



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA

Corso di laurea in

Scienze Psicologiche Sociali e del Lavoro

**GIFTEDNESS: IL RUOLO DELLE STRATEGIE DIDATTICHE PER LA PROMOZIONE
DEL BENESSERE PSICOLOGICO NEGLI STUDENTI AD ALTO POTENZIALE**

Giftedness: the role of teaching strategies to promote the psychological well-being of high-potential students

Relatore:

Prof.ssa Maria Cristina Ginevra

Laureanda: Ilaria Tortorella

Matricola: 2012817

Anno accademico 2022/2023

SOMMARIO

INTRODUZIONE	3
1. DEFINIZIONE DI GIFTEDNESS	4
1.1 Definizione psicometrica	4
1.2 Teorie e modelli	5
1.3 Caratteristiche generali	7
2. IL BENESSERE PSICOLOGICO DEGLI STUDENTI GIFTED	9
2.1 Plusdotazione come fattore di rischio o di protezione?	10
2.1.1 <i>La plusdotazione come fattore di rischio</i>	10
2.1.2 <i>La plusdotazione come fattore protettivo</i>	11
2.2 Il ruolo del contesto scolastico	12
3. LA DIDATTICA PER GLI STUDENTI GIFTED	14
3.1 Strategie di didattica inclusiva	14
3.2 Modalità didattiche e benessere psicologico degli studenti gifted	17
3.2.1 <i>Teoria del confronto sociale e teoria dell'etichettamento</i>	18
3.2.2 <i>Riscontri nel benessere psicologico degli studenti gifted</i>	19
CONCLUSIONE	23
BIBLIOGRAFIA	24
SITOGRAFIA	28

INTRODUZIONE

Gli studenti gifted¹ sono dipinti dal senso comune come dei “geni”, che possono contare solo sulle proprie eccezionali abilità per raggiungere successo e benessere a scuola e nella vita. Tuttavia, la fatica di questi bambini e ragazzi si esprime non tanto nelle loro prestazioni scolastiche ma soprattutto nella loro sensibilità, nelle capacità relazionali e nella loro tendenza al perfezionismo (Regione Veneto, 2014). Studi mostrano come il 63% degli studenti ad alto potenziale non raggiunga il successo scolastico (VanTassel Baska, 2000) e ciò significa che questi studenti tutt’ora non vengono messi nelle condizioni di raggiungere a pieno le proprie potenzialità, con ricadute sul benessere individuale ma anche a livello sociale ed economico (Lucangeli, 2019). Una didattica inclusiva si deve allora fare promotrice del diritto di imparare di ogni studente, ponendo attenzione ai bisogni educativi del singolo, indipendentemente dal suo livello di abilità (UNESCO, 2023). Risulta quindi indispensabile garantire sufficienti opportunità di apprendimento adeguate, che siano in grado di stimolare e valorizzare il potenziale degli studenti gifted (*Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented Learners*, 2019).

In questo elaborato, nel primo capitolo si propone una revisione delle principali teorie e modelli che negli anni hanno definito la multidimensionalità del costrutto di giftedness; nel secondo capitolo verranno poi prese in analisi le due visioni dicotomiche proposte dalla letteratura che concepiscono la giftedness come un fattore di vulnerabilità o come invece un fattore protettivo rispetto al disadattamento psicosociale. Per concludere, nel terzo capitolo, a partire da un approfondimento del ruolo del contesto scolastico sul benessere psicologico degli studenti ad alto potenziale, verranno esaminate delle strategie di didattica inclusiva volte a fornire strumenti adeguati per stimolare l’attivazione delle risorse personali e il pieno raggiungimento del loro potenziale. Il lavoro si propone dunque di focalizzare le evidenze empiriche delle ricerche più recenti sul benessere psicologico degli studenti gifted per offrire alla ricerca pedagogica e didattica una base scientifica di intervento.

¹ In questo elaborato, i termini “gifted”, “plusdotato” e “alto potenziale” verranno utilizzati come sinonimi, allo stesso modo di “giftedness” e “plusdotazione”.

1. DEFINIZIONE DI GIFTEDNESS

Oggetto di studio da quasi un secolo, la definizione del costrutto di giftedness risulta tutt'oggi controversa. Infatti, nella letteratura si è visto porre l'accento su componenti diverse per considerare uno studente come gifted (Paz-Baruch, 2014). In generale, la National Association for Gifted Children definisce i bambini gifted come “persone che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, un livello eccezionale di performance, se confrontati con altri della stessa età, esperienza o ambiente in uno o più domini” (*Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented Learners*, 2019, p. 1). Secondo le *Linee Guida sui Gifted Children della Regione Veneto* (2015), a partire da un approccio psicometrico, un bambino è plusdotato quando possiede un livello cognitivo, valutato da test standardizzati, significativamente superiore a quello dei suoi coetanei. Tutt'oggi si tende ad associare la giftedness con un alto quoziente intellettivo, tuttavia questo rappresenta solo una piccola parte della complessa multidimensionalità della plusdotazione, che si caratterizza per altri aspetti fondamentali. Olivieri (2018) mette in luce sei ambiti di interesse associati ai profili gifted: abilità intellettuale, pensiero creativo, leadership sociale, talento artistico, abilità scientifica e abilità meccanica. Nonostante questi siano aspetti cruciali della definizione del costrutto di giftedness, indispensabili sia nel campo di ricerca scolastico che nello studio della quotidianità di un bambino plusdotato, data l'ampiezza dell'oggetto di studio, questo elaborato si concentrerà prevalentemente sull'alto potenziale cognitivo e quindi sul dominio dell'intelligenza cognitiva per due ragioni principali (Bergold et al., 2018). La prima è che questa rappresenta un costrutto tendenzialmente stabile, soprattutto per quanto riguarda la fine dell'infanzia, rendendola un valido predittore di esiti a lungo termine. Il secondo motivo riguarda il fatto che l'ampio panorama di test di intelligenza a disposizione, fortemente affermati dal punto di vista psicometrico, rende tale costrutto facilmente misurabile (Bergold et al., 2018).

1.1 Definizione psicometrica

Una sistematizzazione degli studi in questo campo si deve allo psicologo statunitense Lewis Terman che, con uno studio longitudinale del 1925, offre una prima definizione operativa del costrutto che si basa sul quoziente intellettivo, a partire da alti livelli del fattore g di Spearman (1904). Il quoziente intellettivo è misurabile attraverso test standardizzati che distribuiscono i

punteggi su una curva di Gauss, ponendo 100 come valore medio e una deviazione standard di 15 punti. La distribuzione dell'intelligenza della popolazione può essere rappresentata da una curva di distribuzione normale, per cui poco più della metà della popolazione (68%) avrà un punteggio compreso tra -1 e +1 deviazione standard dalla media, quindi che oscilla tra 85 e 115. L'estremo destro della distribuzione mostra invece che solo circa il 2% della popolazione ha un QI superiore a 130, presentando un profilo di plusdotazione cognitiva. In questa fascia rientra dunque la giftedness, che si colloca ad almeno due deviazioni standard al di sopra della media (Lang et al., 2019). In particolare, tra questi individui, l'1% raggiunge un QI di 135, lo 0,13% raggiunge un QI di 145 e lo 0,04% della popolazione raggiunge un QI di 150.

