precisazioni rispetto alle procedure di valutazione e identificazione degli individui plusdotati; in particolare, si pone l'accento sui criteri e le modalità maggiormente condivisi. Successivamente, si elencheranno alcune tipologie di identificazione che sono state considerate utili all'inquadramento del profilo di plusdotazione.

### **Criteri e metodologia**

Sono due i principali approcci all'identificazione della plusdotazione: da un lato, uno basato sul ricorso a test e analisi di caratteristiche oggettive e misurabili, in particolare focalizzandosi sul livello intellettuale e prestazionale; dall'altro lato, uno orientato all'inquadramento di aspetti psico-emotivi, di personalità, di creatività per la deduzione di un profilo eterogeneo (Heller & Schofield, 2008). Dal momento che la

valutazione della plusdotazione si basa sulla definizione che si ha del costrutto, è chiaro che ci sono delle differenze tra i due approcci: il primo cerca di misurare, e si basa solo su, il talento manifesto, quello cioè oggettivamente visibile; il secondo, comprende, invece, la misurazione del potenziale di talento, quello cioè che non è ancora visibile, ma che potrebbe svilupparsi nelle giuste condizioni (McKenzie, 1986; Pfeiffer & Blei, 2008).

Trattandosi di un costrutto composito, è ormai appurato che l'identificazione basata sul solo livello di intelligenza, e in particolare sul punteggio QI, non è sufficiente (ad esempio Di Nuovo, 2020; Giofrè & Amoretti, 2020; Pezzuti, 2020; Zanetti, 2020). Nonostante ciò, è ancora molto diffusa l'abitudine di affidarsi ai soli test intellettivi per la procedura di identificazione (Hodges et al., 2018; Kaufman & Sternberg, 2008; Newman, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008), ad esempio molte organizzazioni dedicate ai *gifted* utilizzano tali dati per selezionare gli individui da includere tra i propri membri (Di Nuovo, 2020).

L'identificazione classica, basata su test standardizzati e focalizzati principalmente sul livello di intelligenza, presenta, però, delle criticità da tenere in considerazione: in primo luogo, i *cut-off* utilizzati per stabilire i punteggi QI sopra-soglia (130) e sotto-soglia sono stati stabiliti arbitrariamente (Giofrè & Amoretti, 2020; Hodges et al., 2018; Pezzuti, 2020); inoltre, le differenze tra gli individui che si trovano sopra e sotto-soglia non sono evidenti a tal punto da riuscire a distinguere nettamente i due gruppi. A tal proposito, si menzionano Bianchi Di Castelbianco e Sartori (2020), i quali sostengono che, sebbene i punteggi QI tra 120 e 129 risultino sotto-soglia, i profili di funzionamento corrispondenti a questo livello potrebbero essere ugualmente adattabili a un quadro di plusdotazione.

Dato che la distribuzione dei punteggi QI tende alla normalità, risulta comunque complesso assegnare dei *cut-off* precisi per l'identificazione della plusdotazione (Giofrè & Amoretti, 2020). Infatti, l'inserimento nella categoria di plusdotati dipende dalle caratteristiche di attendibilità del test, in quanto psicometricamente è difficile differenziare il punteggio 129 dal 130, nonostante siano stati stabiliti rispettivamente come limiti sotto-soglia e sopra-soglia (*ibidem*). In aggiunta, va ricordato che, seppur venga utilizzato il solo punteggio QI, è necessario scegliere unanimemente i criteri identificativi: ciò non accade, in quanto non solo vi sono differenze tra i vari test QI usati, ma si riscontrano discrepanze tra vari studi nei quali si utilizza come classificazione il 99° percentile e altri nei quali si utilizza la soglia di almeno una deviazione standard sopra la media (Subotnik et al., 2011).

In secondo luogo, i test spesso non sono *culture-fair*, soprattutto le misurazioni verbali che richiedono necessariamente una buona comprensione e un buon uso della lingua di riferimento, oltre ad aspetti culturali che potrebbero essere inclusi nella valutazione; ciò porta alla sottorappresentazione di coloro facenti parte di minoranze etnico-culturali (Robinson & Clinkenbeard, 2008).

In terzo luogo, attraverso questo genere di metodi identificativi, si appiattisce a una sola dimensione, il fattore *g*, un costrutto in realtà composito e multidimensionale (Newman, 2008).

Kaufman e Sternberg (2008) considerano due possibili motivazioni legate al continuo uso dei test intellettivi come solo metodo di identificazione e selezione degli individui plusdotati per i programmi appositi: la prima riguarda il fatto che i test intellettivi sono economici, affidabili e validi; inoltre, sono spesso elaborati sulla

base di solide teorie dell'intelligenza come la CHC. La seconda motivazione riguarda il fatto che si tenta di far collimare le modalità di identificazione con i programmi forniti per il supporto di questa popolazione studentesca; perciò, la maggior parte dei programmi si basano su questo tipo di criterio non solo per la selezione, ma anche per l'impostazione dei piani d'azione.

Dal momento che si considera il livello QI come un criterio insufficiente, sono stati introdotti metodi identificativi basati su altri criteri aggiuntivi (Giofrè & Amoretti, 2020):

- Intelligenza multipla di Gardner; anche se riesce a dare un quadro più complesso dei vari tipi di intelligenze possibili ed esprimibili attraverso ambiti diversi, resta il fatto che presenta scarsi livelli di attendibilità e validità dal punto di vista psicometrico (Visser et al., 2006).
- Motivazione; grazie alla pratica costante e ad aspetti di resilienza, risulta direttamente legata a prestazioni eccezionali. Alcuni autori sostengono che la pratica combinata con una buona memoria di lavoro permettono il raggiungimento di ottime *performances* (Hambrick et al., 2014).
- Memoria di lavoro; è correlata all'intelligenza, nonostante ne sia distinta (Cornoldi e Giofrè, 2014; Engle, 2010). È più facilmente operazionalizzabile e risente meno della cultura di riferimento, limitando le influenze che possono alterare la valutazione (Engel de Abreu et al., 2013). Va ricordato, però, che alcuni studi riscontrano problemi che rendono difficoltosa la valutazione, in particolare nei casi di individui plusdotati con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA; Giofrè et al., 2017; Toffalini et al., 2017).
- Intelligenza emotiva (Goleman, 1995); si tratta di un costrutto misurabile e attendibile (Giofrè & Amoretti, 2020), anche se i dati tratti dalle autovalutazioni non sono sempre precisi e autentici (Brody, 2004).
- Creatività; difficile da misurare attraverso test validi dal punto di vista psicometrico.

In linea generale, dai criteri appena citati è possibile dedurre un interessamento per approcci valutativi non tradizionali, che tentano di utilizzare fonti di misurazione diverse e differenti aspetti dell'individuo plusdotato con l'obiettivo di raggiungere un quadro più completo e armonico.

Siccome il solo uso di test intellettivi è causa di una insoddisfacente e limitata identificazione della popolazione *gifted* facente parte di minoranze etnico-culturali (Pfeiffer, 2012), è importante tenere a mente alcune indicazioni utili a ovviare tale problematica. Innanzitutto, è importante elaborare strumenti validi all'individuazione di questa popolazione studentesca, considerando le barriere culturali, linguistiche e valoriali che possono presentarsi (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Newman, 2008).

Secondariamente, si cita Balboni (2020), la quale consiglia di fare attenzione ad alcuni aspetti metodologici:

- a) Considerare la validità di contenuto; in particolare, se i comportamenti misurati nel test sono rappresentativi della cultura che si intende studiare. Altrimenti, è doveroso adattare gli *item* presenti con alternative più coerenti con la cultura di appartenenza dei rispondenti.
- b) Adattare le regole di somministrazione del test agli individui plusdotati appartenenti a minoranze; in questo modo si evitano confusioni e ambiguità, ed è possibile identificare correttamente senza distorsioni dei dati.



- c) Preferire test di intelligenza con punteggi ponderati su scala normale o a intervalli per poter comparare i punteggi da test differenti; di solito, per identificare la plusdotazione attraverso test intellettivi si usa come criterio la differenza tra il punteggio del singolo individuo e il punteggio della popolazione di riferimento, considerando una differenza di due deviazioni standard (Vaivre-Douret, 2011). Inoltre, è importante possedere una versione del test che presenti i punteggi ponderati della popolazione etnico-culturale di riferimento sufficientemente rappresentativa, aspetto importante anche nel gruppo di individui che appartengono alla maggioranza etnico-culturale (Subotnik et al., 2011).
- d) Recente standardizzazione del test per evitare il *Flynn Effect* (Flynn, 1984) o il *Reverse Flynn Effect* (Bratsberg e Rogeberg, 2018); questo effetto prevede un aumento, o un calo nel caso del suo contrario, graduale del punteggio medio del gruppo normativo di un test di intelligenza.

Successivamente, alcuni autori consigliano l'integrazione della valutazione servendosi di misure alternative al QI, tra cui le nomine di insegnanti e genitori, le misurazioni riguardanti il ragionamento generale e le prestazioni dominio-specifiche (Lohman, 2005), le misurazioni non-verbali (Lohman & Nicpon, 2012; Newman, 2008), eccetera.

Da ultimo, si ricorda che, non solo è importante elaborare strumenti di identificazione adeguati e affidabili, ma è altresì necessario impegnarsi affinché vengano utilizzati nei contesti scolastici in quanto luoghi essenziali di selezione degli studenti (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Subotnik e collaboratori (2011) suggeriscono una particolare attenzione ai seguenti aspetti:

- *Ceiling Effect*; dal momento che gli studenti plusdotati presentano abilità straordinarie, non è difficile che si ottengano punteggi che superano il limite posto dal test, ciò comporta una conseguente incorretta identificazione. Per risolvere la problematica, è opportuno adeguare i test a livelli superiori, ad esempio somministrando versioni adeguate a studenti più grandi oppure rendendo lo strumento adattabile al livello delle risposte date dal rispondente.
- È bene non generalizzare i punteggi di un test basato su una popolazione con capacità particolari e che produce dati estremi.
- Tenere a mente la traiettoria di sviluppo di ciascuna abilità; visto che ogni abilità riferita a un dato dominio presenta tempistiche e modalità differenti di sviluppo, avere chiaro questi importanti *step* permette di sfruttare al meglio le opportunità di crescita e raggiungimenti di alti livelli.

Un ultimo aspetto riguarda il momento adatto per identificare gli studenti *gifted* (Heller & Schofield, 2008; Hodges et al., 2018); infatti, esistono opinioni contrastanti rispetto a quando è più opportuno partire: se, da un lato, c'è chi sostiene che l'identificazione debba essere effettuata il prima possibile, dall'altro lato, vi sono dei dubbi rispetto ai processi maturativi e di sviluppo. Nel primo caso, l'identificazione precoce permette di inquadrare fin da subito lo sviluppo socio-emotivo, motivazionale e cognitivo dei bambini *gifted* (Heller & Hany, 2004; Perleth et al., 2000; Shaklee, 1992; Heller & Schofield, 2008; Silverman & Golon, 2008); vi sono ricerche in neurobiologia a supporto di tale prospettiva (Singer, 1999). Inoltre, si ricordano gli impatti che contesti ed esperienze ritardati o precoci possono avere sullo sviluppo dei bambini plusdotati (*National*

*Association for the Education of Young Children*, 2009). Ad ogni modo, Silverman e Golon (2008) suggeriscono che il periodo migliore per identificare un bambino è tra i 4 e i 9 anni, perché già cognitivamente in grado di comprendere e sostenere la somministrazione di un test.

Nel secondo caso, i rischi di un'identificazione precoce potrebbero riguardare una discrepanza di risultati e punteggi lungo l'arco della crescita degli studenti, con dubbi rispetto alla traiettoria di sviluppo nella popolazione di plusdotati (Lohman & Korb, 2006). Rispetto all'attendibilità degli strumenti, si è notato che i risultati sono affidabili soprattutto concernenti le aree di intelligenza più elevate (Casey & Quisenberry, 1982). Se si considera l'alternativa di una identificazione e una valutazione *life-span*, le difficoltà appena citate vengono meno: si tratta di un monitoraggio costante, che richiede aggiustamenti e tiene traccia dei cambiamenti tanto prestazionali come della persona nella sua individualità; ciò comporta anche la riduzione di categorizzazioni errate (Heller & Schofield, 2008).

Vista la pluralità di profili, caratteristiche ed abilità che possono esprimersi tra gli individui plusdotati, molti studiosi concordano sul fatto che è necessario focalizzarsi su vari fattori che influiscono sulla manifestazione e sullo sviluppo della plusdotazione, nonostante venga riconosciuto l'importante ruolo del livello intellettuale (Pfeiffer, 2013; Newman, 2008; Zanetti, 2020).

### **Misure di valutazione**

Una buona e accurata identificazione permette di impostare le condizioni ambientali, educative e contestuali per valorizzare i talenti e supportare la crescita dei bambini *gifted* (Lanfranchi, 2020; Pfeiffer & Blei, 2008; Zanetti, 2020). Dato che la plusdotazione è considerata un costrutto multidimensionale (Zanetti, 2020), è più adeguato servirsi di una valutazione multi-metodo come piano di identificazione maggiormente completo, accurato e flessibile; essa integra diversi strumenti e tecniche al fine di cogliere il profilo di funzionamento dell'individuo plusdotato e i fattori interni ed esterni, facilitanti e sfidanti, che influenzano il suo sviluppo (Hodges et al., 2018; Newman, 2008; Pezzuti, 2020). Si presentano, a seguire, le principali tipologie di strumenti atti alla valutazione degli studenti plusdotati.

I test che misurano le abilità cognitive e il livello intellettuale sono tra gli strumenti più diffusi e utilizzati nella fase di valutazione. Si basano principalmente sulla misurazione del QI ed altri processi cognitivi, e sulla *performance* (Hodges et al., 2018). Si precisa, però, che i livelli di QI e di *performance* non sempre danno un quadro preciso della complessità di un individuo; spesso possono esserci discrepanze tra rendimento e abilità potenziali e/o livello intellettuale generale, dove possono presentarsi rendimenti nella media o difficoltà di apprendimento (Brody e Mills, 1997; Subotnik et al., 2011). Tra gli strumenti di misurazione intellettuale si ricorda:

- La *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC): insieme ai test di profitto, è tra gli strumenti più utilizzati nelle scuole statunitensi per l'identificazione dei bambini *gifted* (NAGC & CSDPG, 2015; Newman, 2008). È opportuno segnalare che, a seconda dell'adattamento eseguito nelle versioni più recenti dello strumento (es. WISC-IV; Wechsler, 2003), è possibile che i punteggi degli studenti *gifted* possano essere inferiori; a parte la struttura della nuova versione, un'altra motivazione potrebbe essere il *Flynn*

*Effect* (Flynn, 1984). Inoltre, alcuni studiosi segnalano delle accortezze rispetto ad alcuni indici (Flanagan e Kaufman, 2004; NAGC, 2010; Silverman, 2009): si è notato che il QI totale della WISC-IV può sottostimare i livelli intellettivi dei bambini con DSA, soprattutto per una maggiore caduta negli indici della Memoria di Lavoro (IML) e di Velocità di Elaborazione (IVE); se si considera l'Indice di Abilità Generale (IAG) anziché il QIT è possibile riscontrare livelli intellettivi più elevati in bambini con intelligenza media e DSA e bambini con intelligenza superiore e DSA (Toffalini et al., 2017). È dunque consigliabile in tali situazioni confrontare i punteggi QIT e IAG come indice di identificazione di bambini doppiamente eccezionali (Pezzuti, 2020).

- La Stanford-Binet, 5° Edizione (SB5): i suoi vantaggi riguardano l'ampia fascia d'età che riesce a coprire (dai 2 anni a oltre gli 85), la possibilità di somministrare *item* di livello superiore per gli individui plusdotati, i subtest che danno punti di partenza adattati al livello base del rispondente, e l'utilizzo di vari indicatori per la corretta identificazione dei *gifted* (Newman, 2008).
- Le *Differential Ability Scales*, 2° Edizione (DAS-II): è somministrabile a bambini e ragazzi tra i 2 e i 17 anni (Elliot, 2007), e presenta la possibilità di effettuare un'interpretazione di ciascuna abilità grazie alla presenza di molteplici subtest appositi. Tale modalità permette di rendersi conto del quadro di punti di forza e debolezza che caratterizza ciascun individuo *gifted*.

Dal momento che alcuni test presentano *bias* e caratteristiche prettamente legate alla lingua e alla cultura nella quale sono stati elaborati (Cole & Cole, 1993; Sattler, 2001; Valdes & Figueroa, 1994), è possibile usufruire dei test non-verbali. Essi, infatti, risultano più adeguati per le popolazioni appartenenti a minoranze etnico-culturali, in quanto sono strutturati in modo da richiedere minori competenze linguistico-culturali della cultura dominante (Pfeiffer & Blei, 2008). In generale, questo tipo di test hanno l'obiettivo di misurare il fattore *g*; tuttavia, sono state introdotte subscale per la valutazione di abilità specifiche (*ibidem*).

Tra i principali strumenti non-verbali si menzionano le Matrici Progressive di Raven (Raven, 2000) e il *Naglieri Nonverbal Abilities Test* (NNAT; Naglieri & Ford, 2003): visto che la cultura influisce sulla misurazione del livello intellettuale e delle abilità, questo tipo di strumenti permette di misurare le capacità di risoluzione dei problemi, ragionamento e osservazione limitando l'uso di linguaggio ed elementi culturalmente specifici (Lewis et al., 2007; Naglieri & Ford, 2003).

Gli strumenti a disposizione per la valutazione dei giovani plusdotati elaborati negli ultimi anni sono molteplici e variegati. Ad esempio, il *Cognitive Abilities Test* (CogAT; Lohman, 2011) è uno strumento nel quale si è tentato di combinare tipi di identificazione tradizionale e non, aggiungendo compiti non verbali.

Pfeiffer e Blei (2008) citano altre tipologie di *assessment* che vengono utilizzate per l'identificazione della plusdotazione:

- Valutazioni basate sulla *performance*; si riferisce in particolare alla capacità dell'individuo di mostrare la propria creatività attraverso prodotti o risposte originali, oppure di seguire precise istruzioni mostrando il meglio delle proprie capacità.

- Valutazione dinamica; si valuta l'interazione tra il compito di apprendimento e l'individuo. In particolare, il compito riguarda il *problem-solving*, l'utilizzo di strategie complesse, la classificazione, il ragionamento spaziale, la risoluzione di matrici, ecc. In questa fase, si osserva l'applicazione di quanto appreso in altre situazioni (Geary & Brown, 1991; Johnsen, 1997; Vygotsky, 1978). Questo tipo di valutazione è utile all'identificazione di bambini in situazioni svantaggiate (Borland and Wright, 1994).
- Valutazione autentica; fa riferimento ai comportamenti e alle attività effettivi messi in atto dagli studenti.
- Valutazione a portfolio; è una raccolta di prodotti, risultati e traguardi accademici raggiunti dal giovane plusdotato.
- Analisi biografica e osservazione (Heller & Schofield, 2008).
- Nomine e *checklist* da parte di genitori e insegnanti; possono riguardare tutti gli aspetti delle capacità di un individuo *gifted*, dall'intelligenza, ai talenti, ad aspetti psico-emotivi e comportamentali. Tra i criteri più utilizzati nei moduli di nomina da parte gli insegnanti vi sono creatività, apprendimento rapido, interesse autonomo nello studio, motivazione, curiosità, conoscenze ampie, talento accademico (Schack & Starko, 1990). Rimangono dubbi rispetto all'influenza della soggettività nella procedura di nomina, riducendo il livello di precisione scientifica. Nel loro studio, Blei & Pfeiffer (2007) hanno mostrato che l'utilizzo della nomina dei pari può essere un'arma a doppio taglio: da un lato, può arrivare all'accuratezza delle nomine degli insegnanti ma vincolati ad aspetti di livello intellettuale; dall'altro lato, la popolarità può influenzare i giudizi, seppur i pari siano in grado di identificare adeguatamente il livello di *leadership* dei compagni.
- Scale di valutazione compilate dagli insegnanti; sono frequentemente utilizzate in contesto scolastico (Pfeiffer, 2002). Dato che i docenti passano moltissimo tempo con i bambini e i ragazzi, il loro *feedback* diventa essenziale per l'identificazione dei soggetti plusdotati (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020). Ad esempio, tra questo tipo di strumenti troviamo le *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS; Renzulli et al., 1997), le *Gifted Evaluation Scales*, 2° edizione (GES-2; McCarney & Anderson, 1989) e le *Gifted and Talented Evaluation Scales*, 2° edizione (GATES-2; Gilliam e Jerman, 2019). Quest'ultimo somministrabile a bambini e ragazzi tra i 5 e i 18 anni e, se accompagnato dalla giusta formazione, consente agli insegnanti di possedere una guida per il riconoscimento dei *gifted* e l'indirizzamento verso progetti *ad hoc*.

Secondo Pfeiffer e collaboratori (2008), nonostante le buone qualità, questi tre strumenti presentano delle limitazioni legate alla rappresentatività del campione normativo e all'affidabilità psicometrica. Per questo motivo propongono l'utilizzo della *Gifted Rating Scales – School Form* (GRS-S; Duke University, s.d.). Si tratta di uno strumento derivato dal GRS (Pfeiffer & Jarosewich, 2003), facilmente somministrabile dall'insegnante su una scala Likert a nove punti per ciascuna delle sei scale elaborate (abilità intellettuale, abilità accademica, creatività, talento artistico, abilità di *leadership*, motivazione); è così possibile ottenere un quadro completo che copre dall'abilità intellettuale alle diverse abilità esprimibili dalla plusdotazione. Inoltre, è uno strumento aggiornato metodologicamente e rispetto a un campione maggiormente rappresentativo della pluralità di culture, etnie, livelli educativi e socioeconomici, sesso ecc., riducendo

eventuali discriminazioni e/o sottorappresentazioni; da ultimo, è integrabile ad altri tipi di valutazione (*ibidem*).

Riassumendo, la strategia ideale pare rappresentare una flessibile integrazione di modalità tradizionali e non tradizionali di valutazione, andando ad ampliare il raggio di caratteristiche considerate ed evitando di escludere qualsiasi possibile individuo plusdotato (Heller & Schofield, 2008; Tannenbaum, 2003).

Infatti, non è possibile racchiudere oggettivamente in una categoria, i punteggi o le caratteristiche che identificano precisamente gli individui *gifted*; il limite di domini e modalità con i quali si manifesta la plusdotazione dipende essenzialmente da ciò che è socialmente e culturalmente riconosciuto dalla società di riferimento (Pfeiffer, 2002).

Tra i fattori da includere nell'analisi del profilo di plusdotazione vi sono: motivazione, costanza e passione (Pfeiffer, 2013; Newman, 2008); intelligenza, aspetti cognitivi e di adattamento (Di Nuovo, 2020); potenziale di abilità e apprendimento (Passow & Frasier, 1994); comportamenti e caratteristiche di personalità, psico-emotive e temperamentali dell'individuo *gifted* (Renzulli, 1978; Silverman & Golon, 2008); creatività (Newman, 2008); disabilità e vulnerabilità (Silverman & Golon, 2008); contesto socio-culturale; contesto familiare e scolastico (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020).

## CAPITOLO 2 – Aspetti socio-affettivi e contestuali

L'individuo plusdotato non vive nel vuoto: infatti, il contesto nel quale è inserito gioca un ruolo fondamentale nel determinare come si sviluppa in quanto persona dotata della sua unicità, e, in particolare, come si evolve la plusdotazione durante il corso della vita.

Come ricorda Balboni (2020), è possibile considerare l'influenza del contesto sull'individuo su vari livelli, in accordo con il Modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner (1994):

- a) Microsistema; fa riferimento agli ambienti e le situazioni più vicini alla persona, come la famiglia, la scuola, il lavoro, i pari.
- b) Mesosistema; consiste nell'interazione dei vari ambienti che compongono il microsistema.
- c) Ecosistema; gli ambienti allargati nei quali interagiscono le persone significative per l'individuo.
- d) Macrosistema; costituisce l'aspetto culturale della società di riferimento.
- e) Cronosistema; il periodo storico in cui vive l'individuo e nel quale si verificano avvenimenti rilevanti per la sua vita.

Naturalmente, i livelli del contesto si integrano e interagiscono con gli aspetti individuali, valoriali, di personalità, motivazionali, eccetera, creando combinazioni più o meno facilitanti per il corretto sviluppo e benessere dell'individuo *gifted*. Ci si aggancia, così, all'aspetto mutevole e cangiante della plusdotazione; essa, infatti, dev'essere considerata un costrutto malleabile che non determina in maniera statica i *pattern* di comportamento e le caratteristiche del singolo individuo, proprio perché muta in base allo sviluppo e alle influenze degli altri fattori interni ed esterni (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020; Vianello, 2020).

In questo capitolo, si intende proporre un'analisi dei potenziali fattori di protezione e di rischio che possono influire sulla crescita di un bambino *gifted*; più precisamente, si riportano le principali informazioni ricavate dalla letteratura rispetto ad aspetti socio-economici, etnico-culturali, scolastici, familiari, di difficoltà e di risorsa.

### 2.1 Fattori di protezione

Nel corso degli studi sulla plusdotazione, è stato possibile elaborare una lista di vari profili che distinguono i potenziali individui plusdotati: le caratteristiche di personalità, culturali, socioeconomiche, etniche, temperamentali, di vulnerabilità sono estremamente variegata e danno l'idea di come la plusdotazione comprenda tipologie di individui ampiamente diverse tra loro (Robinson, 2008). Data la grande variabilità e complessità dei profili, si può stabilire che la sola plusdotazione non è né un fattore di rischio né un fattore di protezione per l'individuo (Zanetti, 2020); sono bensì i fattori contestuali a determinare se questa possa diventare fonte di benessere o malessere. Con le giuste opportunità, è possibile allenare la dote e sfruttare il potenziale: a titolo di esempio, si menziona Vianello (2012), il quale ricorda che con i giusti interventi ambientali è possibile aumentare il livello di intelligenza di una deviazione standard. La plusdotazione può essere considerata un fattore di protezione nel momento in cui l'individuo riceve le attenzioni, il supporto, le

opportunità per crescere, potenziare i propri talenti ed essere valorizzato e riconosciuto (Vianello, 2020; Zanetti, 2020).

### 2.1.1 Contesto socio-economico e culturale

Gli studi, i modelli identificativi e i programmi per gli individui plusdotati possono fungere da valide fonti di supporto allo sviluppo della persona e del talento, nel momento in cui questi sono in grado di considerare e valorizzare tutte le categorie di persone possibili. Infatti, è opportuno lavorare affinché vengano equamente rappresentati i diversi gruppi etnico-culturali, economici, sociali, eccetera (Hodges et al., 2018).

Balboni (2020) riflette sul fatto che sia importante elaborare un modello teorico della plusdotazione che si basi su studi effettuati in contesti geografici ed etnico-culturali diversi, in modo da avere campioni rappresentativi di popolazioni differenti. L'autrice menziona un costrutto trasversale ai sistemi descritti da Bronfenbrenner (1994) nel suo Modello ecologico dello sviluppo, vale a dire il livello socio-culturale: si tratta dell'insieme di interessi, comportamenti, conoscenze di un individuo, che dipende dalle possibilità culturali, sociali ed economiche a disposizione e costituisce lo stile di vita dei membri di una data società (Lamont e Lareau, 1988). Tre sono le dimensioni che compongono il livello socio-culturale: a) Status socio-economico, che corrisponde al reddito, al tipo di professione e al livello d'istruzione; b) Capitale culturale, che si riferisce alla padronanza di codici culturali importanti per la propria società; c) Capitale sociale, ossia le reciproche relazioni di supporto con membri e gruppi del contesto di appartenenza.

Secondo alcuni studi, tale livello socio-culturale influisce sulla plusdotazione in modi diversi (Menardo et al., 2017; Pellicci et al., 2015): l'apertura mentale, caratteristica legata alla plusdotazione, è associata ad alti livelli di capitale culturale in maschi adulti e adolescenti e femmine adulte; ad alti livelli di capitale culturale materno in adolescenti femmine; ad alti livelli di capitale sociale in maschi adulti.

Se si riflette sugli strumenti di identificazione, si nota che lo status socio-economico e l'etnia-cultura di appartenenza influiscono sull'identificazione degli individui *gifted* molto più di aspetti prestazionali e accademici (Sullivan, 2011). Ad esempio, è possibile identificare una popolazione etnicamente più eterogenea grazie all'utilizzo delle Matrici di Raven rispetto ad altri strumenti come l'NNAT (Hodges et al., 2018). Le nomine degli insegnanti fungono da ottimo supporto identificativo nei casi in cui gli studenti, per motivi etnici e/o linguistici, non riuscissero a raggiungere alti livelli nei test di rendimento standardizzati (Callahan & Miller, 2005; Renzulli, 2005); è importante tenere a mente, tuttavia, i possibili problemi legati alla soggettività di tali metodi identificativi (Hodges et al., 2018).

Come menzionato da Pfeiffer e colleghi (2008), è importante lavorare sui metodi identificativi al fine di ridurre le sottorappresentazioni e le disuguaglianze. A tal proposito, gli autori hanno potuto validare la *Gifted Rating Scales – School Form* (GRS-S) facendo in modo di ridurre le discrepanze di identificazioni basate sul sesso, l'età e l'etnia di appartenenza. Infatti, si è notato che le differenze tra maschi e femmine sono risultate minime (leggermente superiore il livello di motivazione rilevato nelle femmine), e, in generale, non sono state notate differenze statisticamente significative basate sull'etnia o l'età. Ciò comporta un passo avanti nell'equa identificazione dei bambini *gifted*.

La cultura di riferimento influisce su quali talenti vengono espressi e come si manifestano: i valori e le pratiche rilevanti per una data cultura stabiliscono cosa è valorizzato e prioritario; di conseguenza, le persone particolarmente dotate in una pratica culturalmente accettata verranno seguite e educate per il miglioramento del potenziale e il raggiungimento di livelli elevati (Subotnik et al., 2011).

In ultima istanza, si ricorda quanto lo status socio-economico (SES) sia rilevante per il corretto supporto e sviluppo dei giovani *gifted*: in uno studio di VanTassel-Baska e colleghi (1994), è stato riscontrato che un alto livello di SES incide positivamente sul benessere dei bambini plusdotati, in confronto a coloro che ne presentavano un basso livello. In particolare, il supporto non riguardava solo l'aspetto economico, ma anche la cura e il sostegno sociali da parte della famiglia, della scuola e dei pari. Ciò, comporta la necessità di potenziare le risorse da dedicare a coloro che presentano situazioni più svantaggiate, al fine di contribuire al miglioramento delle opportunità di crescita, sviluppo e benessere. Ad ogni modo, si menzionano fattori che possono ridurre gli effetti negativi dati dallo svantaggio economico, potenziando al contempo il manifestarsi della plusdotazione di bambini appartenenti a tali contesti (Palladino & Artuso, 2020): l'età precoce di inizio dell'alfabetizzazione, l'assidua frequentazione della scuola soprattutto in infanzia, costanti esperienze di lettura tra genitori e figli che promuovono interazioni e conversazioni.

### **2.1.2 Contesto familiare, scolastico e relazionale**

La famiglia, la scuola e il contesto relazionale contribuiscono in maniera preponderante al benessere, al riconoscimento, allo sviluppo e al supporto del bambino plusdotato (Olszewski-Kubilius, 2008; Passolunghi, 2020; Subotnik et al., 2011).

