



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale
Classe LM-38

Tesi di Laurea

La plusdotazione e l'insegnamento delle lingue a scuola: sperimentazione di un'attività inclusiva

Relatrice
Prof. Alberta Novello

Laureanda
Azzurra Grapiglia
n° matr.2021023 / LMLCC

Anno Accademico 2021 / 2022

*“Non importa cosa trovi alla fine di una corsa, l’importante
è quello che provi mentre stai correndo. Il miracolo non
è essere giunto al traguardo, ma aver avuto il
coraggio di partire.”*
Jesse Owens

Ai miei genitori, perché senza di loro non sarei arrivata a questo traguardo.
A me stessa, perché a volte bisogna cadere per ripartire più forti di prima.

Indice

INTRODUCTION	1
CAPITOLO 1: <i>GIFTEDNESS</i>	5
1.1. Che cosa si intende per <i>giftedness</i> ?	5
1.2. Le caratteristiche e le criticità dello studente <i>gifted</i>	8
1.2.1 Le caratteristiche dello studente <i>gifted</i>	8
1.2.2 Criticità dello studente <i>gifted</i>	12
1.3. La motivazione dello studente <i>gifted</i> nell'apprendimento	15
1.4. La normativa in materia di didattica per gli studenti <i>gifted</i>	19
CAPITOLO 2: LA DIDATTICA PER GLI STUDENTI <i>GIFTED</i>	23
2.1 I bisogni formativi speciali degli studenti plusdotati	23
2.2.1 Premesse generali	23
2.2.2 L'intervento didattico e l'importanza della differenziazione	26
2.2 Le percezioni sui <i>gifted</i> e sulle pratiche pedagogiche differenziate	32
2.2.1 Fattori che determinano le percezioni sui <i>gifted</i>	32
2.2.2 Percezioni sulle pratiche pedagogiche differenziate	35
2.3 L'insegnante: ruolo, formazione e attitudine	38
2.4 Tecnologia e <i>gifted education</i>	44
2.4.1 Pandemia e DAD: le opinioni di insegnanti, genitori e studenti <i>gifted</i>	48
CAPITOLO 3: LA DIDATTICA DELLE LINGUE PER GLI STUDENTI <i>GIFTED</i>	53
3.1 Lo studente <i>gifted</i> nella classe di lingua: tendenze ed abilità	53
3.2 Il ruolo dell'insegnante nella classe di lingua	56
3.3 Strategie per l'insegnamento delle lingue	59

3.4	Il <i>project-based learning (PBL)</i>	64
3.5	La valutazione: errori e strategie	66
CAPITOLO 4: SPERIMENTAZIONE A SCUOLA.....		71
4.1	Contesto e fasi del lavoro.....	71
4.2	Realizzazione delle attività in classe	74
4.3	Griglie di valutazione.....	79
4.4	Gradimento delle attività svolte	82
4.5	Discussione	86
CONCLUSIONE		89
SUMMARY		93
Bibliografia		99
APPENDICE A: ATTIVITÀ DI ASCOLTO (<i>listening comprehension</i>)		115
APPENDICE B: IL QUESTIONARIO (<i>the questionnaire</i>).....		117

INTRODUCTION

This dissertation aims to investigate how gifted students need to be taught, focusing especially on language teaching. My interest in this topic developed last year when I was attending my supervisor's "English Language Teaching" course. I remember that while she was introducing giftedness, I started to wonder how I would behave and teach if I had gifted students in my classroom; the answer was that I had no clue. Thus, I decided to delve into this topic for this final master thesis so that I can have a preliminary foundation to resort to in case I have to deal with gifted learning in future. There is evidence that recognizing the unique characteristics and common behavioral traits gifted learners display plays a crucial role in designing a syllabus that suits their cognitive and emotional features, as well as fostering their abilities to assist them to fulfil their full potential. Therefore, the primary aim of this dissertation is to explore what giftedness is and how teaching should be planned and carried out following the principles of gifted education, and the cognitive abilities and personal traits gifted students have. Part of the aim of this thesis is also to conduct experimental work in a real-classroom context, offering further insights into the practice of inclusive language tasks specifically designed for students with high abilities.

This dissertation is composed of four themed chapters. Chapter One begins by laying out the theoretical framework of giftedness, examining what giftedness is, how it can be determined, the distinctive features of gifted students, and the factors that may hamper their success and social development. References to the most significant scholars, models, and schemes of this field have been widely reported throughout the chapter. Chapter One also seeks to analyze the key role played by motivation in supporting students' learning, how a lack of motivation is closely related to underachievement, and what both teachers and parents can concretely do to aid students' motivation and autonomous learning. The chapter finishes with an overview of the European and Italian legislation on education for gifted students.

Chapter Two tackles the issue of formal teaching for gifted learners and why gifted programs are needed. First, it will be highlighted that the Italian Ministry of Education has recently acknowledged gifted students as "students with special needs", so teachers are required to promptly identify talented ones and involve an ample net of specialists to

develop and design a syllabus which complies with the needs of such students, as well as specific strategies that are to be adopted to guarantee a fair, inclusive education. Second, it will be introduced the most effective measures according to the principles of gifted education, namely enrichment, acceleration, curriculum compacting, the use of a portfolio, learning menus, grouping, autonomous learning, and pull-out programs. All these strategies fall under the principle of differentiation, which has proven to be particularly adequate and effective for the learning of gifted individuals. Third, teachers' perceptions of differentiated pedagogic techniques will be argued, pointing out the major discrepancies that exist in teachers' views on teaching gifted pupils and their impact on students' performance. Thus, a paragraph will be devoted to the importance of teacher training and its key role in uprooting biased misconceptions and prejudices on giftedness and providing teachers with the training they need to successfully handle gifted education. The last two paragraphs will examine the paramount role of technology as a strategic aid that supports and implements students' learning and creativity and assists teachers with the contents gifted students are supposed to work on; hence, Renzulli and Reis' *Enrichment Triad Model* will be displayed and illustrated. The last paragraph offers an insight into students, parents, and teachers' beliefs about the effectiveness of online learning during the pandemic. Online learning and its effectiveness in education have been already argued worldwide; however, I wanted to have a closer look at this issue by restricting and analyzing it from a "gifted point of view". Therefore, the paragraph will attempt to summarize the main findings that emerged from different studies.

Chapter Three explores language teaching for gifted students. The chapter begins with an overview of gifted students' common traits and abilities as far as language learning is concerned. Gifted students normally showcase a vast array of both advanced cognitive (e.g., critical thinking, problem-solving) and language (e.g., phoneme acquisition based on imitation, translation, and codeswitching) skills, facilitating their language learning advancement and making it faster than their peers'. Students' motivation and attitudes in language learning play a pivotal role in pursuing and reaching their goals, as well as the emotional variables that come into play in such a process. In a gifted language classroom, teachers must design an inclusive language course that is balanced and considers each student's singularity. The mixed-ability

classroom represents the most adequate context to successfully manage giftedness, as students can advance at their own pace and can fully showcase and develop their potential in a challenging, stimulating environment. Teachers also play a chief role in teaching languages to gifted learners, as the strategies teachers need to resort to have to involve students from a personal viewpoint. Hence, teachers need to motivate students by proposing compelling, complex, and concrete content to them, as well as ensuring fair, straightforward assessment criteria. Another key aspect is indeed related to gifted learners' assessment. Assessment is a vital part of language learning and involves both teachers and students. When it comes to gifted ones, special care must be taken, since teachers can commit grave errors concerning students' assessment, leading to biased results and unreliable feedback on the student's performance. Generally, teachers must be aware that assessment is to be considered a powerful means of communication and established according to the principles of validity and authenticity; however, they are required to consider numerous variables in gifted assessment, as the learning strategies and materials selected for such learners are different from their peers', as well as the cognitive processes entailed in language learning.