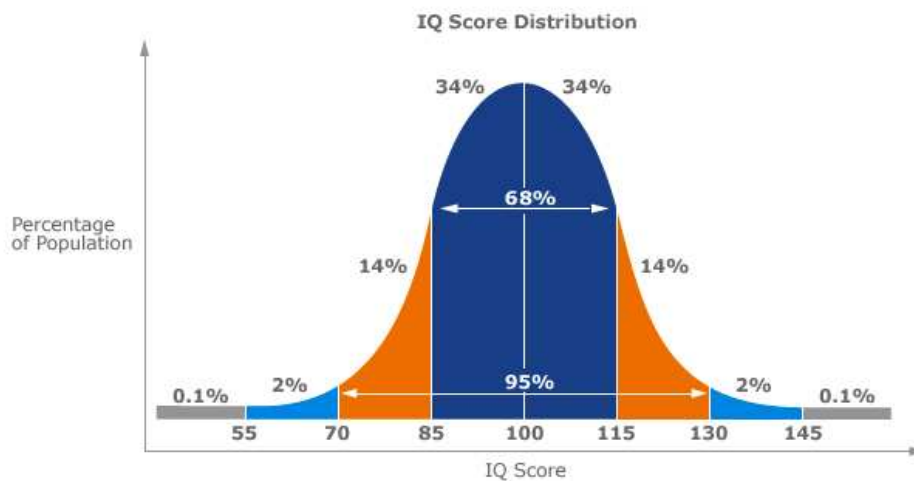


Figura 1. Distribuzione del quoziente intellettivo nella popolazione (Regione Veneto, 2014, p. 23)

1.2 Teorie e modelli

In letteratura si sono seguiti numerosi modelli e teorie che hanno cercato di definire la multidimensionalità del costrutto della giftedness; a seguire ne verranno riportati solo alcuni esempi tra le principali.

La *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Gardner (1983) si pone come mediatore tra la giftedness e le precedenti teorie sull'intelligenza (Lucangeli, 2019) e propone l'idea che l'intelligenza umana non possa essere rappresentata da un'unica misura generale, ma piuttosto sia composta da un insieme di diverse abilità cognitive e capacità indipendenti e relativamente autonome, ognuna con una propria base neurologica e potenziale di sviluppo. Gardner (1983)

ha identificato otto tipologie di intelligenza: linguistica, logico-matematica, visivo-spaziale, cinestetica, musicale, interpersonale, intrapersonale e naturalistica. Inoltre ipotizza l'esistenza di una nona intelligenza, ovvero l'intelligenza esistenziale. Secondo la teoria, ognuna di queste intelligenze è presente in ogni essere umano, ma in misure e combinazioni diverse: anche nella plusdotazione, uno studente tende a mostrare eccezionalità solo in alcuni domini specifici. Se da un lato questa teoria si mostra essere in grado di spiegare in buona parte la varietà delle abilità umane, dall'altro non tiene conto della differenza non solo quantitativa ma anche qualitativa dell'intelligenza nelle persone gifted con i propri pari e di altri aspetti della plusdotazione come ad esempio la capacità di leadership (Lucangeli, 2019).

La giftedness nel *Modello dei Tre Anelli* di Renzulli (1977; 2005) viene definita dall'interazione di tre componenti e dunque non rappresenta un tratto stabile, ma è soggetta all'influenza del contesto e dei tratti individuali. Renzulli combina alti livelli di abilità generali con altri due elementi: la creatività e l'impegno nel compito. Le persone gifted sono dunque coloro che sono in grado di sviluppare questi tratti e applicarli in qualsiasi campo di interesse. La creatività viene definita dall'unione di più caratteristiche quali possono essere la curiosità, l'originalità e la flessibilità. L'impegno fa riferimento al livello di energie e motivazione richiesto e alla perseveranza di portare a termine un determinato compito ritenuto saliente. Infine, l'abilità superiore alla media rappresenta l'elemento più stabile dei tre e comprende aree di performance sia specifiche che generali. Da questo modello derivano secondo Renzulli (1977; 2005) due tipi di iperdotazione, quella scolastica tradizionale che viene identificata tramite test standardizzati, e quella produttiva/creativa. I primi vengono definiti da Renzulli come ottimi consumatori di conoscenza, mentre i secondi come produttori di essa, riconoscendo quindi nelle persone plusdotate produttivo/creative un ruolo cruciale nel cambiamento sociale. Il limite di questo modello sta nella sua incapacità di identificare studenti che, pur avendo abilità e creatività superiori alla media, non hanno un'area di interesse in cui potersi esprimere (Olivieri, 2018).

Il *Modello Tripolare Interdipendente* di Mönks (1990) rielabora e amplia il *Modello dei Tre Anelli*, aggiungendo la componente sociale alla triade proposta da Renzulli. Dunque la plusdotazione si sviluppa solo grazie all'interazione dinamica tra fattori individuali interni (ovvero capacità superiori, motivazione e creatività) e ambientali e perciò esterni (contesto familiare, scolastico, sociale). Se quindi da una parte le potenzialità dell'individuo costituiscono le fondamenta del talento, l'ambiente ne assicura uno sviluppo sano e armonico. Mönks (1990) sottolinea quindi il ruolo fondamentale del sistema educativo, che deve essere personalizzato alle esigenze educative e intellettuali degli studenti gifted (Olivieri, 2018).

Il *Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento* (Gagnè, 1985), talvolta considerato come estensione del modello di Renzulli (Olivieri, 2018), definisce la plusdotazione come “possesso ed espressione spontanea di abilità naturali o attitudini (gifts), in almeno un dominio specifico, fino a un grado che pone l’individuo almeno al di sopra del 10% rispetto al gruppo dei pari” (Gagnè, 2004, p. 120). D’altra parte, il talento riguarda la straordinaria padronanza di abilità sviluppate sistematicamente (sia conoscenze che abilità) in almeno un campo dell’attività umana. Le abilità naturali si sviluppano durante i primi anni di vita grazie ai processi di maturazione e interazione con l’ambiente e possono essere espressi all’interno di sei domini principali: due riguardano l’ambito corporeo (muscolare, controllo motorio) e quattro riguardano l’ambito psichico (intellettuale, creativo, sociale, percettivo). Se coltivate e allenate, tali abilità diventano competenze sistematiche e sono espressione del talento. La plusdotazione è quindi l’attitudine dell’individuo che, attraverso un potenziamento delle proprie abilità, può diventare talento. Questo processo è influenzato positivamente o negativamente dall’intervento di due catalizzatori, entrambi influenzati dal patrimonio genetico: i catalizzatori intrapersonali, in cui rientrano le caratteristiche fisiche e psicologiche, e i catalizzatori ambientali, che fanno riferimento ad aspetti sociali a livello di micro e macrosistema (Olivieri, 2018).

1.3 Caratteristiche generali

I bambini e ragazzi identificati come gifted, nonostante una eterogenità interna, sembrano possedere alcune caratteristiche che li contraddistinguono dai loro pari. A livello neurologico, si osserva una velocità neuronale quasi doppia rispetto ai bambini non identificati come plusdotati (De Simone e Annarumma, 2018). Gli studenti gifted si contraddistinguono quindi per un’eccezionale velocità di apprendimento (Benny e Blonder, 2018) e il possesso di un vasto vocabolario e di capacità verbali avanzate, una spiccata capacità di lettura e comprensione del testo grazie anche alla presenza di un pensiero astratto e complesso che gli permette di comprendere i nessi di causa-effetto, cogliendo collegamenti che altri trascurano (Winebrenner, 2018). Possiedono inoltre una memoria eccezionale, sono in grado di assimilare molte informazioni e rielaborarle in maniera sofisticata (Winebrenner, 2018). La creatività è un’altra caratteristica cruciale della giftedness, che prende forma in un senso dell’umorismo acuto e spiccato, in una marcata intuizione e fantasia, flessibilità e originalità di pensiero (Fabio e Buzzai, 2022), che permettono l’individuazione di connessioni non convenzionali. Oltre che

quantitativamente diverso, in quanto sono capaci di produrre un gran numero di idee, il pensiero dei bambini ad alto potenziale è anche qualitativamente diverso rispetto a quello dei loro coetanei, il che fa sì che mostrino una tendenza all'isolamento (Christopher e Shewmaker, 2010) poiché non hanno pari con cui condividere le proprie passioni. Inoltre, spesso gli studenti gifted mostrano alti livelli di energia: “la loro eccessiva attività, la difficoltà a stare seduti, la difficoltà di autocontrollo comportamentale e nell'organizzazione dello studio quotidiano, il dimenticarsi con facilità il materiale necessario, può portare a confondere tali caratteristiche con una diagnosi di ADHD” (Lucangeli, 2019, p. 21). Al contrario però degli studenti con il Disturbo di Attenzione/Iperattività, i bambini ad alto potenziale sono in grado di mantenere alta e a lungo la concentrazione nelle loro aree di interesse, ma la loro attenzione tende a calare nel momento in cui subentra la noia (Novello, 2016). Eventuali comportamenti di disattenzione e irrequietezza sembrano quindi essere caratteristiche situazionali, che emergono in contesti educativi poco stimolanti che impegnano lo studente in compiti da lui ritenuti noiosi e ripetitivi (Lucangeli, 2019). Un'ipotesi molto affermata è che bambini e adolescenti gifted siano caratterizzati da ipereccitabilità (Alias et al., 2013; Dabrowski, 1964): percepiscono i vari stimoli in modo più intenso, sono estremamente sensibili a ciò che li circonda e vivono gioie e dolori più profondamente degli altri bambini (Winebrenner, 2018). I bambini plusdotati mostrano inoltre un'elevata empatia e un forte senso di giustizia (Novello, 2016), che si rileva in un mancato rispetto delle regole quando queste non sono condivise (Lucangeli, 2019).