La famiglia gioca un ruolo cruciale nello stabilire se il bambino con alto potenziale svilupperà e raggiungerà alti livelli nel dominio relativo al talento posseduto: essa, infatti, è la base da cui l'individuo forma i propri atteggiamenti e valori, e trae il supporto e le opportunità per sviluppare i propri talenti (Olszewski-Kubilius, 2008). Come precisato da Albert (1994), dalla storia generazionale e dalla stabilità della famiglia partono le condizioni per il supporto e la cura di ciascun membro; in base alle risorse e al contesto socio-culturale, la famiglia socializza ed espone il bambino a stimoli, ruoli e pratiche più o meno variegate. Anche l'ordine di nascita e/o le particolarità di ciascun figlio possono influenzare lo stile genitoriale, le aspettative e le priorità della famiglia.

La letteratura dimostra che una famiglia che risulta stabile dal punto di vista socio-economico, non solo ha maggiore capacità di supportare il figlio plusdotato (Subotnik et al., 2011), ma permette di seguire percorsi educativi e lavorativi meno convenzionali, promuovendo il talento creativo e l'espressione di sé non tradizionale (Olszewski-Kubilius, 2008). Secondo Csikszentmihalyi e colleghi (1993), le famiglie in grado di supportare e valorizzare al meglio l'individuo plusdotato sono quelle capaci di bilanciare le dinamiche di integrazione e differenziazione; da un lato, si trasmettono i valori, le credenze e le tradizioni familiari con il reciproco supporto dei vari membri, dall'altro, si permette ad ogni individuo di fare il proprio percorso e uscire dagli schemi già stabiliti dalla storia familiare potenziando le proprie capacità.



Lo stile genitoriale ha chiaramente un impatto molto forte: per far sì che il figlio plusdotato cresca adeguatamente, i genitori dovrebbero costruire un legame di affetto e fiducia, coinvolgerlo e supportarlo nei momenti di difficoltà, spronarlo a impegnarsi e a migliorare le proprie capacità, evitare di porre eccessiva pressione e aspettative irraggiungibili, fornire vicinanza e libertà al figlio nel percorso di creazione della propria identità e di scoperta dei propri interessi (Olszewski-Kubilius, 2008; Passolunghi, 2020).

Quando si offre l'opportunità di apprendere in maniera più concorde alle attitudini e agli interessi personali, il rendimento degli studenti *gifted* ne giova (Kaufman & Sternberg, 2008). Innanzitutto, è opportuno ricordare che assicurare il benessere individuale e il piacere di imparare, dando l'opportunità a ciascuno studente di esprimere sé stesso, sono i primi passi per rendere l'ambiente educativo stimolante e produttivo (Passolunghi, 2020).

I vantaggi dell'identificazione degli studenti *gifted* superano nettamente gli svantaggi (Heller & Schofield, 2008): è possibile comprendere al meglio i bisogni dello studente, creare programmi curricolari *ad hoc*, inserirlo in progetti educativi, indirizzarlo verso istituti dedicati appositamente agli individui plusdotati. Non esiste una ricetta educativa univocamente corretta per gli studenti *gifted*, ciò che conta è il supporto ricevuto e le opportunità in grado di collimare con le preferenze e le inclinazioni del singolo individuo (Silverman & Golon, 2008): infatti, la scuola canonica può fungere da palestra per allenare lo studente plusdotato ad adattarsi a contesti, situazioni e tipologia di pari differenti (Schwean et al., 2006); d'altro canto, le scuole specializzate facilitano lo sviluppo del talento grazie a curriculum appositi e/o personalizzati e insegnanti formati, oltre alla maggiore facilità di fare amicizia con pari più simili per interessi e abilità (*ibidem*).

Il punto di vista relazionale è direttamente collegato: l'adattamento sociale può essere variabile per uno studente plusdotato, ma coinvolgerlo in programmi e curriculum specializzati non inficia necessariamente la socialità; infatti, molto dipende dalle caratteristiche di personalità e temperamentali del giovane *gifted*. Possono verificarsi casi di sofferenza relazionale, ma la situazione solitamente migliora via via che lo studente raggiunge le classi di grado più elevato, soprattutto le scuole superiori: in questa fase di sviluppo, i pari tendono a vedere la diversità in maniera meno giudicante, ponendo meno pressioni sociali sul plusdotato nel cercare di nascondere la propria abilità e conformarsi; in linea generale, grazie anche ad una maggiore maturità, è più probabile trovare pari più affini per mentalità ed interessi (Robinson, 2008). Di solito, gli studenti plusdotati preadolescenti presentano pari livelli di popolarità tra i compagni rispetto ai non-*gifted*; sebbene possa essere percepito un calo durante l'adolescenza (Robinson & Clinkenbeard, 2008). In contesto universitario, la situazione migliora ulteriormente quando vengono fornite le opportunità di potenziare le proprie abilità e ed essere stimolati adeguatamente (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020): generalmente, gli studenti plusdotati presentano una vita universitaria piuttosto attiva, tanto dal punto di vista formativo che sociale; avendo più possibilità di incontrare pari di simili abilità e interessi, riescono a costruire una rete relazionale più forte. In più, risultano ben adattati grazie a livelli più alti di autostima e di concetto di sé rispetto ai colleghi.

### 2.1.3 Capacità eccezionali e risorse eccezionali

Spesso le capacità delle persone plusdotate vengono viste con curiosità o considerate fonte di vulnerabilità; nonostante ciò, è bene ricordare che alti livelli di intelligenza e abilità sono da considerarsi una risorsa preziosa per l'adattamento dell'individuo nel contesto, e per il successo nella vita (Marzocchi, 2020). A tal proposito, Cornoldi (2020b) cita lo studio longitudinale di Makel e colleghi (2016), i quali hanno riscontrato che, dall'analisi di studenti dotati di superdotazione intellettuale, ossia con un QI superiore a 160/170, la maggior parte di questi aveva raggiunto in età adulta successo professionale e scientifico. Seguendo la riflessione sugli individui plusdotati con un QI di almeno 170, si è notato che essi presentano uno stile di ragionamento e utilizzo delle informazioni peculiare (Robinson & Clinkenbeard, 2008): infatti, tendono a cercare di rendere un compito più complesso, necessitano di estrema precisione, sono abili nel ragionamento astratto e nella rapida comprensione di *pattern* complessi, hanno una memoria eccezionale e presentano una migliore strategia metacognitiva (Robinson, 2008), che permette loro di trasferire conoscenze e tecniche da un compito e/o ambito all'altro. Dal punto di vista intellettuale, alcuni studi mostrano che gli individui plusdotati presentano punteggi più elevati nei subtest di comprensione verbale (ICV) e di ragionamento visuo-percettivo (IRP) della WISC-IV, rispetto a individui con un'intelligenza nella media (Pezzuti, 2020). In generale, si rilevano in studenti plusdotati capacità ad un livello superiore di almeno uno o due anni, rispetto all'età cronologica (Porru et al., 2020).

Come precisato da Marzocchi (2020), più del livello intellettuale, sono le funzioni esecutive ad assicurare un migliore adattamento all'ambiente: infatti, interagendo con le abilità intellettive, esse facilitano il controllo delle emozioni, l'elaborazione delle informazioni, il ragionamento e la scelta delle strategie migliori da utilizzare per raggiungere gli obiettivi prefissati; in sostanza, fungono da difesa e supporto all'individuo (Lang, 2020). Ad ogni modo, è stata scoperta una relazione curvilinea tra intelligenza e funzioni esecutive: le persone con un alto livello di intelligenza presentano un migliore funzionamento esecutivo rispetto a quelle con un'intelligenza bassa o superiore (Usai & Viterbori, 2020). Inoltre, alcuni autori rimarcano la forte correlazione tra un efficiente uso delle funzioni esecutive e il talento in matematica (Usai & Viterbori, 2020), cosa che risulta un ottimo predittore delle capacità matematiche in età scolare. Le funzioni esecutive, infatti, potenziano il passaggio da una strategia risolutiva all'altra e supportano i cambiamenti concettuali nel corso dello studio della matematica (*ibidem*).

Sebbene ci siano differenze di genere tra individui plusdotati, non ci sono dati a supporto dell'idea che le femmine presentino capacità inferiori ai maschi (Passolunghi, 2020): in alcuni casi, i maschi sono risultati avere migliori abilità spaziali rispetto alle femmine, ma ciò non toglie che non si può considerare questo dato come unico fattore che influenza la differenza tra maschi e femmine plusdotati. Saggino e colleghi (2020) aggiungono che ciò che differisce tra maschi e femmine non è tanto il livello di intelligenza globale, quanto piuttosto la costellazione di abilità cognitive riscontrate.

È chiaro che la plusdotazione influisce su, ed è influenzata da, caratteristiche emotive e di personalità (Cornoldi, 2020b; Subotnik et al., 2011). Considerando gli aspetti legati alla personalità, dalla letteratura si evince che gli individui plusdotati presentano: caratteristiche di personalità generalmente considerate

favorevoli a un buon adattamento (Robinson & Clinkenbeard, 2008); livelli più alti di apertura mentale e più bassi di nevroticismo rispetto ai normodotati (Cassibba & Semeraro, 2020); una maturità psico-emotiva più elevata, che permette loro di gestire le emozioni e lo *stress* in maniera più efficiente (Robinson, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008); più alti livelli di motivazione intrinseca e *locus of control* interno, che portano ad autonomia, impegno e attribuzioni dei successi e dei fallimenti più positive (Robinson & Clinkenbeard, 2008). La creatività è correlata all'intelligenza e alle buone prestazioni (Belacchi, 2020), al mantenimento di relazioni sociali soddisfacenti e all'utilizzo di strategie di *coping* positive (Makel & Plucker, 2008).

Manning (2006) evidenzia la possibilità di riscontrare *pattern* di comportamento e di personalità differenti in bambini e ragazzi *gifted* appartenenti ad altre culture/etnie: più precisamente, sono tipiche le manifestazioni di grande forza di volontà e motivazione, un forte senso della famiglia e di responsabilità, impegno e dedizione nell'apprendimento e nella conoscenza, anche a livello culturale, accentuata sensibilità agli avvenimenti sociopolitici e alle emozioni altrui.

Dal punto di vista psico-emotivo, è opportuno evidenziare alcuni punti importanti: in primo luogo, le ricerche evidenziano simili competenze emotive e sociali, e livelli di benessere in giovani *gifted* e non-*gifted* (Cassibba & Semeraro, 2020; Pfeiffer & Stocking, 2000; Robinson, 2008); se ci sono differenze, di solito vanno a favore dei plusdotati (Robinson, 2008), con vantaggi che spesso si protraggono anche in età adulta, andando in senso contrario rispetto allo stereotipo dell'individuo fragile e vulnerabile (Gallagher, 2008).

In secondo luogo, gli studenti plusdotati mostrano generalmente livelli di intelligenza emotiva, abilità interpersonali, abilità intrapersonali e adattabilità più elevati rispetto ai normodotati, con un punteggio leggermente a favore delle femmine nel caso delle abilità interpersonali (Schwean et al., 2006; Zeidner & Matthews, 2017); risultati analoghi sono stati riscontrati da scale somministrate a insegnanti e genitori (Schwean et al., 2006).

L'intelligenza emotiva (IE) comprende l'insieme di caratteristiche e abilità interpersonali e sociali che permettono all'individuo di regolare le emozioni, far fronte allo *stress*, allenare la resilienza, relazionarsi in modo adeguato (Schwean et al., 2006; Zeidner & Matthews, 2017); essa può essere considerata un insieme di abilità o di tratti di personalità. Zeidner e Matthews (2017) sostengono che, soprattutto quando viene considerata un'abilità, alti livelli di IE sono associati positivamente ad alti livelli di intelligenza. Di conseguenza, si è riscontrato che gli individui con alti livelli di intelligenza mostrano relazioni più positive, meno propensione ad attuare comportamenti a rischio, sono maggiormente in grado di gestire le emozioni e hanno un migliore rendimento scolastico. In sostanza, possedere alti livelli di intelligenza emotiva permette di essere più protetti dai fattori stressogeni, performare meglio e attuare le giuste strategie di *coping* (Zeidner & Matthews, 2017).

La terza riflessione si collega alla tematica delle strategie di *coping*; si è notato, infatti, che gli studenti *gifted* presentano una ricca costellazione di strategie che mettono in atto per far fronte alle difficoltà. Tra le più comuni, vi sono (Robinson, 2008): allenare le proprie abilità e usarle anche per aiutare i compagni, fare amicizia con pari di simili abilità e interessi, gestire attivamente le difficoltà cercando di migliorare i fattori influenzanti, ampliare le proprie aree di interesse e conoscenza, impegnarsi in attività extracurricolari e

competizioni, dedicarsi ad attività di comunità, spendere del tempo da soli per approfondire ed allenare le abilità e gli interessi, relazionarsi con adulti dal quale trarre ispirazione, allenare la propria creatività e uscire dagli schemi, preferire programmi e attività dedicati ai *gifted*, ecc.

In quarto luogo, sebbene possano presentare disarmonie evolutive, gli studenti *gifted* si sviluppano in maniera coerente con i compiti evolutivi e similmente ai pari (Robinson & Clinkenbeard, 2008; Sunde Peterson & Moon, 2008); le eventuali difficoltà possono incorrere per motivi relazionali e/o ambientali o per la presenza di disabilità, non certamente in quanto plusdotati (Robinson, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008). A tal proposito, è stato ampiamente provato che non esiste alcuna correlazione diretta tra la plusdotazione e i disturbi psico-emozionali e/o mentali (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020; Cornoldi, 2020b; Robinson, 2008). Al contrario, con le giuste condizioni ambientali e l'adeguato supporto che compensano le eventuali vulnerabilità e/o difficoltà, gli individui plusdotati sono generalmente dotati di una migliore salute mentale (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020; Cassibba & Semeraro, 2020; Cornoldi, 2020b; Robinson & Clinkenbeard, 2008): in particolare, presentano livelli più bassi di sintomi depressivi (Robinson & Clinkenbeard, 2008), più alti di auto-percezione e auto-stima (Robinson, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008), nella media di ansia e motivazione (soprattutto i plusdotati in matematica; Cornoldi, 2020b).

Infine, si menziona nuovamente la resilienza, specificando che i giovani *gifted*, soprattutto quelli appartenenti ad altre culture/etnie, mostrano una grande tolleranza e forza nell'affrontare eventi traumatici; essi possono riguardare tragedie, disastri naturali, situazioni familiari sfidanti, problematiche sociali ed economiche, ecc. (Subotnik et al., 2011). Nonostante il forte impatto di questi eventi, essi possono comunque influire positivamente sugli studenti plusdotati, stimolando una precoce indipendenza psicologica, un senso di auto-sufficienza, alti livelli di resilienza e tolleranza allo *stress* e all'ambiguità, intraprendenza e voglia di riscattarsi (*ibidem*).

## 2.2 Fattori di rischio

È ormai chiaro che la plusdotazione può essere considerata sia un punto di forza sia un punto di debolezza (Lang, 2020), e molto dipende dai fattori contestuali che facilitano e/o inibiscono il processo di sviluppo (Gallagher, 2008). Infatti, se è vero che le necessità legate ai compiti evolutivi e al benessere dei bambini *gifted* non sono tanto diverse da quelle degli altri bambini (Robinson, 2008), è comunque importante tenere a mente tutti gli aspetti che entrano in gioco durante la crescita di questi particolari individui, dal momento che le variabili contestuali possono accentuarne le fragilità.

Sunde Peterson e Moon (2008) distinguono gli aspetti evolutivi dei bambini *gifted* in endogeni ed esogeni: i primi si riferiscono alle caratteristiche interne dell'individuo, come il genere, l'etnia, il tipo di plusdotazione in rapporto alla cultura di appartenenza, le eventuali strategie maladattive messe in atto; i secondi riguardano le variabili dell'ambiente esterno con il quale l'individuo entra in contatto, vale a dire scarso e/o inadeguato supporto educativo, economico e sociale, relazioni difficili con familiari e pari, contrasti valoriali e/o culturali.

I problemi sorgono, solitamente, quando le interazioni tra fattori endogeni ed esogeni producono situazioni e contesti non adattivi, stressanti e poco adeguati.

Vista l'importanza di una buona base di supporto alla crescita del bambino plusdotato, è importante conoscere i potenziali rischi, al fine di porre rimedio e potenziare le risorse e le opportunità a disposizione.

### 2.2.1 Contesto socio-economico e culturale

Svantaggi sociali ed economici impattano notevolmente sul benessere e lo sviluppo dei bambini plusdotati (Gallagher, 2008; Palladino & Artuso, 2020).

Per ciò che concerne la condizione economica sfavorevole, si è scoperto che più è alto il livello di povertà e di svantaggio, più un bambino farà esperienza di forte *stress*; ciò influisce negativamente soprattutto sulla memoria di lavoro (ML) visuospaziale (Palladino & Artuso, 2020). Infatti, dagli studi di Tine (2014), comparando bambini statunitensi svantaggiati in contesti urbani ed extraurbani, è stato scoperto che entrambe le popolazioni presentano una ML visuospaziale poco efficiente, ma i bambini del contesto urbano possiedono anche una ML verbale non adeguata. Ciò si correla al fatto che spesso le popolazioni dei contesti svantaggiati sono appartenenti a minoranze etnico-culturali, le quali subiscono frequentemente discriminazioni; tali discriminazioni peggiorano l'efficienza della ML (Schmader et al., 2008). Inoltre, altri studi mostrano come nelle famiglie più povere, a causa di aspetti sociali, psicopatologici e propri delle condizioni di povertà, tendono a verificarsi meno situazioni di interazioni e supporto genitoriale nei confronti dei bambini plusdotati, inficiando sullo sviluppo cognitivo e linguistico, e sulla possibilità di identificare tali bambini (Gallagher, 2008).

Rimm (2008) rimarca come i bambini *gifted* appartenenti alle comunità economicamente sfavorite, spesso presentano punteggi più bassi ai test di profitto. Se è vero che la plusdotazione è presente a qualsiasi livello socio-economico e in qualsiasi contesto etnico-culturale, non dovrebbero esistere gruppi di *gifted* meno rappresentati di altri (Ford & Whiting, 2008). Sfortunatamente la realtà è ben diversa.

Vari autori (Piiro, 2008; Subotnik et al., 2011) precisano che l'etichetta di "plusdotazione" può presentare connotazioni legate all'elitismo, dove cioè una piccola parte degli individui può essere considerata *gifted* e inclusa in una categoria gerarchicamente superiore. In più, come già accennato, l'aspetto della povertà si connette strettamente ad altre condizioni di potenziale svantaggio, tra cui l'appartenenza a minoranze etnico-culturali. Tale combinazione porta a minori risorse per il potenziamento del talento e l'adeguato sviluppo, minori possibilità di identificazione e inclusione in programmi dedicati, maggiori esperienze di marginalizzazione e discriminazione (Hodges et al., 2018). Per contro, i giovani *gifted* appartenenti a contesti culturalmente ed economicamente più vantaggiosi, soprattutto euroamericani e americani asiatici di classe media e alta, partiranno da condizioni di base nettamente superiori, con la possibilità di raggiungere livelli decisamente più alti e una maggiore qualità della vita in età adulta; questo fenomeno di accumulazione di vantaggi di un gruppo su un altro viene detto "Effetto Matthew" (Merton, 1968; Subotnik et al., 2011).

Dunque, in queste condizioni, pare che il modo in cui viene gestita la questione plusdotazione stia fomentando le disuguaglianze. Riprendendo la tematica delle minoranze etnico-culturali, moltissimi studi

statunitensi evidenziano la ridotta rappresentazione e identificazione degli studenti neri, ispanici e nativi americani nei programmi per *gifted*, e una media di punteggi più bassi nei test standardizzati (Ford & Whiting, 2008; Gallagher, 2008; Hodges et al., 2018; Pfeiffer & Blei, 2008; Pfeiffer & Stocking, 2000; Newman, 2008; Subotnik et al., 2011). Più precisamente, dalla metanalisi di Hodges e colleghi (2018) si è rilevato che gli studenti neri, ispanici e nativi hanno una probabilità di essere identificati inferiore del 66% rispetto agli studenti bianchi e asiatici; la sottorappresentazione nei programmi per *gifted*, invece, è del 51% per gli studenti neri e del 42% per gli ispanici (Subotnik et al., 2011). Hodges e colleghi (2018) proseguono sostenendo che uno dei principali motivi legati alla sottorappresentazione di queste popolazioni di studenti riguarda i metodi di identificazione, soprattutto quelli tradizionali (es. Test QI, standardizzati e di profitto): con il tentativo di ridurre il *gap* identificativo, sono stati utilizzati i metodi non tradizionali, vale a dire test non verbali, *checklist*, nomine, eccetera; tuttavia, pur migliorando leggermente la situazione riducendo i *bias* culturali e linguistici, la discrepanza è ancora particolarmente accentuata. In ogni caso, una corretta identificazione dovrebbe prevedere l'uso concertato di tipi diversi di strumenti, ponendo attenzione al contesto che influisce sull'individuo (*ibidem*).

Stereotipi e discriminazioni possono inficiare pesantemente sull'identificazione, l'inclusione ai programmi e lo sviluppo del potenziale. Tra gli stereotipi e le discriminazioni più comuni, si ricordano:

- a) L'idea che uno studente plusdotato abbia sempre prestazioni e rendimenti eccellenti; ciò comporta delle difficoltà quando le misure identificative non raccolgono in maniera autentica il quadro di un individuo di una minoranza (Hodges et al., 2018).
- b) Tutti i bambini *gifted* vengono identificati nelle stesse condizioni; in realtà, le potenzialità e le risorse di partenza non sono uguali per tutti, alcuni bambini vengono identificati in ritardo o in maniera insufficiente a causa degli strumenti utilizzati. È il caso, ad esempio, dei giovani afroamericani, che tendono ad essere identificati alle medie rispetto agli euroamericani, già riconosciuti dalle elementari (Hodges et al., 2018).
- c) Una visione unidimensionale ed etnocentrica della plusdotazione; ci si riferisce al fatto che spesso le abilità, i comportamenti, i valori, gli stili di pensiero e di apprendimento non vengono colti, compresi e/o accettati per via di una differenza su base culturale. Dunque, è più raro che vengano colti dall'insegnante i segni di una plusdotazione in studenti appartenenti ad altre culture-etnie (Ford & Whiting, 2008). Inoltre, gli stessi strumenti di identificazione presentano caratteristiche culturalmente e/o linguisticamente preponderanti che inficiano il corretto riconoscimento.
- d) Discriminazioni in quanto minoranza *gifted*; spesso i giovani appartenenti a questa categoria non vengono considerati plusdotati in quanto apparentemente non dotati delle abilità necessarie secondo la cultura dominante, anche a causa di aspetti di genere e/o genetici (Reis & Hébert, 2008). Tale fenomeno viene chiamato "minaccia dello stereotipo" e ha conseguenze decisive sulla salute psico-emotiva e relazionale, oltre che su aspetti di *performance* (*ibidem*). Inoltre, questi individui possono sentirsi disincentivati dal mostrare e riconoscere le proprie capacità dato che può essere un motivo ulteriore di emarginazione e discriminazione (Pfeiffer & Stocking, 2000), oppure non è in linea con aspetti valoriali della propria cultura d'appartenenza (Robinson, 2008). Infatti, possono esserci aspetti della subcultura che contrastano

con la cultura dominante: ad esempio, molti plusdotati afroamericani tendono a nascondere questo aspetto di sé a pari della stessa comunità in quanto considerato comportamento “da bianchi” (Gallagher, 2008; Subotnik et al., 2011).

- e) Contrasti tra cultura dominante e minoranza; spesso si traduce in marginalità, classismo e razzismo (Robinson & Clinkenbeard, 2008). La marginalità può essere intesa sia come esercitata dalla cultura dominante sulla minoranza, dove perciò non si entra in interazione e le risorse non sono equamente distribuite, sia come esercitata dalla stessa minoranza, tentando di preservare le proprie tradizioni e valori, e preferendo l'autenticità al conformismo (Olszewski-Kubilius, 2008).

### 2.2.2 Contesto familiare, scolastico e relazionale

Solitamente, a meno della presenza di disabilità, le principali fonti di malessere e difficoltà per i bambini plusdotati riguardano un disallineamento tra le necessità del giovane e i *feedback* ricevuti dal proprio ambiente; più precisamente, sono due le cause preponderanti: da un lato, la mancanza e/o insufficienza di supporto e stimolo educativo e intellettuale, dall'altro lato, relazioni con pari e adulti significativi poco soddisfacenti (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020; Cubelli, 2020; Heller & Schofield, 2008).

Se da una parte, la famiglia, e soprattutto i genitori, fungono da indispensabile e cruciale sostegno; dall'altra, possono accentuare le difficoltà esperite dai bambini *gifted*: Alesi (2020) sostiene che pressioni ed aspettative troppo elevate da parte dei genitori rispetto alle abilità del figlio e/o uno stile educativo che si fonda sulla concezione di intelligenza e capacità immutabili, possono fomentare le vulnerabilità e peggiorare la situazione. In sostanza, genitori che considerano le abilità come tratti stabili baseranno i propri giudizi solamente sulle prestazioni dei figli, tralasciando l'idea di poter migliorare e allenare la dote (*ibidem*). Gestire gli aspetti dello stile educativo può portare a commettere degli errori: a volte, anche se con buone intenzioni, i genitori possono risultare eccessivamente presenti e coinvolti nell'educazione dei propri figli plusdotati; estrema rigidità nei confronti di fallimenti scolastici e regole ferree rispetto allo studio possono avere impatti negativi sulle prestazioni accademiche dei bambini (Olszewski-Kubilius, 2008). Heller e Schofield (2008) sostengono che, tra le tipologie di pressioni esercitate dalla famiglia vi sono quelle concernenti la scelta del percorso di studi e della carriera di maggiore livello e retribuzione. Come conseguenza, le eccessive e irrealistiche aspettative che gli individui significativi poggiano sulle spalle degli studenti plusdotati possono provocare comportamenti sfidanti come aggressività, disobbedienza, poco impegno nello studio, manifestazioni di malessere, tra cui depressione, calo delle prestazioni, uso di sostanze, reazioni passivo-aggressive (Pfeiffer & Stocking, 2000).

Avere pochi interessi, abilità e aspirazioni da condividere con i membri della famiglia, e non ricevere il giusto supporto educativo da parte dei genitori può far sentire il giovane *gifted* incompreso e frustrato (Robinson, 2008). Inoltre, vi sono studi che riportano risultati contrastanti rispetto al benessere dei fratelli dei plusdotati (Heller & Schofield, 2008; Robinson, 2008): alcuni di questi mostrano effetti negativi soprattutto sulle prestazioni e sull'autostima; altri, per contro, evidenziano effetti positivi. Altro aspetto che può creare attrito all'interno della famiglia ha a che fare con le necessità educative del figlio *gifted*: seppur con l'intento di

valorizzare le abilità dei propri figli, a volte le famiglie si trovano in difficoltà economiche dovute proprio alla complessa cura che richiede un figlio plusdotato (Silverman & Golon, 2008).

L'istituzione scolastica e gli insegnanti hanno la responsabilità educativa degli studenti plusdotati: in carenza di una corretta e tempestiva identificazione, lo sviluppo può venire intaccato e possono sorgere problematiche più o meno serie (Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020).

Dal punto di vista formativo, tra gli adulti significativi, è frequente l'idea che, viste le grandi capacità intellettive e le abilità possedute dallo studente *gifted*, egli non solo non necessita di essere seguito e aiutato durante l'apprendimento, ma ci si aspetta che possieda pari livelli di maturità emotiva e sociale (Vianello, 2020). Dunque, spesso vengono considerati autonomi e lasciati a loro stessi, oltre a far ricadere aspettative eccessivamente sfidanti (Cubelli, 2020; Lucidi, 2020). Infatti, l'idea che gli studenti plusdotati non abbiano bisogno di aiuti, supporti e un'adeguata formazione è risultata correlata a maggiori problematiche emotive e prestazionali e a più frequenti abbandoni scolastici (Heller & Schofield, 2008; Pfeiffer & Stocking, 2000; Subotnik et al., 2011).

Ad esempio, Cassibba e Semeraro (2020) mostrano come la concezione che un insegnante ha delle abilità di uno studente può impattare sulle prestazioni e l'autopercezione: con una concezione disarmonica delle abilità, dove quindi l'insegnante concepisce l'idea che uno studente possa eccellere in specifiche abilità e non in altre, lo studente potrebbe essere correttamente seguito in base ai suoi punti di forza e di debolezza; al contrario, se l'insegnante è convinto che l'alto livello di abilità debba comprendere uno spettro ampio e variegato, lo studente può rischiare di sottostimare le proprie abilità e il proprio valore, sviluppando ansia, frustrazione, bassa motivazione che porta, in casi estremi, a una prestazione sotto le aspettative. Quest'ultima può essere causata sia da insufficienti attenzioni e stimolazioni sia da pressioni, aspettative e mancata comprensione dell'individualità (Lucidi, 2020). Tuttavia, va detto che spesso la conoscenza e la preparazione degli insegnanti concernente la plusdotazione è particolarmente ridotta; questo comporta l'impossibilità da parte loro di utilizzare gli adeguati strumenti e strategie per raggiungere e meglio comprendere questa popolazione studentesca (Manning, 2006).

È chiaro, quindi, che gli insegnanti esercitano una grande influenza sulla percezione e sulle visioni di sé stessi e della scuola che esperiscono gli studenti plusdotati (Reis & Hébert, 2008). A tal proposito, si sono notate differenze nella percezione e considerazione di studenti plusdotati maschi e femmine (*ibidem*): è piuttosto usuale che venga riconosciuta maggiormente da genitori e insegnanti l'intelligenza e le abilità dei maschi che delle femmine; inoltre, si giustificano successi e fallimenti dei maschi all'abilità posseduta, mentre quelli delle femmine allo sforzo impiegato.

In linea con alcune tipiche peculiarità e caratteristiche comportamentali, Manning (2006) evidenzia situazioni in classe dove lo studente plusdotato può essere male interpretato e giudicato: se annoiato o non interessato alla tematica, può porre poco impegno nei compiti; può non portare a termine i compiti per difficoltà nel gestire la mole di lavoro o perché convinto di non dover praticare ciò che già conosce; il grande perfezionismo porta ad essere più lento nello svolgere i compiti assegnati, a sperimentare paura del fallimento, procrastinazione e



sotto-prestazione; la noia e la bassa stimolazione possono portare a problemi comportamentali per manifestare la propria frustrazione.

Il percorso degli studenti plusdotati durante l'università presenta esiti contrastanti: spesso i fattori che incidono negativamente riguardano l'essere lontani da ambienti e persone familiari; dover gestire lo studio in una struttura con modalità molto diverse, che spesso richiedono autonomia e organizzazione; problemi di salute mentale, come ansia, *stress*, depressione; difficoltà economiche; lo *shock* di passare dall'essere il migliore della classe a doversi interfacciare con individui di pari e/o superiori abilità (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Robinson, 2008).