Chapter Four presents a dissertation research project I conducted in a local high school for a month. The main purpose of this research project was to create inclusive class activities and observe students' responses to the hints I provided in terms of language production. The tasks selected covered both receptive and productive skills, as well as fostering 21st-century skills, such as problem-solving and critical thinking ones. Learners were encouraged to reflect and work on the issue of pandemic pollution and its repercussions shortly, sharing their perspectives with their classmates and formulating hypotheses on the scenarios which will possibly emerge from the massive spread of Covid-19 worldwide. Initially, students were asked to categorize all the keywords related to pandemic pollution and, consequently, map out a diagram displaying the hyponyms linked to such a hypernym. Afterwards, they were highly stimulated to participate in class discussions and group work; in so doing, an ample range of input (e.g., videos, reports, scientific articles) was given to foster students' knowledge on the topic and enable them to give further suggestions. Throughout my stay in their class, students were constantly motivated to actively partake in the activities, as this practical module also included a final project that students were to carry out. The final project

consisted in bringing up workable solutions to dispose of PPEs properly and then picking up face masks from the ground to reduce urban degradation. As soon as the final project was completed, a video documenting the efforts students put into this social issue was produced. At the end of this experimental work, a students' appreciation questionnaire on the topic we had been exploring was prepared and distributed; the information retrieved from such a questionnaire will be analyzed and discussed in the last two paragraphs of this dissertation.

CAPITOLO 1: *GIFTEDNESS*

Nel primo capitolo verrà analizzato il concetto di *giftedness*, esaminando la letteratura scientifica e i modelli proposti dai vari esperti. Si presenteranno quindi le diverse modalità attraverso le quali si può individuare una situazione di plusdotazione, le caratteristiche personali ed intellettive dello studente *gifted*, nonché la motivazione e le criticità presentate da tali studenti nell'apprendimento. Verrà infine analizzata la normativa europea e italiana in materia di didattica per gli studenti *gifted*.

1.1. Che cosa si intende per *giftedness*?

Una delle questioni più rilevanti nell'ambito della didattica per gli studenti ad alto potenziale (AP) è sicuramente quella legata all'esigenza di esplicitare una definizione universale di *giftedness* (plusdotazione) in quanto essa racchiude una molteplicità di elementi e di fattori che ne rendono difficoltosa la comprensione. La *giftedness*, infatti, è sempre più considerata come “parte del continuum delle eccezionalità” (Shaklee, 1997) che richiede, proprio per questa sua caratteristica peculiare, la progettazione di un'istruzione speciale per gli studenti *gifted*, anch'essi considerati come “un altro gruppo con bisogni speciali” (Oswald e de Villiers, 2013; Lassig, 2009). È chiara quindi la necessità di avere dei parametri di riferimento per poter identificare esattamente la plusdotazione, al fine di poter attuare delle azioni volte ad una piena inclusione di tali studenti in un'ottica di intervento didattico.

Come Olivieri (2018) mette in luce, non esiste una sola definizione di *giftedness* accettata universalmente, così come non è possibile delineare un profilo standard del soggetto *gifted*. In linea generale, è possibile descrivere la plusdotazione come una complessa gamma di caratteristiche genetiche, psicologiche e comportamentali che caratterizzano circa il 5% della popolazione e che viene solitamente misurata in uno dei seguenti modi: risultati; quoziente intellettivo; talento. Le prime definizioni di plusdotazione hanno stabilito delle correlazioni tra plusdotazione e prestazione. Secondo Witty (1958), la plusdotazione è connessa alla qualità della prestazione; per questo motivo, i primi tentativi di misurazione e associazione della plusdotazione sono stati

associati a caratteristiche individuali a trasmissione genetica relative a “risultati superiori” e “genialità” dei soggetti considerati come *gifted* (Galton 1982). È possibile individuare un riferimento alla variabile della prestazione anche nella definizione proposta dalla *National Association of Gifted Children*, secondo la quale gli individui considerati come *gifted* sono “quelli che presentano alti livelli di prestazione in uno o più campi, o dimostrano un alto livello di potenziale nell’esecuzione di questa prestazione”. Ciò nonostante, tale definizione non rispecchia pienamente la realtà, in quanto è possibile rilevare anche casi di soggetti “doppiamente eccezionali”, nei quali la plusdotazione è accompagnata da un DSA o un’altra disabilità che possono “nasconderla”. In seguito, come osserva Sorrentino (2017), gli approcci psicometrici hanno avuto il compito di spiegare e comprendere il mondo della plusdotazione: si è cercato infatti di trovare una correlazione tra la plusdotazione e il punteggio espresso dai test di intelligenza (QI). Come Dupeyrat e Marinè (2005) mettono in luce, l’idea che un profilo di plusdotazione possa essere associato ad un QI sopra la media è piuttosto radicata nel processo di identificazione degli studenti AP. Tuttavia, la maggior parte di questi modelli psicometrici hanno contribuito solo in parte a capire la plusdotazione, dal momento che non considerano alcuni aspetti fondamentali che la contraddistinguono, come la creatività o l’abilità di leadership (Sorrentino 2017). Gli educatori americani DeHaan e Havigurst hanno rilevato come la *giftedness* vada oltre al mero potenziale elevato; per tal motivo, hanno individuato sei ambiti nei quali l’abilità di alto livello deve essere ricercata: abilità intellettuale; pensiero creativo; abilità scientifica; leadership sociale; abilità meccaniche; talento artistico (Olivieri 2018). Nel 1972, Marland modifica ed amplia le categorie di *giftedness* e talento proposte da DeHaan e Havigurst, proponendo la prima definizione ufficiale di “*gifted children*”(nota come “la definizione di Marland”). Egli mette in luce come essi “possiedano abilità eccellenti e possano realizzare prestazioni avanzate grazie a delle attitudini tra loro combinabili” come abilità intellettuali e di leadership, impegno nel compito, pensiero creativo o produttivo, motivazione al successo e abilità psicomotorie. Successivamente, Renzulli (1978;1987) decostruisce nel suo Modello dei tre anelli l’idea di una plusdotazione permanente, mettendo l’enfasi sull’incrocio di fattori endogeni ed esogeni che l’individuo *gifted* possiede (*gifted behaviour*). Secondo Renzulli, la plusdotazione si sviluppa solo in alcuni soggetti e in determinate circostanze ed è caratterizzata da tre componenti principali: elevata abilità, creatività e impegno

(Sorrentino 2017). Renzulli (1978;1986), inoltre, individua due macrocategorie di plusdotazione ugualmente importanti: la *schoolhouse giftedness*, ovvero una condizione facilmente misurabile attraverso valutazioni quantificabili da test di abilità cognitiva che vengono spesso somministrati per selezionare gli studenti nei percorsi speciali di istruzione, e la *creative-productive giftedness*, la quale descrive quegli aspetti dell'attività umana e il coinvolgimento della persona nella creazione di prodotti o materiali originali. Si nota quindi come Renzulli proponga un primo modello per il successo della plusdotazione, in seguito aggiornato, prodotto dall'interazione di elementi cognitivi e creativi, nonché dall'impegno richiesto per l'esecuzione dell'attività (Novello 2019). Tannembaum (1983), invece, propone un modello globale che comprende aspetti interni ed esterni al soggetto *gifted*, tra cui requisiti non intellettivi, abilità generali, supporto ambientale e attitudine speciale.