2. IL BENESSERE PSICOLOGICO DEGLI STUDENTI GIFTED

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute come “lo stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non meramente l'assenza di malattia o infermità” (OMS, 1948). In mancanza di una definizione universale di benessere, sono presenti diverse teorizzazioni che hanno portato ad alcune incoerenze nell'operalizzazione del concetto (Charlemagne-Badal et al., 2015). Risulta importante distinguere tra due approcci che contraddistinguono il benessere (Charlemagne-Badal et al., 2015). Da una parte il benessere soggettivo comprende una componente affettiva e una cognitiva (Sewaybricker e Massola, 2023; Diener et. al, 1999): quella affettiva contiene a sua volta una dimensione positiva e una negativa; la componente cognitiva comprende una “valutazione da parte della persona della propria vita” (Pavot et al., 1991, p. 150), che si denota come soddisfazione di vita ed è stata individuata come fattore più stabile e quindi più significativo (Suldo et al., 2006). Tale valutazione, che fa riferimento a un'alta frequenza di stati d'animo positivi rispetto a una scarsa frequenza di quelli negativi, può riferirsi alla vita in generale o anche specificatamente a un dominio (ad esempio per il lavoro, per la famiglia...) (Suldo et al., 2018). D'altro canto il benessere psicologico (Blasco-Belled e Alsinet, 2022; Ryff, 1989) comprende sei costrutti distinti che consentono un adattamento efficace e salute fisica ed emotiva: autonomia, crescita personale, accettazione di sé, scopo della vita, padronanza e capacità di avere relazioni positive con gli altri. L'OMS (2022) definisce la salute mentale ottimale come uno stato di benessere quando “un individuo realizza le proprie capacità, può far fronte ai normali stress della vita, può lavorare in modo produttivo ed è in grado di dare un contributo alla sua comunità” (par. 2). Non godendo di una definizione universale, negli studi sul tema, il benessere psicologico viene spiegato a partire da componenti diverse. Un esempio si riscontra nello studio di Burkett-McKee e collaboratori (2021), in cui viene attribuito a un adolescente che si contraddistingue per motivazione e produttività verso l'ambito scolastico, capacità di gestire lo stress legato alla scuola, aspettative positive sulle proprie possibilità di realizzazione al di fuori dell'ambiente scolastico, contributi positivi alla comunità e un generale senso di soddisfazione della vita. Recentemente, nel misurare il benessere psicologico, Cash e Lin (2022) hanno fatto riferimento a cinque costrutti: autostima, isolamento, perfezionismo, attitudini verso la scuola e concetto del sé nella disciplina in cui si riscontra l'alto potenziale. Inoltre, l'Organization for Economic Co-operation and Development's (OECD) ha valutato il benessere psicologico autodichiarato degli studenti di 15 anni nell'ambito del Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti (PISA, OECD, 2015), individuando come categorie principali la soddisfazione di vita,

la motivazione al successo e le aspettative di un'ulteriore istruzione, a cui si aggiunge anche l'ansia legata al lavoro scolastico.

2.1 Plusdotazione come fattore di rischio o di protezione?

Le traiettorie di sviluppo dei bambini ad alto potenziale sembrano essere caratterizzate da asincronia tra il dominio cognitivo, emotivo e motorio (Guénolé et al., 2015), rendendoli più vulnerabili a disturbi internalizzanti (Lucangeli, 2019). Le eccezionali capacità di apprendimento così come le notevoli abilità verbali, di lettura, comprensione del testo e calcolo vengono spesso accompagnate da abilità a livello motorio e/o emotivo uguali o inferiori rispetto all'età cronologica. Dall'altra parte però, l'intelligenza è una caratteristica molto valorizzata nelle società che aiuta a raggiungere obiettivi personali e potrebbe quindi contribuire a un maggiore benessere (Bergold et al., 2018). Queste due prospettive che concepiscono la giftedness come un fattore di rischio o di protezione sono entrambe sostenute da prove empiriche e teoriche che verranno prese in analisi di seguito.

2.1.1 La plusdotazione come fattore di rischio

La prima linea teorica sembra essere l'ipotesi più dominante nella società: uno studio con un campione rappresentativo della popolazione tedesca ha rilevato come due terzi dei partecipanti associno la plusdotazione a un disagio sociale e affettivo (Baudson, 2016). Ciò risulta essere vero anche all'interno del corpo insegnanti, in quanto ulteriori ricerche hanno osservato come gli studenti gifted vengano percepiti anche dagli insegnanti stessi come più introversi, emotivamente instabili e con un minore adattamento sociale (Preckel et al., 2015). Questa prospettiva ha trovato consenso in letteratura, nella quale si possono individuare alcune caratteristiche che contraddistinguono i bambini gifted e possono rappresentare fattori di rischio per il disadattamento psicosociale (Lucangeli, 2019). Queste sono: il perfezionismo (Nugent, 2000), che può essere sano o disfunzionale (Rice et al., 2014) nel momento in cui ci si confronta con obiettivi irrealistici; un'alta sensibilità a questioni morali e sociali o verso conflitti interpersonali con familiari o pari (Neihart, 1999) che però si interfaccia con scarse capacità di gestione emotiva che dà luogo a un notevole senso di frustrazione (Lucangeli, 2019);

l'ipercoinvolgimento e aspettative irrealistiche da parte delle figure genitoriali (Pfeiffer e Stocking, 2000); l'isolamento sociale (Unal e Sak, 2023) e difficoltà nel fare amicizia e condividere gli stessi interessi con i coetanei (Webb et al., 2007). Così come individuati dal modello teorico di Betts e Neihart (1988), tuttora nella letteratura odierna vi è consenso riguardo l'esistenza di profili di individui gifted doppiamente eccezionali, ovvero la cui plusdotazione è accompagnata da disturbi in aree diverse quali ad esempio Disturbi Specifici dell'Apprendimento o Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività. L'identificazione di questi casi risulta difficile e non immediata (McCoach et al., 2001), in quanto le abilità cognitive sopra la media possono andare a compensare le difficoltà scolastiche o viceversa. In generale, i bambini ad alto potenziale mostrano livelli inferiori di motivazione, autostima e rendimento scolastico e hanno più probabilità di sviluppare impotenza appresa e frustrazione (Regione Veneto, 2014).

2.1.2 La plusdotazione come fattore protettivo

A partire dalla seconda linea teorica, la giftedness può favorire il raggiungimento di un benessere socio-emotivo (Godor et al., 2020) e ridurre il rischio di vulnerabilità psicopatologica (Kitano e Lewis, 2005). A conferma di ciò, alcuni studi sottolineano come i bambini gifted si caratterizzino per maggiori capacità di adattamento (Eklund et al., 2015), più competenze socio-emotive (Martin et al., 2010) e meno incidenza di disturbi d'ansia (Godor et al., 2020). Essi sono infatti caratterizzati da fattori di protezione che aumentano la resilienza, quali ad esempio il supporto sociale e scolastico e un buon concetto del sé (Mueller, 2009). Le risorse cognitive tipiche dei profili gifted risultano utili alla risoluzione di problemi e quindi conseguentemente si riscontrano più probabilità di successo (Bergold et al., 2018).