Il fattore relazionale è strettamente interconnesso alle tematiche fin qui menzionate; è, infatti, molto comune l'opinione secondo la quale gli studenti *gifted* soffrano le conseguenze di relazioni con i pari scarse e deludenti. Più precisamente, essi vivono frequenti problematiche relazionali, tra cui:

- Difficoltà a fare amicizia; vista la costellazione di peculiarità, può risultare più complicato trovare pari compatibili per interessi e affinità e creare relazioni intime e durature (Pfeiffer & Stocking, 2000; Robinson, 2008). Questa situazione pare peggiorare all'aumentare delle eccezionali capacità del giovane; infatti, diversi studi rilevano l'80% degli individui dotati di alti livelli di intelligenza, con un QI di almeno 160, riportano problemi sociali e isolamento. Si evidenziano ulteriori differenze di genere, dove le femmine plusdotate risultano meno popolari dei maschi (Robinson, 2008).
- Etichettamento e sensazione di essere "diversi"; spesso l'etichetta di "plusdotato" può essere percepita come un fardello da parte degli studenti, i quali sentono accentuarsi le differenze che possono esserci con i pari (Pfeiffer & Stocking, 2000). Infatti, è frequente la percezione di essere trattati in maniera diversa in quanto "diversi". Tale stigmatizzazione porta a continui confronti con il gruppo dei pari e al desiderio di nascondere la propria natura; inoltre, vi è il rischio di alimentare pregiudizi e stereotipi erronei (Heller & Schofield, 2008; Robinson, 2008).
- Bullismo e isolamento; il conformismo e il senso di appartenenza in infanzia e adolescenza sono aspetti particolarmente presenti, e chi differisce dal gruppo dominante può essere oggetto di prese in giro e critiche (Robinson, 2008; Sunde Peterson & Moon, 2008). Vianello (2020) rimarca come anche i pari tendono a considerare le vulnerabilità del compagno *gifted* come non giustificate o facilmente superabili, reagendo in maniera meno giudicante di fronte alle difficoltà di studenti normodotati. Il rifiuto dei compagni, la solitudine e l'essere derisi può avere forti effetti negativi sull'autostima e la salute mentale dei giovani *gifted* (Schwean et al., 2006). Tra le reazioni più comuni vi sono il nascondere la propria plusdotazione (Robinson, 2008), ancor di più tra le femmine (Silverman & Golon, 2008); l'essere socialmente inaccessibili (Robinson, 2008); comportarsi in maniera egocentrica con crisi emotive dovute all'alta sensibilità (Heller & Schofield, 2008; Manning, 2006); mettere in atto comportamenti a rischio sotto la pressione dei pari o per le eccessive pressioni sulle *performances* (Heller & Schofield, 2008); isolarsi ed essere poco collaborativi nei progetti di gruppo in classe (Manning, 2006); accentuare le proprie differenze e mostrare dominanza (Manning, 2006); fare "il burlone" in classe, per distogliere l'attenzione dalla plusdotazione ed essere maggiormente accettato dai pari (Manning, 2006).

### 2.2.3 Difficoltà e doppia eccezionalità

Così come affermato nelle precedenti sezioni, un contesto inadeguato in interazione con vulnerabilità individuali possono fungere da fattore di sofferenza per gli individui *gifted*. Si presentano ora i fattori endogeni che possono ridurre i livelli di benessere esperiti.

Spesso viene riscontrata una discrepanza tra lo sviluppo cognitivo e quello emotivo dei bambini *gifted*, dove in certe occasioni ragionano e si comportano come bambini, e in altre come adulti (Lanfranchi, 2020; Lang, 2020; Pfeiffer & Stocking, 2000; Schwean et al., 2006; Silverman & Golon, 2008; Sunde Peterson & Moon, 2008). Le varie pietre miliari dello sviluppo, infatti, possono essere raggiunte in modi e tempi differenti rispetto individui di pari età, risultando un *pattern* di sviluppo accelerato e/o rallentato in alcune aree piuttosto che altre (Sunde Peterson & Moon, 2008). Tale disarmonia può condurre a diversi problemi: il primo riguarda il fatto di dare per scontato che la maturazione del bambino sia coerente in tutti gli aspetti, ignorando o trascurando possibili tappe evolutive non ancora raggiunte (Lanfranchi, 2020; Robinson, 2008); il secondo, direttamente legato al precedente, fa riferimento alla probabilità di sottoporre a maggiore *stress* i bambini *gifted* in confronto ai propri pari (Lang, 2020); il terzo si connette alle difficoltà e diverse esperienze che lo sviluppo atipico comporta, che possono causare un aumento di fragilità psicologiche (*ibidem*). Le difficoltà appena citate si accentuano soprattutto quando si identifica una doppia eccezionalità o una profonda plusdotazione (Sunde Peterson & Moon, 2008).

Sebbene gli studi riportino pari incidenza di psicopatologia tra plusdotati e non, le difficoltà e sfide delle quali fanno esperienza rende i *gifted* potenzialmente più vulnerabili (Lang, 2020). Queste fragilità sono frequentemente correlate alle preoccupazioni relative ad aspettative e sentimenti propri e altrui, e ad aspetti relazionali; il rischio potrebbe essere l'instaurarsi di tratti di personalità disfunzionali e un inadeguato sviluppo (*ibidem*). Con il tentativo di supportare l'aspetto emotivo e valorizzare le abilità, Lang (2020) suggerisce di focalizzarsi sulle funzioni esecutive, le quali fungono da tramite fra il funzionamento cognitivo e quello intellettuale.

Molti sono gli studiosi che hanno riscontrato una correlazione tra la plusdotazione artistica e i disturbi di salute mentale, cosa che potrebbe aver fomentato negli anni lo stereotipo del legame tra plusdotazione e problemi di personalità (es. Antonietti & Colombo, 2020; Cornoldi, 2020b). Tra i disturbi psicopatologici più riconosciuti vi sono la depressione e il disturbo bipolare (Cornoldi, 2020b). Antonietti e Colombo (2020) rimarcano la presenza di somiglianze tra i processi di pensiero esperiti in atti creativi e in condizione di psicopatologia: in particolare, simile è la ricerca di vie alternative per il raggiungimento degli scopi prefissati; in contrasto, dove le manifestazioni del profilo psicopatologico restano bizzarre e stranezze, la plusdotazione creativa porta a risultati strabilianti e legati a un senso chiaro e preciso.

È possibile che difficoltà psicosociali presenti in infanzia o adolescenza possano protrarsi anche in età adulta; tra queste soprattutto problemi comportamentali, relazionali, e di autostima, perfezionismo, eccessivo focus sulle prestazioni, difficoltà di adattamento (Schwean et al., 2006).

Ai temi appena trattati, si collegano gli aspetti di personalità che possono fungere da fattori di rischio endogeni. Molti sono gli stereotipi che riguardano il profilo di personalità degli individui *gifted* (Alesi, 2020;

Robinson, 2008; Subotnik et al., 2011); ciò si lega alle disarmonie dello sviluppo causate da necessità emotive specifiche a fronte di situazioni sfidanti. Ad esempio, tra le idee più comuni riguardanti la plusdotazione vi sono: estremo perfezionismo, spesso legato all'ansia e alle pressioni sulle prestazioni (Alesi, 2020; Olszewski-Kubilius, 2008; Silverman & Golon, 2008); grande energia che porta a difficoltà a stare composti, a monitorare il comportamento e ad organizzarsi, con spesso un sospetto di ADHD (Porru et al., 2020); l'innata sensibilità che li rende vulnerabili a tratti depressivi e squilibrio emotivo (Alesi, 2020; Silverman & Golon, 2008; Subotnik et al., 2011); essere goffi, "secchioni" e socialmente inadeguati (Robinson, 2008; Subotnik et al., 2011); arroganti, solitari e talenti naturali che non necessitano di impegni e sforzi per raggiungere risultati elevati (Subotnik et al., 2011). In effetti, alcune di tali caratteristiche sono riscontrabili comunemente in studenti plusdotati, ciò che cambia è il punto di vista con il quale dare loro significato. A tal proposito, i tratti maggiormente controversi sono:

- Il perfezionismo e l'essere esigenti; oltre alle pressioni e aspettative interne, gli stessi studenti interiorizzano l'idea che, viste le loro capacità, le loro prestazioni devono sempre essere impeccabili e i fallimenti evitati (Vianello, 2020). In alcuni casi è considerato una manifestazione delle aspirazioni che si vogliono raggiungere, in altri un'espressione di tratti ossessivi legati a obiettivi irraggiungibili (Pfeiffer & Stocking, 2000; Robinson, 2008).
- L'alta sensibilità e l'eccitabilità; le relazioni con gli altri e le discrepanze tra maturità emotiva e cognitiva rendono le comparazioni con gli altri e i giudizi estremamente deleteri (Robinson, 2008). Possono sperimentare noia e sintomi depressivi dovuti alla *routine* poco stimolante, alla bassa autostima e all'insicurezza (Alesi, 2020; Robinson, 2008). Passolunghi (2020) si connette alla tematica focalizzandosi sull'influenza dell'autoefficacia e della fiducia nelle proprie capacità sulle prestazioni effettive; più precisamente, le femmine risultano avere minori livelli di autoefficacia e fiducia nelle proprie abilità matematiche rispetto ai maschi, seppur con pari o superiori livelli di competenza. In più, a causa di bassa autostima, fiducia in sé e paura di sbagliare, le femmine tendono ad evitare di mettersi in gioco e mostrano maggiori livelli di ansia matematica rispetto ai maschi.

La sensibilità può anche manifestarsi in sovrerecettività, con picchi di impazienza, irritabilità, forti esigenze di stimolazione, ribellione e crisi emotive (Manning, 2006; Pfeiffer & Stocking, 2000; Robinson, 2008). Inoltre, può manifestarsi una sensibilità di natura morale, legati ad aspetti di ingiustizia sociale ed educativa; spesso essi cercano di prendersi carico dei problemi col tentativo di risolverli (Pfeiffer & Stocking, 2000).

- L'introversione e le difficoltà a socializzare; secondo alcuni studi, probabilmente dovuto ai *feedback* che ricevono nel corso dello sviluppo, i bambini *gifted* tendono ad essere più introversi (Robinson, 2008). Schwean e colleghi (2006) evidenziano una particolare differenza di adattamento sociale e relazionale tra gli studenti moderatamente dotati e quelli profondamente dotati; in generale, la capacità di adattamento peggiora all'aumentare del QI, dove i primi risultano meglio accettati e integrati rispetto ai secondi (Pfeiffer & Stocking, 2000; Robinson & Clinkenbeard, 2008). Secondo Olszewski-Kubilius (2008), la

solitudine presenta evidenti impatti negativi sulla salute relazionale e mentale dei bambini plusdotati, ma può risultare utile per concentrarsi sul potenziamento delle proprie abilità.

Gli stereotipi e le difficoltà appena menzionati accentuano ancora di più le problematiche di bambini plusdotati appartenenti a situazioni svantaggiate e minoranze etniche e sociali, e di coloro che presentano doppia eccezionalità. Tra questi, si ricordano le forti differenze di genere nel vissuto della plusdotazione: le ragazze tendono a sentire di dover decidere se nascondere la propria eccezionalità per poter essere accettate socialmente (Robinson & Clinkenbeard, 2008); risentono delle aspettative e degli stereotipi di genere legati alle abilità cognitive (Pfeiffer & Stocking, 2000); le loro decisioni rispetto al potenziare e valorizzare le proprie capacità sono influenzate dalle opinioni altrui (Subotnik et al., 2011).

Un'altra categoria particolarmente a rischio sono gli studenti "doppiamente eccezionali", vale a dire coloro che presentano contemporaneamente abilità eccezionali e disabilità e/o difficoltà (Gallagher, 2008; Newman, 2008; Olszewski-Kubilius, 2008; Pfeiffer & Stocking, 2000; Robinson, 2008; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Sunde Peterson & Moon, 2008). Tra queste ulteriori particolarità si includono principalmente disturbi dell'apprendimento, ADHD, disturbi dello spettro autistico (Robinson, 2008; Sunde Peterson & Moon); alcuni autori aggiungono condizioni sociali, culturali ed economiche svantaggiate, contesti disfunzionali che provocano disagi psico-emozionali (Robinson, 2008).

Pfeiffer e Stocking (2000) suddividono in tre gruppi gli studenti doppiamente eccezionali: il primo, e più ampio, gruppo riguarda gli individui che non vengono identificati in quanto le abilità eccezionali e le disabilità si coprono reciprocamente, la difficile identificazione impedisce il programmare corretti supporti educativi per tale popolazione studentesca. A tal proposito, Newman (2008) sostiene che utilizzare i test intellettivi può essere un piccolo passo verso il riconoscimento; tuttavia, le asincronie potrebbero impedire un corretto inquadramento dei punti di forza e di debolezza, considerando così migliore un *set* di strumenti multipli di identificazione. Il secondo tipo include coloro che sono stati identificati come *gifted* ma presentano difficoltà scolastiche dovute a problemi motivazionali ed emotivi (Pfeiffer & Stocking, 2000): in tal caso, a meno di un rendimento scadente, spesso la doppia eccezionalità non viene considerata. I problemi sono causati da frustrazione per le difficoltà o errate stimolazioni educative e rifiuto da parte dei compagni (Sunde Peterson & Moon, 2008); eccessiva protezione e focus sulle difficoltà da parte della famiglia e degli insegnanti, con la conseguenza di un ridotto o nullo sviluppo delle potenzialità (Olszewski-Kubilius, 2008; Pfeiffer & Stocking, 2000); problemi di autostima, sicurezza in sé, ansia e motivazione che possono inficiare sul benessere e sul rendimento (Newman, 2008). L'ultimo gruppo, riguarda gli studenti che presentano certificazioni di disabilità ma le cui capacità non sono state scoperte; spesso questa categoria non viene inclusa nei programmi adibiti ai *gifted* (Pfeiffer & Stocking, 2000).

L'*underachievement* degli studenti plusdotati è una tematica di forte interesse per gli studiosi; si tratta del fenomeno secondo cui, nonostante le capacità superiori, tali studenti presentano prestazioni e rendimento inferiori alle aspettative (Alesi, 2020). Essendo questo un costrutto multicomponente (Reis & McCoach, 2000), le cause di tale discrepanza tra abilità e prestazioni sono molteplici:

- Aspetti interni alla persona; tra le più comuni disabilità intellettive, doppia eccezionalità, maggiori reazioni emotive negative di fronte ai fallimenti rispetto ai pari non *gifted* che portano a intenso perfezionismo, ansia, *stress*, basse aspettative, errate auto-percezioni, paura del fallimento e dei giudizi altrui (Alesi, 2020; Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Rimm, 2008; Reis & McCoach, 2000; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Subotnik et al., 2011). Meccanismi di difesa quali incolpare gli altri e/o sé stessi; disorganizzazione; compiti non conclusi o svolti; scusanti per le proprie mancanze; esprimere dominanza attraverso comportamenti sfidanti, mancanza d'interesse verso lo studio e focus sulle relazioni con i pari; esprimere dipendenza non riuscendo a organizzare il lavoro senza la guida degli adulti, manifestando solitudine e vittimizzazione sociale (Rimm, 2008).
- Aspetti legati alla scuola; le difficoltà insorgono nel momento in cui non si istituiscono programmi educativi dedicati, tenendo conto di eventuali punti di forza e di debolezza, e offrendo loro giusti spunti di scelta basata sugli interessi, stimolazioni e attenzioni (Rimm, 2008). Spesso la difficile identificazione di studenti *gifted underachiever* non permette agli insegnanti di capire come supportarli (Reis & McCoach, 2000); infatti, spesso si confrontano i risultati ai test QI con quelli di profitto, ciononostante non è detto che i punteggi siano autentici a causa di limitazioni degli strumenti e aspetti difensivi dello studente (Rimm, 2008). Molti studiosi concordano, in ogni caso, che considerare tale fenomeno come corrispondente al solo rendimento scolastico scadente è riduttivo (Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2008). Il voler essere accettato dai pari potrebbe far perdere interesse per lo studio e il rendimento nello studente (Alesi, 2020; Rimm, 2008); infatti, relazioni positive con i pari sono correlate con una riduzione del fenomeno (Reis & McCoach, 2000).
- Aspetti legati alla famiglia; dinamiche familiari conflittuali possono esacerbare la situazione. Da un lato, uno stile genitoriale troppo esigente, poco amorevole e rigido potrebbe attivare meccanismi di ribellione nel figlio; dall'altro uno stile troppo permissivo e protettivo potrebbe permettere ai figli di manipolare e prendere controllo della situazione, rendendo il fenomeno cronico (Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2008).

Gli studenti plusdotati *underachiever* appartenenti a minoranze possono fare esperienza di sentimenti ambivalenti rispetto al contrasto tra l'impegno speso e l'ansia sperimentata (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Chiaramente in base alla cultura di appartenenza, anche l'*underachievement* si manifesta in modi diversi; ciò comporta problematiche nell'identificazione e nel supporto degli studenti che rientrano in questa casistica (Reis & McCoach, 2000). Ad esempio, gli studenti afroamericani presentano una condizione ambivalente secondo cui esprimono interesse e atteggiamenti positivi verso lo studio, ma *performance* e rendimenti scadenti (*ibidem*).

L'adattamento degli studenti *gifted* all'università presenta delle ambivalenze (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020): come già accennato, l'esperienza universitaria richiede di integrare aspetti della vita e della propria identità passati con le novità del percorso intrapreso, e un disadattamento può indurre a problemi emotivi, sociali e di *underachievement*. Ad esempio, il compararsi con i pari, dotati di capacità pari o superiori, può indurre a sviluppare paure e insicurezze rispetto alle proprie capacità e ai fallimenti; le nuove richieste scolastiche e la ridotta supervisione richiedono la necessità di imparare a gestire e organizzare meglio il proprio

lavoro, cosa che può rendere insicuri e demotivati alcuni studenti; così come i precedenti anni, le pressioni familiari possono essere sia fonte di motivazione sia di peggioramento del rendimento.

Concludendo, va ribadita la necessità di focalizzarsi sulle peculiarità individuali e contestuali degli studenti plusdotati, al fine di ridurre gli impatti dei fattori di rischio e promuovere l'influenza dei fattori di protezione.

## CAPITOLO 3 – Atteggiamenti e contesto educativo

Come si è potuto evincere, i rischi possono essere molteplici, così come le risorse sulle quali poter far forza per potenziare lo sviluppo del giovane *gifted* e promuovere il suo benessere.

Dal 2019 il MIUR ha deciso di inserire i bambini e giovani plusdotati tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES; Marzocchi, 2020); questo è un importante, seppur piccolo, passo che lascia intendere quanto questa popolazione abbia necessità di essere riconosciuta e supportata adeguatamente. Infatti, per ogni studente BES, è previsto un Piano Didattico Personalizzato (PDP; MIUR, s.d.) in linea con le difficoltà, le potenzialità e le necessità del giovane. I piani d'azione, come si vedrà, sono molti; altrettante sono le difficoltà organizzative e procedurali. A tutto ciò si inserisce l'aspetto di relazione, che non va perso di vista: in particolare, in questo capitolo, si analizzerà la relazione tra studenti e docenti, e come i pensieri, le idee e gli atteggiamenti di questi ultimi influiscano sia sul punto di vista educativo che relazionale. Il seguente capitolo farà, perciò, da collegamento tra la letteratura legata alla plusdotazione, descritta nei due capitoli precedenti, e il lavoro portato avanti nella ricerca qui esposta, delineata in maniera approfondita nel quarto capitolo.

### 3.1 Programmi educativi

I programmi educativi appositamente elaborati per gli studenti ad alto potenziale sono presenti sia all'interno del tessuto organizzativo delle scuole pubbliche sia sottoforma di corsi e scuole specializzate su tale *target* studentesco. Come specificato da Rimm (2008), i programmi dedicati agli studenti plusdotati devono possedere alcune caratteristiche cruciali per essere efficaci: devono risultare interessanti, stimolare la creatività, e fornire controllo, scelta, sfida, complessità e cura. Infatti, combattere la noia e la frustrazione, e avere un curriculum ricco e stimolante, possono aiutare i giovani a mantenere alti l'impegno e la motivazione, e a combattere il rischio di *underachievement* e abbandono scolastico (Porru et al., 2020; Rimm, 2008; Robinson, 2008; Schwean et al., 2006). Dunque, lo stile educativo deve corrispondere alla creazione di individui in grado di produrre pensieri autonomi, creativi e critici, prediligendo un modellamento adeguato alle naturali propensioni ed esigenze del singolo individuo anziché un incasellamento standardizzato delle nozioni a tutti gli studenti (Passolunghi, 2020).

Tra le tipologie più in auge di programmi e progetti di supporto e potenziamento, si ricordano:

- L'arricchimento (*Enrichment*); si riferisce all'opzione di inserire tematiche e attività aggiuntive, o di ampliare quelle già presenti nel programma scolastico *standard*. Questo tipo di potenziamento permette non solo di fare la conoscenza di ambiti solitamente non trattati in classe, ma anche di esplorarli in maniera approfondita. Per esempio, coinvolgere i ragazzi in *club* tematici o gare di gruppo (es. *club* di scacchi, gare di matematica, gruppi di dibattito, ecc.) può dare spazio ad attività e modalità nuove di sviluppo e apprendimento, nonché al poter praticare le proprie abilità, anche di tipo relazionale (Robinson, 2008). In linea generale, l'arricchimento può essere un utile strumento per tutte le tipologie di studenti, non solo per i plusdotati (Subotnik et al., 2011).

- L'accelerazione (*Acceleration*); ci sono molti esempi di accelerazione, sia dal punto di vista contenutistico sia dal punto di vista temporale: i più comuni sono l'accesso a livelli avanzati di una materia, di un corso o di ordine scolastico, saltando, così, anni di studio o ordini di scuola, includendo l'accesso precoce ai corsi universitari. Possono essere modificati anche il ritmo, l'autonomia e la guida fornita nell'insegnamento e nello studio; ad esempio, condensando il materiale di più anni in uno solo, gestendo le scadenze e le tematiche in maniera individualizzata (Hodges et al., 2018; Subotnik et al., 2011). L'accelerazione risulta particolarmente adatta agli studenti *gifted* per via della loro capacità di apprendimento veloce e profondo, e per far sì che possano sviluppare al meglio le proprie potenzialità (Subotnik et al., 2011). Gli studi mostrano che tale tecnica risulta essere generalmente positiva per lo sviluppo degli studenti *gifted*: per esempio, gli alunni che ne hanno beneficiato presentano livelli di rendimento superiori rispetto ai pari, influenza, poi, positivamente la persecuzione di alti livelli di formazione scolastica (*ibidem*); impatta positivamente sull'adattamento scolastico e psicologico (Silverman & Golon, 2008), e sul mantenimento della motivazione e della costanza; è economica, versatile e richiede una formazione piuttosto ridotta per i docenti (Kaufman & Sternberg, 2008). Gli aspetti negativi possono riguardare la sfera prettamente relazionale e di concezione di sé: i problemi principali sorgono quando viene effettuata troppo presto rispetto alla maturazione del bambino, o se non è adatta alle caratteristiche psico-emotive dell'individuo, (Robinson, 2008; Silverman & Golon, 2008; Subotnik et al., 2011). Silverman e Golon (2008) propongono l'educazione domiciliare come valida alternativa per il supporto accelerato e individualizzato di quegli studenti che si trovano in contesti dotati di poche risorse disponibili e programmi attivati; sia Heller e Schofield (2008) che Schwean e colleghi (2006), invece, considerano essenziale l'istituzione delle classi "per livello", in modo da modificare l'organizzazione educativa e non necessitare della presenza di programmi *ad hoc* per certi studenti.
- Il potenziamento psicosociale (*Psychosocial Coaching*); potenziare le competenze psicosociali è un aspetto essenziale sia per preservare la salute mentale sia per supportare il raggiungimento dell'alto potenziale (Subotnik et al., 2011; Zeidner & Matthews, 2017). Secondo Zeidner e Matthews (2017), infatti, il potenziamento dell'Intelligenza Emotiva (IE) dovrebbe essere incluso automaticamente in ogni curriculum educativo, insegnando a riconoscere e a gestire le emozioni, e supportando le competenze socio-emotive in ogni contesto della vita; ciò è supportato anche dalle evidenze secondo cui gli studenti *gifted* con bassi livelli di IE hanno più probabilità di avere prestazioni e rendimenti più bassi. Un ulteriore utile supporto potrebbe essere il *counseling* psicologico, sia individuale che di gruppo, per andare a lavorare in maniera più sistematica e organizzata sui punti di forza e debolezza dal punto di vista psicosociale (Robinson, 2008).

Per ciò che concerne l'inserimento di tali studenti in istituti per *gifted* e/o specializzati in precise abilità, spesso i genitori tendono a esprimere preoccupazione legata all'isolamento, al disadattamento in contesti più eterogenei e al rischio di sviluppare solo le abilità intellettive, a scapito di quelle relazionali, artistiche, sportive (Silverman & Golon, 2008). In più, se non ben strutturati, tali supporti possono non riuscire a sviluppare i talenti dei giovani plusdotati (Subotnik et al., 2011). Tuttavia, questi pericoli insorgono soprattutto quando



l'inserimento nei programmi e nelle scuole avviene per quantità di posti disponibili, piuttosto che per criteri basati sulle necessità e abilità di ciascuno studente (*ibidem*).

Complessivamente, gli istituti specializzati corrispondono alla scelta educativa più intensiva e inclusiva a disposizione (Subotnik et al., 2011). In tali luoghi è possibile incontrare: un *team* di docenti e personale adeguatamente e specificatamente formati per insegnare a tale popolazione studentesca; in base alla tipologia, vengono fornite e sviluppate le competenze fisiche, socio-emotive e intellettive utili allo sviluppo delle specifiche abilità; si offrono attenzioni e guide personalizzate alle esigenze e necessità di ogni studente (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020).

Tuttavia, vanno evidenziate alcune criticità da tenere in considerazione: per prima cosa, la grande quantità di guida e attenzione fornita possono rendere difficoltoso lo sviluppo dell'autonomia organizzativa e relazionale; ciò può comportare un potenziale disagio nell'adattamento in un contesto meno controllato come l'università, dove il numero di studenti è più ampio e di conseguenza le comunicazioni, le indicazioni e le considerazioni fornite dai docenti si riducono per quantità e qualità, oltre a un possibile calo del rendimento, della motivazione e dell'autostima. Secondariamente, il carico di lavoro richiesto è molto grande, portando lo studente alla necessità di supporto dei docenti per la gestione e facendo esperienza di alti livelli di *stress*. Da ultimo, l'ambiente competitivo di queste scuole non solo si manifesta nelle forti esigenze prestazionali, ma può anche influenzare l'esperienza universitaria successiva (*ibidem*).

### **3.2 Teoria delle rappresentazioni sociali**

Gli aspetti fin qui descritti lasciano intendere quanto l'ambiente di supporto sociale influisca sul corretto sviluppo e sul benessere degli studenti. In questa sede, ci si focalizza sul ruolo degli insegnanti come adulti significativi responsabili dell'apprendimento dei giovani *gifted*. In particolare, si presenta una breve descrizione generale della Teoria delle Rappresentazioni Sociali di Moscovici (1976), e poi un approfondimento da parte di Gilly (1980) specificatamente contestualizzato all'ambito educativo.

La Teoria delle Rappresentazioni Sociali è stata elaborata da Moscovici (1976) prendendo spunto dal lavoro di Durkheim (1898) sulle rappresentazioni collettive (Palmonari & Emiliani, 2009; Sammut & Howarth, 2014). Dando una definizione, “*una rappresentazione sociale è l'insieme dei pensieri e sentimenti espressi verbalmente e attraverso il comportamento manifesto, che costituiscono un oggetto per un gruppo sociale.*” (Wagner et al., 1999). Tali rappresentazioni sono sociali in quanto sono prodotte e condivise in interazioni tra le persone e i gruppi; inoltre, esse formano parte della realtà sociale, influenzando sul comportamento e le comunicazioni degli individui (Dion, 2013). In poche parole, costituiscono l'insieme organizzato di atteggiamenti, conoscenze, opinioni, credenze, valori e pratiche su una circostanza o un oggetto, e sono la composizione strutturata di fattori cognitivi e affettivi; esse permettono di creare un ordine stabilito in grado di orientare gli individui, e facilitano la comunicazione attraverso codici di significato comuni in un dato gruppo (Dion, 2013; Wagner et al., 1999). Dunque, soggetto e oggetto non sono separati, ma si influenzano reciprocamente interagendo tra loro.

Secondo la teoria, per poter comprendere a pieno le rappresentazioni è necessario inquadrarle all'interno di un contesto storico, sociale e culturale della società di riferimento (Wagner et al., 1999). A tal proposito, una funzione delle rappresentazioni sociali è quella di rendere qualcosa di sconosciuto familiare; ciò consente di riconoscere la realtà che ci circonda, e influenza i comportamenti e le identità sociali ponendo di fronte l'interazione tra conosciuto e sconosciuto (Sammut & Howarth, 2014). L'aspetto estraneo può spesso manifestarsi sotto forma di una minaccia, la quale dev'essere elaborata sia materialmente che simbolicamente; è dal punto di vista simbolico che entrano in gioco le rappresentazioni sociali (Wagner et al., 1999). Il fenomeno segue due processi principali, che rendono la produzione di rappresentazioni sociali un percorso circolare; essi sono interdipendenti e funzionalmente complementari (si veda figura 9; Palmonari & Emiliani, 2009):

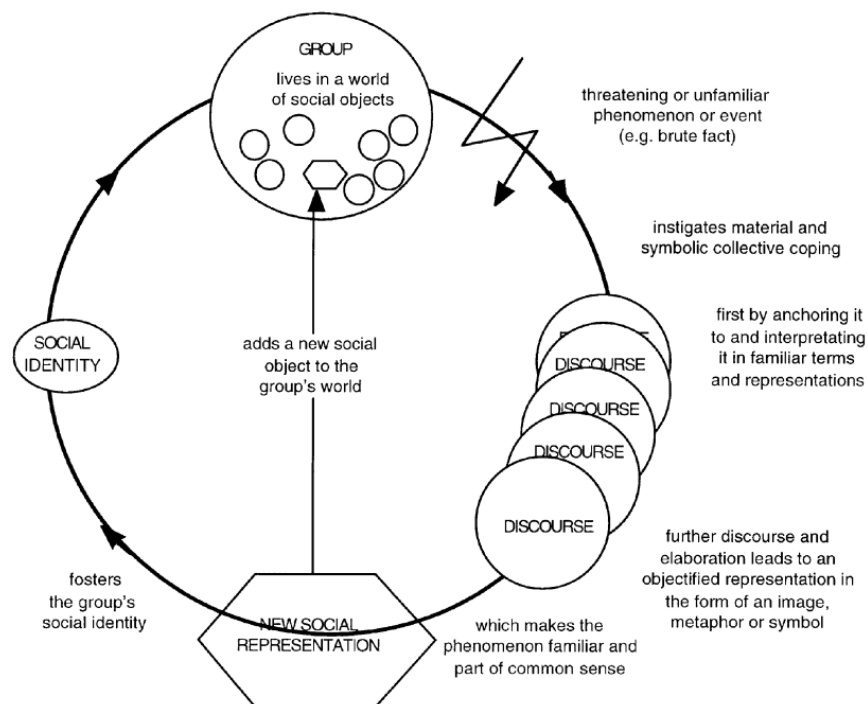


Figura 9. Schematic depiction of the sociogenesis of social representations. (Wagner et al., 1999)

Il primo processo in reazione al fenomeno sconosciuto è l'ancoraggio; esso si svolge attraverso l'elaborazione e la comunicazione, tentando di assegnare termini e caratteristiche conosciute all'oggetto sconosciuto (Wagner et al., 1999). Si cerca, così, di includere gli elementi nuovi in un sistema di classificazione più familiare, dando loro un senso rispetto al proprio sistema di pensiero (Palmonari & Emiliani, 2009; Sammut & Howarth, 2014). Il secondo processo è l'oggettivazione, che consiste nell'esternalizzare e concretizzare le rappresentazioni mentali del fenomeno, attraverso immagini, metafore e affermazioni; si riflettono, perciò, all'esterno le immagini mentali del fenomeno, rendendolo reale e familiare (*ibidem*). Una volta inserito il fenomeno, ormai conosciuto, nel sistema di rappresentazioni familiari, il ciclo ricomincia con l'arrivo di altri oggetti fonte di minaccia. È chiaro che le modalità e le condizioni di manifestazione dei processi di ancoraggio e oggettivazione dipendono dalle esperienze, dai valori e dal consenso della cultura e/o società di appartenenza (Wagner et al., 1999).