Il contesto è un ulteriore fattore che riveste un ruolo fondamentale nelle teorie sulla plusdotazione. Simonton definisce la *giftedness* come una combinazione di elementi che coinvolgono il soggetto, il contesto sociale, la cultura e le tempistiche di sviluppo. La plusdotazione è quindi “una condizione che dipende dallo sviluppo della persona, dalle opportunità che le vengono offerte e dalle caratteristiche della popolazione con cui viene a contatto” (Novello 2019). Dai (2010) descrive la plusdotazione come una qualità personale che può manifestarsi col passare del tempo poiché è strettamente legata all'interazione con l'ambiente. Si osserva quindi che la presenza e la combinazione di elementi statici e dinamici sono requisiti fondamentali per poter parlare di *giftedness*, nella quale il potenziale e l'opportunità sembrano essere fattori comuni nella sua definizione (Olivieri 2018). Il ricercatore canadese Gagné, nel suo Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento (1993;2009), distingue la plusdotazione dal talento. Secondo Gagné, la plusdotazione è un'espressione spontanea di abilità naturali superiori rispetto al gruppo dei pari in almeno uno dei seguenti domini: intellettuale, creativo, socioaffettivo e senso-motorio; il talento, invece, fa riferimento ad una “padronanza eccezionale di competenze ad un livello superiore al gruppo dei pari che si sono esercitati in quello specifico campo di attività” (Gagné 2009). Come sottolinea Gagné (2004), le abilità naturali si sviluppano in talento non solo grazie all'apprendimento e alla pratica, ma anche in combinazione con catalizzatori interpersonali e ambientali. La plusdotazione, quindi, è un'attitudine propria dell'individuo che può essere trasformata in talento tramite

il potenziamento, lo sviluppo e l'intervento di fattori interni ed esterni all'individuo (Sorrentino 2017). Di seguito si riporta uno schema del Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento (Gagné 2009):

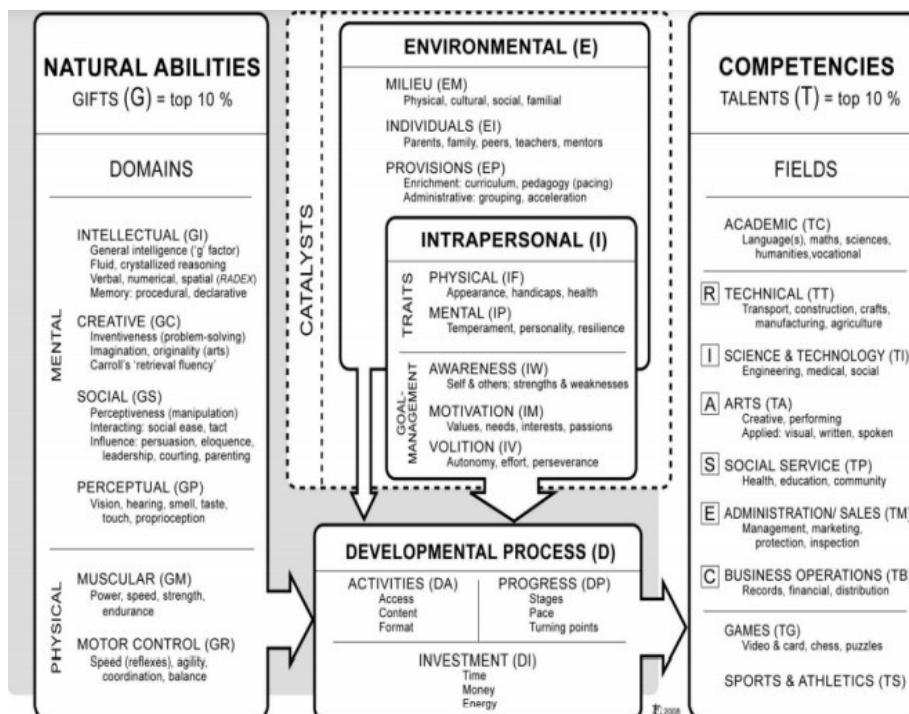


Fig.1 Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento

Nel 1994, Renzulli, riconoscendo il ruolo fondamentale del contesto e delle opportunità per la promozione del talento, include nella sua concettualizzazione di *giftedness* anche i fattori ambientali, della famiglia e della scuola (Sorrentino 2017).

In conclusione, si evince che non esiste una definizione universale di plusdotazione, in quanto essa è il frutto di elementi sia dinamici che statici e che può emergere in modi e tempi differenti. Come ribadiscono De Simone, Annarumma (2018), la plusdotazione è da intendersi come un costrutto multidimensionale dato dall'interazione tra geni e ambienti.

1.2. Le caratteristiche e le criticità dello studente *gifted*

1.2.1 Le caratteristiche dello studente *gifted*

Gli studenti identificati come *gifted* sembrano possedere dei tratti personali, delle caratteristiche fisiologiche e delle abilità che differiscono sensibilmente da quelle dei pari.

Secondo Grubar (1998), il funzionamento dei bambini con un QI elevato è differente da quello dei bambini normodotati, soprattutto per quanto concerne il trattamento dell'informazione. È stata riscontrata una velocità neuronale quasi doppia rispetto a quella degli individui normodotati (con un flusso di informazioni che può raggiungere i 3,5 metri al secondo), una maggior attivazione cerebrale bilaterale, una minor asimmetria funzionale degli emisferi (provata dai test di stimolazione visiva dell'emicampo e dai test di ascolto dicotico) e una maggior attivazione dell'emisfero destro (De Simone, Annarumma 2018). Inoltre, questi soggetti presentano spesso uno sviluppo asincrono che aumenta all'aumentare delle capacità intellettive, generando una consapevolezza e un livello di esperienza qualitativamente diversi dalla norma (De Simone, Annarumma 2018). Secondo Singh e O'Boyle (2004), le peculiarità neuroanatomiche degli individui plusdotati rivestono un ruolo fondamentale nelle loro esperienze: per esempio, le aree cerebrali adibite all'elaborazione delle informazioni emotive sono utilizzate più frequentemente e diversamente dai soggetti plusdotati, poiché influenzano tutte le aree del funzionamento intellettuale (Olivieri 2018).

I ricercatori hanno individuato delle caratteristiche generali che lo studente *gifted* tende a dimostrare. Esse consistono nella "capacità di acquisire ed elaborare le informazioni, compiere processi induttivi e deduttivi ed integrare le proprie esperienze in modo da rispondere appropriatamente alle situazioni ambientali, nella capacità di pensiero logico ed astratto che agevolano l'acquisizione della conoscenza e sono applicabili ad una varietà di situazioni di apprendimento (D'Alessio 2018). Secondo Strip e Hirsch (2011), lo studente *gifted* si distingue per velocità di apprendimento, applicazione dei concetti, livello di interesse, stile delle domande, senso di giustizia, livello emozionale e molto altro ancora. Gaibrath (2012) ribadisce la necessità di prestare attenzione alle abilità intellettive avanzate, alla padronanza linguistica, alla curiosità e alla creatività, al pensiero logico, alla sensibilità e al senso dell'umorismo, nonché alla concentrazione e alla passione. Winebrenner (2012) identifica ulteriori caratteristiche cognitive proprie dello studente *gifted*, tra cui progressi più rapidi rispetto ai pari in alcune aree dell'apprendimento, il possesso di un vasto vocabolario e di capacità verbali avanzate, una memoria eccellente e la presenza di un pensiero astratto e complesso che gli permette di comprendere le relazioni di causa ed effetto, trasferire concetti ed operare collegamenti che altri non colgono. Inoltre, lo studente *gifted* dimostra una forte

sensibilità, un forte senso di giustizia, moralità ed empatia, un'alta motivazione negli ambiti di interesse ed una predisposizione a provare forti emozioni (Novello 2016).