Lo studio di Bergold e collaboratori (2018) illustra come siano in realtà poche le ricerche che riscontrano in media più problemi psicosociali tra gli studenti gifted che tra quelli non identificati come tali, che queste si basano su campioni altamente selettivi e mancano di gruppi di confronto adeguati. Sembrano essere invece solamente due sottogruppi minoritari di studenti ad alto potenziale a mostrare problematiche internalizzanti: studenti con un QI superiore a 145 e quelli invece con un rendimento scarso. Osservando invece l'intero gruppo di studenti gifted, non sembrano esserci differenze significative a livello di benessere soggettivo, ma anzi nel caso in cui ci siano, queste sono leggermente a favore degli studenti ad alto potenziale (Bergold et

al., 2018).

2.2 Il ruolo del contesto scolastico

Il benessere degli studenti viene considerato frutto dell'unione di una molteplicità di fattori. Nello specifico, i principali risultano essere la scuola, la famiglia, gli amici e l'ambiente di vita (Mínguez, 2020). Sebbene per gli studenti non gifted la soddisfazione per la scuola contribuisca relativamente poco alla soddisfazione generale di vita, tra gli studenti plusdotati essa sembra rappresentare il predittore maggiore per quanto riguarda la soddisfazione di vita globale (Ahmadi e Ahmadi, 2020). Per questo motivo risulta dunque indispensabile che il contesto scolastico sia in grado di favorire uno sviluppo e mantenimento non solo del successo scolastico ma anche e soprattutto del benessere psicologico dei propri studenti (Burkett-McKee et al., 2021). Tuttavia, esiste relativamente poca ricerca in questo settore e ancora meno è rivolta agli studenti ad alto potenziale (Burkett-McKee et al., 2021). Il termine ecologia scolastica come definito da Waters e collaboratori (2010) comprende tre tipi di ambienti: strutturali (come l'edificio in sé o il personale scolastico), funzionali (politiche e procedure immateriali) e costruiti (presenza di giardini o murali). Tali ambienti si combinano con le interrelazioni tra studenti, personale e famiglie per formare l'ecologia complessiva (Burkett-McKee et al., 2021). L'ecologia scolastica risulta essere una forte fonte di influenza del benessere psicologico degli studenti gifted e del loro successo accademico, proprio per via dell'ingente numero di interazioni, costruttive o distruttive, che hanno luogo in tale contesto (Aldridge e McChesney, 2018). Burkett-McKee e collaboratori (2021) hanno applicato il *Modello Process-Person-Context-Time* (PPCT) di Bronfenbrenner e Morris (2006) allo studio del benessere psicologico di studenti ad alto potenziale, facendo riferimento a quattro componenti che lo influenzano costantemente:

- i *processi prossimali* si riferiscono alle interazioni che si verificano nell'ecologia scolastica tra gli studenti gifted e le altre parti coinvolte;
- la *persona*, che in questo caso copre una gamma di caratteristiche individuali che contraddistinguono gli studenti ad alto potenziale;
- il *contesto* è in questo caso la scuola dello studente e comprende tutti gli strati di influenza, dal personale alle procedure scolastiche fino all'ambiente scolastico più ampio;
- infine il *tempo* indica le interazioni ricorrenti che coinvolgono gli studenti e le eventuali

aspettative che si evolvono diacronicamente nei confronti di sé stessi o degli altri nel contesto scolastico.

Tutt'oggi si conosce relativamente poco sulle interazioni che coinvolgono gli studenti gifted e il personale scolastico o i loro pari in rapporto ai ruoli e alle relazioni all'interno della classe (Burkett-McKee et al., 2021). In particolare, tutt'ora rimane ignoto il ruolo di risorse e attrezzature tecnologiche di cui si fa uso nell'ambiente scolastico nella definizione del benessere psicologico (Burkett-McKee et al., 2021). In relazione alle interazioni con i docenti, studi mostrano come gli insegnanti che guidano efficacemente il pensiero degli studenti e promuovono il coinvolgimento degli studenti nelle attività decisionali in classe portano a un rafforzamento del senso di empowerment degli studenti (Burkett-McKee et al., 2021).

Anche le interazioni tra gli studenti e i loro coetanei possono migliorare o ostacolare il proprio benessere psicologico, inclusi quindi anche coloro identificati come gifted. Le interazioni accolte positivamente (Chang e Lin, 2017) tra gli studenti plusdotati e i loro pari sono vantaggiose poiché, in tutti quegli scambi significativi e non competitivi in cui tutti gli studenti si sentono valorizzati e rispettati, vanno a creare un ambiente di apprendimento più costruttivo (Burkett-McKee et al., 2021). Risulta dunque di fondamentale importanza che le scuole si facciano attive promotrici della motivazione e soddisfazione degli studenti, incoraggiandoli a vedere il loro futuro in una luce positiva cosicché tutti i bambini e ragazzi, indipendentemente dalle loro capacità, abbiano una maggiore possibilità di sperimentare il benessere psicologico realizzando il proprio potenziale (Burkett-McKee et al., 2021).

3. LA DIDATTICA PER GLI STUDENTI GIFTED

Il sistema educativo si deve far promotore del benessere dei suoi studenti, indipendentemente dalle loro capacità. Date le elevate abilità cognitive, può risultare spontaneo pensare che gli studenti ad alto potenziale non abbiano necessità di affiancamento perché sono in grado di svolgere autonomamente il lavoro e ottenere voti alti da soli, senza attenzioni o supporti particolari (Winebrenner, 2018). Ma se si torna ad osservare la curva di distribuzione del quoziente intellettivo nella popolazione (Figura 1), considerando “nella media” gli studenti con un quoziente intellettivo compreso tra 85 e 115, si deduce la necessità di porre allo stesso modo attenzione a coloro che si trovano nell’estremo sinistro della curva (ovvero gli studenti con disabilità intellettiva) e a quelli nell’estremo destro (quindi gli studenti ad alto potenziale). Entrambi infatti sono da considerare studenti che hanno bisogni educativi e di apprendimento speciali che hanno quindi diritto a una didattica rivolta alla personalizzazione (Winebrenner, 2018).

Nel suo libro, Winebrenner (2018) suggerisce degli accorgimenti per sostenere gli studenti gifted nel loro percorso di apprendimento, ma che in realtà rappresentano un beneficio per l’ambiente classe nella sua globalità. In primo luogo risulta utile ridurre la quantità di compiti o esercizi da svolgere, in quanto gli studenti plusdotati mostrano la padronanza del contenuto con meno pratica, e aumentare il ritmo della lezione così che possano avere più tempo in classe per lo studio indipendente. Provvedimenti di questo tipo, oltre alla regolazione del contenuto, così che lo studente sia più svincolato dal programma scolastico, consentono di controllare ed evitare la noia: in questo modo si offre allo studente la possibilità di coltivare i propri interessi e di impegnarsi in attività più complesse e soprattutto adeguate al suo livello di abilità. Inoltre può essere vantaggioso consentire loro di lavorare insieme su compiti di approfondimento ma allo stesso tempo non aspettarsi che stiano costantemente ad assistere altri studenti che hanno bisogno di aiuto. Si sottolinea inoltre la necessità di un cambiamento del ruolo dell’insegnante, che deve passare dall’essere un fornitore di informazioni a essere una guida che accompagna lo studente nel suo percorso di apprendimento (Winebrenner, 2018).