Trasferendo i principi delle rappresentazioni sociali al contesto scolastico, va sicuramente citato il contributo di Gilly (1980); infatti, egli ha studiato pensieri, atteggiamenti e interazioni che docenti e alunni hanno e fanno in reciprocità, attraverso l'inquadramento teorico appena descritto (Palmonari & Emiliani, 2009). Secondo l'autore, questi attori sociali si creano idee generali sull'"altro" come personaggio astratto appartenente alla categoria corrispondente; ciascuna categoria racchiude caratteristiche, status, ruoli e comportamenti tipicamente relazionati a quest'ultima.

Queste rappresentazioni diventano "sociali" nel momento in cui vengono plasmate dalle effettive interazioni e relazioni che si creano (*ibidem*). Esse sono utili poi per collocare ciascuno studente in categorie in relazione con le norme scolastiche e gli obiettivi educativi, legittimando e giustificando le decisioni e azioni istituzionali (Dion, 2013; Rodríguez Luna, 1996); per fare un esempio, certi tipi di caratteristiche e comportamenti sono ascrivibili sotto la categoria del "bravo studente", o l'inclusione e le pratiche messe in atto per certi tipi di studenti sono influenzate dalle credenze e aspettative (Palmonari & Emiliani, 2009; Rodríguez Luna, 1996). Dunque, le rappresentazioni dei docenti incidono molto sull'aspetto emotivo e relazionale dei comportamenti messi in atto nei confronti degli allievi, e sul loro compito di formatori; infatti, esse possono modificarsi in base a diversi fattori che entrano in gioco, tra cui il rendimento scolastico, il ruolo e lo status dello studente e dell'insegnante, il sistema di valori, eccetera (Palmonari & Emiliani, 2009). In base ai valori e alle credenze di un sistema-scuola, si possono vedere le abilità degli studenti come "doni" innati o come capacità allenabili; inoltre, le aspettative di successo e fallimento scolastico si basano sia sulle visioni appena descritte, sia sul contesto di origine degli studenti, dove quelli più svantaggiati vengono considerati naturalmente meno dotati e le aspettative ricadono più sul versante del fallimento (Rodríguez Luna, 1996), in linea con l'idea del "deficit socioculturale" citato da Bernstein (1961). Per contro, l'influenza delle rappresentazioni istituzionali porta a privilegiare un certo tipo di studente e a selezionare e interpretare le caratteristiche e i comportamenti degli studenti positivamente o meno, in linea con le credenze. Le diverse rappresentazioni che il docente ha degli alunni possono incidere sulle differenze di successo e fallimento tra gli studenti, così come suggerito dall'Effetto Pigmalione (Rosenthal y Jacobson, 1968). Tuttavia, secondo Gilly (1980), l'interazione tra cause ed effetti tra aspettative, comportamenti, relazioni e prestazioni, si spiega in maniera molto più complessa del modo consequenziale suggerito da Rosenthal e Jacobson, anche perché si devono tenere in considerazione gli alunni come attori dell'interazione, con le loro credenze e aspettative.

### **3.3 Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti di studenti plusdotati**

Nel corso degli anni, molti ricercatori si sono interessati a studiare il fenomeno della plusdotazione e l'influenza che gli atteggiamenti dei docenti esercitano sullo sviluppo degli allievi *gifted*. Si riportano di seguito alcuni contributi della ricerca, nei quali sono riscontrabili somiglianze e differenze tra vari paesi tra cui Italia (Costa et al., 2022), Regno Unito (Geake & Gross, 2008), Germania (Glock et al., 2019), Finlandia (Haataja et al., 2020), Grecia e Repubblica Ceca (Gari et al., 2015), Croazia (Perković Krijan et al., 2015), Stati Uniti (Moon & Brighton, 2008), Australia (Vaz et al., 2015), Giappone (Yada et al., 2018), Korea del Sud (Woo et al., 2023), Turchia (Akgül, 2021).

Partendo dall'idea più generale di educazione inclusiva e di accoglienza di studenti con particolari esigenze, si è riscontrato che l'autoefficacia dei docenti influisce sugli atteggiamenti che possono produrre sul tema (Yada et al., 2018). La formazione sull'inclusione, l'esperienza e le relazioni concrete con studenti con diverse esigenze, tendono a rendere più positivo l'atteggiamento verso l'idea di dover lavorare con questi allievi (Boyle et al., 2013; Yada et al., 2018). Inoltre, si notano differenze culturali e generazionali: in alcune culture, la maggiore esperienza rende i docenti più sicuri delle proprie capacità e pronti alle sfide, in altre l'entusiasmo dato dall'inizio della carriera li rende tendenzialmente più inclini all'inclusione (Vaz et al., 2015; Yada et al., 2018). Vaz e colleghi (2015) hanno riscontrato nelle docenti donne atteggiamenti più positivi verso l'inclusione rispetto ai colleghi uomini, e un generale migliore atteggiamento verso le alunne con disabilità rispetto ai compagni maschi (Ginevra et al., 2022).

Più specificatamente, è evidente che le idee e le etichette implicite che un docente assegna a uno studente con disabilità possono incidere sul suo adattamento all'interno del contesto-classe e sul rendimento scolastico che può raggiungere, proprio per come il docente si prepara all'inclusione sociale ed educativa di tale allievo (Ginevra et al., 2022). I docenti delle scuole secondarie tendono ad essere più accettanti rispetto a quelli delle scuole primarie, probabilmente per la maggiore incidenza di diagnosi in questa fascia educativa. Essi presentano atteggiamenti più negativi a livello di *performance* per gli studenti con disabilità intellettive, e a livello di inclusione sociale per coloro che presentano disturbi del comportamento (*ibidem*). Diverse sono le preoccupazioni degli insegnanti nel dover gestire studenti di questo tipo: influiscono la gravità della disabilità e la percezione di supporto per l'educazione (Vaz et al., 2015).

Per ciò che concerne la presenza di classi multiculturali, vi sono differenze legate alle esperienze dirette: aspettative e sentimenti negativi sono più diffusi in docenti che hanno fatto poche o nulle esperienze di lavoro a contatto con studenti di minoranze; al contrario, una maggiore interazione ed esperienza porta a opinioni e aspettative più positive (Costa et al., 2022; Glock et al., 2019). Inoltre, gli atteggiamenti ambivalenti riguardano da un lato, la preoccupazione legata a una possibile maggiore difficoltà nel gestire gli studenti, dall'altro, un maggiore entusiasmo per le interazioni arricchenti. Si sono anche trovate contraddizioni tra gli atteggiamenti impliciti ed espliciti: i primi generalmente più negativi dei secondi; quelli impliciti possono influenzare maggiormente i comportamenti messi in atto, da qui il maggiore rischio di comportamenti negativi verso studenti di altre culture (*ibidem*).

La ricerca evidenzia delle ambivalenze circa gli atteggiamenti generali nei confronti della *giftedness* e degli studenti plusdotati: in alcuni casi, le idee che i docenti hanno delle caratteristiche e abilità degli studenti *gifted* si rifanno ai classici stereotipi di intelligenza, alta motivazione, buon rendimento, problemi di adattamento e di socialità (Baudson & Preckel, 2016; Geake & Gross, 2008; Moon & Brighton, 2008); essi, infatti non concepiscono l'idea di vulnerabilità educative, e considerano innate le abilità, seppur influenzabili dal contesto educativo e familiare (Haataja et al., 2020). I partecipanti allo studio di Moon e Brighton (2008), ad esempio, non riuscivano a contemplare l'idea di uno studente plusdotato con difficoltà accademiche e vulnerabilità nell'apprendimento, queste più frequenti negli studenti *gifted* in situazioni di svantaggio; infatti, definivano i programmi per *gifted* più adatti a coloro che presentavano le stereotipiche caratteristiche e abilità,

ed erano in linea con l'idea discriminatoria che gli studenti con vulnerabilità non devono essere inseriti nei programmi, a meno di un superamento delle difficoltà.

Differenze nella percezione di allievi maschi e femmine si riscontrano negli atteggiamenti dei docenti: sia in alunni *gifted* che normo-dotati, i maschi vengono considerati più intelligenti delle femmine, alimentando gli stereotipi di genere (Baudson & Preckel, 2016).

Questi pensieri relativamente negativi e stereotipati potrebbero essere dovuti alla poca conoscenza del fenomeno e delle opportunità educative, e alla scarsa o nulla formazione ricevuta al riguardo (Baudson & Preckel, 2016; Geake & Gross, 2008; Lassig, 2015; Perković Krijan et al., 2015). Le opinioni sono confuse e piuttosto negative rispetto ai corsi di formazione, considerati generici e poco pratici (Perković Krijan et al., 2015).

In altri casi, si presentano generali atteggiamenti positivi e realistici, soprattutto in relazione alle capacità, potenzialità e bisogni di questi studenti, e al contributo che essi possono dare alla società (Akgül, 2021; Haataja et al., 2020; Perković Krijan et al., 2015; Perković Krijan & Borić, 2014; Woo et al., 2023). Si nota una differenza tra docenti più giovani e con meno anni di lavoro e docenti più maturi e con maggiore esperienza lavorativa: i primi tendono ad essere più motivati e positivi nell'affrontare le sfide, i secondi sono più disillusi e realistici rispetto alle difficoltà concrete del lavoro e allo scarso supporto all'educazione (Perković Krijan et al., 2015; Perković Krijan & Borić, 2014). Dunque, in generale, i docenti che hanno ricevuto una formazione adeguata e hanno avuto modo di fare esperienza in questo campo risultano avere atteggiamenti più positivi rispetto agli studenti e all'educazione *gifted*, e si sentono più competenti nell'affrontare un compito di questo tipo (Baudson & Preckel, 2016; Chan & Yuen, 2015; Lassig, 2015).

Rispetto a alunni *gifted* con disabilità, si è notata una correlazione tra formazione e atteggiamenti esperiti: maggiore è la preparazione, più chiare sono le sfide e le azioni da seguire, e minori sono le credenze negative (Gari et al., 2015).

Riguardo ai programmi educativi per studenti plusdotati, escludendo coloro che non ne sono informati con sufficienza (Yazıcıoğlu & Akdal, 2020), la maggior parte dei docenti ne riconosce l'importanza, l'utilità e la necessità (Lassig, 2015; Woo et al., 2023). Essi considerano rilevante fornire un'educazione e programmi *ad hoc* per supportare questi allievi, sebbene definiscano non sufficiente il supporto finora fornito, e non riconoscano l'importanza del loro ruolo in quanto educatori, consigliando la presenza di professionisti appositamente formati o dell'invio in scuole specializzate (Akgül, 2021; Perković Krijan & Borić, 2014; Yazıcıoğlu & Akdal, 2020). Infatti, molti sono gli atteggiamenti negativi verso i programmi educativi per *gifted*: questo per via della scarsa conoscenza rispetto ai vantaggi e svantaggi di tali implementazioni, della poca organizzazione e attivazione di tali programmi nelle scuole, del generale senso di carico del lavoro solo sugli insegnanti, delle preoccupazioni rispetto a rischi di etichettamento e problemi sociali tra gli studenti, della percezione di poca competenza nella progettazione e messa in atto, del poco coinvolgimento delle famiglie nel supporto alla formazione (Lassig, 2015; Yazıcıoğlu & Akdal, 2020).

In particolare, rispetto all'accelerazione vi sono docenti che la considerano un rischio per l'adattamento sociale degli studenti *gifted* (Lassig, 2015; Perković Krijan & Borić, 2014), altri invece lo reputano una buona

opportunità (Perković Krijan et al., 2015). Risultati simili si sono riscontrati rispetto alle classi per livello (Perković Krijan & Borić, 2014).

Concludendo, si sono notati atteggiamenti in media più positivi da parte dei docenti verso i programmi per *gifted*, soprattutto l'accelerazione e le classi di livello, dopo aver partecipato a corsi informativi e formativi; ciò ha permesso di avere un quadro più chiaro di come agire e di cosa aspettarsi, riducendo preoccupazioni, aspettative negative e demotivazione (Woo et al., 2023).

### 3.4 Trovare il giusto equilibrio

L'attuale riflessione ha il tentativo di combinare i punti cruciali di quanto esposto nei paragrafi precedenti. Pur riconoscendo la complessità del fenomeno e le opzioni a disposizione, è essenziale cercare di integrare al meglio le risorse, i ruoli degli attori coinvolti e i fattori socioculturali facilitanti e/o ostacolanti.

I programmi di identificazione ed educazione per i giovani plusdotati necessitano di una migliore organizzazione rispetto alla sistematica implementazione negli istituti, e di ridurre i *bias* psicometrici, culturali e strutturali che alimentano le discriminazioni etniche, culturali, linguistiche, economiche, di genere, e la formazione diseguale tra i diversi individui *gifted* (Hodges et al., 2018; Passolunghi, 2020).

La cultura di appartenenza, ricca di precisi valori, credenze, priorità e tradizioni, può influenzare la rappresentazione che un insegnante si fa di come dovrebbe essere e comportarsi uno "studente ideale"; questa etichetta, infatti, può variare profondamente in base al contesto di appartenenza di insegnante e alunno e quello nel quale si colloca la loro interazione (Harkness et al., 2007). Citando, a titolo di esempio, i risultati raccolti nello studio di Harkness e colleghi (2007), si evidenziano parziali differenze e somiglianze tra cinque paesi occidentali nell'idea dello studente "modello"; seppur focalizzandosi su caratteristiche di personalità, abilità e socialità non dissimili, queste si sono potute manifestare con chiavi di lettura differenti. Più precisamente, gli aspetti maggiormente apprezzati dai docenti sono stati la motivazione, l'indipendenza, l'autoregolazione, l'attività e le interazioni in classe.

I valori di una società possono plasmare il modello educativo di una data cultura, in questa ricerca gli autori hanno mostrato i punti cruciali di ciascun paese: il modello italiano si concentra sull'idea di una personalità vivace e gioviale, di capacità intellettive legate alla creatività e al pensiero divergente, di sviluppata intelligenza emozionale; il modello olandese si focalizza sulla creazione di un clima positivo e calmo, premiando manifestazioni comportamentali in linea con questa visione, e di un supporto educativo coerente con le esigenze dello studente; il modello polacco manifesta gli obiettivi in interazione tra una visione collettivistica, concentrata sul bene comune, l'obbedienza e la coesione, e una più individualistica, nella quale si cercano di far emergere le potenzialità personali; similmente al precedente, il modello spagnolo accentua l'importanza dei valori relazionali e della vicinanza coi legami tradizionali, le buone maniere e la disciplina, e, allo stesso tempo, valorizza l'espressione di sé e la crescita personale; il modello statunitense premia la motivazione e il lavoro sulla stima di sé e sul successo espressivo in pubblico, sul superamento dei propri punti di debolezza e il miglioramento dei punti di forza.

Come ricordano gli autori, la scuola è uno dei luoghi cruciali per gli studenti per imparare ad essere membri competenti, attivi e inclusi della società, attingendo da, e assimilando le, credenze e i valori della propria cultura. Allo stesso tempo, le credenze e le rappresentazioni dei docenti sono essenziali, in quanto contribuiscono a plasmare questi giovani adulti, a dare loro un'idea di che tipo di abilità e competenze possiedono, a dare loro codici di condotta e significato nel loro processo di sviluppo e maturazione. Wagner e colleghi (1999) precisano che le somiglianze tra le rappresentazioni, i significati, i simboli, i valori portano gli individui a scegliere e preferire le interazioni con membri della società simili a loro; da qui la probabilità che le rappresentazioni di un docente lo portino a preferire e interagire in maniera più proattiva con un tipo di studente più simile a queste ultime, a scapito di chi, per varie ragioni, non rientra in tale visione.

## **PARTE SECONDA – PRESENTAZIONE DELLA RICERCA**



## CAPITOLO 4 – Pre-ricerca sulla Plusdotazione cognitiva

### 4.1 Obiettivi

La pre-ricerca qui esposta ha come obiettivo la valutazione della validità di contenuto del questionario utilizzato per l'indagine. La validità di un test è il grado di precisione con cui esso misura il fenomeno che si intende misurare (Antonelli & Rubini, 2017); per validità di contenuto ci si riferisce, invece, alla capacità degli *item* di produrre risposte pertinenti e rappresentative del costrutto *target* (*ibidem*). Detto altrimenti, si intende valutare l'adeguatezza degli stimoli e, di conseguenza, la comprensibilità del questionario.

Nel corso della ricerca, a ciascun rispondente è stato chiesto di compilare il questionario, e di esprimere i propri giudizi e suggerimenti rispetto al questionario in generale e alle sue singole parti. Le opinioni degli insegnanti forniscono le preziose informazioni utili a migliorare la comprensibilità dello strumento.

Il questionario è stato elaborato inizialmente da Zaccherini (a.a. 2014/2015), e successivamente modificato da Gnata (a.a. 2016/2017) e Baldelli (a.a. 2022/2023; vedi Baldelli, a.a. 2022/2023); il suo scopo è quello di indagare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti di studenti plusdotati, nonostante le ricerche finora condotte si siano focalizzate sulla costruzione e sul miglioramento dello strumento.

### 4.2 Metodo

#### 4.2.1 Partecipanti

Questa pre-ricerca si è focalizzata sulla raccolta delle opinioni di insegnanti della Scuola Secondaria di Secondo Grado circa la comprensibilità del questionario. Il campione si compone di 15 partecipanti donne, provenienti dalla provincia di Ferrara, con un'età compresa tra i 38 e i 60 anni (media = 52,80 s.d. = 6,40). Sebbene inizialmente la ricerca prevedeva il reclutamento di partecipanti di entrambi i sessi, è stato necessario focalizzarsi sulle partecipanti donne per via del ridotto numero di uomini disponibili a partecipare; infatti, è stato raggiunto un numero di soli 3 partecipanti uomini, quantità troppo ridotta per poter confrontare i commenti con la controparte femminile. Dunque, è stato concordato con la relatrice di focalizzarsi sulle partecipanti, tenendo presenti le limitazioni rispetto alla generalizzazione dei risultati.

Le materie insegnate dalle partecipanti sono Scienze naturali, Matematica e Fisica, Lingua e Letteratura Italiana e Latina, Lingua e cultura Inglese, Lingua e cultura Spagnola, Geostoria, Scienze umane e Filosofia. Le scuole nelle quali insegnano le docenti sono Liceo Linguistico, Liceo delle Scienze Umane, I.T.E.

Le insegnanti che hanno partecipato alla ricerca sono state reclutate utilizzando principalmente un campionamento di convenienza, vale a dire considerando i potenziali rispondenti più facilmente accessibili (Baldelli, a.a. 2022/2023; Corbetta, 1999); inoltre, è risultato molto utile il “passaparola” tra i docenti, diffondendo le informazioni sulla ricerca e coinvolgendo nella partecipazione i colleghi, tipo di campionamento definito “a valanga” (*ibidem*).

Va evidenziata la difficoltà nel reclutamento degli insegnanti: la modalità di contatto, infatti, ha previsto una iniziale richiesta formale tramite *e-mail* rivolta ai direttori e alle direttrici delle scuole, in modo che loro stessi potessero fornire le indicazioni ai docenti o che consigliassero colleghi eventualmente disponibili alla partecipazione; tale procedura ha riscosso scarsi risultati, dal momento che spesso le risposte rimandavano al periodo dell'anno scolastico non favorevole e ai molteplici impegni dei docenti. Si è, perciò, deciso di contattare in maniera informale i singoli docenti conosciuti personalmente dalla sottoscritta, sempre tramite *e-mail*. Come citato in precedenza, è stato poi chiesto alle docenti partecipanti di fornire nominativi di propri colleghi, al fine di ampliare il campione di rispondenti.

#### **4.2.2 Strumenti**

Nella presente pre-ricerca è stata utilizzata una versione revisionata del questionario utilizzato dalla laureanda Baldelli (a.a. 2022/2023) nel suo lavoro di tesi. Esso si compone di varie parti: la presentazione del questionario, nella quale vengono elencate le istruzioni da seguire per la compilazione; la sezione dedicata alla raccolta di dati socio-anagrafici del rispondente; il Profilo, che descrive un ipotetico studente plusdotato, precisando aspetti legati alle abilità, alle passioni e alle relazioni interpersonali dell'alunno; una domanda a risposta chiusa, una a risposta aperta e il Differenziale Semantico, utili per indagare gli atteggiamenti, i pensieri e i sentimenti dei docenti.

Data la conclusione alla quale la laureanda Baldelli (a.a. 2022/2023) è giunta nella sua ricerca rispetto alla comprensibilità e facilità di utilizzo dello strumento, in particolare nella sezione riguardante il Differenziale semantico, il tentativo di questa pre-ricerca è stato quello di apportare alcune modifiche al fine di rendere la compilazione più facilmente eseguibile da parte dei rispondenti.

È doveroso precisare che, nel corso di questa pre-ricerca, si è ritenuto necessario apportare modifiche riguardanti il formato del questionario, e di conseguenza la sua somministrazione, optando per la somministrazione telematica del questionario digitalizzato su piattaforma Qualtrics. Di seguito vengono illustrate le variazioni effettuate sul questionario.

#### **Questionario cartaceo**

In primo luogo, si è tentato di lavorare sul formato cartaceo, partendo dal lavoro svolto dalla laureanda Baldelli (a.a. 2022/2023), con l'intenzione di somministrare il questionario di persona a ciascun rispondente.

Le variazioni applicate riguardano: la sezione dedicata alla creazione del Codice Personale da parte del rispondente, per la quale si è pensato di aggiungere la dicitura "Codice Personale" in altro a destra del foglio, proprio come segnalato dalle istruzioni; ciò è stato ritenuto utile per ovviare alle difficoltà dei rispondenti nel trovare uno spazio predisposto nel quale scrivere il proprio Codice Personale, queste ultime riscontrate già a partire dal lavoro di tesi della laureanda Baldelli (a.a. 2022/2023).

Si è poi riorganizzata la parte relativa alle Istruzioni del Differenziale Semantico: in particolare, le indicazioni riguardanti la scelta del "quadratin" adatto alla risposta sono state riformulate, tenendo conto dei suggerimenti evidenziati in letteratura (Maggino & Mola, 2007), nel seguente modo "*Per ogni coppia, consideri l'aggettivo*

*che si avvicina maggiormente a quello che ha provato o pensato leggendo il profilo di Giulio e poi scelga la posizione, più o meno vicina a tale aggettivo, che riflette maggiormente il suo giudizio.”* Inoltre, la frase relativa al “carattere evocativo e metaforico” degli aggettivi è stata spostata alla fine del paragrafo, accentuando con un *font* in grassetto le parole “evocativo, metaforico e non realistico” per focalizzare l’attenzione del lettore su tali aspetti.

È stato ritenuto conveniente modificare l’esempio posto di seguito alle Istruzioni sul Differenziale Semantico: più precisamente sono stati aggiunti altri due esempi, costituiti dalle coppie di aggettivi “resistente-fragile” e “statico-dinamico”, al fine di rendere più chiara la procedura di compilazione dello stesso. Inoltre, è stata sostituita la coppia di aggettivi “caldo-freddo” originalmente utilizzata nell’esempio, in quanto si è ritenuto potesse risultare una potenziale fonte di influenza sugli atteggiamenti dei rispondenti, essendo quest’ultima presente nel Differenziale Semantico da compilare (Zammuner, 1998). La scelta delle tre coppie di aggettivi usate negli esempi non è stata casuale, si è bensì tentato di fornire un esempio per ciascuna dimensione che caratterizza in generale un giudizio misurato attraverso il Differenziale Semantico: vale a dire la *valutazione*, la *potenza* e l’*attività* (Corbetta, s.d.; Maggino & Mola, 2007; Osgood, 1952; Osgood et al., 1975).

Da ultimo, alla fine delle Istruzioni sul Differenziale Semantico sono state modificate con il *font* in grassetto le parole “non” e “istintivo”, per rimarcare sia il fatto che non ci sono risposte giuste o sbagliate sia il dover rispondere in maniera istintiva.

### **Questionario digitale**

Successivamente si è deciso di somministrare il questionario telematicamente, questo per varie ragioni: la prima riguarda la possibilità di raggiungere un numero maggiore di potenziali rispondenti; la seconda riguarda la possibilità di espandere l’area geografica di ricerca e quindi considerare eventualmente variabili geografiche legate agli atteggiamenti in indagini future; la terza ragione si è formata a partire dalla resistenza riscontrata da parte dei rispondenti a partecipare alla ricerca in presenza, tra le possibili motivazioni si è considerato il timore ancora presente in alcune persone di incontrare estranei per via della pandemia da Covid-19.

Dapprima vi è stato il tentativo di utilizzare il formato cartaceo del questionario, apportando alcune modifiche: attraverso le funzionalità del programma Word è stato possibile rendere le domande chiuse del questionario direttamente compilabili all’apertura del *file*; sono state rimosse le linee tratteggiate delle domande aperte, per evitare che durante la scrittura aumentasse copiosamente il numero di pagine; è stata modificata graficamente la tabella del differenziale semantico alternando con colori diversi le righe corrispondenti a ciascuna coppia di aggettivi, questo per rendere più facilmente visualizzabili le righe e dare una migliore esperienza di compilazione per i rispondenti (Maggino & Mola, 2007). Tuttavia, questo tentativo non è stato privo di difficoltà, infatti il *file* compilabile del questionario richiedeva una versione aggiornata del programma Word, di conseguenza vi era il rischio che non tutti i rispondenti potessero compilarlo. Per ovviare a tale problema si è cercato di convertire il *file* Word in un *file* PDF modificabile, ma anche in questo caso sono stati riscontrati problemi legati alla presentazione grafica del questionario.

Infine, si è optato per l'utilizzo di una piattaforma *online* per la creazione di sondaggi e questionari, la piattaforma utilizzata in questa sede è stata Qualtrics. Quest'ultima si è rivelata essere la scelta migliore per la somministrazione telematica dei questionari, soprattutto per la possibilità di far accedere i rispondenti alla compilazione attraverso un *link* totalmente anonimo.

Proprio per via della modalità di costruzione del questionario sulla piattaforma, è stato necessario effettuare alcune variazioni: sono state aggiunte istruzioni e indicazioni relative alla compilazione dello strumento attraverso lo *smartphone*, nonostante venga specificata la preferenza dell'uso del *computer* per una migliore interfaccia del questionario. Un altro aspetto che è stato specificato deriva anch'esso dai giudizi riscontrati nella ricerca della laureanda Baldelli (a.a. 2022/2023) rispetto alla tipologia di elementi permessi per comporre il Codice Personale; si è, perciò, pensato di aggiungere alle istruzioni la precisazione “*Il codice può essere composto da lettere e/o numeri a sua scelta.*”

Si specifica che, a livello contenutistico, il questionario elaborato attraverso la piattaforma non presenta differenze evidenti rispetto alla versione cartacea; infatti, queste ultime corrispondono a quanto appena descritto. Le variazioni che più si discostano riguardano la suddivisione delle varie sezioni: se prima la presentazione del questionario da documento Word era condensata in poche pagine, la piattaforma Qualtrics permette, invece, di suddividere in più pagine in modo da rendere l'esperienza di compilazione più piacevole e leggera. In particolare, sono state mantenute le quattro sezioni originali ma sono state organizzate in maniera diversa.

a) La prima sezione, corrispondente alle Istruzioni Generali, è stata suddivisa in una Parte Introduttiva, in una dedicata al Codice Personale e in una terza riguardante i Dati Personali. Più precisamente, nella Parte Introduttiva si trova una presentazione iniziale della ricerca e dei suoi obiettivi. Va precisato che si è mantenuto l'obiettivo di copertura menzionato nella precedente pre-ricerca (Baldelli, a.a. 2022/2023), ossia il miglioramento del rapporto tra insegnanti e studenti. Di seguito viene ribadito al rispondente di prestare attenzione alle varie parti del questionario, per poter commentare o evidenziare punti di forza e/o di debolezza dello strumento. Viene, inoltre, ricordato che l'intera procedura di somministrazione verrà audioregistrata e che l'utilizzo del *computer* permette una migliore esperienza di compilazione.

La parte dedicata al Codice Personale comprende le istruzioni legate allo stesso e lo spazio dedicato al suo inserimento. La parte dedicata ai Dati Personali prevede una breve istruzione e la lista di tutti i dati da compilare, ovvero la Professione, l'Ordine di Scuola, il Sesso, l'Età, la/le Materia/e di insegnamento e il Titolo di Studio.

b) La seconda sezione riguarda la presentazione del Profilo con le relative domande annesse. Il profilo presentato a tutti i rispondenti è quello di Giulio; le sue caratteristiche non sono state modificate rispetto alla versione della collega (Baldelli, a.a. 2022/2023).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La fonte dalla quale è stato tratto il profilo è stata menzionata nella tesi della laureanda Baldelli (a.a. 2021/2022) ed è consultabile tramite il link <https://giovannigalli-ch.com/alto-potenziale-cognitivo-caratteristiche/>

In seguito, viene presentata una domanda chiusa nella quale si chiede al rispondente se sia mai venuto in contatto, nella sua esperienza professionale, con individui simili a Giulio. Infine, viene posta una domanda aperta nella quale si chiede di esprimersi liberamente circa sentimenti, riflessioni, emozioni che la descrizione di Giulio suscita nei rispondenti. Questa è la sede dove i docenti possono esprimere in maniera più aperta e argomentata le percezioni basate sia sulla loro individualità sia sull'esperienza professionale acquisita, da qui la possibilità di estrarre atteggiamenti e convinzioni in maniera più qualitativa.

- c) La terza sezione presenta le Istruzioni del Differenziale Semantico, nella quale si accompagna in maniera dettagliata il lettore alla compilazione della tabella del Differenziale Semantico. Vengono poi presentati i tre esempi, precedentemente descritti, già compilati per dare un'indicazione grafica della modalità di risposta. Inoltre, è stata aggiunta una parte di istruzioni dettagliate per i rispondenti che, non potendo utilizzare il *computer*, decidono di usare lo *smartphone* per la compilazione; importante risulta, in questo particolare caso, la presenza di una immagine descrittiva per ridurre le difficoltà legate a una diversa interfaccia della piattaforma Qualtrics dal cellulare.
- d) Nella quarta sezione, dedicata al Differenziale Semantico, viene mostrata la tabella di compilazione costituita da una coppia di aggettivi dicotomici per ciascuna riga (ad esempio, "lento-veloce"), posti ai lati della tabella, con al centro una serie di etichette di valutazione equidistanti ("molto", "abbastanza", "poco", "né l'uno né l'altro", "poco", "abbastanza", "molto"). La scala di valutazione risulta speculare, presentando al punto centrale la valutazione più neutra ("né l'uno né l'altro") e via via che ci sia avvicina ai rispettivi aggettivi i poli di valutazione si intensificano (ad esempio, "molto"). Già a partire dalla sezione delle Istruzioni sul Differenziale Semantico, vengono date indicazioni su come si presenta la tabella di compilazione e il modo più adeguato per rispondere. Poco prima, invece, sono poste le istruzioni che ricordano di rispondere in maniera istintiva, senza preoccuparsi della presunta correttezza delle risposte date.