Per molti educatori, l'intelligenza creativa degli studenti plusdotati merita particolare attenzione, in quanto possedere delle abilità avanzate senza la creatività non permette di raggiungere risultati utili per sé stessi e per la società (Novello 2019). Secondo Tannebaum e Feldman (1986), la creatività è fortemente legata alla manifestazione della *giftedness* e si presenta sottoforma di spiccata fluidità, apertura alle esperienze, intuizione, estensione dei limiti, ricettività verso ciò che è nuovo e differente, capacità di manipolare idee, e flessibilità e originalità di pensiero. Olivieri (2018) riflette su come gli studenti *gifted* siano solitamente molto motivati e capaci di considerare un problema da molteplici prospettive, rendendoli dei “pensatori fuori dagli schemi”. Secondo Stenberg e Davidson (2005), la capacità metacognitiva può essere considerata come una tipologia particolare di efficienza. Clark (1979) ha rilevato che una delle caratteristiche delle spiegazioni metacognitive dei bambini plusdotati è il loro attingere alle analogie fluide, nelle quali può esserci un'intera gamma di risposte più o meno plausibili o creative. Come D'Alessio (2018) sottolinea, sembra che ci sia un legame tra i processi metacognitivi e l'uso efficace di strategie: i primi permetterebbero di colmare le lacune nell'apprendimento, mentre le seconde si svilupperebbero a mano a mano che si acquisisce familiarità col compito. I ragazzi *gifted*, inoltre, sono curiosi anche in temi non comuni, hanno alti livelli di energia ed entusiasmo e spesso sono attratti da ciò che è complesso e misterioso (Novello 2016, D'Alessio 2018). Secondo D'Alessio (2018), il pensiero creativo, insieme ai fattori di personalità tipiche del soggetto *gifted*, modifica l'abilità potenziale di base; tuttavia, la creatività senza l'impegno non produce risultati soddisfacenti (Novello 2019). Infatti, è attraverso l'apprendimento ed il transfer che si formano delle tipologie di risposta e strategia che permettono al soggetto di rispondere a nuove esigenze con flessibilità, apertura e sicurezza (D'Alessio 2018). Ne consegue che la creatività debba essere integrata ad altri elementi, come la fluidità associativa e la capacità di concentrazione su un compito, affinché il suo potenziale venga completamente sfruttato.

Oltre alle abilità generali, il soggetto *gifted* possiede anche delle abilità o dei talenti specifici, che scaturiscono dall'applicazione di varie combinazioni delle abilità generali ad una o più aree specializzate di conoscenze e/o attività (D'Alessio 2018). Tali abilità

sono la manifestazione della persona nella vita reale e consistono nella capacità di acquisire e far uso appropriato di una quantità di conoscenze formali, tecniche, logiche e strategiche nella risoluzione di problemi specifici (Renzulli e Gubbins). Per esempio, è stato ipotizzato che la maggior velocità nelle operazioni di codifica e decodifica delle informazioni permetta di immagazzinare e mantenere le informazioni a lungo termine nella memoria. Un ulteriore elemento che Renzulli e Gubbins hanno individuato è l'applicazione delle abilità specifiche a nuovi tipi di compiti o situazioni e nell'adattamento o modellamento a proprio favore dell'ambiente esterno. Sternberg sostiene che i *gifted* siano spontaneamente dotati delle tre tipologie di *insight* (codificazione selettiva; combinazione selettiva; confronto selettivo) che permetterebbero loro di procedere autonomamente nella risoluzione di un problema. Sternberg aggiunge inoltre che, essendo particolarmente abili in un settore, i soggetti *gifted* possiedono grandi quantità di conoscenze in aree specifiche, mostrando una particolare efficienza nei processi di "acquisizione delle conoscenze".

Un ulteriore elemento che riveste un ruolo centrale nel plasmare la personalità dei soggetti *gifted* e le loro abilità è l'influsso familiare ed ambientale. Come mette in luce D'Alessio (2018), lo sviluppo delle doti passa per una trasformazione delle potenzialità iniziali che inizia all'interno della famiglia e si affina mediante l'educazione formale e informale. I *Programs and Provisions for Gifted and Talented Education*, riprendendo quanto esposto da Rogers (2002), propongono ai genitori di bambini plusdotati alcuni suggerimenti per permettere ai figli di sviluppare i propri doni anche al di fuori dell'ambiente scolastico. Tra questi, si raccomanda di fornire occasioni di apprendimento e socializzazione negli ambiti di interesse del bambino; far capire al bambino la propria identità ed unicità; dare la possibilità di vivere esperienze che sviluppino le sue abilità cognitive e comunicative, oltre a sviluppare strategie di *problem solving* che possano aiutarlo in ambito di vita reale, sociale ed accademica. Infine, si rimarca la necessità di aiutare il bambino a sentirsi a proprio agio nel mondo e a sua volta di esserne informato attraverso i viaggi, la lettura e i film.

1.2.2 Criticità dello studente *gifted*

L'eccezionale livello intellettuale e le caratteristiche peculiari che lo studente *gifted* possiede possono influenzare negativamente la sua personalità e il suo comportamento nei confronti dei pari e degli insegnanti. Come De Simone, Annarumma (2018) mettono in luce, un livello intellettuale alto può diventare un impedimento e un problema per il soggetto stesso, in quanto può sfociare in un senso di non appartenenza e di inadeguatezza. Tunnicliffe (2010) evidenzia come lo sviluppo fisico, emotivo e sociale dei soggetti *gifted* sia asincrono rispetto al loro veloce sviluppo cognitivo. Spesso, infatti, i bambini plusdotati raggiungono la maturità intellettuale prima della maturità emotiva e fisica, determinando un divario tra mente e corpo (Silverman 2002). Tali differenze nei ritmi di sviluppo portano lo studente *gifted* a riconoscersi come “diverso” dai suoi pari, vivendo situazioni di disagio dovuti al suo ritmo di apprendimento accelerato e manifestando atteggiamenti conflittuali che potrebbero far pensare a difficoltà nel relazionarsi (Delisle, Gaibrath 2002; Novello 2019). Tra le maggiori criticità riscontrate si possono rilevare: l'isolamento dai pari, la preferenza per compagnie di età maggiore e la difficoltà di gioco; la discrepanza tra le idee e le capacità fisiche per realizzare; il trattare argomenti che non sono in grado di gestire emotivamente (Tunnicliffe 2010). Di conseguenza, i bambini possono ritrovarsi in una situazione di difficoltà nel costruire una rete sociale di coetanei e, allo stesso modo, hanno un'elevata probabilità di sviluppare un disturbo dell'umore, richiedendo, in alcuni casi, un intervento clinico (Delaubiere; Pfeiffer e Stocking, 2000). Secondo il modello di Dabrowski (1964), alcuni soggetti *gifted* mostrano un' "ipereccitabilità emotiva" che li può rendere estremamente sensibili e influire negativamente sul loro autocontrollo. Sono state riscontrate anche delle differenze nelle modalità di socializzazione a seconda della tipologia di iperdotazione. Lo studio di Dauber e Benbow (1990), infatti, ha rilevato che i bambini con abilità logico-matematiche eccezionali sono più agevolati nella socializzazione, mentre quelli iperdotati nell'ambito linguistico verbale avrebbero più difficoltà in quanto notano la diversità di linguaggio in ogni situazione quotidiana. Inoltre, i bambini plusdotati si formano aspettative e standard secondo la loro età mentale, sviluppando sentimenti di rabbia e frustrazione (qualora non riuscissero a raggiungere gli obiettivi prefissati) che possono interferire negativamente sul loro benessere psico-fisico (Olivieri 2018; Peconio et al.,

2021). Altri disagi che sono state riscontrati sono relativi alle alte aspettative su sé stessi e al conseguente bisogno di successo e riconoscimento, alla difficoltà ad accettare l'autorità e le illogicità, all'alta sensibilità alle critiche e all'atteggiamento ipercritico verso gli altri.

La difficoltà a regolare le proprie emozioni può rappresentare un ostacolo nel momento in cui i soggetti *gifted* devono modulare l'intensità dei loro vissuti interni e adeguare il proprio comportamento al contesto (De Simone, Annarumma 2018). Alcuni studi, per esempio, hanno rilevato la presenza di malessere nell'ambiente familiare a causa delle alte aspettative dei genitori nei confronti dei figli (Del Siegle e McCoach) e nell'inserimento scolastico. Gli studenti *gifted*, infatti, creano spesso problemi anche in classe a causa della loro esuberanza e caparbità, al rifiuto a svolgere compiti ripetitivi e alla noia e all'irriverenza che essi comportano (D'Alessio 2018); inoltre, i loro problemi comportamentali hanno anche ostacolato il raggiungimento dei risultati scolastici.