3.1 Strategie di didattica inclusiva

Recentemente in Italia, con una recente nota del MIUR (MIUR, Nota del 03/04/2019), gli studenti ad alto potenziale sono stati riconosciuti come studenti con Bisogni Educativi Speciali

(BES); risulta pertanto necessario attuare una didattica differenziata da formalizzarsi in un Piano Didattico Personalizzato (PDP) così da fornire loro gli strumenti per sviluppare il proprio potenziale e far fronte a eventuali difficoltà (Lassig, 2009). Il corpo docenti, e nello specifico il consiglio di classe, deve quindi farsi voce di un sistema scolastico inclusivo che si articola attraverso percorsi di apprendimento personalizzati su misura delle caratteristiche e unicità dello studente, considerando tanto le sue doti quanto eventuali vulnerabilità (Regione Veneto, 2014). È dunque di fondamentale importanza che gli insegnanti siano formati sulla plusdotazione e che abbiano a disposizione adeguati strumenti di osservazione per definire e monitorare gli interventi didattici, così da saper riconoscere i bisogni e valorizzare le abilità del singolo studente (Lucangeli, 2019). Cisotto (2013) propone un cambiamento di prospettiva metodologica che prevede il focus rivolto al talento e alla sua valorizzazione invece che ai limiti e difficoltà degli studenti. Poiché gli alunni ad alto potenziale mostrano di possedere abilità di uno o due anni superiori alla classe frequentata (Winebrenner, 2018), una didattica rivolta alla giftedness richiede quindi attività di un grado maggiore di complessità e approfondimento dei contenuti. Si propone dunque una programmazione orientata alla complessità e alla personalizzazione basata sulle esigenze educative degli studenti gifted; a tal proposito, il *Manuale Operativo della Regione Veneto* (2014) passa in rassegna alcune strategie didattiche, come ad esempio:

- *L'accelerazione*: è un avanzamento che si attua attraverso la programmazione di attività più avanzate rispetto alla classe che lo studente gifted frequenta. Sono state identificate molteplici forme di accelerazione che possono essere raggruppate in due macro-categorie principali: il *salto di classe* in cui l'alunno viene direttamente collocato in una o più classi più avanti (Colangelo e Assouline, 2004) e l'*accelerazione in una disciplina* in cui invece vengono forniti contenuti più avanzati rimanendo nella classe dei coetanei (Colangelo e Assouline, 2004; Regione Veneto, 2014).
- *L'arricchimento*: Renzulli (1997) sottolinea l'importanza del ruolo della scuola nello sviluppo del talento, proponendo tre forme di arricchimento fortemente interconnesse: attività individuali di approfondimento generale volte a stimolare il fiorire di nuovi interessi, attività di lavoro di gruppo per mettere alla prova i contenuti acquisiti e infine la risoluzione di un problema reale o la creazione di un prodotto effettivo a partire dalle due esperienze precedenti.
- *Il contratto di apprendimento*: è un accordo formale tra l'insegnante e lo studente plusdotato che si stabilisce prima dell'inizio di un nuovo argomento, in cui vengono esplicitate non solo le modalità e gli obiettivi della programmazione ma anche le

condizioni di lavoro da adempiere (Winebrenner, 2018).

- *La compattazione*: riguarda una condensazione dei contenuti di apprendimento in periodi più brevi nel rispetto delle differenze individuali. In particolare, è possibile intervenire in cinque aree diverse: i contenuti, le modalità di apprendimento, il prodotto finale, l'ambiente e la valutazione e verifica del lavoro svolto (Winebrenner, 2018).
- *Le estensioni*: sono attività di approfondimento di livello più complesso che, sulla base dell'argomento da trattare, vengono proposte allo studente che potrà scegliere quella più vicina ai suoi interessi.
- *Dal più complesso*: consiste nell'affrontare per primo l'argomento più complesso così che si vadano da subito a verificare le abilità dello studente. Nell'eventualità in cui l'alunno non sia in grado di portare a termine la proposta più complessa, allora dovrà eseguire prima quelle più facili.
- *Lo studio autonomo*: anche se una strategia risulta essere lo studio in autonomia, è importante esplicitare gli obiettivi di apprendimento orientando lo studente su quali siano gli strumenti più efficaci per raggiungerli.
- *Il seminario socratico*: si tratta di una modalità di insegnamento da utilizzare con l'intero gruppo classe o in sottogruppi che prevede l'approfondimento di un argomento attraverso il dialogo collettivo, volto a favorire il pensiero critico, le capacità di ascolto, comunicazione e collaborazione tra compagni.
- *Il Talent Portfolio*: proposto da Renzulli (1997), il Talent Portfolio è uno strumento che ha come obiettivo quello di fornire un quadro completo sulle aree di abilità e di interesse dello studente ad alto potenziale. Per favorire la valorizzazione di tali dimensioni, vengono raccolti i punti di forza dello studente, mantenendo documentate le loro prestazioni e soddisfazioni, così da proporre attività di arricchimento adeguate.
- *La classe capovolta*: utile non solo per gli alunni gifted ma per l'intero gruppo classe, l'insegnamento capovolto prevede che innanzitutto la lezione venga svolta a casa attraverso la fruizione di materiali didattici forniti dall'insegnante, e che successivamente si svolga lo studio a scuola con esercitazioni individuali o di gruppo (Cecchinato, 2014). Rispettando i tempi di assimilazione dei contenuti dei singoli studenti, questa strategia contribuisce alla diminuzione del senso di inadeguatezza e disagio personale.

3.2 Modalità didattiche e benessere psicologico degli studenti gifted

Neihart (1999) ipotizza che il benessere psicologico degli studenti gifted sia una combinazione tra “il tipo e grado di talento, un’istruzione adeguata o la mancanza di questa e le caratteristiche individuali” (Neihart, 1999, p. 16). L'effetto del tipo di talento sul benessere psicologico è stato indagato da Dauber e Benbow (1990), che hanno trovato una differenza significativa tra gli studenti plusdotati in ambito logico-matematico e in quello linguistico-verbale, osservando che questi ultimi riportavano una minore autostima. Il *Manuale Operativo della Regione Veneto* (2014) spiega come questo sia dovuto al fatto che gli studenti che eccellono nella dimensione verbale si confrontano quotidianamente con i loro coetanei attraverso il linguaggio, notando quindi costantemente le differenze di espressione; al contrario, gli studenti che eccellono nell’ambito logico-matematico osservano queste differenze solo durante delle lezioni di scuola specifiche. Per quanto riguarda il grado di giftedness, gli studenti estremamente plusdotati, quindi con un QI superiore a 145, riferiscono di essere più introversi e di avere meno amici e abilità sociali rispetto agli studenti gifted con un QI inferiore (Cross et al., 2006). Risulta quindi evidente la complessità nel determinare le modalità educative appropriate che siano più adeguate per tutti gli studenti gifted (Neihart, 1999). Poiché ogni studente è diverso, secondo la National Association for Gifted Children (NAGC), non esiste una forma unica di didattica che risulti efficace per l’insegnamento degli studenti ad alto potenziale: propone invece un “continuum di servizi” che offra tanto agli studenti, quanto agli insegnanti e alla famiglia, opzioni educative adeguate all’unicità del bambino. In particolare, tra le più diffuse ci sono: la frequenza di una classe con studenti con diversi livelli di abilità; un programma full-time con soli studenti ad alto potenziale; un programma part-time che preveda l’alternanza tra classi con studenti con livelli diversi di abilità e classi con soli studenti gifted; l’accelerazione, che può essere della disciplina o dell’anno frequentato. Anche nella letteratura internazionale, ci sono evidenze contrastanti su quale sia la modalità di didattica più efficace per valorizzare il talento degli studenti plusdotati (Cross et al., 2006): alcuni autori concludono che coloro che frequentano classi autonome riservate a soli studenti gifted presentino un’autostima e prestazioni inferiori rispetto a chi frequenta con studenti gifted solo specifiche classi di arricchimento (e.g. Feldhusen et al., 1990); altri invece osservano l’effetto contrario (e.g. Kulik, 2003). Per risolvere questa incongruenza, un recente studio di Cash e Lin (2022) ha messo a punto un’indagine trasversale tra 292 studenti dell’ultimo anno della scuola primaria e del primo anno della secondaria di primo grado, in tre diverse modalità di didattica: un programma senza alcuna modalità di insegnamento differenziata per studenti gifted (NGS) e

due modalità didattiche riservate a studenti ad alto potenziale, cioè un programma part time per studenti plusdotati (pull-out), specificatamente nel campo della matematica, e uno a tempo pieno per soli studenti gifted (self-contained). Nella parte conclusiva di questo elaborato verranno presi in analisi i risultati dello studio (Cash e Lin, 2022) a partire da due teorie psicosociali.