Così come precisato nella tesi della laureanda Baldelli (a.a. 2022/2023) e in letteratura (Corbetta, s.d.; Maggino & Mola, 2007; Osgood, 1952; Osgood et al., 1975), il Differenziale Semantico risulta essere una buona metodologia per l'analisi e la valutazione degli atteggiamenti impliciti. In primo luogo, permette di individuare e misurare in maniera standardizzata il significato affettivo che una persona attribuisce a un dato oggetto e/o concetto. In secondo luogo, permette di indagare atteggiamenti e convinzioni inconsce di un individuo senza la necessità di chiedere un'opinione in maniera esplicita e diretta (Corbetta, s.d.; Maggino & Mola, 2007; Osgood, 1952; Osgood et al., 1975), in questo modo possono essere ridotte le risposte influenzate da aspetti quali la desiderabilità sociale, il conformismo e le tendenze sistematiche a vantaggio del sé (Hogg & Vaughan, 2012). In terzo luogo, la sua particolarità risiede nell'introduzione della "*multidimensionalità dei significati nella struttura degli atteggiamenti*" (Corbetta, s.d., p. 23), dove quindi le dimensioni di valutazione, potenza e attività (che costituiscono lo *spazio semantico*) contribuiscono in maniera concertata ma indipendente alla definizione del significato affettivo attribuito a ciascun oggetto sociale (Corbetta, s.d.; Maggino & Mola, 2007; Osgood, 1952; Osgood et al., 1975).

Per congedare e ringraziare il rispondente, il questionario si conclude con la dicitura “*Grazie per aver completato il sondaggio. La risposta è stata registrata.*” È possibile visionare in Appendice la versione “cartacea” (a) e la versione prodotta tramite la piattaforma Qualtrics (b) del questionario.

### **Supporto audiovisivo**

La piattaforma Zoom è stata il supporto audiovisivo utilizzato durante la somministrazione del questionario. Con il tentativo di mantenere l’interazione tra somministratore e partecipante presente nella somministrazione in presenza, limitatamente alle possibilità fornite dai dispositivi telematici, si è pensato di predisporre una videochiamata attraverso la piattaforma Zoom. Più precisamente, la videochiamata è risultata utile per dare le istruzioni e indicazioni necessarie attraverso il Discorso Introduttivo, effettuare il Consenso Verbale ove necessario, fornire supporto e aiuto durante la compilazione, e dare la possibilità agli insegnanti di esprimere le proprie opinioni e i suggerimenti rispetto al questionario e alla ricerca. Si è scelto di utilizzare Zoom in quanto risulta una delle piattaforme di videotelefonia più gettonate degli ultimi tempi, di conseguenza vi è maggiore probabilità che i potenziali rispondenti ne siano provvisti e sappiano utilizzarla.

Tuttavia, è doveroso precisare un limite nel suo utilizzo: in base alle condizioni dell’*account standard* che si crea, è possibile effettuare chiamate della durata massima di quaranta minuti; ciò comporta dei limiti temporali alla somministrazione ed eventualmente una possibile influenza sui docenti durante la compilazione. Nel corso della pre-ricerca, grazie all’utilizzo della *mail* universitaria, è stato possibile usufruire della versione Pro dell’*account*, vale a dire una versione dotata di maggiori possibilità e minori vincoli rispetto a quello *standard*. Di conseguenza, la durata delle chiamate non è stata soggetta a limitazioni temporali; ad ogni modo, se ci fosse stata la necessità di utilizzare l’*account Standard* si sarebbe risolto tale problematica menzionando la durata all’inizio dell’incontro, ricordando la possibilità di effettuare una ulteriore videochiamata in caso di necessità.

### **Consenso e Privacy**

Altrettanto importanti sono le modifiche eseguite sulla documentazione riguardante il Consenso Informato e l’Informativa sulla Privacy, dovendo questa risultare concorde alle variazioni di somministrazione e di formato del questionario. Per quanto concerne il Modulo Informativo e di Consenso alla Partecipazione e al Trattamento dei Dati, si è ritenuto opportuno aggiungere una parte di istruzioni relativa alla procedura di somministrazione, in modo da informare in maniera dettagliata i potenziali rispondenti. Si precisa, ad ogni modo, che la procedura di somministrazione è stata presentata preventivamente tramite le *mail* di presentazione della pre-ricerca e ribadita all’inizio dell’incontro con ciascun rispondente tramite il Discorso Introduttivo. Le modifiche relative all’Informativa sulla Privacy, invece, si riferiscono in particolare alla necessità di inviare la scansione digitale della documentazione firmata; per coloro che non sono riusciti a inviare la documentazione digitalmente, è stata predisposta la possibilità di esprimere il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati in forma verbale, salvo registrazione della stessa. Inoltre, viene ribadita l’anonimità della ricerca e viene specificato che la natura dei dati richiesti è di tipo socio-anagrafico.

### 4.2.3 Procedura

In un momento preliminare alla fase di somministrazione, le docenti partecipanti sono state informate delle caratteristiche principali e delle finalità della pre-ricerca, attraverso una breve *mail* di presentazione. Inoltre, è stata loro inviata la documentazione relativa al Modulo Informativo e di Consenso alla Partecipazione e al Trattamento dei Dati e all'Informativa sulla Privacy al fine di ottenere maggiori informazioni rispetto alla pre-ricerca, dar loro il tempo di decidere se partecipare, firmare e consegnare nuovamente alla sottoscritta la scansione della documentazione.

La procedura di somministrazione messa in atto ha previsto inizialmente l'invio a ciascuna partecipante di una *mail* contenente il *link* per accedere alla videochiamata sulla piattaforma Zoom. Una volta in chiamata, si è proceduto alla presentazione della ricerca tramite il Discorso Introduttivo, ribadendo le principali caratteristiche: è stato spiegato alle insegnanti le finalità dello studio condotto, la necessità di registrare l'intera procedura e la durata della stessa. Inoltre, è stato ricordato che la compilazione permette di mantenere l'anonimato, seguendo le indicazioni fornite sulla documentazione relativa all'Informativa sulla Privacy. A tal proposito, va segnalato che in caso di esecuzione della fase di Consenso Verbale, sono state effettuate due registrazioni separate per garantire l'anonimato, una dedicata al Consenso Verbale e una relativa alla compilazione del questionario. Durante la registrazione del Consenso Verbale si è chiesto alla rispondente se ha letto e compreso ciò che è scritto nella documentazione, se ha domande e/o se necessita di ulteriori spiegazioni; successivamente si è chiesto alla partecipante di dire il suo nome e il suo cognome e di esprimere il proprio consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati ai fini della ricerca.

È stato precisato che ciascuna partecipante ha a disposizione tutto il tempo necessario alla corretta compilazione del questionario. Per via della celerità nella compilazione dello stesso, la durata delle somministrazioni non ha superato particolarmente la durata predisposta.

Dopodiché, si è ricordato all'insegnante di esprimere giudizi, pareri e/o suggerimenti, in fase di compilazione o al suo termine, rispetto al questionario in generale e circa le sue parti principali, vale a dire le Istruzioni, il Profilo, le Domande e le Modalità di risposta. Da ultimo, è stato ribadito che la mia presenza durante tutta la fase di somministrazione ha lo scopo di fungere da supporto in caso di necessità. Nonostante ciò, seguendo le procedure, sono intervenuta solo quando richiesto esplicitamente dalle partecipanti e ho fornito spiegazioni e indicazioni in linea con quanto già presentato nel Discorso Introduttivo.

La compilazione del questionario è partita dall'invio di una *mail* contenente il *link* anonimo attraverso il quale accedere alla piattaforma Qualtrics. Per dare modo alle docenti di orientarsi, è stato loro precisato che la fine della compilazione del questionario corrisponde alla dicitura riportata nella sezione Strumenti del presente elaborato. Una volta conclusa la compilazione e lasciato libera la partecipante di esprimersi circa la comprensibilità del questionario e le eventuali difficoltà riscontrate, è stata data la possibilità di discutere su punti di riflessione e curiosità inerenti la tematica d'interesse e/o la ricerca.

Per ciò che concerne il *setting*, la somministrazione telematica ha permesso a ciascuna partecipante e alla sottoscritta di scegliere il luogo più adeguato nel quale svolgere la compilazione. Gli unici vincoli legati a

questo tipo di procedura riguardano la necessità di trovarsi in un luogo tranquillo in modo da evitare distrazioni, e di possedere un dispositivo e una rete *internet* in grado di supportare la compilazione e la videochiamata.

Al termine delle somministrazioni, le registrazioni degli incontri sono state trascritte *verbatim*, in modo da mantenere l'accuratezza di quanto riportato dalle docenti partecipanti e poter svolgere un'analisi qualitativa del contenuto.

### 4.3 Analisi e Risultati

L'analisi qualitativa dei dati svolta in questa sede è stata eseguita selezionando i commenti delle rispondenti e suddividendoli in base alla corrispondenza del loro contenuto con una delle quattro sezioni in cui è suddiviso il questionario, ossia Istruzioni Generali, Profilo, Istruzioni del Differenziale Semantico e Differenziale Semantico. Una volta categorizzati, i commenti di ciascuna sezione vengono classificati in "commenti positivi", "commenti negativi", "commenti neutri". In altri termini, per ogni sezione del questionario, sono stati raggruppati i commenti secondo un'accezione positiva, negativa o neutra, al fine di presentare punti di forza e debolezza di ciascuna parte dello strumento. Dopo aver analizzato il contenuto delle trascrizioni, sono stati raccolti tutti i commenti positivi, negativi e neutri di ciascuna rispondente su ogni sezione dello strumento, e sono stati rimossi dall'analisi i commenti non significativi per la ricerca in questione.

La tabella 2 descrive i risultati ottenuti dall'analisi qualitativa: per ciascuna sezione del questionario, sono state calcolate le frequenze assolute e percentuali dei rispettivi commenti in base alla valenza indicata in precedenza, tali frequenze sono state calcolate sul numero totale dei commenti prodotti dalle partecipanti; si sono ottenute, poi, le frequenze assolute totali per ciascuna sezione; successivamente, è stata inserita la percentuale di rispondenti che hanno prodotto uno o più commenti negativi sulle varie sezioni, calcolata sul numero totale di insegnanti; infine, l'ultima riga corrisponde a una stima del giudizio generale sul questionario, basato sui commenti positivi, negativi e neutri di ciascuna sezione. Più precisamente, il calcolo sul giudizio generale è stato ottenuto facendo una media ponderata dei giudizi positivi, negativi e neutri, utilizzando come pesi i giudizi totali di ogni sezione. Nello specifico, la formula adottata per il calcolo è la seguente:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^4 x_i w_i}{\sum_{i=1}^4 w_i} = \frac{x_1 w_1 + x_2 w_2 + x_3 w_3 + x_4 w_4}{w_{tot}} = \frac{x_1 \cdot 34 + x_2 \cdot 36 + x_3 \cdot 18 + x_4 \cdot 21}{109}$$

Con  $x$  variabile corrispondente al numero di commenti positivi, negativi, o neutri per sezione. Si ha quindi, per esempio, che nel calcolo dei giudizi positivi rispetto alla totalità del questionario,  $x_1$  è il numero di commenti positivi della prima sezione (Istruzioni Generali).



**Tabella 2. Frequenze assolute e percentuali dei commenti positivi, negativi e neutri; percentuali di rispondenti che hanno espresso uno o più commenti negativi; giudizi generali rispetto allo strumento**

	Commenti Positivi		Commenti Negativi		Commenti Neutri		Totali		% rispondenti che hanno fatto uno o più commenti negativi
	Freq. As.	Freq. %	Freq. As.	Freq. %	Freq. As.	Freq. %	Freq. As.	Freq. %	%
<b>Istruzioni Generali</b>	15	44,12%	4	11,76%	15	44,12%	34	100%	26,67%
<b>Profilo</b>	10	27,78%	11	30,55%	15	41,67%	36	100%	73,33%
<b>Istruzioni Differenziale Semantico</b>	14	77,78%	2	11,11%	2	11,11%	18	100%	13,33%
<b>Differenziale Semantico</b>	7	33,33%	9	42,86%	5	23,81%	21	100%	60,00%
<b>Giudizio Generale</b>	11,64	39,44%	6,65	23,55%	10,92	37,00%	29,51	100%	-

*N<sub>p</sub>* partecipanti = 15

*N<sub>c</sub>* commenti = 109

Si precisa che sono stati raccolti una totalità di 109 commenti dal campione di 15 rispondenti e ci si è focalizzati sui commenti negativi per determinare eventuali punti di debolezza evidenziati dalle partecipanti, con l'intenzione, in ricerche future, di procedere a modificare e/o perfezionare le varie parti dello strumento: per determinare la necessità di attenzione e modifica di una data sezione, si è stabilita una soglia percentuale dei commenti negativi da non superare pari al 25%. L'interesse verso le sezioni che superano il 25% di commenti negativi è stata presa in considerazione anche in base alla percentuale di partecipanti che hanno espresso uno o più commenti negativi in tale sezione (Baldelli, a.a. 2022/2023).

Per una migliore comprensione delle opinioni delle docenti, si presentano i risultati raggruppati per tematiche emerse nelle varie sezioni del questionario.

### **Istruzioni Generali**

Le Istruzioni Generali sono caratterizzate da una totalità di 34 commenti, con il 26,67% di partecipanti che hanno espresso uno o più commenti negativi al riguardo.

I commenti positivi sono stati 15, ossia il 44,12% dei commenti totali in questa sezione: rispetto alla comprensibilità e alla chiarezza delle istruzioni generali, la quasi totalità delle partecipanti ha ritenuto di facile

comprensione le indicazioni, considerandole esaustive per una compilazione del questionario in autonomia; ad esempio, *“Le istruzioni mi sembrano chiare.”* (D4), *“Chiarissime. [...] Anche rispetto alla doppia scelta cellulare-computer.”* (D15), *“Ho capito cosa dovevo fare.”* (D9), *“Le istruzioni sono chiare. [...] Non ho dovuto chiedere niente, come spiegazione.”* (D1).

Diversi sono stati i commenti rispetto alla durata del questionario, considerata in generale un punto a favore dello strumento: *“È anche molto snello. Per cui non c'è neanche un appesantimento.”* (D4), *“Ah, è già finito? [...] Era pochissimo!”* (D13), *“Non credevo che fosse così veloce, così immediato.”* (D14).

Una docente ha considerato chiaro anche l'obiettivo espresso dal questionario, ripetendo ciò che ha compreso: *“Così anche l'obiettivo mi sembra di capire. Cioè quello di riuscire in qualche modo a somministrare un questionario di questo tipo per poi facilitare l'inserimento dei ragazzi sia in contesto scuola che in contesto sociale.”* (D4).

Tre insegnanti hanno espresso un giudizio positivo sul questionario in generale: *“Mi è sembrato del tutto comprensibile il questionario.”* (D3), *“Per il resto mi sembra un questionario ben fatto.”* (D6), *“Fattibile.”* (D14).

I commenti negativi sono stati, invece, 4, corrispondente all'11,74% dei commenti totali della sezione: le criticità evidenziate riguardavano la durata del questionario, considerata in questo caso eccessivamente rapida e non esauriente nei contenuti che si potevano indagare; infatti, le docenti hanno affermato *“È stata troppo veloce, però!”*, lasciando intendere di aver voluto poter fare di più (D8), oppure *“Io farei l'appunto che il questionario è stato un po' breve [...] nel senso che magari in un questionario un po' più lungo, un po' più ricco di domande, forse voi potreste avere più strumenti.”* (D10). L'altro aspetto evidenziato riguarda la corrispondenza non evidente tra l'obiettivo espresso nella presentazione del questionario e ciò che effettivamente indagavano le domande esposte: *“No, non ho visto tanto la corrispondenza con quello che dovrebbe essere lo scopo del questionario. Perché, nella presentazione, mi sembrava di aver capito che l'obiettivo è quello di migliorare i rapporti tra insegnanti e studenti. Non l'ho visto tanto.”* (D2), *“Non ho capito il significato. Cioè, voi mi avete presentato il profilo di questo ragazzino. Mi avete chiesto che cosa mi suscita, così, ma a livello istintivo. Però non capisco questo cosa c'entri con quello che volete fare.”* (D9).

I commenti classificati come neutri sono stati 15, cioè il 44,12% del totale; alcune tematiche si ripetono rispetto ai commenti positivi e negativi di tale sezione, ma si è ritenuto opportuno inserirli in questa categoria per via dell'accezione o del significato che le rispondenti hanno voluto comunicare, diverso appunto dalle altre due categorie. Varie insegnanti, una volta compilato il questionario, hanno espresso curiosità sulla ricerca in corso; in particolare, hanno fatto domande in merito allo scopo ultimo del questionario, soprattutto considerando cosa si poteva trarre dai dati raccolti, alcune di loro hanno provato, nel chiedere, a fare anche delle ipotesi. Ad esempio, *“E come farai, poi, a utilizzare queste risposte per capire come sarà il rapporto docenti-alunni, cioè cosa utilizzi di questo questionario?”* (D3), *“Ero solo curiosa di capire, dopo le risposte elaborate [...], dovrebbe venire un profilo, oppure diversi profili di quelli che sono gli atteggiamenti nei confronti dei ragazzi? Mi chiedo questa finalità rispetto a come si pongono i docenti.”* (D11), *“[dai risultati] Dovremmo avere un quadro di Giulio?”* (D4), *“Non si capisce qual è lo scopo del questionario. Che, forse, è una cosa*

*buona, eh. [...] Cioè, in modo tale che uno non è neanche influenzato dallo scopo ed è più istintivo possibile.”* (D1). Altre curiosità sorte sono state sulla durata della ricerca, *“Da quanti anni si sta portando avanti questa ricerca?”* (D12); sul tipo e numero di partecipanti coinvolti, *“Posso solo chiedere quanti, per fare uno studio così, intervistati ci sono?”* (D15), *“Stai coinvolgendo un po' insegnanti di tutte le materie e di tutti gli ordini? Ti sei focalizzata solo sulle superiori?”* (D5).

La durata di compilazione del questionario ha suscitato commenti, nonostante non ci fosse un giudizio sotteso a quanto detto: *“Ho fatto presto. Pensavo di metterci di più.”* (D3), *“È già finito?”* (D10). Diverse sono state le richieste di chiarimento e rassicurazione rispetto a ciò che andava fatto, espresse a volte sottoforma di domanda, altre volte ripetendo quanto appena affermato dalla sottoscritta durante il Discorso Introduttivo o nelle istruzioni: ad esempio, per lo svolgimento della compilazione, *“Va bene, allora semplicemente vado avanti e comincio la domanda prima.”* (D8), *“Io allora parto. Ho un limite di tempo?”* (D4), *“Se ho bisogno, non capisco qualcosa, ti posso chiedere?”* (D9); per la conclusione del questionario, *“Devo fare su "register"?”* (D2), *“Devo cliccare su "register"?”* (D11); per la creazione del Codice Personale, *“Codice vuol dire: parole, lettere, qualunque cosa?”* (D1), *“Qui non dice maiuscole e le minuscole.”* (D12); per il titolo di studio, *“Titolo di studio: l'ultimo conseguito? Il più alto?”* (D12), *“Per titolo di studio basta laurea o devo mettere in cosa, anche?”* (D15). Rispetto a queste domande, sarebbe eventualmente opportuno perfezionare un futuro questionario, precisando maggiormente quale titolo di studio è richiesto, e l'utilizzo di maiuscole e minuscole a discrezione del creatore del Codice Personale. Da ultimo, si evidenziano richieste di aiuto per l'utilizzo della piattaforma Zoom contemporaneamente alla compilazione su Qualtrics del questionario: *“Sai che non ti vedo più.”* (D2), *“Mi dice ancora “avvia riunione”. Non vorrei aver cliccato..”* (D4), *“Un po' di caos per entrare perché non avevo Zoom. Ma ce l'ha mia figlia, che m'ha aiutato.”* (D9). In tal senso, si potrebbe pensare di chiedere preventivamente a ciascun partecipante se è a conoscenza delle funzionalità di Zoom, ed eventualmente aiutare fornendo alcune spiegazioni; oppure optare per piattaforme alternative più semplici e immediate, ad esempio Google Meet.

## **Profilo**

I commenti rivolti alla sezione del Profilo sono 36, con il 73,33% di docenti che hanno espresso uno o più commenti negativi. Tali commenti fanno riferimento sia al profilo sia alle due domande successive, vale a dire la domanda chiusa che chiede al rispondente se ha mai avuto un alunno simile a Giulio, e la domanda aperta che permette di produrre un pensiero più elaborato.

I commenti positivi concernenti il Profilo sono stati 10, vale a dire il 27,78% del totale. Rispetto al profilo, i commenti hanno evidenziato diversi aspetti: in primo luogo, la chiarezza del profilo, *“Cioè, mi sembra chiaro”* (D2), *“Abbastanza chiara [la descrizione].”* (D10); in secondo luogo, la completezza del profilo descritto, *“Era discorsivo, molto ampio, anche rispetto magari alle informazioni che può avere un docente nella vita reale. [...] Il profilo era esaustivo da quel punto di vista.”* (D7), *“C'è tutta la descrizione di quello che è stato il suo percorso dal punto di vista scolastico: molto più dettagliato nei primi anni, poi via via che si modifica nel tempo, in base a quello che potrebbe essere poi la sua funzione di adolescente.”* (D11); in terzo luogo,

l'autenticità della descrizione, *“Il contenuto è molto definito. Sembra davvero un caso reale, perché ci sono molte indicazioni, per cui direi che soprattutto esaustivo. Sì, l'ho trovato anche possibile. [...] Non l'ho trovata surreale, estemporanea, insomma.”* (D14), *“Ho saputo dare altri nomi a Giulio, perché non è una figura, così, che nessuno ha mai visto; se ne vendono e se ne sentono, e ce ne sono.”* (D15). In ultima istanza, tre docenti si sono espresse positivamente rispetto alle domande chiusa e aperta che succedono la descrizione del profilo; infatti, la Docente 7 ha affermato *“Le domande erano chiare e ben poste.”*; la Docente 15 *“Mi sono sembrate tarate bene, giuste.”*; la Docente 8 *“Assolutamente fruibili e comprensibili.”*

I commenti negativi sono stati 11, equivalenti al 30,55% del totale per la sezione del Profilo; in tal caso, è stata superata la soglia massima prestabilita del 25%.

Per ciò che concerne il Profilo, sono state espresse opinioni circa l'incompletezza e la visione non realistica dello studente descritto: *“È chiaro che la descrizione è sempre parziale, [...] ci sono tante sfaccettature, non è che dieci righe possono descrivere un ragazzo.”* (D9), *“Giulio, è un tipo diciamo ideale. [...] Io credo in quei termini, così come è stato presentato, con quella precisione, con quella ricchezza di particolari, almeno, non esiste. Io non ho mai incontrato di quel tipo. Ho incontrato certamente dei ragazzi che avevano un'intelligenza diversa da quella che la scuola richiede, del resto.”* (D6), *“Il profilo dello studente mi è sembrato [...] forse un po' semplificato. Cioè, di un bambino gifted che arriva a scuola e si annoia. [...] Però immagino che doveva essere un esempio.”* (D5). Inoltre, alcune insegnanti hanno considerato poco chiare o ambigue alcune parti del suo contenuto: *“[nella descrizione] Manca poi quella che è l'intelligenza emotiva [...] Cioè sì, hai tante doti, la natura te le ha donate, con ogni probabilità qualcuno ti ha anche aiutato a svilupparle, a potenziarle. Però te ne fai molto poco.”* (D6); *“La descrizione non può limitarsi alle passioni e alle capacità intellettuali di questi studenti. Ma chiaramente bisogna anche andare a vedere tutto un contesto socioaffettivo.”* (D10); rispetto all'espressione “produzioni libere”, contenuta nella descrizione, la Docente 13 ha affermato *“Cosa intendete, testi? [...] Per me è un po' ambiguo. Nel senso che se è una produzione, allora tanto vale scrivere produzioni scritte, autonome. Cioè, nel senso di specificarlo un po' meglio.”*; la Docente 15, da ultimo, ha considerato poco credibile la descrizione di Giulio rispetto alle passioni e ai comportamenti correlati, *“Ho trovato strano il fatto che, attento e appassionato di ortografia, [...] possa essere però disordinato e coi quaderni in disordine. Ritengo che questa cosa sia un po' contraddittoria. Però, ho pensato anche che magari facesse parte del pacchetto.”*

Diverse insegnanti hanno espresso difficoltà nel rispondere alle domande successive al profilo menzionate prima: ad esempio, in riferimento al non riuscire a rendere concreta la descrizione, *“La difficoltà è stata qui, nel mettere che cosa mi suggeriva questo profilo. Forse perché, appunto, ho messo che non ne ho mai incontrati. Quindi non riesco a vestirla di realtà questa situazione.”* (D1); al proiettare in Giulio le proprie esperienze reali, *“Non sapevo bene che cosa avreste voluto che io scrivessi” [...] “In realtà io ho pensato all'alunno che mi ha ricordato il profilo di Giulio. [...] Perché, altrimenti, mi sarebbe risultato difficile riuscire a esprimere un sentimento, una riflessione su un qualcosa che non ho visto o conosciuto.”* (D2); al trovare la domanda poco specifica, *“Forse, un po' generica, quando mi chiedi di scrivere quello che io penso, le mie riflessioni positive e negative.”* (D8); al percepire la lunghezza della risposta inadeguata,

*“Nella risposta libera, [...] io tenderei a scrivere anche per un'ora. Però non c'è un limite, quindi magari se ci fosse [...] uno si regola un po' meglio”* (D7). A tal proposito, si potrebbe eventualmente specificare un numero di righe massime permesse nella domanda aperta. Una insegnante (D4) ha sostenuto la necessità di inserire nel questionario una sezione di indagine sul contesto dello studente, per avere un quadro più chiaro delle possibili cause sottostanti il comportamento manifestato, *“Trovo che possa mancare, in questo questionario, una domanda che possa far riferimento al fatto che il docente vada a documentarsi in qualche modo. Cioè: perché questo ragazzo fa così, che è tanto intelligente? Fa così perché ha avuto dei problemi? Fa così perché ha avuto dei problemi di scolarizzazione? Perché, non so, ha litigato coi compagni o coi genitori? O perché si sta annoiando?”*.

I commenti neutri sono 15, che corrispondono al 41,67% del totale nella sezione del Profilo. In questa categoria sono stati inclusi interessanti contributi espressi dalle insegnanti, in relazione alla tematica della plusdotazione e alla situazione scolastica italiana; nonostante, non faccia parte dell'analisi della presente pre-ricerca, si è ritenuto un ottimo spunto di riflessione, in linea con quanto esposto nei capitoli precedenti. A tal proposito, le opinioni espresse si riferiscono a vari aspetti: collegandosi all'idea di un ipotetico plusdotato come Giulio, varie insegnanti si sono chieste e/o hanno supposto la presenza di eventuali diagnosi, soprattutto relative allo spettro autistico, *“Quali caratteristiche contiene il profilo di Giulio? Perché a me è successo tante volte di riconoscere queste caratteristiche, ma di non saper dare un nome. [...] Dicevamo, “ma lui magari è un Asperger non diagnosticato”.*” (D7), *“Secondo me, la descrizione coincideva abbastanza con quella situazione che ho avuto, che era un Asperger.”* (D10), *“Mi ha dato l'idea di essere una persona con dei tratti autistici. [...] Delle condotte autistiche, tipo Asperger.”* (D14). Per quanto riguarda l'opinione che hanno espresso circa la personalità e caratteristiche di questo tipo di studente, emergono la vulnerabilità sociale, le potenzialità, il ruolo che potrebbe avere nel contesto classe, i comportamenti che ci si aspetta di notare. Per esempio, *“Ci sono personaggi un po' ai margini. Ai margini nel senso fuori dalla media.”* (D1); *“Uno studente che magari si presenta in questo modo, che però vedi che è molto intelligente, che a problem solving ce l'ha, che potrebbe potenzialmente [...] essere anche molto efficace nel supportare altri ragazzi.”*, *“Io evinco, da quello che leggo, [che] si annoia, perché ha un livello molto alto rispetto al piattume che solitamente si tende ad avere in una classe”* (D4); *“Quindi magari diventava lo studente un po' pesante, oppure un po' più isolato dal resto della classe, quello che non era capito, e che in realtà si interfaccia meglio con gli adulti che con i ragazzi. [...] Oppure, ecco, mi è venuto in mente, quando ho letto, che poteva essere un ragazzino di quelli superdotati. Cioè di quelli che fanno molta fatica poi a inserirsi nella realtà vera.”* (D7); *“Ho avuto degli alunni fuori dal normale dal punto di vista sicuramente del rendimento. Molto bravi, molto positivi. Però poco studenti nel termine vero della parola, nel senso poco studiosi, poco collaborativi con l'insegnante, perché persi in un altro mondo, che doveva essere più interessante di quello che li circondava.”* (D8); *“Relativamente alla loro capacità, invece, vengono squalificati e quindi vivono con una frustrazione pazzesca [...] questa squalifica che loro sentono ingiusta.”* (D10); *“Leggendo il profilo, mi è venuto in mente, da tutte queste abilità che aveva dimostrato fin dall'infanzia. Poi arriva la scuola superiore e sembrano quasi queste potenzialità un po' smorzarsi. [...] Probabilmente ciò che lui sta vivendo in questo ambiente non va a*

potenziare quelle che potrebbero essere delle abilità. [...] E in più un aspetto sociale, che secondo me spesso di questi ragazzi è un aspetto [...] un po' carente.” (D11); “Il suo avvilito e il suo modo di sentirsi non compreso, è un bisogno educativo speciale.” (D12); “Magari [è] anche considerato bizzarro”, “Sono ragazzi che spesso non vengono capiti. Sono irrequieti.” (D13); “Povero Giulio [...] Hai delle volte in cui ti verrebbe da dire “ma no, perché c'è questo qua?”. Però, sono anche nello stesso tempo quelle belle sfide, perché sicuramente dentro di sé un Giulio ha delle enormi potenzialità.” (D15). Hanno, poi, considerato i fattori relazionali, soprattutto con la famiglia e i pari, nell'influenzarne il benessere: “Cominciamo ad avere grossissimi problemi, soprattutto legati alle famiglie, che spesso non si rendono conto della differenza di comportamento magari, di un ragazzo in casa e a scuola. [...] Quindi a volte questa consapevolezza non c'è in casa. [...] E quindi dopo, ovviamente ci sono delle ripercussioni nelle relazioni dei docenti nei confronti delle famiglie e viceversa.” (D4); “Cioè di queste persone un pochino geniali, [...] che sono molto in difficoltà nei rapporti anche sociali con altri.” (D9); “Il lavoro poi che bisogna cercare di fare è quello anche di far comprendere alla famiglia, che non è soltanto un risultato scolastico, quello che dà un indice delle capacità del ragazzo. [...] Dinamiche sociali con i loro pari che sono molto complesse, presa in giro, bullismo. E quindi questo non fa altro che accentuare questo senso di frustrazione e di esclusione.” (D10); “Quindi, dipende molto da chi si incontra [in classe], dalle aspettative dei genitori. Da quanto, di conseguenza, un ragazzo chiede anche a sé stesso; e magari vede che, per certe cose, ci arriva, per altre, come socializzare, [fa più fatica].” (D15).