Di seguito si riportano le principali caratteristiche distintive dei soggetti *gifted* e i relativi bisogni e problemi ad essi associati (tratto da Clark 1997):

Caratteristiche distintive	Bisogni associati	Possibili problemi
Ampio bagaglio di informazioni circa le proprie emozioni e quelle degli altri	Essere capace di denominare e processare informazioni relative alle proprie emozioni, riconoscere le emozioni degli altri, essere sensibile ai bisogni ed emozioni degli altri	Le informazioni possono essere male interpretate influenzando negativamente l'individuo
Insolita sensibilità verso le aspettative e i sentimenti degli altri	Imparare a capire i sentimenti e le aspettative degli altri	Insolitamente vulnerabile alle critiche, alti livelli di bisogno di successo e riconoscimento

Spiccato senso dell'umorismo	Imparare come i comportamenti influenzano i sentimenti o i comportamenti degli altri	Uso dell'umorismo per attaccare criticamente gli altri, creando problemi alle relazioni
Spiccata consapevolezza accompagnata da sensazione di "essere diverso"	Imparare ad esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni assertivamente, condividere i propri pensieri con gli altri al fine di capirsi meglio	Isolarsi, restare distante emotivamente, sentirsi rifiutato, vedere la propria diversità come un aspetto negativo che può causare un abbassamento dell'autostima
Idealismo e senso della giustizia che compaiono già in età precoce	Sentirsi superiore in alcuni aspetti morali	Tentativi irrealistici di aderire a valori e alti obiettivi, che generalmente portano ad un'intensa frustrazione
Precoce sviluppo di un locus of control interno	Essere in grado di chiarire le priorità personali e i propri valori, confrontarsi con i sistemi di valori delle altre persone	Difficoltà a conformarsi, viene visto dagli altri come sfidante verso le autorità e le tradizioni
Insolita profondità ed intensità emotiva	Trovare propositi e direzioni in base al proprio sistema di valori, tradurre il proprio coinvolgimento in azioni quotidiane	Insolita vulnerabilità, problemi a focalizzarsi su obiettivi realistici per la propria vita lavorativa

Alte aspettative su sé stesso e gli altri, che spesso portano ad alti livelli di frustrazione, tendenza al perfezionismo	Imparare a fissare obiettivi realistici e accettare gli insuccessi come parte del processo di apprendimento, ascoltare come fanno gli altri per esprimere la loro crescita nell'accettazione di sé	Scoraggiamento e frustrazione derivanti da alti livelli di criticismo, problemi nel mantenere buone relazioni con gli altri a causa degli alti standard autoimposti
Forte bisogno di coerenza tra i valori astratti e il comportamento umano	Trovare una vita professionale che dia l'opportunità di realizzare i propri valori personali o di esprimerne le proprie abilità	Senso di frustrazione con sé stessi o con gli altri che può portare ad inibire la propria realizzazione e a relazioni interpersonali limitate o povere
Alti livelli di giudizio morale	Bisogno di ricevere l'autorizzazione dal proprio senso morale	Intolleranza e mancanza di comprensione per il gruppo dei pari, che può comportare un possibile rifiuto e isolamento

Tabella 1: caratteristiche distintive, bisogni e problemi dei soggetti gifted

1.3. La motivazione dello studente *gifted* nell'apprendimento

Come visto precedentemente, la motivazione è una caratteristica chiave della *giftedness*, in quanto rientra tra i fattori che influiscono sul successo: infatti, se correttamente stimolata e supportata, la motivazione permette allo studente di far emergere (e raggiungere) il proprio pieno potenziale. In particolare, D'Alessio (2018) sottolinea come la motivazione possa rendersi visibile già nei primi anni di vita e non possa essere scissa dalle abilità intellettive, in quanto lo sviluppo di queste ultime dipende (reciprocamente) dalle caratteristiche motivazionali.

Prima di analizzare come la motivazione influenzi concretamente l'apprendimento e il raggiungimento del potenziale dello studente plusdotato, è necessario delineare che cosa si intende per motivazione. Christensen (2007) vede la motivazione come il grado di attenzione e gli sforzi che vengono compiuti nella realizzazione di varie attività. Secondo Schunk, Pintrich e Meece (2008), invece, la motivazione è “il processo attraverso il quale l'attività diretta all'obiettivo è istigata e sostenuta”; essa, quindi, è un processo nel quale vengono scelti alcuni obiettivi (e non altri), si inizia a lavorare per ottenere un obiettivo e si persevera nel lavoro che si sta svolgendo (Clinkenbeard 2012). Sgambelluri (2019) definisce la motivazione come quel fattore che spinge il bambino a raggiungere il risultato. Essa, pertanto, misura “la determinazione e la persistenza, il desiderio di riuscire, la soddisfazione di affrontare compiti impegnativi e l'abilità di lavorare bene senza incoraggiamento o rinforzo” (Sgambelluri 2019). Le ricerche e la teoria sulla motivazione non sono temi recenti: esse, infatti, sono state oggetto di studio per molto tempo e hanno coinvolto una molteplicità di ambiti. Per esempio, lo studio del ruolo della motivazione nel successo dei *gifted* può essere ricondotto alle prime definizioni di *giftedness* (motivazione come nesso per arrivare ad una buona prestazione) o al Modello dei tre anelli di Renzulli (1986), nel quale la motivazione è riconducibile al *task commitment*.

Ci sono diverse modalità attraverso le quali si può studiare e classificare la motivazione. Un primo modo è quello di classificare la motivazione secondo una prospettiva psicologica o ambientale. Mentre la prospettiva psicologica si concentra sulle caratteristiche motivazionali interne dei soggetti valutati come *gifted*, la prospettiva ambientale si è posta il compito di esaminare le variabili relative alla motivazione necessaria al raggiungimento dell'obiettivo come risultato importante dei programmi e delle pratiche educative per gli studenti *gifted* (Clinkenbeard 1996;2006). Una seconda modalità di classificazione può essere ricondotta alle “fonti” della motivazione, ovvero la motivazione estrinseca e la motivazione intrinseca (Schunk et al., 2008): mentre la motivazione estrinseca è propria delle persone che ricercano nel risultato di apprendimento (per esempio, il voto) la loro motivazione, la motivazione intrinseca può essere considerata come “una forma di incentivo altamente desiderata che deriva dal desiderio interiore di una persona di autocompiacersi o di provare piacere nello svolgimento del compito stesso” (Lewis 2011). Come suggerisce Clinkenbeard (2012),

alcune ricerche e studi, come quelli condotti da Olszewski-Kubilius, Kulieke e Krasney (1998), hanno messo in luce che gli studenti plusdotati presentano una maggior motivazione intrinseca, che sembra essere più efficace a lungo termine e che riflette le loro ragioni per il loro apprendimento e la loro autonomia. Un altro elemento che è stato correlato alla motivazione intrinseca è la Teoria del Flusso (Csikszentmihalyi 1991), dove per flusso si intende uno stato di profondo coinvolgimento che si verifica quando le capacità di un soggetto corrispondono al livello di difficoltà del compito. Pertanto, nel momento in cui si stabilisce una corrispondenza appropriata tra la difficoltà del compito e l'interesse dello studente plusdotato, è molto probabile che si inneschi uno stato di flusso inconscio che comporta benefici a livello emozionale e mentale (Clinkenbeard 2012).