3.2.1 Teoria del confronto sociale e teoria dell'etichettamento

Prima di entrare nel merito dello studio in analisi, è importante contestualizzare le due principali teorie per evidenziare la relazione tra la modalità didattiche e il benessere psicologico di studenti gifted: la teoria del confronto sociale e la teoria dell'etichettamento (Cash e Lin, 2022). La teoria del confronto sociale di Festinger (1954) parte dal presupposto che gli esseri umani sono caratterizzati da una tendenza a valutare le proprie opinioni e abilità osservando e compiendo paragoni con quelle altrui, così da determinarne la correttezza e la bontà. Esistono due tipi principali di confronto sociale: verso l'alto (upward comparison) e verso il basso (downward comparison). La upward comparison si verifica quando gli individui si confrontano con altri che sono percepiti o osservati come superiori, mentre la downward comparison fa riferimento alla tendenza a confrontarsi con individui percepiti o osservati come inferiori, meno fortunati o con problemi più gravi dei propri (Festinger, 1954). Tuttavia è importante sottolineare che entrambe queste direzioni del confronto possono dare origine a esiti sia positivi che negativi per il sé (Nortje, 2020). Si può dunque dire che la percezione del sé è direttamente influenzata dalle persone che si frequentano, compresi quindi i compagni di classe (Dijkstra et al., 2008). Nel contesto educativo, la teoria del confronto sociale viene interpretata facendo riferimento all'effetto Big-Fish-Little-Pond (BFLPE) (Marsh et al., 1995; Marsh e Parker, 1984), che parte dal presupposto che gli studenti utilizzano uno standard di confronto per formare un concetto del sé riguardo a una dimensione rilevante per il sé stesso. Nell'ambito scolastico, ciò si traduce con il fatto che studenti ugualmente capaci tenderanno a sentirsi meno competenti dal punto di vista scolastico quando sono circondati da coetanei con capacità più elevate (che frequentano scuole considerate “migliori” o con risultati più selettivi) rispetto a studenti meno capaci o che frequentano programmi considerati come “inferiori”. Gli effetti dei confronti sociali risultano essere particolarmente rilevanti per quanto riguarda i modelli di didattica riservati agli studenti gifted poiché questi programmi sono in grado di modificare lo standard di confronto degli studenti in riferimento al livello scolastico (Cash e Lin, 2022). Ad

esempio, nei programmi a tempo pieno riservati a studenti identificati come plusdotati, essi sono costantemente circondati da altri studenti con il medesimo potenziale cognitivo, mentre gli studenti gifted che fanno parte di programmi part-time di arricchimento trascorrono una quantità significativa di tempo anche con studenti non identificati come gifted (Cash e Lin, 2022).

La teoria dell'etichettamento, a partire dal suo fondamento sociologico (Becker, 1963), viene applicata nel contesto scolastico con riscontri significativi sul benessere psicologico degli studenti. Le etichette, che possono essere definite come attributi associati a un individuo (Gove, 1980), possono influenzare la percezione degli studenti da parte degli insegnanti, la percezione reciproca degli studenti e persino la percezione che gli studenti hanno di sé stessi (Cash e Lin, 2022). Risultano essere correlate negativamente al benessere psicologico e alla connessione sociale degli studenti (Walton e Carr, 2012) ma possono anche avere impatti positivi: infatti, permettono allo studente di usufruire di opportunità a cui non potrebbe avere accesso senza l'uso di etichette, come ad esempio modalità o strategie didattiche riservati a studenti plusdotati (Cash e Lin, 2022). Questo, oltre a permettere di accrescere il senso di appartenenza dello studente a un gruppo (Chambers et al., 2019), sembra anche favorire il rendimento scolastico (Clark et al., 2017). Risulta quindi utile far riferimento alla teoria dell'etichettamento parlando di studenti gifted per due motivi principali: il primo è che la plusdotazione è un'etichetta che porta con sé stereotipi e pregiudizi (Baudson, 2016) associati ad ansia e bassa autostima (Thomson, 2012); il secondo è che può portare a una dinamica ingroup-outgroup in cui gli studenti gifted sono visti come un outgroup e quindi socialmente isolati dai loro coetanei non identificati come tali (Killen et al., 2013). I programmi di insegnamento possono parzialmente mitigare gli impatti negativi di queste etichette se possono aiutare gli studenti ad allineare l'etichetta di "gifted" con caratteristiche positive (Clark et al., 2017) e ridurre i pregiudizi interni-esterni al gruppo.

3.2.2 Riscontri nel benessere psicologico degli studenti gifted

Nell'arco di due settimane, Cash e Lin (2022) hanno somministrato agli studenti un questionario volto a misurare il loro benessere psicologico, contenente cinque misure che valutavano sette costrutti del benessere psicologico, convertiti in una scala Likert a 5 punti. Poiché il benessere psicologico non è mai stato concettualizzato universalmente nella letteratura, gli autori chiariscono che nello studio esso viene definito come "valutazioni positive

degli studenti su sé stessi e sulle loro esperienze di vita, sulla salute psicologica e sulle relazioni con altri” (Cash e Lin, 2022, p. 190). Le cinque misure utilizzate sono infatti: l’autostima, la percezione del sé nel campo matematico, il perfezionismo (sano e disfunzionale), la solitudine e le attitudini verso la scuola. A seguire verranno illustrati nel dettaglio solo i costrutti che sono risultati significativi nello studio:

- La *solitudine* viene intesa come la presenza di un sentimento negativo derivante da una carenza o mancanza di relazioni sociali (Asher e Paquette, 2003). Alti livelli di solitudine sono stati collegati a molteplici conseguenze negative, tra cui ansia e depressione (Moeller e Seehuus, 2019). Per quanto riguarda nello specifico la plusdotazione, è emerso che studenti ad alto potenziale della scuola primaria avevano una minore autostima e sperimentavano una minore accettazione sociale rispetto ai loro coetanei non identificati come gifted (Kroesbergen et al., 2015).
- Un’ulteriore misura del benessere psicologico utilizzata è la *percezione del sé in matematica*, che si riferisce alle percezioni di sé di uno studente sulle proprie abilità nel dominio della matematica (Lohbeck, 2016; Shavelson et al., 1976). Gli studenti gifted riportano una concezione del sé scolastico più elevato rispetto agli studenti che non sono identificati come tali (Litster e Roberts, 2010). Tuttavia, Herrmann e collaboratori (2016) hanno osservato che tale differenza veniva a mancare nel momento in cui gli studenti plusdotati sono spesso circondati da altri coetanei plusdotati. Per questo motivo, Cash e Lin (2022) valutano il concetto di sé in matematica in riferimento ai due programmi per studenti gifted: se da una parte nel programma self-contained gli studenti gifted erano costantemente a contatto con altri coetanei gifted, nel programma pull-out essi avevano la possibilità di interagire anche con studenti non identificati come tali.
- L’ultima misura in analisi è il *perfezionismo*, un costrutto multidimensionale (e.g. Flett e Hewitt, 2014), spesso correlato al benessere e ai risultati scolastici degli studenti plusdotati (Rice e Ray, 2018). Nello specifico, nello studio di Cash e Lin (2022) vengono prese in analisi due dimensioni del perfezionismo: il perfezionismo disfunzionale e quello sano (Rice et al., 2014). Il perfezionismo disfunzionale può essere concettualizzato come un senso di discrepanza tra gli standard irrealistici di un individuo e la sua capacità o possibilità di performance (Rice et al., 2014), permettendo un margine di errore minimo (Lo e Abbott, 2013); esso è positivamente correlato alla depressione, ansia e mancanza di scopo (Sumi e Kanda, 2002). Il perfezionismo sano, che può essere concettualizzato come la tendenza a fissare standard elevati per il sé (Rice et al., 2014) accompagnata dalla capacità di essere pienamente soddisfatti quando

tali standard vengono raggiunti (Lo e Abbot, 2013), sembra essere correlato positivamente all'autostima e al successo scolastico (e.g. Park e Jeong, 2015). Una recente meta-analisi di Stricker e collaboratori (2019) suggerisce che gli studenti gifted tendono a presentare livelli leggermente più alti di perfezionismo sano rispetto ai loro coetanei che non sono identificati come gifted e livelli uguali di perfezionismo disfunzionale.