La maggior parte delle insegnanti ha espresso la propria difficoltà e preoccupazione nel gestire uno studente con caratteristiche e necessità così particolari, in un contesto classe già complesso e variegato: “Non ci sono attualmente tanti spazi per poter venire incontro a queste tipologie di ragazzi.” (D3); “Si tende, normalmente, oggi ad appiattare [...] perché devi arrivare a tutti. Tu sei docente, solo, in classe.” (D4); “Io non saprei da dove cominciare, ancora.” (D8); “E in realtà, alla fine, siamo sempre presi da quelli che fanno fatica.” (D9); “[Mi suscita] un certo disagio, perché noi insegnanti di materia non siamo preparati adeguatamente per avere un giusto approccio con questi ragazzi.” (D10); “Se si annoiano i ragazzi dotati di talento è colpa del sistema, purtroppo non degli insegnanti. Se potessimo seguire le eccellenze saremmo contentissimi. Ma siccome dobbiamo tirarci dietro un po' tutte le persone, che stanno su livelli differenti, livellando tutto verso il basso, è chiaro che l'avvilimento di Giulio [è] più che comprensibile.” (D12); “È possibile che ci siano dei ragazzi che rappresentano le cosiddette eccellenze e che sia difficile riuscire a includerli, dove ci troviamo a dover fare un programma standard. Poi è vero che si personalizza, si cerca di adeguare la programmazione alla classe, però lavorare su livelli diversi non è semplice.” (D14). In collegamento con il punto appena menzionato, molti sono stati i commenti rispetto a un sistema ministeriale e scolastico che, non solo non prevede un supporto adeguato per gli studenti dotati, concentrandosi su quelli con maggiori difficoltà, ma che fa ricadere l'intero peso della gestione sugli insegnanti: “Per queste tipologie [di studenti] è molto più difficile intervenire in modo consapevole, perché ci vorrebbe libertà di azione da parte dell'insegnante, senza compilare troppe cose, chiedere fondi ufficialmente, scrivere i verbali. Diventa talmente difficile la richiesta dei fondi, l'attribuzione dei fondi e la realizzazione del progetto.” (D3), “Però ci sono dei ragazzi

*che sono innegabilmente talentuosi e il loro talento non è il talento che la scuola chiede.” (D6), “Nella scuola italiana spendiamo molto di più per supportare quelli che fanno fatica, l'abbandono, eccetera. [...] Secondo me, ci vorrebbe un tempo a scuola maggiore. E quindi allora, sì, che si potrebbe personalizzare. [...] Quando hai quelle ore, cerchi di fare quel che puoi. [...] La scuola andrebbe riformata, comunque.” (D9), la Docente 12 è stata quella che si è espressa maggiormente al riguardo, “[Il profilo di Giulio è] l'esempio del motivo per il quale la scuola debba essere riformata e non possiamo perderci dei ragazzini capaci, motivati e di talento solo perché devono essere imbrigliati all'interno di un sistema che è vecchio di cento anni.”, “Il suggerimento sarebbe quello di farlo leggere [il questionario] a qualche dirigente del Ministero, invitandolo però contemporaneamente a venire in classe da noi, [...] per vedere quello che succede.”, “Noi abbiamo le mani legate, per cui dobbiamo semplicemente tenere un ragazzo o una ragazza che siano dotati di particolari capacità, all'interno di un'aula che per lui o per lei è una gabbia, nella quale lui o lei è l'eccellenza e tutti gli altri hanno un livello basso, che noi siamo costretti a gestire non potendo valorizzare l'eccellenza.”, “O il Ministero riduce il numero di alunni per classe, e allora sì, l'insegnante riesce a fare un lavoro capillare, riesce a seguire meglio ogni singolo alunno con le sue necessità specifiche. Oppure si continua a lavorare su grosse masse, in cui l'insegnante arriva dove può.”; “Anche il sistema che non funziona. [...] Come il sistema aiuta i docenti a? [...] Secondo me, il punto di partenza è anche il benessere dei docenti, che vanno spesso in burnout.” (D14). Alcuni si riferiscono alla necessità di avere programmi educativi appositi, docenti di sostegno dedicati e corsi di formazione, “Questo dovrebbe aprire tutto il discorso sulla formazione degli insegnanti. Se tu pensi che noi [...] abbiamo fatto tanti esami di letteratura, di latino, di storia, di filosofia, ma nessuno di pedagogia.” (D6); “Ci vorrebbe veramente a fianco a noi un insegnante di sostegno ben preparato per questa tipologia di studenti. [...] C'è bisogno sicuramente di un sistema scolastico diverso, che dia spazio a questi ragazzi.” (D10); “Io parlo come scuola pubblica, facciamo un po' fatica a supportarli.” (D11); “Possiamo frequentare tutti i corsi di formazione che vogliamo. [...] È tutto molto bello in teoria, è molto complicato da mettere in pratica [riferendosi al supporto degli studenti dotati, nella complessità della Scuola italiana].” (D12).*

Gli ulteriori commenti in questa sezione si riferiscono a: ripetizioni e domande di ciò che erano tenute a fare rispetto alle indicazioni ricevute, “Sto leggendo il profilo di Giulio” (D3), “Cioè tu vuoi sapere se ho capito, cioè se la vostra descrizione è stata esauriente per farmi capire che tipologia di ragazzo è?” (D9), “Profilo di Giulio. Quindi, questa è la prima pagina che mi compare.” (D12); riflessioni rispetto alla domanda aperta, “Non ricordavo bene tutto quello che avevo letto sul profilo di Giulio. Però le domande erano molto riferite, ecco. Per cui non, sono dovuta tornare indietro a rileggerlo.” (D3), “In quella aperta [domanda], ho avuto modo di argomentare.” (D14); familiarità con la tematica, “E se non mi è mai capitato di attivare un percorso per un ragazzo dotato, perché secondo me magari lo sono e arrivano già un po' rovinati.” (D5), “Ho fatto [...] formazione proprio quest'estate, e tra i diversi BES, c'è anche la parentesi della plusdotazione, che a me risulta totalmente nuova.” (D8), “Finora a me non è mai capitato, però, che ci fossero richieste da parte della famiglia in questo senso.” (D13); curiosità rispetto al profilo, “È lo stesso profilo per tutti i questionari, o ogni volta cambia?” (D2).

## Istruzioni Differenziale Semantico

Le Istruzioni del Differenziale Semantico sono in totale 18, con un 13,33% di partecipanti che hanno commentato negativamente una o più volte.

I commenti positivi in questa sezione sono stati 14, corrispondenti cioè al 77,78% dei commenti totali. Rispetto alla chiarezza delle istruzioni, le docenti hanno affermato: “È abbastanza chiaro: sia le spiegazioni e sia che devi rispondere un po' quello che ti viene.” (D1), “Era tutto molto, molto chiaro. Estremamente semplice nella decodifica e, poi, nelle indicazioni delle azioni da seguire.” (D6), [Lasciando intendere che gli esempi sono stati d'aiuto nello svolgimento] “Ho dovuto rileggere quella dei due aggettivi, però quell'esempio è stato efficace. Perché, poi, il mio occhio si fermava solo sull'aggettivo di sinistra, e quindi non capivo che era una scala con i due aggettivi. [...] Quindi ho capito, poi, come funzionava.” (D7), “Non ho avuto difficoltà, ecco, ad interpretare il test e anche come potevo svolgerlo.” (D11).

I commenti negativi sono stati 2, cioè l'11,11% dei commenti totali di questa sezione. Entrambe le osservazioni avevano a che fare con la difficoltà nel comprendere le azioni da seguire e come è strutturato il Differenziale Semantico: “Però non riesco a capire. Allora, nell'esempio 1 c'è scritto: “è stato ritenuto più adatto l'aggettivo fragile..”, e però poi sotto c'è scritto resistente “un po”. Poi, nell'esempio 2 invece: statico e statico corrispondono. E nell'esempio 3 c'è scritto: aggettivo “aperto”, però poi dopo in corrispondenza dei pallini trovo “chiuso”. Non, mi è chiara questa cosa.” (D2), “Allora, qui con “molto”, “abbastanza”, “poco”, non ho capito. Sono opposti, “piccolo” e “grande”. Io devo mettere un pallino per entrambi?” (D9).

Anche i commenti neutri sono stati 2, portando alla stessa percentuale menzionata precedentemente, l'11,11%.

Un commento, espresso da una delle due docenti menzionate nei commenti negativi, rimarca che l'iniziale difficoltà di comprensione è stata dovuta a una lettura superficiale delle istruzioni: “Sì, sì, direi che forse, stando un po' più attenta e leggendo con più attenzione, avrei capito da sola.” (D2). Il secondo commento, invece, si riferisce alla quantità di esempi inseriti nelle istruzioni: “Cioè, la spiegazione era già abbastanza chiara. Avrei sentito bisogno di un esempio, per essere sicura. Tre mi sembravano eccessivi; però, non è un difetto.” (D8).

## Differenziale Semantico

La sezione dedicata al Differenziale Semantico ha previsto una totalità di 21 commenti, con il 60,00% delle insegnanti che hanno espresso uno o più giudizi negativi.

I commenti positivi sono stati 7, cioè il 33,33%. La maggior parte dei commenti si riferiscono alla chiarezza e alla comprensibilità di compilazione del Differenziale Semantico: “Non trovo nessuna ambiguità.” (D4), “Le domande erano chiare e ben poste.” (D7), [Dopo un iniziale chiarimento dovuto a confusione] “Sì, chiaro. Adesso, ho avuto un attimo di, però ho capito.” (D9), “Sì, sì, comprensibile. [...] Immediato, diciamo così.” (D14), “Mi sono sembrate tarate bene, giuste. [...] Anche gli aggettivi: tanti aggettivi a cui, sinceramente, non avevo neanche pensato.” (D15). Un commento si riferiva all'utilità di comparare due aggettivi per dare un giudizio su una persona: “Mi è piaciuta molto quella cosa di mettere i due aggettivi.



*Sinceramente, perché, dare un aggettivo, a volte, resta veramente generico. Se tu gli dai il contrario, invece, lo collochi all'interno anche proprio di un significato più specifico; per cui, io l'ho trovato molto chiaro.*" (D8). L'ultimo commento esprime l'accordo della docente con le indicazioni di dover compilare in maniera veloce e istintiva il Differenziale Semantico e la tendenza di guardare più gli aggettivi del lato sinistro: *"Secondo me bisognava proprio rispondere, così, d'istinto. Perché, se si rifletteva.. [...] Mi veniva ad esempio da rispondere: calmo-agitato, o abbastanza calmo o poco agitato. Mi sembravano, insomma, un po' simili. E quindi tendevo a proiettarmi, ad esempio, sulla parte sinistra del test rispetto alla destra."* (D11).

I commenti negativi sono stati 9, vale a dire il 42,86% dei commenti totali di questa sezione; si è, così, superata la soglia massima stabilita di commenti negativi del 25%. Alcune docenti hanno trovato complicato trovare la giusta gradazione di risposta, in linea con quello che effettivamente pensavano; hanno, perciò, suggerito alcune modalità di risposta più flessibile: *"Mi chiedevo: ma posso mettere sia l'uno che l'altro? Posso mettere sia "molto lento" che "molto veloce", cioè contemporaneamente? [...] Infatti, poi ho messo, in realtà, quasi sempre [...] "abbastanza" oppure "né l'uno né l'altro". Non sapevo cosa decidere."* (D1), *"E ho trovato un po' difficile la parte delle risposte sugli aggettivi. Nel senso che, forse, io tipo avrei messo: "Buono: molto-niente, cattivo: molto-niente". Invece con la cosa degli opposti, ci sono stati dei momenti in cui ho dovuto cambiare risposta, perché capivo che non avevo risposto nel modo giusto rispetto a quello che volevo dire."* (D5), *"Scegliere tra un aggettivo e il suo opposto mi risulta più complicato, perché poi la personalità umana è complessa. [...] Quindi, lo trovo francamente complicato scegliere "molto", "poco", "abbastanza", perché poi una persona va vista nella propria interezza."* (D12), *"Forse in quelle coi pallini: più che nessuna delle due, il giusto mezzo per me era "a volte". Insomma, non c'era quell'opzione lì, che secondo me non corrisponde al "poco", e quindi magari non sempre sono stata precisa. [Ho faticato a trovare] una corrispondenza rispetto a quello che pensavo."* (D14). Altre insegnanti hanno trovato ambigue talune coppie di aggettivi, o poco calzanti rispetto al profilo descritto: *"È quella che mi si è rappresentata come più difficile. Proprio perché non capivo "rotondo" cosa vuol dire, "angoloso". Insomma, non avendo anche un'immagine, "vivace" o no? Una persona, un profilo del genere può essere tutti e due: sia vivace perché esuberante, sia invece calmo perché magari ha ricevuto troppi no e quindi se ne sta zitto zitto in un angolo."* (D1), *"Non capivo bene l'attinenza degli aggettivi in merito a una problematica, di tipo, diciamo, didattico-educativo. [...] Certi aggettivi non sembravano neanche correlati molto alla situazione. Tipo giovane-vecchio, è un bambino. Quindi alcuni ho messo una indicazione centrale, perché non capivo bene cosa significasse il termine."* (D3), *"Forse qualche parola un po' di distrattore, perché per esempio le ultime in fondo ho trovato che non fossero particolarmente pertinenti al caso di Giulio." [...] "Forse sono stati [gli aggettivi] anche messi ad hoc. [...] Io non voglio pensare che ci siano dei docenti così ottusi da dare subito dei giudizi aprioristici."* (D4), *"Alcune domande, un po' inutili. Cioè, oppure fuorvianti. Ad esempio, piccolo o grande? È una domanda che non ha molto senso. Oppure non è stata posta nel modo opportuno. Che terminologia è? Era per dire, lo vedi infantile oppure adulto?"* (D10), *"Io ho trovato che ci fossero tante cose non particolarmente pertinenti nella scala di aggettivi rispetto alle caratteristiche che ha il ragazzo. Probabilmente, questo era voluto."* (D13). Una docente ha espresso difficoltà nel compilare il Differenziale

Semantico in maniera rapida: “Cioè, è difficile mettersi.. [a compilare velocemente]” (D9). Una professoressa ha evidenziato un aspetto importante a suo dire, non presente nel Differenziale Semantico: “Non sufficienti [gli aggettivi]. [...] Ad esempio, relativamente alla sfera socioaffettiva. Sì, c'erano delle domande che magari potevano essere inerenti, tipo caldo-freddo, delicato. [...] Poteva includere delle domande anche relative a questo tipo di interazione, perché spesso poi l'interazione è un po' più difficoltosa per questi ragazzi.” (D10). Un altro difetto rilevato riguarda l'impostazione grafica del Differenziale Semantico: “Trovo che mettere “abbastanza” a un estremo e all'altro, se uno è un po' distratto, ti puoi confondere, se ci sono tanti item. Logico che se ci sono solo questi, non succede niente, però non lo so. Forse l'abbastanza è un po' equivoco messo di qua e di là.” (D13).

I commenti neutri sono stati 5, cioè il 23,81% del totale di questa sezione. Vi sono state docenti che hanno espresso commenti sulla compilazione del Differenziale Semantico: “Ecco, forse è un po' evocativa. [...] “Che cosa ti ispira”, per cui ho risposto un po' in modo empatico, secondo quello che mi ispirava il brano. Ma non che fosse significativo più di tanto quello che ho scelto perché è molto soggettivo.” (D3), “È chiaro che con tutti i questionari, così, dipende anche un po', forse dalla dall'impulso, dall'emozione del momento, come anche è stato scritto. Magari se leggessi, avendolo già letto, questa sera la storia di Giulio, e dovessi rispondere al questionario, qualche oscillazione in qualche domanda ci potrebbe essere.” (D6), “L'unica cosa appunto che mi viene in mente è di svolgerlo proprio velocemente, senza riflettere troppo. Perché se si riflette troppo, secondo me, si finisce per crearsi dei pregiudizi rispetto [alla] presentazione del ragazzo.” (D11). Un'altra sulla tematica evidenziata: “Guarda, insegno dal '91, quindi sono trentadue anni, e ho avuto un unico alunno che si avvicinava a questo profilo. [...] È curioso il fatto che vi stiate dedicando a, diciamo, una nicchia di quelli che sono gli alunni.” (D2). Ulteriori commenti riguardavano domande e considerazioni circa quello che concerneva il contenuto e lo svolgimento della domanda sul Differenziale Semantico: “Ma gli altri docenti che hanno partecipato al questionario, ne hanno incontrati nelle loro carriere o no [di studenti come Giulio]?” (D2); in tal caso, la coppia di aggettivi piccolo-grande, ha lasciato qualche perplessità, “Sono alla domanda che chiede di esprimere un parere. [...] E comincia con il piccolo-grande. Cioè, a cosa è riferito piccolo o grande? Piccolo come età..?” (D3), “Devo farlo velocemente, non sono abituata a queste cose.” (D9).

#### 4.4 Discussione

La pre-ricerca esposta in questa tesi presenta delle differenze di risultati rispetto alla precedente pre-ricerca svolta dalla laureanda Baldelli (a.a. 2022/2023). Si precisa, ad ogni modo, che i risultati qui ottenuti potrebbero apparire più estremi per via della ridotta numerosità campionaria (Pastore, 2015). Più precisamente, in questa ricerca il campione di rispondenti si è costituito di sole donne; per tale ragione, non si può affermare che i risultati raccolti siano generalizzabili all'intera popolazione, non avendo un termine di paragone con i commenti della controparte maschile. Va aggiunto, in alternativa, che si potrebbero considerare come variabili discernenti e comparative i commenti ottenuti le tipologie e il grado di formazione posseduti dai partecipanti.

Per ciò che concerne la sezione di Istruzioni Generali, la percentuale di 11,76% dei commenti negativi risulta più elevata rispetto a quanto riportato nel lavoro di Baldelli, seppur sotto la soglia del 25%. Dunque, si può evincere da questi dati che tale sezione si mantiene generalmente comprensibile al campione di rispondenti. Infatti, così come consigliato da Baldelli, in seguito alle modifiche effettuate rispetto alla parte dedicata al Codice Personale, non vi sono stati particolari commenti negativi al riguardo. In generale, le partecipanti hanno evidenziato un'eccessiva celerità nella compilazione dello strumento, cosa che si collega al desiderio di veder introdotte tematiche e aspetti inerenti al contesto dello studente descritto nel Profilo. Tuttavia, per lo scopo della ricerca, non si considera necessario apporre modifiche in linea con i suggerimenti. Infatti, rispetto alla lunghezza del questionario, era visibile durante tutta la compilazione sulla piattaforma Qualtrics, una barra che indica la quantità di parti completate del questionario; eventualmente, si potrebbe specificare ulteriormente nelle istruzioni di prestare attenzione all'indice di completamento dello strumento, oppure fornire indicazioni su quanto sono rilevanti certe sezioni del questionario, in modo tale da dare un quadro più chiaro al rispondente dell'impegno richiesto in ciascuna parte da completare. L'altro appunto evidenziato, si riferiva proprio alla difficoltà di trovare il collegamento tra l'obiettivo esplicitato e il tipo di domande poste; ciò, come dedotto da alcune partecipanti, lascia intendere che lo scopo di copertura esposto *ad hoc* permette di non influire sulla reale raccolta dei dati, vale a dire gli atteggiamenti dei docenti.

Tra gli aspetti positivi evidenziati, vi è la velocità della somministrazione, rafforzando, così, i punti a favore della procedura telematica.

Seppur privi di giudizio negativo, vanno evidenziati i commenti neutri relativi alla somministrazione telematica, al fine di perfezionare eventuali fragilità: va segnalato che l'utilizzo delle *mail*, per la comunicazione e la condivisione della documentazione, non ha costituito un problema per le partecipanti; l'utilizzo di Zoom è stato per alcune complesso per via della poca conoscenza della piattaforma, perciò, si potrebbe optare per l'uso di altre piattaforme più conosciute dai rispondenti o più semplici nell'utilizzo; l'impiego di Qualtrics non ha creato troppe difficoltà, soprattutto perché si chiedeva di accedervi tramite un *link* anonimo inviato per *mail* e la compilazione del questionario risulta particolarmente *user friendly*.

I commenti negativi raccolti nella sezione del Profilo sono stati pari al 30,55%, superando sia la soglia massima del 25% sia i risultati ottenuti nella ricerca di Baldelli, vale a dire il 20,60%. Si precisa che, in questa ricerca, la percentuale di commenti negativi rilevati è comunque risultata inferiore rispetto a quanto riportato nel lavoro di Gnata (a.a. 2016/2017), ossia il 41,26%, nonostante entrambe le ricerche riportino una percentuale sopra-soglia in tale sezione. Ridotta pare la quantità di commenti negativi legati alla comprensibilità del contenuto del Profilo, rispetto, invece, a quanto esposto dalla collega Baldelli. Tuttavia, sono ancora presenti osservazioni legate a parti "mancanti" nella descrizione di Giulio, soprattutto legate alla sfera relazionale e familiare; a una concezione poco realistica dello studente descritto; a parole e aspetti considerati ambigui. In riferimento ai "buchi tematici" evidenziati dalle docenti, si potrebbe ovviare a quanto suggerito ampliando la descrizione del ragazzo rispetto agli approfondimenti sopra citati. Anche se è un aspetto da prendere con cautela, dato che, aggiungendo maggiori dettagli rispetto alle difficoltà e/o doti relazionali, si rischia non solo di alimentare uno stereotipo ben consolidato del "plusdotato non adattato relazionalmente", ma anche di fornire

suggerimenti che possono rischiare di influenzare gli atteggiamenti dei docenti (Zammuner, 1998). Ulteriori difficoltà espresse si riferiscono alla domanda aperta successiva al profilo; in particolare, hanno evidenziato problemi nel produrre pensieri su un individuo parzialmente descritto e, per alcune, poco realistico, e hanno fatto uso delle proprie esperienze personali per riuscire a rispondere.

Tra i commenti neutri, vanno certamente evidenziate le opinioni e considerazioni espresse circa la tematica della plusdotazione, le osservazioni sul ruolo delle insegnanti nel gestire e supportare questo tipo di studenti, e le difficoltà legate ad aspetti ministeriali e organizzativi del Sistema Scuola italiano.

Rispetto ai commenti negativi relativi alle Istruzioni del Differenziale Semantico, la percentuale attesta all'11,11%, ampiamente sotto la soglia stabilita. In linea generale tutti i commenti riportati in tale sezione fanno riferimento alla comprensibilità e chiarezza delle indicazioni date. Vista la ridotta percentuale di commenti negativi e di partecipanti che hanno espresso uno o più commenti negativi (13,33%), e all'alta percentuale di commenti positivi (77,78%), si può dedurre che tale sezione è da considerarsi sufficientemente comprensibile, non richiedendo ulteriori modifiche.

Per ciò che concerne la sezione relativa al Differenziale Semantico, la percentuale di commenti negativi continua a risultare sopra la soglia stabilita (42,86%), a fronte del 40,40% risultato dal lavoro di Baldelli (a.a. 2022/2023); la percentuale di partecipanti che hanno espresso commenti negativi in questa ricerca corrisponde al 60,00%, poco al di sotto di quanto evidenziato dalla collega (61,29%). Tra gli aspetti maggiormente critici, si evidenziano: la difficoltà nel comprendere il carattere evocativo e metaforico di alcuni aggettivi, considerati perciò poco attinenti col profilo descritto; la difficoltà nel completamento dei giudizi dovendo inserire un pallino nella scala e considerando le coppie di aggettivi proposti; il non riuscire a trovare una diretta corrispondenza tra ciò che si intendeva dire e un'etichetta appropriata nella scala di giudizio, cosa che ha spinto le partecipanti a rispondere con l'opzione centrale ("né l'uno né l'altro") o con quelle estreme ("molto").

Di converso, una percentuale non troppo inferiore di insegnanti (33,33%) ha ritenuto l'esecuzione del compito di nessuna o poca difficoltà, se non addirittura interessante e originale nell'introduzione di una valutazione basata su una scala bipolare di aggettivi opposti per la valutazione di un individuo, creando un quadro caratterizzato da maggiori sfumature di significato.

Riassumendo, si può stabilire che da questa pre-ricerca emergono criticità relative al Profilo e al Differenziale Semantico, il primo dato in linea con il lavoro di Gnata (a.a. 2016/2017), e il secondo dato in linea con entrambe le ricerche di Gnata e Baldelli. Si evidenzia un minor numero di difficoltà menzionate nella comprensione espressamente dedicate agli aggettivi; di questi, i più ambigui sono risultati "angoloso-rotondo", "piccolo-grande" e "giovane-vecchio". In tal senso, si potrebbe considerare l'opzione di sostituire tali coppie di aggettivi con altre più accessibili, valutando se una modifica di questo tipo possa incidere positivamente sulla comprensione del compito da svolgere. In questa sede, non si considera possibile apportare ulteriori modifiche al Differenziale Semantico, senza snaturare la funzione della scala. Dunque, permane la difficoltà nella comprensione e nell'utilizzo di questa tecnica, seppur considerata ideale per la misurazione di atteggiamenti e opinioni impliciti (Osgood, 1952; Osgood et al., 1975). Così come proposto dalla laureanda

Baldelli (a.a. 2022/2023), potrebbe risultare funzionale sostituire il Differenziale Semantico con una scala Likert: essa risulta, infatti, di più facile comprensione; più familiare ai potenziali rispondenti, vista la preponderanza del suo utilizzo in molti questionari; completa e affidabile (Baldelli, a.a., 2022/2023).

Come detto in precedenza, per il Profilo, potrebbe essere possibile perfezionarne alcuni aspetti, seppur tenendo in considerazione le premesse fatte poc' anzi.

Concludendo, per le ricerche future, si ritiene importante considerare le opzioni sopra citate rispetto: alla modifica e/o perfezionamento del Profilo, all'inserimento di coppie di aggettivi alternative nel Differenziale Semantico, alla sostituzione del Differenziale Semantico con una scala Likert per la valutazione degli atteggiamenti.

## CONCLUSIONI

La pre-ricerca qui esposta si connette ai precedenti lavori di Zaccherini (a.a. 2014/2015), Gnata (a.a. 2016/2017) e Baldelli (a.a. 2022/2023), e si concentra sulla costruzione e sul perfezionamento di uno strumento in grado di indagare uno degli aspetti da considerare nel contesto di crescita di uno studente plusdotato; infatti, indagare gli atteggiamenti dei docenti rispetto al fenomeno e al singolo studente con le sue particolarità è fondamentale, per rendersi conto dei comportamenti relazionali ed educativi espressi e le potenziali azioni da mettere in atto per il miglioramento del benessere e il potenziamento delle abilità. In generale, positivi sono risultati i giudizi rispetto alle Istruzioni Generali, alle Istruzioni del Differenziale Semantico e alla tematica indagata dallo strumento. D'altro canto, le criticità emerse si mantengono piuttosto inalterate rispetto alle ricerche precedenti: le problematiche principali riguardano la comprensione da parte delle docenti rispetto alle domande legate al Profilo e circa la compilazione del Differenziale Semantico, dovute, in quest'ultimo caso, alla natura strutturale della tecnica di misurazione degli atteggiamenti impliciti. Seppure non in linea con il principale obiettivo dell'attuale ricerca, si rimarcano i commenti espressi dalle docenti circa la plusdotazione, gli studenti *gifted* e la loro formazione educativa; questi, infatti, sono parsi relativamente in linea con le opinioni riscontrate in letteratura: la scarsa o nulla conoscenza e preparazione sul tema, l'insicurezza rispetto a come agire adeguatamente, gli stereotipi positivi e negativi, l'idea della necessità di piani, professionisti e istituti specificatamente specializzati su tale popolazione *target*.

Si sottolineano, ora, i limiti della ricerca descritta in questa sede: per quanto riguarda il campione di rispondenti, trattandosi di una pre-ricerca con l'obiettivo di verificare la comprensibilità dello strumento, la sola presenza di partecipanti donne non rende possibile la generalizzazione dei risultati alla popolazione *target* generale e rappresentativa del campione di uomini (Pastore, 2015); dunque, per le ricerche future si ritiene opportuno reclutare un campione di docenti sufficientemente ampio e rappresentativo, includendo una pari quantità di partecipanti uomini e donne. Rispetto alla somministrazione, si sono notate difficoltà di utilizzo della piattaforma Zoom, soprattutto per la scarsa conoscenza di quest'ultima da parte dei partecipanti; l'opzione telematica resta una buona scelta per via di somministrazione, raccolta e analisi dati veloci e pratiche, sebbene si ritenga migliore l'utilizzo di piattaforme di videochiamata più immediate e semplici, come Google Meet. Per ciò che concerne il questionario, restano invariati i risultati negativi rispetto alla comprensibilità e all'utilizzo del Differenziale Semantico in confronto agli esiti degli studi precedenti; perciò, si propongono due alternative: da un lato, la sostituzione delle coppie di aggettivi considerate più ambigue con altre di pari valenza ma maggiore chiarezza, dall'altro optare per l'utilizzo di una scala Likert al posto del Differenziale Semantico per la valutazione degli atteggiamenti, seppur il secondo sia più appropriato del primo nella misurazione degli atteggiamenti impliciti. Riassumendo, in base ai dati raccolti, così come riportato nel paragrafo 4.4, si ritiene opportuno: sostituire le coppie di aggettivi del Differenziale Semantico più difficilmente comprensibili; perfezionare il contenuto del Profilo in modo da renderlo più completo; sostituire il Differenziale Semantico con la scala Likert per una più semplice misurazione degli atteggiamenti.

I contributi teorici e di ricerca presentati lungo i capitoli di questo elaborato evidenziano in maniera chiara la complessità del costrutto della plusdotazione: i confini sfumati; l'ampio e variegato spettro di manifestazioni comportamentali, di abilità e di caratteristiche di personalità; i fattori sociali, culturali, economici, etnici, relazionali che influiscono. Da questo breve elenco si ripercorrono i punti salienti che contribuiscono all'inquadramento del fenomeno, all'analisi dei possibili piani d'azione ed esiti, all'attenzione verso i punti di forza e di debolezza con l'obiettivo di valorizzare, supportare e guidare gli individui *gifted* verso una crescita sana e il più possibile adeguata al proprio benessere e contesto.

Per prima cosa, si ricorda della necessità di unificare sotto un modello teorico unanime il costrutto, in modo da poter avere una base solida di definizione e punti chiave comuni dei quali servirsi per la creazione di strumenti e programmi più appropriati. Ciò non solo permette di avere un'idea più realistica del fenomeno, ma di riuscire a comprendere un raggio di possibilità, casistiche ed eccezioni molto più esteso.

Secondariamente, lavorare sul miglioramento della testistica è essenziale, in quanto permette di identificare un maggior numero di studenti, di ricostruire un profilo più dettagliato e di elaborare piani educativi più precisi.

Il terzo punto è consequenziale al precedente: elaborare e progettare modelli educativi e programmi maggiormente capillari dal punto di vista contenutistico e tecnico, e inclusivi dal punto di vista del *target* che ne beneficia.