Un ulteriore approccio è quello dato dalle teorie cognitive, nelle quali la motivazione è considerata come “il risultato di pulsioni o bisogni inconsci: gli individui devono essere coscienti, devono saper percepire ed interpretare le situazioni autonomamente e fare scelte in merito al loro comportamento” (Stipek 2002). Partendo da questo presupposto, sono emerse le principali teorie contemporanee sulla motivazione, tra cui la Teoria aspettativa-valore, la Teoria degli obiettivi e la Teoria dell'attribuzione. Queste teorie sono particolarmente importanti, in quanto mettono in luce come le aspettative e i valori delle persone sul poter aver successo nella realizzazione di un compito (intesi come l'interesse, l'importanza o l'utilità, il compromesso o il costo per svolgere un'attività) inducano il desiderio di volersi impegnare per ottenerlo (Schunk et al., 2008). Come Clinkenbeard (2012) sottolinea, le aspettative e i valori hanno delle importanti implicazioni in merito agli studenti plusdotati: come sottolinea la ricercatrice, la maggior parte degli studenti plusdotati si aspetterà di svolgere al meglio un'ampia gamma di compiti e sarà disposta ad impegnarsi maggiormente nel momento in cui vede l'utilità dei compiti assegnati e l'interesse nel realizzarli. Per tale motivo, se non vengono proposte attività idonee alle loro capacità e/o insufficienti a stimolare il loro interesse, è probabile che gli studenti *gifted* sperimentino sensazioni frustranti e si ritrovino in una situazione di sotto-rendimento; infatti, se il dono di cui questi studenti sono provvisti non riesce ad esprimersi nelle sue potenzialità, si assiste al fenomeno dell'*underachievement* (De Simone, Annarumma 2018). L'*underachievement* può essere definito come una discrepanza fra la performance scolastica e gli indici dell'effettiva abilità (rilevata dai test) ed è influenzato da molteplici fattori, tra cui, appunto, un curriculum poco stimolante

(D'Alessio 2018). Per tale ragione, è stato riscontrato che promuovere l'indipendenza dello studente nel proprio apprendimento influisce positivamente sulla sua motivazione. Tenendo in considerazione le caratteristiche dello studente *gifted* precedentemente analizzate, è necessario che l'insegnante proponga delle attività sfidanti, in modo che gli studenti possano sviluppare al meglio le proprie abilità e competenze. Infatti, gli studenti lavoreranno duramente solo quando sono motivati a farlo e, nel caso dei *gifted*, la loro motivazione incrementerà nel momento in cui avranno il controllo su ciò che studieranno, come lo studieranno e come dimostreranno ciò che hanno appreso (Clinkenbeard 2012; Kimball 2001). Pertanto, come Peters (et al., 2000) suggerisce, lo studente dovrebbe essere incoraggiato ad esplorare autonomamente aree relative ai propri ambiti di interesse, per esempio partecipando ad attività extra-curricolari, o avere contatti con specialisti di quel particolare settore d'interesse; in questo modo, la sua motivazione a raggiungere l'obiettivo e l'impegno posto nella realizzazione del task sarà maggiore (Olszewski-Kubilius e Lee 2004). Zimlich (2016) sostiene che la tecnologia può essere d'aiuto per gli studenti *gifted* a raggiungere alti livelli di produttività, in quanto media nello sviluppo della conoscenza di argomenti specifici e permette di promuovere le abilità di collaborazione, pensiero critico, problem solving, creatività e presa di decisione (Peconio et al., 2021). Essa, infatti, crea un contesto che facilita la sperimentazione e offre la possibilità di accedere ad un'ampia gamma di materiali relativi ai propri ambiti di interesse (Boon, Fore e Rasheed 2007). Inoltre, può soddisfare il bisogno di profondità che i soggetti *gifted* esprimono nel momento in cui ricercano un'informazione, offrendo un accesso rapido, facile, aggiornato e di alta qualità attraverso Internet (Mohide, Matthew-Maich e Cross 2006). Essa, infine, rappresenta un valido supporto per gli insegnanti nel progettare un programma idoneo agli studenti *gifted*, in quanto permette loro di lavorare autonomamente e di rispondere alla loro necessità di autenticità nel lavoro che svolgono.

Anche la percezione del sé e il ruolo della famiglia hanno un ruolo fondamentale nel fomentare la motivazione dello studente con plusdotazione. Secondo Renzulli e Gubbins, avere una visione positiva di sé stessi ed essere convinti di poter avere successo nella realizzazione dei compiti assegnati grazie alle proprie capacità è una componente fondamentale per lo sviluppo del potenziale e dipende in larga parte da stimoli, quali: porsi degli obiettivi; cercare i mezzi per raggiungerli; persistere di fronte alle difficoltà

adattando la condotta a situazioni nuove. Come aggiunge D'Alessio (2018), i successi sono percepiti in funzione delle proprie abilità e sforzi, mentre le percezioni di sé come capaci di realizzazioni creative o innovative interagiscono con gli stati motivazionali, spingendo lo studente *gifted* allo studio e alla produttività. Per quanto concerne il ruolo della famiglia, è stato osservato che il supporto e l'incoraggiamento dei genitori giocano un ruolo chiave nel processo di successo dei giovani plusdotati (Radford 1990; Howe 1995). Alcuni studi hanno messo in luce come il supporto motivazionale del contesto familiare e il riconoscimento dello studente da parte dei genitori e degli insegnanti abbiano avuto un'influenza non trascurabile sia sulla qualità dell'apprendimento che sulla felicità e il successo dei bambini plusdotati (Freeman 2000; Csikszentmihalyi et al., 1997; Bloom 1985); altri hanno invece evidenziato come le aspettative troppo alte dei genitori abbiano incrementato il rischio di stress ed esposto gli studenti *gifted* a sperimentare una situazione di *underachievement* (Lens e Rand 2000). Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi (1993) hanno rilevato che i legami familiari stretti influiscono positivamente anche sulla creatività necessaria per il pieno sviluppo delle abilità dei *gifted*, poiché il pieno supporto dei familiari e la ricchezza di stimoli a cui il bambino è esposto generano la curiosità e l'interesse che sono alla base della motivazione, oltre a supportare la perseveranza e l'auto accettazione di sé. D'altro canto, se il contesto familiare è disorganizzato e i genitori non cooperano tra di loro nel mettere dei limiti alle proprie aspettative, è più probabile che i bambini *gifted* si ritrovino in una situazione di *underachievement* (Rimm e Lowe 1988). Nonostante ciò, è necessario prestare cautela nello stabilire correlazioni certe tra il successo dei *gifted* e il contesto familiare.

1.4. La normativa in materia di didattica per gli studenti *gifted*

Le specifiche peculiarità dello studente *gifted* mettono in luce la necessità di delineare dei programmi didattici mirati a rispondere alle loro esigenze educative e coordinare il piano di intervento didattico attraverso delle strategie specifiche. Infatti, come si sottolinea nel Manuale Operativo degli Interventi e delle Strategie per l'Alto Potenziale Cognitivo della Regione Veneto, la tempestività degli interventi, accompagnata alla precocità, appare indispensabile nell'identificazione e nella presa in

carico dei bambini *gifted*, così come è necessario il coinvolgimento delle Istituzioni e delle figure professionali che accompagnano il bambino/ragazzo e la famiglia nel percorso evolutivo di crescita. Agire tempestivamente nell'identificazione dei soggetti plusdotati permetterebbe infatti di prevenire l'insorgere di problemi comportamentali e di adattamento che possono derivare dalla carenza di stimoli legata ad una plusdotazione non riconosciuta, dalla pressione al conformismo, dall'insicurezza manifestata dagli adulti nell'approcciarsi con ragazzi eccezionalmente dotati o dai sentimenti di minaccia e di invidia che vengono suscitati (tratto da LabTalento, 2014). Il soggetto *gifted*, infatti, non sempre manifesta la propria eccezionalità; per tal ragione, è necessario riconoscere le potenzialità e promuoverle con adeguati interventi educativi e didattici (De Simone, Annarumma 2018).

Nell'ambito dell'Unione Europea, il tema della plusdotazione è un tema affrontato da decenni; tuttavia, le azioni intraprese dai singoli Stati appartenenti all'UE differiscono per tempistiche e modalità di attuazione. Come De Simone e Annarumma (2018) sottolineano, l'alto potenziale è diventato un tema strategico per le politiche educative di molti paesi ed è importante che la *giftedness* sia percepita come una risorsa, oltre ad un'opportunità, su cui la società ha l'obbligo di investire per garantire il benessere individuale e per salvaguardare il futuro del paese. Dai risultati del rapporto "*Gifted Learners. A Survey of Educational policy and Provision*" pubblicato nel 2009 dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* emerge che nella maggior parte dei Paesi dell'Unione non esiste una definizione di plusdotazione e gli studenti *gifted* non rientrano nei BES (come accade in Francia). In altri paesi, invece, sono state riconosciute le necessità degli studenti plusdotati a livello legislativo: per esempio, l'Olanda e l'Austria hanno approvato delle leggi specifiche in materia di studenti plusdotati e hanno destinato loro delle specifiche risorse.