I risultati dello studio (Cash e Lin, 2022) hanno mostrato che gli studenti iscritti ai due programmi per studenti ad alto potenziale con diversi modelli di erogazione del servizio, ovvero self-contained e pull-out, hanno riportato esiti diversi in termini di benessere psicologico, in particolare rispetto al perfezionismo disfunzionale, alla percezione del sé in ambito matematico e alla solitudine. Infatti, confrontando gli studenti all'interno dei due diversi programmi riservati all'alto potenziale cognitivo, gli studenti del programma self-contained hanno riportato un'auto-percezione delle proprie capacità matematiche significativamente inferiore rispetto agli studenti del programma pull-out. Una possibile spiegazione si può far risalire alla teoria del confronto sociale (Festinger, 1957) e, più specificamente, all'effetto Big-Fish-Little-Pond (Marsh et al., 1995; Marsh e Parker, 1984). Poiché gli studenti del programma self-contained erano costantemente circondati da altri compagni gifted, il confronto con tale gruppo potrebbe averli fatti sentire come se fossero "meno dotati" dei loro compagni. Questa upward comparison potrebbe quindi aver diminuito l'auto-percezione in ambito matematico degli studenti del programma self-contained. Al contrario, gli studenti del programma pull-out hanno avuto frequenti opportunità di confrontarsi anche con studenti non identificati come plusdotati, rendendo possibile una downward comparison che ha potenziato la concezione delle capacità matematiche (Cash e Lin, 2022).

Oltre a concetti del sé in matematica inferiori, gli studenti del programma self-contained hanno riportato livelli più elevati di perfezionismo disfunzionale rispetto agli studenti del programma pull-out. Ciò si potrebbe far risalire alla teoria dell'etichettamento, in quanto gli studenti del programma a tempo pieno sono stati etichettati come "gifted", fattore che potrebbe averli motivati a stabilire aspettative irrealisticamente elevate. Inoltre, la mancanza di un gruppo di confronto con studenti non identificati come plusdotati (facendo quindi riferimento a una downward comparison) potrebbe aver impedito agli studenti ad alto potenziale del programma self-contained di essere in grado di valutare con precisione i propri risultati e progressi scolastici, avendo come conseguenza sentimenti di inadeguatezza (Cash e Lin, 2022).

Infine, gli studenti del programma a tempo pieno hanno riferito di sentirsi più soli degli studenti del programma pull-out (Cash e Lin, 2022). Tale differenza nella solitudine potrebbe

essere il risultato dell'isolamento da altri coetanei che gli studenti gifted del programma a tempo pieno hanno vissuto. Inoltre, essere etichettati come “gifted” potrebbe aver fatto sentire esclusi tali studenti o aver generato difficoltà nell’inserirsi in altri gruppi sociali per via di stereotipi legati alla giftedness stessa (Baudson, 2016; Preckel et al., 2015). Questo isolamento sociale può aver reso difficile per gli studenti del programma self-contained sviluppare amicizie significative con altri studenti, portandoli così a sentirsi più soli rispetto agli studenti del programma pull-out (Cash e Lin, 2022).

Gli studenti iscritti ai programmi riservati agli studenti gifted hanno riportato alcune differenze anche rispetto agli studenti del programma NGS. Gli studenti gifted a tempo pieno mostrano livelli di perfezionismo disfunzionale e di solitudine maggiori anche quando confrontati con gli studenti non identificati come gifted, risultati che potrebbero essere sempre attribuiti agli effetti dell’etichettamento e dell’isolamento. Invece, gli studenti del programma NGS e gli studenti gifted del programma pull-out differivano solo per il fatto che questi ultimi mostravano concetti del sé in matematica più elevati, risultato in linea con l’etichetta attribuita a questi studenti, identificati per l’appunto come gifted (Cash e Lin, 2022). Il fatto che confrontando gli studenti a cui non sono state offerte modalità di insegnamento differenziate con studenti che fanno parte dei due programmi riservati ai gifted si ottengono risultati diversi e non coerenti tra loro, potrebbe essere dovuto a due motivi principali: da un lato, potrebbe indicare che i due programmi per l’alto potenziale stavano effettivamente influenzando in modo diverso gli studenti gifted a causa delle loro diverse modalità di organizzazione dell’insegnamento; d'altra parte, i risultati potrebbero indicare che gli studenti iscritti ai due diversi programmi riservati a studenti gifted fossero intrinsecamente diversi, sulla base del dominio in questione o al livello di abilità. Questo risultato quindi suggerisce che gli studenti gifted, soprattutto nel momento in cui ricevono modalità di insegnamento diverse, non dovrebbero essere trattati come un gruppo unitario, ma è importante che la relazione tra giftedness e benessere psicologico venga valutata con estrema attenzione, tenendo conto sia delle differenze individuali che degli effetti che queste modalità hanno sul singolo (Cash e Lin, 2022).

CONCLUSIONE

L'eccezionale abilità degli studenti gifted non è sufficiente alla piena realizzazione nei vari contesti di vita, ma richiede un'interazione dinamica con l'ambiente di supporto (Duraku e Hoxha, 2020) che ponga al centro il benessere del bambino.

Nel corso dell'elaborato, passando in rassegna delle principali teorie che nel tempo hanno definito la giftedness e il suo ruolo nel benessere psicologico di bambini e ragazzi ad alto potenziale, si evidenzia come l'intrinseca tendenza alla vulnerabilità rispetto al disadattamento psicosociale di questi studenti richieda che a questi venga offerta una didattica volta alla personalizzazione dei contenuti e delle modalità di apprendimento. L'analisi di alcune delle possibili strategie didattiche, quali ad esempio l'arricchimento o l'accelerazione, ha fornito strumenti utili alla creazione di un ambiente scolastico che riconosca e valorizzi le capacità di ogni studente, fornendogli gli strumenti per raggiungere il successo a scuola e al di fuori di essa.

Alla luce dell'emergenza sanitaria del Covid-19, risulta ora più che mai fondamentale promuovere il benessere psicologico degli alunni gifted che è stato lesa dai prolungati periodi di quarantena, i quali hanno dato origine a un sentire di impotenza, noia e mancanza di motivazione (Duraku e Hoxha, 2020). È dunque indispensabile che la ricerca approfondisca gli effetti che le diverse modalità di didattica hanno sul benessere degli studenti ad alto potenziale, tenendo conto delle loro differenze personali e integrandole con il punto di vista di insegnanti e genitori per garantire un'offerta formativa che sia adeguata all'unicità dello studente e delle sue abilità. Infatti, la comprensione delle caratteristiche dei bambini ad alto potenziale e dei loro bisogni educativi è essenziale per la costruzione di programmi che aiutino gli studenti a fiorire non solo a livello scolastico ma anche emotivo e sociale (Cash e Lin, 2022).

BIBLIOGRAFIA

- Ahmadi, F., & Ahmadi, S. (2020). School-related predictors of students' life satisfaction: The mediating role of school belongingness. *Contemporary School Psychology*, 24, 196-205.
- Aldridge, J., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and well-being: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88(March), 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Alias, A., Rahman, S., Abd Majid, R., & Yassin, S. F. M. (2013). Dabrowski's overexcitabilities profile among gifted students. *Asian Social Science*, 9(16), 120.
- Asher, S. R., & Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relations in children. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Benny, N., & Blonder, R. (2018). Interactions of chemistry teachers with gifted students in a regular high-school chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(1), 122-134.
- Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2018). Subjective well-being of intellectually gifted children and adolescents, in González-Burgos, I. (ed.), *Psychobiological, Clinical, And Educational Aspects Of Giftedness* (143-165). New York: Nova Science Publishers.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.
- Blasco-Belled, A., & Alsinet, C. (2022). The architecture of psychological well-being: A network analysis study of the Ryff Psychological Well-Being Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(3), 199-207.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, R. M. Lerner, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., 793-828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Burkett-McKee, S., Knight, B. A., & Vanderburg, M. A. (2021). Psychological Well-Being of Students With High Abilities and Their School's Ecology: Is There a Relationship?. *Roeper review*, 43(3), 197-211.
- Cash, T. N., & Lin, T. J. (2022). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 188-207.
- Cecchinato G. (2014). *Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali*, Tecnologie Didattiche, Roma: Menabò.
- Chambers, B. Murray, C. M., Boden, Z. V. R., & Kelly, M. P. (2019). "Sometimes labels need to exist": Exploring how young adults with Asperger's syndrome perceive its removal from the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* fifth edition. *Disability & Society*, 35(4), 589-608. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1649121>
- Chang, C., & Lin, P. (2017). The relationship between science achievement and self-concept among gifted students from the third International Earth Science Olympiad. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3993-4007. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00768a>
- Charlemagne-Badal, S. J., Lee, J. W., Butler, T. L., & Fraser, G. E. (2015). Conceptual Domains Included in Wellbeing and Life Satisfaction Instruments: A Review. *Applied Research in Quality of Life*, 10(2), 305-328. <https://doi.org/10.1007/s11482-014-9306-6>
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted child today*, 33(3), 20-30.
- Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa* (Vol. 1). Padova: CLEUP.
- Clark, J. K., Thiem, K. C., & Kang, S. (2017). Positive stereotype validation: The bolstering effects of activating positive stereotypes after intellectual performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(12), 1630-1642. <https://doi.org/10.1177/0146167217723324>
- Colangelo, N., & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. In Shavinina L.V. (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1085-1098). Gattineau: Springer Dordrecht.