Ancora, istituire piani di formazione e informazione sistematizzati e completi sul tema per tutti gli adulti significativi per i giovani plusdotati, sia dal punto di vista di inquadramento generale che dalla concreta attuazione di tecniche e stili educativi e formativi appositamente studiati al riguardo. Questo aspetto risulta utile tanto per preparare e far sentire più competenti, soprattutto docenti e genitori, nella cura dei giovani *gifted* come per ridurre stereotipi e rappresentazioni negativi, disuguaglianze, discriminazioni, pensieri deficitari.

Infine, è opportuno lavorare a livello del mesosistema in una collaborazione cooperativa e concertata da parte delle scuole, delle famiglie, delle istituzioni extrascolastiche, con lo scopo di dare il maggiore supporto e ridurre al minimo l'impatto di eventuali fattori di rischio esercitanti e conseguenze negative, come problemi psicoemotivi, relazionali, *underachievement*, abbandono scolastico. Dunque, il fine ultimo è quello di aiutare questi individui a sviluppare le proprie potenzialità e a diventare adulti adattati e di successo, senza dimenticare il benessere relazionale e individuale.

## Riferimenti Bibliografici

- Akgül G. (2021). *Teachers' metaphors and views about gifted students and their education*. *Gifted Education International*, 37(3), 273–289. <https://doi.org/10.1177/0261429421988927>
- Albert R. S. (1975). *Toward a Behavioral Definition of Genius*. *American Psychologist*, 30: 142. Citato da Renzulli (1978, 2011). \*
- Albert R. S. (1994). *The contribution of early family history to the achievement of eminence*. *Talent development*. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & D.L. Ambrosion (Eds.), *Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 311–360). Dayton, OH: Ohio Psychology Press. Citato da Olszewski-Kubilius (2008). \*
- Alesi M. (2020). *Profili emotivo-motivazionali nello studio della plusdotazione*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 731-735).
- Alexander J., Carr M., & Schwanenflugel P. (1995). *Development of metacognition in gifted children: Directions for future research*. *Developmental Review*, 15, 1–37. Citato da Robinson & Clinkenbeard (2008). \*
- Almukhambetova A., & Hernández-Torrano D. (2020). *Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective*. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117–131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Antonelli E., Rubini V. (2017). *La valutazione della personalità attraverso i test*. *Appunti di Teorie e Tecniche dei Test di Personalità*. UPSEL Domeneghini Editore.
- Antonietti A., Colombo B. (2020). *Creatività e Genialità come aspetto della Plusdotazione*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 737-745).
- Antonietti A., Colombo B., Cancer A., Iannello P. (2021). *Metacognitive awareness across the creative process*. In P. Metallidou, D. Moraitou (eds.), *Trends and prospects in metacognition research across the life span – A tribute to Anastasia Efklides*. New York: Springer. Citato da Antonietti & Colombo (2020). \*
- Balboni G. (2020). *Il ruolo del contesto nella plusdotazione*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 747-752).
- Baldelli P. (2022/2023). *La plusdotazione cognitiva: teorie, strumenti e risultati di una prericerca*. [Tesi di Laurea Magistrale, non pubblicata]. Università degli Studi di Padova.
- Baudson T. G., & Preckel F. (2016). *Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions*. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Belacchi C. (2020). *Plusdotazione cognitiva: Il ruolo della componente metacognitiva nell'eccezionalità di artisti e scienziati*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 753-758).



- Berche Cruz X. (1987). *Developmental differences in gifted and average children*. Paper presented at the Seventh World Conference on Gifted and Talented Children, Salt Lake City, UT. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Bernstein B. (1961). *Social structure, language and learning*. Educational Research, 3, 163-176. \*
- Bianchi Di Castelbianco F., Sartori L. (2020). *L'individuazione precoce del Profilo di Funzionamento di Individui Plusdotati, ad Alto Potenziale e di Talento*. Giornale Italiano di Psicologia, 3-4, settembre-dicembre (pp. 759-764).
- Binet A., Simon T. (1916). *The development of intelligence in children* (E. S. Kite, Trans.). Baltimore: Williams & Wilkins. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Blei S., & Pfeiffer S. I. (2007). *Peer ratings of giftedness: What the research suggests?* Unpublished monograph, Gifted Research Center, Florida State University. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Borland J. H., & Wright L. (1994). *Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students*. Gifted Child Quarterly, 38, 164–171. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Boyle C., Topping K., & Jindal-Snape D. (2013). *Teachers' attitudes towards inclusion in high schools*. Teachers and Teaching, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Bratsberg B., Rogeberg O. (2018). *Flynn effect and its reversal are both environmentally caused*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 115 (26), 6674-6678, doi: <https://doi.org/10.1037/pnas.1718793115>. Citato da Balboni (2020). \*
- Brody L. E., Mills C. (1997). *Gifted children with learning disabilities: A review of the issues*. Journal of Learning Disabilities, 30, 282-297. Citato da Zanetti (2020). \*
- Brody N. (2004). *What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not*. Psychological Inquiry, 15, 234-238. Citato da Giofrè & Amoretti (2020). \*
- Bronfenbrenner U. (1994). *Ecological models of human development*. In L. T. Husten, T. N. Postlethwaite (eds.), International Encyclopedia of Education (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Pergamon Press, pp. 3-27. Citato da Balboni (2020). \*
- Butterfield E. C., & Feretti R. P. (1987). *Toward a theoretical integration of cognitive hypotheses about intellectual differences among children*. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds.), *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 195–233). Norwood, NJ: Ablex. Citato da Robinson & Clinkenbeard (2008). \*
- Caemmerer J. M., Keith T. Z., Reynolds M. R. (2020). *Beyond individual intelligence tests: Application of Cattell-Horn-Carroll Theory*. Intelligence, 79, doi: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101433>. Citato da Balboni (2020). \*
- Callahan C. M., & Miller E. M. (2005). *A child-responsive model of giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 38-51). Cambridge, England: Cambridge University Press. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Carr M., Alexander J., & Schwanenflugel P. (1996). *Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks*. Roeper Review, 18, 212–217. Citato da Robinson & Clinkenbeard (2008). \*

- Carroll J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Casey J. P., & Quisenberry N. L. (1982). *Hochbegabung in der frühen Kindheit – Ein Forschungsüberblick* [Giftedness in early childhood – A review] (pp. 73–91). Heidelberg: Schindele. Heller & Schofield (2008). \*
- Cassibba R., Semeraro C. (2020). *Teorie implicite degli insegnanti e impatto sulle opportunità educative degli alunni plusdotati*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 765-770).
- Castello A. (s.d.). *Le teorie di Spearman, Thurstone, Vernon, Guilford, Cattell e Carroll*. *Psicologiadellavoro.org*. <https://www.psicologiadellavoro.org/le-teorie-di-spearman-thurstone-vernon-guilford-cattell-e-carroll/>
- Cavallini E., Cornoldi C., Vecchi T. (2009). *The effects of age and professional expertise on working memory performance*. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 382-395. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Chan S., & Yuen M. (2015). *Teachers' beliefs and practices for nurturing creativity in students: Perspectives from teachers of gifted students in Hong Kong*. *Gifted Education International*, 31(3), 200–213. <https://doi.org/10.1177/0261429413511884>
- Chiorri C. (2011). *Teoria e tecnica psicometrica. Costruire un test psicologico*. Milano: McGraw-Hill. Citato da Antonelli & Rubini (2017). \*
- Colangelo N., Assouline S. G., & Gross M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. The University of Iowa, Iowa City: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- Cole M., & Cole S. R. (1993). *The development of children*. New York: Scientific American Books. Citato da Newman (2008). \*
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Corbetta P. (s.d.). *METODOLOGIA E TECNICHE DELLA RICERCA SOCIALE*.
- Cornoldi C. (2007). *L'intelligenza*. Bologna: Il Mulino. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Cornoldi C. (2010). *Metacognition, intelligence, and academic performance*. In H. Salatas Waters, W. Schneider (eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York: Guilford Press, pp. 257-277. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Cornoldi C. (2011). *Le basi cognitive dell'intelligenza*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 38 (2), 267-290, doi: 10.1421/35156. Citato da Orsolini (2020). \*
- Cornoldi C. (2019). *Bambini eccezionali. Superdotati, talentosi, creativi, o geni*. Bologna: Il Mulino. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Cornoldi C. (2020a). *Bambini eccezionali a scuola*. *Psicologia e Scuola*, 40 (3), 42-49. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Cornoldi C. (2020b). *Teorie dell'Intelligenza e Approcci allo Studio della Plusdotazione*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 711-730, 897-903).

- Cornoldi C., Giofrè D. (2014). *The crucial role of working memory in intellectual functioning*. *European Psychologist*, 19, 260-268. Citato da Giofrè & Amoretti (2020). \*
- Costa S., Pirchio S., & Glock S. (2022). *Teachers' and preservice teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students and implicit expectations of their academic performance*. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 56–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.05.006>
- Csikszentmihalyi M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325–339). New York: Cambridge University Press. Citato da Makel & Plucker (2008). \*
- Csikszentmihalyi M. (1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). New York: Cambridge University Press. Citato da Makel & Plucker (2008). \*
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K., & Whalen S. (1993). *Talented teenagers. The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Citato da Olszewski-Kubilius (2008). \*
- Cubelli R. (2020). Il Genio e lo Studio dei Processi Cognitivi. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 771-782).
- Daniel E., Menashe I. (2020). *Exploring the familial role of social responsiveness differences between savant and non-savant children with autism*. *Scientific Reports*, 10, 2255, doi: <https://doi.org/10.1038/s41598-020-59209-7>. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- De Dreu C. K. W., Nijstad B. A., Baas M., Wolsink I., Roskes M. (2012). *Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task-focused attention*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 656-669, doi: <https://doi.org/10.1177/0146167211435795>. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Deary I. J., Strand S., Smith P., Fernandes C. (2007). *Intelligence and educational achievement*. *Intelligence*, 35 (1), 13-21. Citato da Saggino et al. (2020). \*
- Deary I. J., Whalley L. J., Starr J. M. (2009). *A lifetime of intelligence: Follow-up studies of the Scottish mental surveys of 1932 and 1947*. Washington, D. C.: American Psychological Association. Citato da Saggino et al. (2020). \*
- Deary I. J., Whiteman M. C., Starr J. M., Whalley L. J., Fox H. C. (2004). *The impact of childhood intelligence on later life: Following up the Scottish mental surveys of 1932 and 1947*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 130-147. Citato da Saggino et al. (2020). \*
- Delisle J. R., & Renzulli J. S. (1982). *The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production*. *Gifted Child Quarterly*, 26, 89–95. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Di Nuovo S. (2020). *Superdotati o "Diversamente Abili?" Per un Approccio Psicologico alla Genialità*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 783-788).
- Dion M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente»* /. Université du Québec à Chicoutimi. <https://doi.org/10.1522/030590627>

- Dykens E. M., Hodapp R. M., Finucane B. M. (2000). *Genetics and mental retardation syndromes. A new look at behavior and intervention*. New York: Paul Brookes Publishing (trad. It. *Ritardo mentale: sindromi a base genetica. Nuove prospettive nella comprensione del comportamento e dell'intervento*. Bergamo: Edizioni Junior, 2003). Citato da Lanfranchi (2020). \*
- Durkheim É. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. In “*Revue de Métaphysique et de Morale*”, 6, Maggio, pp. 273-302; trad. It. *Rappresentazioni individuali e rappresentazioni collettive*. In A. Izzo (a cura di), *Émile Durkheim. Antologia di scritti sociologici*, Bologna, Il Mulino, 1978. \*
- Edenallison (2018). *Teaching Gifted & Talented Students*. Teaching gifted students. <https://teachinggiftedstudentscom.wordpress.com/>
- Elliot C. D. (2007). *Differential Ability Scales, second edition: Administration and scoring manual*. San Antonio, TX : PsychCorp Harcourt Assessment Inc. Citato da Newman (2008). \*
- Engel de Abreu P. M. J., Puglisi M. L., Cruz-Santos A., Befi-Lopes D. M., Martin R. (2014). *Effects of impoverished environmental conditions on working memory performance*. *Memory*, 22, 323-331. Citato da Giofrè & Amoretti (2020). \*
- Engle R. W. (2010). *Role of working-memory capacity in cognitive control*. *Current Anthropology*, 51, S17-S26. Citato da Giofrè & Amoretti (2020). \*
- Fisher K. (1990). *Interaction with infants is linked to later abilities*. *The APA Monitor*, p. 10. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Flanagan D. P., Kaufman A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV assessment*. Hoboken, N. J.: Wiley. Citato da Pezzuti (2020). \*
- Flynn J. R. (1984). *The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978*. *Psychological Bulletin*, 95 (1), 29-51, doi: <https://doi.org/10.1037/00332909.95.1.29>. Citato da Balboni (2020). \*
- Ford D. Y., Whiting G. W. (2008). *Recruiting and Retaining Underrepresented Gifted Students*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 293-308). Springer.
- Gagné F. (2005). *From gifts to talents: The DMGT as a developmental model*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–120). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Galton F. (1869). *Hereditary genius; An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan and Co. Citato da Cubelli (2020). \*
- Gall F. J. (1985). *L'organo dell'anima. Fisiologia cerebrale e disciplina dei comportamenti*. Venezia: Marsilio. Citato da Cubelli (2020). \*
- Gallagher J. J. (2008). *Psychology, Psychologists, and Gifted Students*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 1-11). Springer.

- Gallagher J., & Gallagher S. (1994). *Teaching the gifted child* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books. Citato da Kaufman & Sternberg (2008).\*
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Gari A., Mylonas K., & Portešová S. (2015). *An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers*. *Gifted Education International*, 31(3), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0261429413511887>
- Gaunt R. I. (1989). *A comparison of the perceptions of parents of highly and moderately gifted children*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, OH. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Geake J. G., & Gross M. U. M. (2008). *Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study*. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Geary D. C., & Brown S. C. (1991). *Cognitive addition: Strategy choice and speed-of-processing differences in gifted, normal, and mathematically disabled children*. *Developmental Psychology*, 27, 398–406. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Gifted student Literacy – Gifted and Talented Learners in the Literacy Classrooms (s.d.). *Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent*. <https://giftedstudentliteracy.weebly.com/gagnes-differentiated-model-of-giftedness-and-talent.html>
- Gilliam J. E., Jerman O. (2019). *GATES-2 – Gifted and Talented Evaluation Scales, 2<sup>nd</sup> edition*. Ed. It. A cura di Istituto di Ortofonia. Firenze: Hogrefe. Citato da Bianchi Di Castelbianco & Sartori (2020). \*
- Gilly M. (1980). *Maître-Elève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris, PUF. \*
- Ginevra M. C., Di Maggio I., Valbusa I., Santilli S., & Nota L. (2022). *Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities*. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Giofrè D., Amoretti G. (2020). *La Valutazione della Plusdotazione in soggetti a Sviluppo tipico e non*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 789-793).
- Giofrè D., Cornoldi C. (2015). *The structure of intelligence in children with specific learning disabilities is different as compared to typically development ones*. *Intelligence*, 52, 36-43, doi: 10.1016/j.intell.2015.07.002. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Giofrè D., Pastore M., Cornoldi C., Toffalini E. (2019). *Lumpers vs splitters: Intelligence in children with specific learning disorders*. *Intelligence*, 76, doi: 10.1016/j.intell.2019.101380. Citato da Cornoldi (2020b). \*



- Giofrè D., Toffalini E., Altoè G., Cornoldi C. (2017). *Intelligence measures as diagnostic tools for children with specific learning disabilities*. *Intelligence*, 61, 140-145. Citato da Giofrè & Amoretti (2020). \*
- Glock S., Kovacs C., & Pit-ten Cate I. (2019). *Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity*. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616–634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. Citato da Giofrè & Amoretti (2020).\*
- Gottfredson L. S. (1997). *Mainstream science on intelligence: An editorial with signatories, history and bibliography*. *Intelligence*, 24, 13-23. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Grinder R. E. (1985). *The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them*. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 5–34). Washington, DC: American Psychological Association. Citato da Robinson & Clinkenbeard, 2008). \*
- Gubbins J. (1982). *Revolving door identification model: Characteristics of talent pool students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs. Citato da Kaufman & Sternberg (2008).\*
- Haataja E., Laine A., & Hannula M. (2020). *Educators' perceptions of mathematically gifted students and a socially supportive learning environment – A case study of a Finnish upper secondary school*. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 8(1). <https://doi.org/10.31129/LUMAT.8.1.1368>
- Hambrick D. Z., Oswald F. L., Altmann E. M., Meinz E. J., Gobet F., Campitelli G. (2014). *Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert?* *Intelligence*, 45, 34-45. Citato da Giofrè & Amoretti (2020). \*
- Harkness S., Blom M., Oliva A., Moscardino U., Zylicz P. O., Bermudez M. R., Feng X., Carrasco-Zylicz A., Axia G., & Super C. M. (2007). *Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures*. *Comparative Education*, 43(1), 113–135. <https://doi.org/10.1080/03050060601162438>
- Heise D. R. (s.d.). *The Semantic Differential and Attitude Research*.
- Heller K. A., & Hany E. (2004). *Identification of gifted and talented students*. *Psychology Science*, 46, 302-323. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Heller K. A., Schofield N. J. (2008). *Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 93-114). Springer.
- Herbert T. P. (1993). *Reflections at graduation: The long-term impact of elementary school experiences in creative productivity*. *Roeper Review*, 16, 22–28. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- Hodges J., Tay J., Maeda Y., & Gentry M. (2018). *A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices*. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Hogg M. A., Vaughan G. M. (2012). *Psicologia Sociale. Teorie e applicazioni*. Pearson.
- Hollingworth L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: The Macmillan Company. Citato da Zanetti (2020). \*

- Horn, J. L., Cattell, R. B. (1966). *Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences*. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253–270. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Hoyt D. P. (1965). *The Relationship Between College Grades and Adult Achievement: A Review of the Literature*. Research Report No. 7. Iowa City, Iowa: American College Testing Program. Citato da Renzulli (1978, 2011). \*
- Johnsen S. K. (1997). *Assessment beyond definitions*. *Peabody Journal of Education*, 72, 136–152. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Johnson W., Bouchard T. J., Krueger R. F., McGue M., Gottesman I. I. (2003). *Just one g: Consistent result from three test batteries*. *Intelligence*, 32, 95-107. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Kandler C., Reimann R., Angleitner A., Spinath F. M., Borkenau P., Penke L. (2016). *The nature of creativity: The roles of genetic factors, personality traits, cognitive abilities, and environmental sources*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 230-249, doi: <https://doi.org/10.1037/pspp0000087>. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Kaufman A. S., Raiford S. E., Coalson D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Hoboken, N. J.: Wiley. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Kaufman J. C., Plucker J. A., Russell C. M. (2012). *Identifying and assessing creativity as a component of giftedness*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 60-73, doi: <https://doi.org/10.1177/0734282911428196>. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Kaufman S. B., Sternberg R. J. (2008). *Conceptions of Giftedness*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 71-91). Springer.
- Keating D. P. (2009). *Developmental science and giftedness: An integrated lifespan framework. The development of giftedness and talent across the life span*. Washington, D.C.: APA, pp. 189-208. Citato da Bianchi Di Castelbianco & Sartori, 2020). \*
- Keith T. Z., Reynolds M. R. (2010). *Cattell-Horn-Carroll abilities and cognitive tests: What we've learned from 20 years of research*. *Psychology in the Schools*, 47 (7), 635-650, doi: <https://doi.org/10.1002/pits>. Citato da Balboni (2020). \*
- La Prova A., Virone J. (2020). *Troppo intelligenti! Bambini e ragazzi gifted. Tutto ciò che devi sapere, fare, evitare*. [Documento PDF]. Edizioni Forepsy.
- Lamont M., Lareau A. (1988). *Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments*. *Sociological Theory*, 6, 153-168. Citato da Balboni (2020). \*
- Lanfranchi S., Cornoldi C., Drigo S., Vianello R. (2008). *Working memory in individuals with fragile X syndrome*. *Child Neuropsychology*, 15 (2), 105-119, doi: 10.1080/09297040802112564. Citato da Lanfranchi (2020). \*

- Lanfranchi S., Cornoldi C., Vianello R. (2004). *Verbal and visuospatial working memory deficits in children with Down Syndrome*. *American Journal on Mental Retardation*, 109 (6), 456-466. Citato da Lanfranchi (2020). \*
- Lanfranchi S. (2020). *Talenti e intelligenza: Alcune riflessioni*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 795-799).
- Lang M. (2020). *Un'altra Faccia della Medaglia o la Stessa Faccia?* *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 801-805).
- Lassig C. (2015). *Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture*. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2). <https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0012>
- Lee S. Y., & Olszewski-Kubilius P. (2006). *Comparison between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination*. *Roeper Review*, 28, 157–166. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Lewis J. D., DeCamp-Fritson S. S., Ramage J. C., McFarland M. A., & Archwamety T. (2007). *Selecting for ethnically diverse children who may be gifted using Raven's Standard Progressive Matrices and Naglieri Nonverbal Abilities Test*. *Multicultural Education*, 15, 38-42. Citato da Hodges et al. (2018).\*
- Lohman D. F. (2005). *The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective*. *Gifted Child Quarterly*, 49, 111–138. Citato da Robinson & Clinkenbeard (2008).\*
- Lohman D. F., & Korb K. A. (2006). *Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school*. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-484. doi:10.4219/jeg-2006-245. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Lohman D. F. (2011). *Introducing CogAT Form 7*. Retrieved from [http://riversidepublishing.com/products/cogAT7/pdf/CogSpe\\_v59-28-11.pdf](http://riversidepublishing.com/products/cogAT7/pdf/CogSpe_v59-28-11.pdf). Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Lohman D. F., & Nicpon M. F. (2012). *Ability testing & talent identification*. In S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (pp. 287-335). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Citato da Hodges et al. (2018).\*
- Lombroso C. (1864). *Genio e follia*. Milano: Chiusi. Citato da Cubelli (2020). \*
- Louis B., & Lewis M. (1992). *Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level*. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27–31. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Louis J. M. (2005). *Riconoscere e aiutare i bambini precoci*. Roma: Magi Edizioni. Citato da Giofrè & Amoretti (2020). \*
- Lubart T., Zenasni F. (2010). *A new look at creative giftedness*. *Gifted and Talented International*, 25, 53-57. citato da Bianchi Di Castelbianco & Sartori (2020). \*



- Lucidi F. (2020). *Plusdotazione, Plusdotati, Plusperformanti: Quanto è Difficile Definire un Costrutto Ateorico!*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 807-811).
- Lykken D. (1998). *The genetics of genius*. In A. Steptoe (ed.), *Genius and the mind: Studies of creativity and temperament in the historical record*. Oxford: Oxford University Press. Citato da Di Nuovo (2020). \*
- Maggino F., & Mola T. (2007). *Il differenziale semantico per la misura degli atteggiamenti: Costruzione, applicazione e analisi*.
- Makel M. C., Kell H. J., Lubinski D., Putallaz M., Benbow C. P. (2016). *When lightning strikes twice: Profoundly gifted, profoundly accomplished*. *Psychological Science*, 27, 1004-1018. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Makel M. C, Plucker J. A. (2008). *Creativity*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 247-270). Springer.
- Manning S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers*. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 64–68. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516435>
- Marland S. P. (1972) *Education of the Gifted and Talented, Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background Papers Submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. Citato da Renzulli (2011) e Zanetti (2020). \*
- Marzocchi G. M. (2020). *Intelligenza e Funzioni esecutive: Visioni complementari per analizzare i predittori del comportamento adattivo*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 813-816).
- Mason L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Seconda Edizione. Il Mulino.
- Maxwell E. (1995). *The changing developmental needs of the gifted: Birth to maturity*. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel* (pp. 17–30). Austin, TX: Pro-Ed. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- McCarney S. B., Anderson P. D. *Gifted Evaluation Scale. 2nd ed.* Hawthorne Educational Services; Columbia, MO: 1989. Citato da Pfeiffer et al. (2008). \*
- McGrew K. S. (1997). *Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework*. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, P. L. Harrison (eds.), *Contemporary intellectual assessment*. New York: Guilford Press, pp. 151-179. Citato da Balboni (2020). \*
- McKenzie J. A. (1986). *The influence of identification practices, race and SES on the identification of gifted students*. *Gifted Child Quarterly*, 30, 93-95. doi:10.1177/001698628603000210. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Menardo E., Balboni G., Cubelli R. (2017). *Environmental factors and teenagers' personalities: The role of personal and familial socio-cultural level*. *Behavioral Brain Research*, 325, 181-187, doi: <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2017.02.038>. Citato da Balboni (2020). \*
- Merton R. (1968). *The Matthew effect on science. The reward and communication system are considered*. *Science*, 159, 56-63. Doi: 10.1126/science.159.3810.56. Citato da Subotnik et al. (2011). \*
- MIUR (s.d.). *Bisogni Educativi Speciali*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali>.

- Mönks F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191–202). Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children. Assen, The Netherlands: Van Gorcum. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Moon T. R., & Brighton C. M. (2008). *Primary Teachers' Conceptions of Giftedness*. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447–480. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-793>
- 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, 71-96. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Moscovici S. (1976). *La Psychologie des représentations sociales*. In “*Revue Européenne des Sciences Sociales: Cahiers Vilfredo Pareto*”, 14, nn. 38/39, pp. 409-416. \*
- Mucchi Faina A., Pacilli M. G., Pagliaro S. (2012). *L'influenza Sociale*. Il Mulino.
- Myers T., Carey E., Szücs D. (2017). *Cognitive and neural correlates of mathematical giftedness in adults and children: A review*. *Frontiers in Psychology*, 8, doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01646>. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Naglieri J. A., & Ford D. Y. (2003). *Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT)*. *Gifted Child Quarterly*, 47, 155-160. doi: 10.1177/001698620304700206. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- National Association for Gifted Children (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm (position statement)*. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>. Citato da Pezzuti (2020) \*
- National Association for Gifted Children & The Council of State Directors of Programs for the Gifted. (2015). *2014-2015 State of the states in gifted education: Policy and practice data*. Retrieved from [https://www.nagc.org/sites/default/files/key%20reports/2014-2015%20State%20of%20the%20States%20\(final\).pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/key%20reports/2014-2015%20State%20of%20the%20States%20(final).pdf). Citato da Hodges et al. (2018). \*
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/positionstatements/PSDAP.pdf>. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Neihart M., Reis S. M., Robinson N., Moon S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Sourcebooks. Citato da Porru et al. (2020). \*
- Newman T. M. (2008). *Assessment of Giftedness in School-Age Children Using Measures of Intelligence of Cognitive Abilities*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 161-176). Springer.
- Nicholls J. C. (1972). *Creativity in the Person Who Will Never Produce Anything Original and Useful: The Concept of Creativity as a Normally Distributed Trait*. *American Psychologist* 27: 717-727. Citato da Renzulli (1978, 2011). \*

- Olenchak F. R., & Renzulli J. S. (1989). *The effectiveness of the Schoolwide Enrichment Model on selected aspects of elementary school change*. *Gifted Child Quarterly*, 33, 36–46. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- Olszewski-Kubilius P. (2008). *The Role of the Family in Talent Development*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 53-70). Springer.
- Oppong E., Shore B. M., Muis K. R. (2019). *Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice*. *Gifted Child Quarterly*, 63, 102-119. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Orsolini M. (2020). *Diventare dotati*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 817-822).
- Osgood C. E. (1952). *The nature and measurement of meaning*. *Psychological Bulletin*, 49(3), 197–237. <https://doi.org/10.1037/h0055737>
- Osgood C. E., Suci G. J., & Tannenbaum P. H. (1975). *The Measurement of Meaning*. University of Ill. Press. <https://books.google.it/books?id=tBrongEACAAJ>
- Padovan A. (1923). *Il genio. Che cos'è il genio. Le origini del genio*. Terza Edizione. Milano: Hoepli. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Palladino P., Artuso C. (2020). *Genio e Memoria di Lavoro: Un rapporto che cambia con l'età e il contesto*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 823-828).
- Palmonari A., Emiliani F. (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*. Il Mulino.
- Parkinson M. L. (1990). *Finding and serving gifted preschoolers*. *Understanding Our Gifted*, 2(5), 1, 10–13. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Passolunghi M. C. (2020). *Le Femmine sono Geniali? Fattori alla Base della Plusdotazione*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 829-835).
- Passow A. H., & Frasier M. M. (1994). *Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantage students*. *Roeper Review*, 18, 198-202. doi:10.1080/0278319 9609553734. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Pastore M. (2015). *Analisi dei dati in psicologia. Con applicazioni in R*. Il Mulino.
- Pellicci G., Menardo E., Balboni G., Cubelli R. (2015). *Effetti del livello socio-culturale sulle dimensioni di personalità*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 42 (4), 875-884, doi: <https://doi.org/10.1421/81946>. Citato da Balboni (2020). \*
- Perković Krijan I., & Borić E. (2014). *Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching / Stavovi učitelja prema darovitim učenicima i razlike u stavovima s obzirom na staž*. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 17. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1490>
- Perković Krijan I., Jurčec L., & Borić E. (2015). *Attitudes of Primary School Teachers toward Gifted Students/Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima*. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 17(3). <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199>

- Perleth C., Schatz T., & Mönks F. J. (2000). *Early identification of high ability*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 297-316). Oxford, England: Pergamon. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Pezzuti L. (2020). *Plusdotazione Intellettiva, Talento, e Genialità: Somiglianze e Differenze*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 837-842).
- Pfeiffer S. I. (A c. Di). (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer.
- Pfeiffer S. I. (2002). *Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions*. *Journal of Applied School Psychology*, 1, 31–50. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Pfeiffer S. I. (2012). *Current perspectives on the identification and assessment of gifted students*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3-9. doi:10.1177/0734282911428192. Citato da Hodges et al., (2018). \*
- Pfeiffer S. I. (2013). *Serving the gifted*. New York: Routledge. Citato da Bianchi Di Castelbianco & Sartori (2020). \*
- Pfeiffer S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Hoboken, N. J.: Wiley. Citato da Pezzuti (2020). \*
- Pfeiffer S. I., Blei S. (2008). *Gifted Identification Beyond the IQ Test: Rating Scales and Other Assessment Procedures*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 177-198). Springer.
- Pfeiffer S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: PsychCorp. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Pfeiffer S. I., Petscher Y., & Kumtepe A. (2008). *The Gifted Rating Scales-School Form: A Validation Study Based on Age, Gender, and Race*. *Roeper Review*, 30(2), 140–146. <https://doi.org/10.1080/02783190801955418>
- Pfeiffer S. I., & Stocking V. B. (2000). *Vulnerabilities of Academically Gifted Students*. *Special Services in the Schools*, 16(1–2), 83–93. [https://doi.org/10.1300/J008v16n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06)
- Piaget J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Gonthier (trad. It., Einaudi, 1967). Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Piirto J. (1998). *Understanding those who create* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press. Citato da Piirto (2008). \*
- Piirto J. (2008). *Giftedness in Nonacademic Domains*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 177-198). Springer.
- Porru A., Melogno S., Lucangeli D. (2020). *Scuola di Talento*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 843-848).
- Purpura D. J., Schmitt S. A., Ganley C. M. (2017). *Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 15-34. Citato da Usai & Viterbori (2020). \*