Un primo passo di intervento nell'area della plusdotazione risale al 1988, quando venne fondato lo *European Council for High Ability* (ECHA), oggi ente di riferimento europeo: esso riuniva insegnanti, genitori e studiosi dell'Europa orientale e occidentale al fine di promuovere uno scambio di informazioni in merito di educazione per i bambini AP. Per quanto riguarda la normativa vigente europea, la comunità internazionale ha richiesto di non disattendere le esigenze formative di ciascun individuo, comprese quelle degli alunni AP. La svolta in ambito legislativo è riconducibile al 1994, quando il

Consiglio d'Europa ha emesso un provvedimento (Raccomandazione 1248) a favore dei ragazzi dotati e superdotati, nel quale si mette in risalto come questi, essendo portatori di bisogni particolari, necessitano di un'educazione speciale che promuova e potenzi le loro capacità e abilità non solo per sé stessi ma per l'intera comunità (Zanetti, Gualdi, Brazzolotto). La Raccomandazione 1248, riconoscendo nell'educazione un diritto fondamentale, ha posto l'enfasi sulla necessità di sviluppare il loro potenziale intellettuale mediante l'utilizzo di strumenti e condizioni di insegnamento particolari, in modo che vengano riconosciute, valorizzate e rispettate le possibilità e le differenze individuali di ogni studente e allo stesso tempo non si stigmatizzino ulteriormente gli studenti con plusdotazione con dannose etichette (Brazzolotto, 2018; Zanetti, Gualdi, Brazzolotto). Nel 2006, la rete Eurydice ha redatto un documento di lavoro sulle misure specifiche in ambito educativo da adottare per gli studenti dotati residenti nell'Unione Europea. Il documento esamina le seguenti aree: terminologia e criteri di classificazione; formazione per gli insegnanti (iniziale o in servizio); misure specifiche educative. In merito a queste ultime, si sono individuate le seguenti proposte: percorso di studio abbreviato; attività di livello avanzato; offerta educativa o curriculum differenziato; attività extrascolastiche (come corsi estivi); altre iniziative (per esempio, reti specifiche di sostegno agli alunni, agli insegnanti e ai genitori).

Per lungo tempo, il sistema scolastico italiano si è ritrovato in una situazione di evidente ritardo nell'affrontare la questione della didattica in presenza di plusdotazione, in quanto mancavano le condizioni e gli strumenti necessari per gestire una tale situazione e non sono tuttora previsti percorsi specifici per studenti plusdotati o la possibilità di accelerare gli studi. Tuttavia, si osserva che nella legislazione scolastica sono presenti dei principi che permettono alla scuola di dedicare ai bambini AP la necessaria attenzione: la normativa italiana, infatti, si prefigge di riconoscere ogni singola specificità e di promuovere le potenzialità personali (Zanetti, Gualdi, Brazzolotto). Dall'analisi della Legge 53/2003, del Decreto Legislativo 59/2004, della Legge 170/2010 e della Circolare Ministeriale 31/2021 emerge che gli interventi educativi e didattici devono essere progettati tenendo in considerazione le singolarità e le caratteristiche personali di ogni allievo e, allo stesso tempo, le istituzioni devono garantire "l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, adottando una metodologia

ed una strategia educativa adeguate” (Zanetti, Gualdi, Brazzolotto). La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 relativa agli strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e all’organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica (e la successiva Circolare del 6 marzo 2013) rappresenta un punto di svolta nella prospettiva di presa in carico dell’alunno con BES da parte di tutto il corpo docenti e sancisce il modello inclusivo della scuola italiana basato sull’adozione dell’ICF (Zanetti, Gualdi, Brazzolotto). Il concetto di BES, tradizionalmente limitato a considerare come tali quegli studenti con difficoltà di apprendimento e di comportamento dovuti ad una disabilità, è stato ora ampliato ed inteso come “possibilità aperta, dinamica e anche transitoria di comprendere in esso tutte le situazioni di funzionamento problematico della persona che ostacola il soddisfacimento dei bisogni dell’individuo”(Ianes, 2005, Ianes, Macchia, 2008). Come l’Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione evidenzia, il bisogno deve essere interpretato come “una condizione ordinaria di interdipendenza della persona con i suoi ecosistemi necessaria per crescere e sviluppare le proprie competenze”. Pertanto, il concetto di BES non ha un carattere clinico, ma risponde ad un’esigenza di equità nel riconoscimento di interventi di individualizzazione e di personalizzazione, poiché, in alcune situazioni, un bisogno educativo normale diventa speciale. Secondo Ianes e Cramerotti (2013), la normativa sui BES ha permesso una maggior equità nella lettura dei bisogni degli alunni, una maggior responsabilità pedagogico-didattica, una maggior corresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari (rispetto alla tendenza a delegare agli insegnanti di sostegno), una maggior intelligenza sistemica a livello di scuola e di reti territoriali, nonché una maggior inclusività, adattabilità e flessibilità nella didattica per accogliere individuazioni e personalizzazioni. La nota del MIUR n.562 del 3 aprile 2019 ha rettificato la precedente nota del 17 aprile 2018 e ha riconosciuto per la prima volta gli studenti plusdotati all’interno del sistema BES. La nota n.562/2019 ha ridefinito le modalità da attuare in un contesto di BES e ha indicato la possibilità da parte del corpo docenti (nella scuola primaria) e ai consigli di classe di trovare autonomamente “soluzioni e metodologie didattiche personalizzate nel momento in cui siano presenti studenti con plusdotazione che manifestino situazioni di difficoltà o disagio, valutando l’eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP (Piano Didattico Personalizzato) al fine di promuovere l’inclusione scolastica”.

CAPITOLO 2: LA DIDATTICA PER GLI STUDENTI *GIFTED*

Il secondo capitolo verte sulla didattica per gli studenti *gifted*, esaminandone i bisogni formativi speciali e l'importanza di offrire loro delle metodologie didattiche diversificate per permettere il pieno sviluppo del loro potenziale. Verranno inoltre analizzati i fattori che influiscono sulla percezione degli studenti *gifted*, l'utilizzo della tecnologia per la didattica a distanza nonché il ruolo, la formazione e l'attitudine dell'insegnante nei loro confronti. Infine, verrà proposta una riflessione sulle sfide che la didattica a distanza ha posto per gli insegnanti, gli studenti *gifted* e i loro genitori.

2.1 I bisogni formativi speciali degli studenti plusdotati

2.2.1 Premesse generali

Come visto nel capitolo precedente, gli studenti *gifted* possiedono una molteplicità di caratteristiche intellettive ed emozionali che mettono in luce la necessità di progettare una didattica inclusiva che tenga conto dei loro bisogni e che si prefigga di aiutarli a far emergere e sviluppare il proprio pieno potenziale (Raccomandazione n. 1248). Tale necessità viene ribadita anche dalla nota n.562/2019 del MIUR che, riconoscendo gli studenti con plusdotazione all'interno del sistema BES, invita i consigli di classe a trovare autonomamente soluzioni e metodologie didattiche personalizzate nel momento in cui essi manifestino situazioni di difficoltà o disagio, valutando la convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP al fine di promuovere l'inclusione scolastica. È quindi fondamentale attuare degli interventi didattici mirati, poiché il mancato riconoscimento dei bisogni specifici degli studenti *gifted* potrebbe portare all'esclusione, all'insuccesso e all'abbandono scolastico (Zanetti, 2016; Sandri, Brazzolotto 2017).