- Cross, T. L., Cassady, J. C., & Miller, K. A. (2006). Suicide ideation and personality characteristics among gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 295-306.
- Dabrowski K. (1964), *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-14.
- De Simone, G. & Annarumma, M. (2018). L'alto potenziale e le strategie didattiche. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 3, 29-38
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van Der Werf, G., Buunk, A. P., & Van Der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Duraku, Z. H., & Hoxha, N. (2020). The impact of COVID-19, school closure, and social isolation on gifted students' wellbeing and attitudes toward remote (online) learning. *Impact of the COVID-19 Pandemic on Education and Wellbeing; Duraku, ZH, Ed*, 130-169.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>
- Fabio, R.A., & Buzzai, C. (2022). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*, 41(3), 1191-1197.
- Feldhusen, J., Sayler, M., Neilsen, M., & Kolloff, P. (1990). Self-concepts of gifted children in enrichment programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 380-387.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(9), 899-912. <https://doi.org/10.1002/pits.21792>
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147. [10.1080/1359813042000314682](https://doi.org/10.1080/1359813042000314682).
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Godor, B. P., Uysal, R., van der Poel, A., & Jansen, P. (2020). Exploring potential differential relationships between social anxiety and emotional eating amongst normative vs. academically gifted students. *Gifted and Talented International*, 35(2), 100-109.
- Gove, W. R. (1980). *Labeling and juvenile delinquency*. Beverly Hills: Sage.
- Guérolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournier, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European journal of paediatric neurology*, 19(4), 402-410.
- Herrmann, J., Schmidt, I., Kessels, U., & Preckel, F. (2016). Big fish in big ponds: Contrast and assimilation effects on math and verbal self-concepts of students in within-school gifted tracks. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 222-240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12100>
- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: A developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84(3), 772-790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper review*, 27, 200-205.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N., & Reijnders, J. J. W. (2015). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>

- Kulik, J. A. (2003). Grouping and tracking. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 268–281). New York: Allyn & Bacon.
- Lang, M., Matta, M., Parolin, L., Morrone, C., & Pezzuti, L. (2019). Cognitive profile of intellectually gifted adults: Analyzing the Wechsler Adult Intelligence Scale. *Assessment*, 26(5), 929-943.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18, 32–42. <https://eprints.qut.edu.au/32480/1/32480.pdf>.
- Litster, K., & Roberts, J. (2010). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>
- Lo, A., & Abbott, M. (2013). Review of the Theoretical, Empirical, and Clinical Status of Adaptive and Maladaptive Perfectionism. *Behaviour Change*, 30(2), 96-116. doi:10.1017/bec.2013.9
- Lohbeck, A. (2016). Self-concept and self-determination theory: Math self-concept, motivation, and grades in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1031-1044. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241778>
- Lucangeli, D. (a cura di) (2019) *Gifted: la mente geniale: riconoscere ed educare bambini plusdotati*. Milano: Giunti Scuola.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319. <https://doi.org/10.3102/00028312032002285>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- MIUR, Nota 526 del 03/04/2019, Alunni con bisogni educativi speciali - Chiarimenti.
- Moeller, R. W., & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence*, 73(June), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.006>
- Mönks, Franz J. (1990). Hochbegabtenförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie [Gifted Education as a Task of Educational Psychology]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 37, 243-50.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and non-identified adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3–14.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper review*, 22(1), 10-17.
- Novello, A. (2016). Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione. *Romanica Cracoviensia*, 2, 109-119 doi:10.4467/20843917RC.16.010.5931
- Nugent, S.A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-221.
- Olivieri, D. (2018). Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children. *Formazione e insegnamento*, 16(2), 153-172.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *Costituzione*, New York, 22 luglio 1946, entrata in vigore il 7 aprile 1948.
- Park, H. J., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72(January), 165-170. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>
- Pavot, W.G., Diener, E., Colvin, C.R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the crossmethod convergence of well-being measures. *J. Person. Assess.* 57, 149-161.

- Paz-Baruch, N. (2014). *Cognitive Profiles of Generally Gifted and Excelling in Mathematics Adolescents: A Comparative Study*. University of Haifa: Haifa.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Preckel, F., Baudson, T. K., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160-1184. <http://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Regione Veneto (2014). *Manuale Operativo. Interventi e strategie per l'Alto Potenziale Cognitivo. A supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico Dgr n. 2261 del 27/11/2014 Direttiva per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo - Progetto 69/1/1/2261/2014*. GATE: Padova.
- Renzulli J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring definition of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (Eds), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-280). New York: Cambridge University Press.
- Rice, K. G., & Ray, M. E. (2018). Perfectionism and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 645-658). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-042>
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Tueller, S. (2014). The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 368-379. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sewaybricker, L. E., & Massola, G. (2023). What is subjective well-being? A critical analysis of the article subjective well-being, by Ed Diener. *Psicologia & Sociedade*, 34, e258310.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Spearman, Charles. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured." *American Journal of Psychology* 15, 201-292.
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391-414. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1>
- Suldo, S. M., Hearon, B. V., & Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Examining gifted students' mental health through the lens of positive psychology. In *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 433-449). Washington, DC: American Psychological Association.
- Suldo, S.M., Riley, K.N., & Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*. 27(5), 567-582.
- Sumi, K., & Kanda, K. (2002). Relationship between neurotic perfectionism, depression, anxiety, and psychosomatic symptoms: A prospective study among Japanese men. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 817-826.
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. *Genetic Studies of Genius*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: Does labelling exceptional students impact their self-esteem? *British Journal of Learning Support*, 27(4), 158-165. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12004>
- Unal, N. E., & Sak, U. (2023). Outlanders: Loneliness experience of gifted girls. *High Ability Studies*, 34(1), 61-86.
- Van Tassel-Baska J. (2000), Theory and research on curriculum development for the gifted. In K.A. Heller, F.J. Monks, R. J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 365-386), Amsterdam: Elsevier.
- Walton, G. M., & Carr, P. B. (2012). Social belonging and the motivation and intellectual achievement of

- negatively stereotyped students. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (pp. 89-106). Oxford: Oxford University Press.
- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381–402. <https://doi.org/10.1348/000709909X484479>
- Webb J.R., Gore, Amend E. R., & DeVries (2007), *A Parent's Guide to Gifted Children*, Scottsdale: Great Potential Press.
- Winebrenner, S. (2018). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use (Revised & Updated Third Edition)*. Minneapolis: Free spirit publishing.

SITOGRAFIA

- National Association for Gifted Children (NAGC) [<https://nagc.org/page/what-is-giftedness>]
- National Association for Gifted Children. Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented Learners (2019) [https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/Task_Force_Report_Gifted_Def.pdf]
- Nortje, A. (2020). Social Comparison Theory & 12 Real-Life Examples. [<https://positivepsychology.com/social-comparison/>]
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 results* (Vol. 3). [<https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>]
- Regione del Veneto (2015). Linee Guida per Gifted Children, [https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf]
- UNESCO, What you need to know about inclusion in education, (2023) [<https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>]
- World Health Organisation, Mental health, 17 June 2022 [<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>]