- Raven J. (2000). *The Raven's progressive matrices: Change and stability over culture and time*. *Cognitive Psychology*, 41, 1-48. doi:10.1006/cogp.1999.0735. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Reis S. M., Hébert T. P. (2008). *Gender and Giftedness*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 271-291). Springer.
- Reis S. M., & McCoach D. B. (2000). *The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go?* *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press. Citato da Subotnik et al. (2011). \*
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (1988). *Technical report of research studies related to the revolving door identification model*. Storrs: Bureau of Educational Research, The University of Connecticut. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- Renzulli J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press. Citato da Subotnik et al. (2011). \*
- Renzulli J. S. (2011). *What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition*. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli J. S., Reis S. M. (2018). *The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people*. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon (eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington, D. C.: American Psychological Association, pp. 185-199, doi: <https://doi.org/10.1037/0000038-012>. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Renzulli J. S., Reis S. M., & Smith L. (1981). *The revolving-door model: A new way of identifying the gifted*. *Phi Delta Kappan*, 62, 648–649. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- Renzulli J. S., & Renzulli S. R. (2010). *The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests*. *Gifted Education International*, 26(2–3), 140–156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Renzulli J. S., Smith L. H., White A. J., Callahan C. M., Hartman R. K., Westberg K. I. *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Creative Learning Press; Mansfield Center, CT: 1997. Citato da Pfeiffer et al. (2008). \*
- Rimm S. (2008). *Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 139-160). Springer.
- Robinson A., Clinkenbear P. R. (1998). *Giftedness: An exceptionality examined*. *Annual Review of Psychology*, 49 (1), 17-139. Citati da Bianchi Di Castelbianco & Sartori (2020). \*

- Robinson A., Clinkenbeard P. R. (2008). *History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 13-31). Springer.
- Robinson N. M. (1993). *Identifying and nurturing gifted, very young children*. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 507–524). Oxford: Pergamon Press. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Robinson N. M. (2008). *The Social World of Gifted Children and Youth*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 33-51). Springer.
- Rodríguez Luna M. E. (1996). *Las representaciones sociales en el campo educativo / Michel Gilly. Enunciación, 1(1), 69–79.* <https://doi.org/10.14483/22486798.1717>
- Rodríguez-Preciado S. Y., Rosales-Reynoso M. A., Barros-Núñez P. (2018). *Genetics of Giftedness*. In I. González-Burgos (ed.), *Psychobiological, clinical, and educational aspects of giftedness*. Hauppauge, N. Y.: Nova Science Publishers. Citato da Di Nuovo (2020). \*
- Rogers K. B., & Silverman L. K. (1998, May). *The physical, social, emotional and environmental differences of profoundly gifted children: A comparative study*. The Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Rogers M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average youngsters*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver, CO. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, Holt, Rinehart & Winston. \*
- Runco M. A. (1999). *A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity*. *Creativity Research Journal*, 12, 161-164. Citato da Usai & Viterbori (2020). \*
- Rusconi E. (2020). *Fabbricare il genio*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 849-855).
- Ruthsatz J., Urbach J. B. (2012). *Child prodigy: A novel cognitive profile places elevated general intelligence, exceptional working memory and attention to detail at the root of prodigiousness*. *Intelligence*, 40, 419-426. Citato da Tinti & Re (2020). \*
- Saggino A., Ebisch S., Tommasi M. (2020). *Lo Studio dell'Intelligenza non è poco Nobile*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 857-863).
- Sammut G., & Howarth C. (2014). *Social representations. 1799–1802.* [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7\\_292](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_292)
- Sattler J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4th ed.). San Diego: Author. Citato da Newman (2008). \*



- Schack G. D., & Starko A. J. (1990). *Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by pre-service teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted*. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 346–363. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Schmader T., Johns M., Forbes C. (2008). *An integrated process model of stereotype threat effects on performance*. *Psychological Review*, 115, 336-356. Citato da Palladino & Artuso (2020). \*
- Schneider W., McGrew K. S. (2012). *The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence*. In D. P. Flanagan, P. L. Harrison (eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Guilford Press, pp. 99-144. Citato da Balboni (2020). \*
- Schwean V. L., Saklofske D., Widdifield-Konkin L., Parker J. D. A., & Kloosterman P. (2006). *Emotional Intelligence and Gifted Children*. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 30–37. <https://doi.org/10.7790/ejap.v2i2.70>
- Shaklee B. D. (1992). *Identification of young gifted students*. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 134-144. doi:10.1177/016235329201500203. Citato da Hodges et al. (2018). \*
- Shenk D. (2010). *The Genius in all of us: New insights into genetics, talent, and IQ*. New York: Knopf Doubleday. Citato da Di Nuovo (2020). \*
- Silverman L. K. (1993b). *Characteristics of Giftedness Scale*. Available from the Gifted Development Center website: <http://www.gifteddevelopment.com>. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Silverman L. K. (1997). *Family counseling with the gifted*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382–397). Boston: Allyn & Bacon. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Silverman L. K. (1998). *Developmental stages of giftedness: Infancy through adulthood*. In J. VanTasselBaska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed., pp. 145–166). Denver: Love. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Silverman L. K. (2009). *The measurement of giftedness*. In L. V. Shavinina (ed.), *International handbook on giftedness*. Amsterdam: Springer, pp. 947-970. Citato da Pezzuti (2020). \*
- Silverman L. K., Golon A. S. (2008). *Clinical Practice with Gifted Families*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 199-222). Springer.
- Simonton D. K. (2018). From giftedness to eminence: Developmental landmarks across the lifespan. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon (eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington, D. C.: American Psychological Association, pp. 273-285, doi: <https://doi.org/10.1037/0000038-018>. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Singer W. (1999). *In der Bildung gilt: Je früher, desto besser* [In education is valid: The sooner the better]. *Psychologie Heute*, 60–65. Citato da Heller & Schofield (2008). \*
- Spearman, C. (1904). “General intelligence,” objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15 (2), 201–293. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*

- Sternberg R. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86–93. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- Sternberg R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Sternberg R. J. (2005). *The WICS model of giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327–243), New York: Cambridge University Press. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Sternberg R. J., & Lubart T. I. (1995). *Defying the crowd*. New York: Free Press. Citato da Makel & Plucker (2008). \*
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L. (1997). *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., & Worrell F. C. (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*.
- Sullivan A. L. (2011). *Disproportionality in special education identification and placement of English language learners*. *Exceptional Children*, 77, 317-334. doi:10.1177/001440291107700304. Citato da Hodges et al. (2018) \*
- Sunde Peterson J., Moon S. M. (2008). *Counseling the Gifted*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 223-245). Springer.
- Tannenbaum A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan. Citato da Subotnik et al. (2011). \*
- Tannenbaum A. J. (1986). *Giftedness: A psychosocial approach*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–252). New York: Cambridge University Press. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Tannenbaum A. J. (1992). *Early signs of giftedness: Research and commentary*. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 104–133. Citato da Silverman & Golon (2008). \*
- Tannenbaum A. J. (2003). *Nature and nurture of giftedness*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 45-59). New York, NY: Allyn & Bacon. Citato da Subotnik et al. (2011). \*
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Hough. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Terman L. M. (1925/1959). *Genetic studies of genius* (voll. 1-5). Standford, CA: Standford University Press. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Terman L. M. (1959) *Genetic Studies of Genius: The Gifted Group at Mid-Life*. Stanford, Calif.: Stanford University Press. Citato da Renzulli (2011). \*



- Terman L. M., et al. (1926). *Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, Calif.: Stanford University Press. Citato da Renzulli (2011). \*
- Thompson K. C., Morris R. J. (2008). *Ethical and Professional Practice Issues in the Provision of Educational Services to Gifted Students*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 309-326). Springer.
- Thurstone L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago Press. Citato da Cornoldi (2020b) \*
- Tine M. (2014). *Working memory differences between children living in rural and urban poverty*. *Journal of Cognition and Development*, 15, 599-613. Citato da Palladino & Artuso (2020). \*
- Tinti C., Re A. M. (2020). *L'intelligenza del Genio*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 865-870).
- Toffalini E. (2020). *Eccezionalità: Categorie o code di distribuzioni?* *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 871-875).
- 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. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- UConn – University of Connecticut. (s.d.). *An Overview of the Enrichment Triad Model*. [https://nrcgt.uconn.edu/underachievement\\_study/curriculum-compacting/cc\\_section2/](https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/curriculum-compacting/cc_section2/)
- Usai M. C., Viterbori P. (2020). *Plusdotazione e Funzioni Esecutive*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 877-881).
- Vaivre-Douret L. (2011). *Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children*. *International Journal of Pediatrics*, 1-14, doi: <https://doi.org/10.1155/2011/420297>. Citato da Balboni (2020). \*
- Valdes G., & Figueroa R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood NJ: Ablex. Citato da Newman (2008). \*
- VanTassel-Baska J., Olszewski-Kubilius P., & Kulieke M. (1994). *A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students*. *Roeper Review*, 16, 186–191. Citato da Robinson & Clinkenbeard (2008). \*
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon. Citato da VanTassel-Baska & Stambaugh (2008). \*
- VanTassel-Baska J., & Stambaugh T. (2008). *Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted*. In Pfeiffer S. I. (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 347-365). Springer.
- Vaz S., Wilson N., Falkmer M., Sim A., Scott M., Cordier R., & Falkmer T. (2015). *Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities*. *PLOS ONE*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vernon P. E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen. Citato da Cornoldi (2020b). \*

- Vianello R. (2006). *La sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*. Bergamo: Edizioni Junior. Citato da Lanfranchi (2020). \*
- Vianello R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive*. Trento: Erickson. Citato da Vianello (2020). \*
- Vianello R. (2015). *Disabilità intellettive: Con aggiornamenti al DSM-5*. Bergamo: Edizioni Junior. Citato da Lanfranchi (2020). \*
- Vianello R. (2020). *Intelligenza Generale e Talento*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 883-888).
- Visser, B. A., Ashton, M. C., Vernon, P. A. (2006). *Beyond g: Putting multiple intelligence theory to the test*. *Intelligence*, 34, 487–502. Citato da Kaufman & Sternberg (2008). \*
- Vygotsky L. S. (1978). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds. & Trans.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 92–104). Cambridge, MA: Harvard University Press. Citato da Pfeiffer & Blei (2008). \*
- Wagner W., Duveen G., Farr R., Jovchelovitch S., Lorenzi-Cioldi F., Marková I., & Rose D. (1999). *Theory and Method of Social Representations*. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95–125. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00028>
- Wallach M. A. (1976). *Tests Tell Us Little About Talent*. *American Scientist* 64. Citato da Renzulli (1978, 2011). \*
- Wechsler D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition: Technical and interpretative manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation. Citato da Newman (2008). \*
- Wilkinson S. C. (1993). *WISC-R profiles of children with superior intellectual ability*. *Gifted Child Quarterly*, 37, 84-91. Citato da Cornoldi (2020b). \*
- Witty P. A. (1958). "Who Are the Gifted?" In *Education of the Gifted*, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, ed. N.B. Henry. Chicago: University of Chicago Press. Citato da Renzulli (2011). \*
- Woo H., Cumming T. M., & O'Neill S. C. (2023). *South Korean pre-service primary school teachers' attitudes towards gifted students and gifted education*. *Gifted Education International*, 39(3), 303–317. <https://doi.org/10.1177/02614294221108577>
- Worrell F. C., Erwin J. O. (2011). *Best practices in identifying students for gifted and talented education programs*. *Journal of Applied School Psychology*, 27 (4), 319-340. Citati da Bianchi Di Castelbianco & Sartori (2020). \*
- Yada A., Tolvanen A., & Savolainen H. (2018). *Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling*. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yazıcıoğlu T., & Akdal D. (2020). *The Opinions of the Classroom Teachers about the Enrichment Educational Programs for Gifted Students Who Continue to the Inclusive Classes*. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 202–214. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.12>

- Zammuner V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zanetti M. A. (2012). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci. Citato da Alesi (2020). \*
- Zanetti M. A. (2016). *Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale*. Proceedings of the 12th Applied Behavior Analysis Conference, Milan, June 24-25<sup>th</sup>, pp.16-21. Citato da Alesi (2020). \*
- Zanetti M. A. (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*. Roma: Carocci. Citato da Zanetti (2020). \*
- Zanetti M. A. (2020). *Plusdotazione non Solo QI: tra Mito e Realtà*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, settembre-dicembre (pp. 889-896).
- Zanetti M. A., Renati R. (2012). *Perché un focus sulla plusdotazione?* *Psicologia dell'Educazione*, 6 (2), 155-161. Citato da Zanetti (2020). \*
- Zeidner M., & Matthews G. (2017). *Emotional intelligence in gifted students*. *Gifted Education International*, 33(2), 163–182. <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>
- Zeidner M., Shani-Zinovich I. (2011). *Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions*. *Personality and Individual Differences*, 51, 566-570, doi: 10.1016/j.paid.2011.05.007. Citato da Cassibba & Semeraro (2020). \*
- Zenasni F., Mourgues C., Nelson J., Muter C., Myszkowski N. (2016). *How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception*. *Learning and Individual Differences*, 52, 216-223. Citato da Cornoldi (2020b). \*

\* Fonti non direttamente consultate

## Appendice

### a) Questionario cartaceo

#### Questionario per i docenti

Codice personale:

*Gentile docente,*

*chiediamo la sua partecipazione ad un'indagine di tipo esplorativo che ha come obiettivo finale quello di migliorare i rapporti tra insegnanti e allievi e di aiutare questi ultimi a trovare una loro collocazione nell'ambiente scolastico e sociale. A tale scopo presentiamo in questa ricerca un profilo di un potenziale allievo per analizzare le reazioni, in termini di emozioni e riflessioni, di adulti competenti che ogni giorno si occupano dell'educazione e della formazione di queste giovani menti.*

*Il suo compito è di leggere attentamente il profilo presentato qui sotto e di rispondere a delle domande, alcune in forma aperta e altre in forma chiusa.*

**Poiché la ricerca è nella sua fase iniziale di sperimentazione del questionario, al fine di appurare la chiarezza di ogni sua parte – LE ISTRUZIONI, IL PROFILO, LE DOMANDE e LE MODALITA' DI RISPOSTA – Le chiediamo di commentare liberamente queste parti, evidenziando eventuali difficoltà, ambiguità, punti oscuri. Per una maggiore aderenza ai suoi commenti, Le chiediamo se possiamo registrarli.**

*Il questionario è ANONIMO e le sue risposte saranno trattate in modo statistico, solo ai fini di questa ricerca; non verranno divulgate né utilizzate per altri scopi. Le chiediamo, tuttavia, di creare un suo CODICE PERSONALE, da apporre in cima a questa pagina, che Le servirà per riconoscere il suo questionario, nel caso desideri accedere ai suoi dati grezzi.*

*Per cortesia, ci fornisca alcuni dati anagrafici, al fine di analizzare le risposte al questionario in maniera diversificata a seconda di alcune caratteristiche dei rispondenti.*

*Grazie in anticipo per la collaborazione.*

Dati anagrafici:

Professione:

Ordine di scuola:

Sesso:

Età:

Materia/e di insegnamento:

Titolo di studio:

Le chiediamo innanzitutto di leggere attentamente questa descrizione di un allievo con caratteristiche particolari.

#### PROFILO DI GIULIO:

Giulio, fin da piccolo, ha dimostrato di possedere un talento precoce. A due anni e mezzo già giocava con le rime, a tre anni contava fino a 150, sia in senso crescente che decrescente, a quattro anni già aveva imparato a leggere e a 6 anni “divorava” letteralmente un libro al giorno, anche più di una volta.

Già all'inizio della scuola elementare, Giulio riusciva a eseguire mentalmente calcoli aritmetici, che risultavano complessi per i suoi coetanei, come 47 per 18; ha precocemente imparato a scrivere correttamente senza commettere errori ortografici ed appassionandosi alla grammatica ed alla fonetica, ottenendo ottimi risultati nei test sull'utilizzo di digrammi, dittonghi, uso dell'acca e accenti. Anche nelle produzioni libere ha presto acquisito un linguaggio preciso e corretto, sia sul piano morfo-sintattico, sia lessicale, con un vocabolario molto ampio.

Attualmente Giulio è uno studente di scuola media superiore tranquillo e introspettivo. In classe appare spesso perso nei suoi pensieri e capita che, se interrogato dal docente, non abbia idea di ciò che è stato appena detto, anche se sa riportare l'argomento centrale della discussione. Quando fa degli interventi, sembrano essere estranei al tema che si sta affrontando. Il ragazzo legge ancora voracemente tutti i tipi di libri, ma spesso i libri che legge non sono appropriati alla sua età. A volte in classe interrompe l'insegnante per raccontare ciò che ha imparato dalle sue letture.

Giulio è particolarmente interessato all'ortografia, alla matematica e alle scienze. Quando l'argomento è di suo interesse il ragazzo riesce a mantenere l'attenzione su di esso anche quando i suoi compagni se ne stanno disinteressando.

Giulio possiede una memoria, sia visiva che uditiva, portentosa riguardo agli argomenti che lo appassionano e spesso riesce a vedere relazioni tra idee ed eventi molto prima degli altri: per questo eccelle nel *problem solving*. Il ragazzo ha un pungente e arguto senso dell'umorismo, che non è sempre compreso e apprezzato da quelli che gli stanno intorno.

Nel suo lavoro non è molto organizzato, a volte non comprende le consegne che gli vengono assegnate, i suoi quaderni sono disordinati e raramente svolge i compiti a casa, ma nonostante ciò riporta buoni risultati nei test. Durante la ricreazione, Giulio non appare sempre a suo agio insieme ai suoi coetanei e preferisce starsene da solo o parlare con gli insegnanti.

Le è capitato, nella sua vita di docente d'incontrare uno studente, la cui personalità possa avvicinarsi a quella di Giulio:  SÌ  NO

Pensi ora a Giulio e provi a descrivere liberamente nella pagina seguente tutto ciò che suscita in Lei un ragazzo di questo tipo (sentimenti, riflessioni, emozioni positive e/o negative, pensieri, ecc.):

Le chiediamo infine di esprimere il suo parere su Giulio. Nella pagina seguente troverà delle coppie di aggettivi opposti. Il suo compito consiste nel rispondere mettendo una X in uno dei sette quadratini tra le coppie.

Per ogni coppia, consideri l'aggettivo che si avvicina maggiormente a quello che ha provato o pensato leggendo il profilo di Giulio e poi scelga la posizione, più o meno vicina a tale aggettivo, che riflette maggiormente il

suo giudizio. Deve fare la crocetta dentro il quadratino.

Tenga presente che gli aggettivi, in riferimento a Giulio, hanno carattere **evocativo e metaforico, non realistico**.

**Segni solo una crocetta per ogni riga e non ne salti nessuna. Se desidera cambiare risposta annerisca la crocetta già fatta e ne tracci un'altra.**

Vediamo alcuni **ESEMPI**:

Giulio è:

	molto	abbastanza	un po'	né l'uno né l'altro	un po'	abbastanza	molto	
<b>resistente</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>fragile</b>

Nell'esempio è stato ritenuto più adatto l'aggettivo **fragile** per Giulio, e lo si è quantificato scegliendo un po'.

Giulio è:

	molto	abbastanza	un po'	né l'uno né l'altro	un po'	abbastanza	molto	
<b>statico</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>dinamico</b>

Nell'esempio è stato ritenuto più adatto l'aggettivo **statico** per Giulio, e lo si è quantificato scegliendo molto.

Giulio è:

	molto	abbastanza	un po'	né l'uno né l'altro	un po'	abbastanza	molto	
<b>chiuso</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>aperto</b>

Nell'esempio è stato ritenuto più adatto l'aggettivo **aperto** per Giulio, e lo si è quantificato scegliendo abbastanza.

Si ricordi che **non** ci sono risposte giuste o sbagliate. Cerchi di rispondere il più velocemente possibile, senza pensarci troppo e riportando il suo giudizio più **istintivo**.

Esprima ora nello spazio sottostante come vede e sente Giulio.

Giulio è:

	<b>molto</b>	<b>abbastanza</b>	<b>un po'</b>	<b>né l'uno né l'altro</b>	<b>un po'</b>	<b>abbastanza</b>	<b>molto</b>	
<b>piccolo</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>grande</b>
<b>piacevole</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>sgradevole</b>
<b>lento</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>veloce</b>
<b>benevolo</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>ostile</b>
<b>pesante</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>leggero</b>
<b>passivo</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>attivo</b>
<b>felice</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>triste</b>
<b>profondo</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>superficiale</b>
<b>angoloso</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>rotondo</b>
<b>gentile</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>sgarbato</b>
<b>freddo</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>caldo</b>
<b>vicino</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>lontano</b>
<b>debole</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>forte</b>
<b>vecchio</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>giovane</b>
<b>luminoso</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>scuro</b>
<b>ingiusto</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>giusto</b>
<b>delicato</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>ruvido</b>
<b>ottuso</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>acuto</b>
<b>vivace</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>calmo</b>

*Grazie della collaborazione!*

b) Questionario digitale dalla piattaforma Qualtrics

# QUESTIONARIO DOCENTI

*Gentile docente, chiediamo la sua partecipazione ad un'indagine di tipo esplorativo che ha come obiettivo finale quello di migliorare i rapporti tra insegnanti e allievi, e di aiutare questi ultimi a trovare una loro collocazione nell'ambiente scolastico e sociale. A tale scopo, presentiamo in questa ricerca un profilo di un potenziale allievo per analizzare le reazioni, in termini di emozioni e riflessioni, di adulti competenti che ogni giorno si occupano dell'educazione e della formazione di queste giovani menti.*

*Il suo compito è di leggere attentamente il profilo presentato qui sotto e di rispondere a delle domande, alcune in forma aperta e altre in forma chiusa.*

**Poiché la ricerca è nella sua fase iniziale di sperimentazione del questionario, al fine di appurare la chiarezza di ogni sua parte - LE ISTRUZIONI, IL PROFILO, LE DOMANDE e LE MODALITA' DI RISPOSTA - Le chiediamo di commentare liberamente queste parti, evidenziando eventuali difficoltà, ambiguità, punti oscuri. Per una maggiore aderenza ai suoi commenti, Le chiediamo se possiamo registrarli.**

**Attenzione:** per una migliore esperienza di compilazione, è caldamente consigliato di effettuarla tramite computer.

Q1.

*Il questionario è **ANONIMO** e le sue risposte saranno trattate in modo statistico, solo ai fini di questa ricerca; non verranno divulgate né utilizzate per altri scopi. Le chiediamo, tuttavia, di creare un suo **CODICE PERSONALE**, da apporre qui sotto, che Le servirà per riconoscere il suo questionario, nel caso desideri accedere ai suoi dati grezzi. Il codice può essere composto da lettere e/o numeri a sua scelta.*

Indietro

Avanti

Q2.

## Dati anagrafici

*Per cortesia, ci fornisca alcuni dati anagrafici, al fine di analizzare le risposte al questionario in maniera diversificata a seconda di alcune caratteristiche dei rispondenti.*

*Grazie in anticipo per la collaborazione.*

*Inserisca di seguito la sua **professione**, per favore.*

Q3.

*Inserisca di seguito l'**ordine di scuola** in cui lavora, per favore.*



Q4.

Inserisca di seguito il **sexso** a cui appartiene, per favore.

Femmina

Maschio

Altro

Q5.

Inserisca di seguito la sua **età**, per favore.

Q6.

Inserisca di seguito la/le **materia/e** che **insegna**, per favore.

Q7.

Inserisca di seguito il suo **titolo di studio**, per favore.

Indietro

Avanti

*Profilo di Giulio.*

*Le chiediamo innanzitutto di leggere attentamente questa descrizione di un allievo con caratteristiche particolari.*

Giulio, fin da piccolo, ha dimostrato di possedere un talento precoce. A due anni e mezzo già giocava con le rime, a tre anni contava fino a 150, sia in senso crescente che decrescente, a quattro anni già aveva imparato a leggere e a 6 anni "divorava" letteralmente un libro al giorno, anche più di una volta.

Già all'inizio della scuola elementare, Giulio riusciva a eseguire mentalmente calcoli aritmetici, che risultavano complessi per i suoi coetanei, come 47 per 18; ha precocemente imparato a scrivere correttamente senza commettere errori ortografici ed appassionandosi alla grammatica ed alla fonetica, ottenendo ottimi risultati nei test sull'utilizzo di digrammi, dittonghi, uso dell'acca e accenti. Anche nelle produzioni libere ha presto acquisito un linguaggio preciso e corretto, sia sul piano morfo-sintattico, sia lessicale, con un vocabolario molto ampio.

Attualmente Giulio è uno studente di scuola media superiore tranquillo e introspettivo. In classe appare spesso perso nei suoi pensieri e capita che, se interrogato dal docente, non abbia idea di ciò che è stato appena detto, anche se sa riportare l'argomento centrale della discussione. Quando fa degli interventi, sembrano essere estranei al tema che si sta affrontando. Il ragazzo legge ancora voracemente tutti i tipi di libri, ma spesso i libri che legge non sono appropriati alla sua età. A volte in classe interrompe l'insegnante per

raccontare ciò che ha imparato dalle sue letture.

Giulio è particolarmente interessato all'ortografia, alla matematica e alle scienze. Quando l'argomento è di suo interesse il ragazzo riesce a mantenere l'attenzione su di esso anche quando i suoi compagni se ne stanno disinteressando.

Giulio possiede una memoria, sia visiva che uditiva, portentosa riguardo agli argomenti che lo appassionano e spesso riesce a vedere relazioni tra idee ed eventi molto prima degli altri: per questo eccelle nel *problem solving*. Il ragazzo ha un pungente e arguto senso dell'umorismo, che non è sempre compreso e apprezzato da quelli che gli stanno intorno. Nel suo lavoro non è molto organizzato, a volte non comprende le consegne che gli vengono assegnate, i suoi quaderni sono disordinati e raramente svolge i compiti a casa, ma nonostante ciò riporta buoni risultati nei test. Durante la ricreazione, Giulio non appare sempre a suo agio insieme ai suoi coetanei e preferisce starsene da solo o parlare con gli insegnanti.

Q8.

Le è mai capitato, nella sua vita di docente, d'incontrare uno studente la cui personalità possa avvicinarsi a quella di Giulio?

Sì

No

Q9.

Pensi, ora, a Giulio e provi a descrivere liberamente nella pagina seguente tutto ciò che suscita in Lei un ragazzo di questo tipo (sentimenti, riflessioni, emozioni positive e/o negative, pensieri, ecc.):

*Un parere su Giulio.*

Le chiediamo, infine, di esprimere il suo parere su Giulio.

Nella pagina seguente troverà delle coppie di aggettivi opposti. Il suo compito consiste nel rispondere selezionando uno dei sette pallini tra le coppie.

Per ogni coppia, consideri l'aggettivo che si avvicina maggiormente a quello che ha provato o pensato leggendo il profilo di Giulio e poi scelga la posizione, più o meno vicina a tale aggettivo, che riflette maggiormente il suo giudizio. Deve selezionare il pallino corrispondente.

Tenga presente che gli aggettivi, in riferimento a Giulio, hanno carattere **evocativo e metaforico, non realistico**.

**Segni solo un pallino per ogni riga e non ne salti nessuno.**

Vediamo alcuni **ESEMPLI**:

*Esempio 1.*

Nell'esempio è stato ritenuto più adatto l'aggettivo **fragile** per Giulio, e lo si è qualificato scegliendo *un po'*



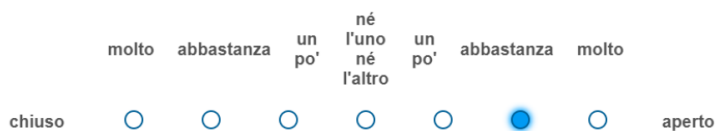
Esempio 2.

Nell'esempio è stato ritenuto più adatto l'aggettivo **statico** per Giulio, e lo si è qualificato scegliendo *molto*



Esempio 3.

Nell'esempio è stato ritenuto più adatto l'aggettivo **aperto** per Giulio, e lo si è qualificato scegliendo *abbastanza*



**Attenzione:** per coloro che compilano il questionario dal cellulare, la presentazione della coppia di aggettivi risulta differente rispetto agli esempi riportati. Infatti, gli aggettivi opposti si trovano in alto e in basso; al centro, invece, sono posizionati i pallini di risposta. Le etichette dei pallini, in questo caso, non sono visibili. Di seguito viene data una spiegazione grafica di come orientarsi con i pallini nella risposta:



Q10.

Esprima di seguito come vede e sente Giulio.

Si ricordi che **non** ci sono risposte giuste o sbagliate. Cerchi di rispondere il più velocemente possibile, senza pensarci troppo e riportando il suo giudizio più **istintivo**.

	molto	abbastanza	poco	né l'uno né l'altro	poco	abbastanza	molto	
piccolo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	grande
piacevole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sgradevole
lento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	veloce
benevolo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ostile
pesante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	leggero
passivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	attivo
felice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	triste
profondo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	superficiale
angoloso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	rotondo
gentile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sgarbato
freddo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	caldo
vicino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	lontano
debole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	forte
vecchio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	giovane
luminoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	scuro
ingiusto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	giusto
delicato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ruvido
ottuso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	acuto
vivace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	calmo

Indietro

Avanti

Grazie per aver completato il sondaggio.  
La risposta è stata registrata.

## Ringraziamenti

La scelta di intraprendere lo studio della Psicologia è partita inizialmente da una curiosità verso la comprensione della mente e del comportamento umano. Durante il corso degli studi, l'interesse si è poi focalizzato verso l'interazione tra l'ambiente intraindividuale, caratterizzato dagli aspetti di personalità, di struttura mentale e di peculiarità temperamentale, e l'ambiente esterno, che comprende le interazioni con gli altri membri della società, i propri cari, la cultura di appartenenza, le condizioni socioeconomiche, i valori, le credenze, i vissuti e le esperienze. Tale interazione è reciproca e interconnessa, e i rapporti di causa ed effetto si compenetrano e sfumano; infatti, l'individuo è sempre immerso in un contesto e il contesto è sempre un insieme di individui.

Diventare Psicologa per me vuol dire acquisire consapevolezza su me stessa, in primis, e sulle interazioni umane poi. Diventare Psicologa di Comunità significa riconoscere l'importanza delle dinamiche che permettono l'interazione appena descritta; mantenere una visione ottimistica e proattiva verso la costante possibilità di un miglioramento, seppur apparentemente piccolo; assumere la responsabilità e l'impegno di contribuire al miglioramento del benessere e della convivenza armonica tra le persone, riducendo al contempo qualsiasi forma di emarginazione e sofferenza. Si tratta, dunque, di un atto di consapevole fiducia.

Alla mia famiglia, vicina e lontana, quale base di partenza e fonte di incoraggiamento.

In particolare, ai miei genitori, Francesco e Hélène, che hanno permesso il raggiungimento di questo traguardo e senza i quali non sarei arrivata dove sono oggi.

A mio fratello Alex, perenne ricordo di quanto la vita sia fugace seppur estremamente ricca.

A mio nonno Giacomo, che rappresenta le mie radici e mi ricorda l'importanza della resilienza e della lotta per ciò che si ritiene importante.

Al mio fidanzato Samuele, che è stato al mio fianco, aiutandomi e supportandomi, durante tutto il percorso.

Ai miei amici e colleghi, i quali hanno accompagnato le mie giornate fuori e dentro l'università, e mi hanno dato l'affetto di una famiglia aggiuntiva.

Grazie con tutto il cuore.