Negli ultimi anni, il mondo della scuola è stato sollecitato ad interrogarsi sulle necessità e sulle istanze di tutti gli alunni che manifestano dei bisogni educativi speciali, passando da un approccio basato sull'integrazione ad uno fondato sull'equità e l'inclusione (Fiorucci 2017). L'educazione inclusiva, vista come un approccio olistico e sistemico che considera e valorizza tutti i soggetti e le variabili di contesto (Pavone 2015), è stata riconosciuta come elemento fondante dei nuovi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile

delle Nazioni Unite, nonché come direzione che i sistemi e le politiche europee si prefiggono di seguire per garantire una didattica che accolga tutti gli studenti. Essa, infatti, pone la sua attenzione sulla persona reale e i suoi personali bisogni, ricercando tutte le possibili strategie e soluzioni per favorire l'effettivo processo di inclusione e riconoscimento delle diversità e la valorizzazione delle potenzialità (Gaspari e Salis 2017). In ambito educativo, il termine inclusione è stato ufficializzato con la Dichiarazione di Salamanca del 1994, dalla quale prende forma l'idea di scuola incentrata sui bisogni degli allievi. L'inclusione, come sostiene Sgambelluri (2019), rappresenta il modello dominante secondo cui tutti gli studenti con BES hanno il diritto di essere integrati nel sistema comune di educazione, al pari dei loro compagni. A livello pedagogico europeo, il tema dell'inclusione è stato preso in esame, tra i vari documenti e raccomandazioni, dalla Carta di Lussemburgo, in seguito approvata dal programma europeo Helios, nella quale ci si poneva come obiettivo primario la creazione di una scuola basata sui concetti di individuazione e flessibilità del sistema scolastico (Sgambelluri 2019). Il sistema scolastico italiano ha lavorato estensivamente sulla promozione dell'inclusione degli alunni con disabilità, ma ha posto scarsa attenzione alla questione degli alunni con plusdotazione e ai loro bisogni educativi speciali: esso, infatti, fatica a riconoscere i talenti degli studenti poiché tende alla standardizzazione e alla normalizzazione dei percorsi formativi (Ruzzante 2018). Per questo motivo, come Sgambelluri (2019) ribadisce, è necessario concepire "l'altro" da una nuova prospettiva, partendo dalla consapevolezza che "di fronte a molti studenti diversi bisogna offrire diverse modalità di apprendimento e molte diverse forme di partecipazione sociale" (Sgambelluri 2019).

Gli alunni con plusdotazione costituiscono una nuova sfida per i docenti, poiché da un lato rappresentano un'ulteriore necessità ad affrontare in classe le differenze attraverso la didattica inclusiva, mentre dall'altro lato rappresentano la possibilità per tutti i docenti di fruire di metodologie e strumenti didattici adeguati e personalizzati (Sgambelluri 2019; Sandri e Brazzolotto 2017). Secondo Vinci e Sgambelluri (2020), la difficoltà nel differenziare la didattica è dovuta principalmente alla falsa convinzione che gli studenti plusdotati non abbiano bisogno di misure didattiche personalizzate. L'idea che gli studenti con alto potenziale possano raggiungere gli obiettivi di apprendimento e la stessa eccellenza senza alcun intervento da parte dell'insegnante è piuttosto radicata ed è molto

dannosa, poiché rischia di paralizzare l'azione didattica e di arrecare notevoli danni allo sviluppo degli studenti talentuosi, contribuendo ad accrescere nel discente non un senso di autonomia, ma di abbandono e di solitudine (Colangelo, Assouline e Gross, 2004; Lassig, 2009; Taylor e Milton, 2006; De Corte 2013; Fiorucci 2017). Pertanto, la programmazione didattica per i *gifted* necessita di un cambio nella prospettiva metodologica, proponendo attività di approfondimento di contenuti, e una mentalità flessibile da parte dell'insegnante (Cisotto 2013; Baldacci, 2002).

Tuttavia, prima di attuare un qualsiasi intervento educativo, è di fondamentale importanza riconoscere precocemente i talenti e raccogliere informazioni dalle persone che entrano in contatto con i ragazzi *gifted*, in modo da comprenderne al meglio le caratteristiche e contestualizzare i problemi comportamentali e le difficoltà emerse (De Simone, Annarumma 2018). Come si legge nel Manuale Operativo della Regione Veneto (2015), gli attori coinvolti nella gestione e presa in carico dei *gifted* sono numerosi e comprendono, tra gli altri, i genitori, gli insegnanti, i compagni di scuola, lo psicologo e la società in cui questi vivono ed operano; per tale motivo, si ritiene necessario che tutti gli interventi che coinvolgono gli alunni *gifted* e le loro famiglie siano progettati da un' équipe multidisciplinare. A tale scopo, nella progettazione di un intervento con il bambino *gifted* è necessario svolgere le seguenti operazioni: analisi dei bisogni dei destinatari dell'intervento e del contesto in cui si andrà ad operare; osservazione delle caratteristiche e dei comportamenti del bambino attraverso apposite griglie di osservazione; individuazione dell' équipe multidisciplinare; definizione degli obiettivi di miglioramento misurabili e delle competenze da sviluppare; individuazione delle modalità pratiche per il raggiungimento degli obiettivi generali e specifici; stesura del progetto di intervento e specificazioni delle sue fasi a cura dell' équipe e del Referente scolastico Education to Talent; condivisione del progetto col Dirigente Scolastico e l'intero team dei docenti; definizione di criteri e strumenti di monitoraggio e di valutazione iniziale, intermedia e finale per il raggiungimento degli obiettivi indicati. Si riporta di seguito lo schema delle varie fasi del Modello "Education to Talent" per la segnalazione e la presa in carico dei bambini *gifted* (Manuale Operativo della Regione Veneto 2015):



Fig.2: schema delle varie fasi del Modello “Education to Talent” per la segnalazione e la presa in carico dei bambini gifted.

2.2.2 L’intervento didattico e l’importanza della differenziazione

Come si è visto, l’eterogeneità del contesto scolastico e classe in chiave di inclusione mette in risalto l’urgenza di progettare ed attuare degli interventi didattici mirati a rispondere ai bisogni di ogni singolo studente. Per tale motivo, la pedagogia e la didattica non possono rimanere indifferenti allo sviluppo e alla valorizzazione dei talenti, in quanto gli insegnanti potrebbero ritrovarsi sempre più uno studente con plusdotazione in classe (Brazzolotto 2019). Prima di pianificare un intervento mirato specifico alla valorizzazione dei talenti, risulta necessario chiedersi che cosa si intenda con questo termine e se tutti gli studenti possano essere considerati come dotati di uno o più talenti. Vinci e Sgambelluri (2020), riprendendo il DMGT di Gagné (1995;2003;2004), affermano che il talento deriva dalle trasformazione delle attitudini naturali in abilità esprimibili nei vari campi delle attività umane: in questo modo, la dotazione può diventare talento attraverso un processo di sviluppo al quale contribuiscono l’apprendimento formale e informale e l’esercizio pratico. Tessaro (2011), invece, definisce il talento come “il potenziale personale formativo di sviluppo, comprendente tutti quei fattori [...] che per una persona rappresentano il suo senso di

vivere e il suo valore esistenziale e che [...] non sono ancora consapevolmente o compiutamente riconosciuti, manifestati o realizzati”. Il talento deve quindi giungere al riconoscimento sia da parte degli studenti che degli insegnanti: l’educazione deve infatti offrire l’opportunità di coltivare e far emergere il talento, mentre la scuola è chiamata ad individuare prima e valorizzare poi i differenti talenti degli alunni (Margiotta, 1997, 2003; Callahan, Hertberg-Davis, 2012).

Ianes e Canevaro (2015) affermano che le buone prassi, in qualità di azioni educative funzionalmente organizzate, costruiscono itinerari progettuali produttivi utilizzando metodi, risorse umane e materiali che permettono il confronto dei risultati raggiunti, in modo da riadattare le proposte didattiche per rispondere alle esigenze di tutti e di ciascun allievo. L’azione della didattica speciale si rivela utile per una molteplicità di scopi, tra cui trasmettere saperi e conoscenze dei processi pedagogici volti all’osservazione e al riconoscimento dello studente plusdotato, fornire consulenza e supervisione sulla progettazione delle azioni in classe e valutare l’efficacia degli interventi mediante rilevazioni e ricerche (De Angelis 2017). La didattica speciale, intesa quindi come espressione operativa delle prospettive sui BES, richiede importanti riflessioni critiche per evitare che gli studenti vengano ridotti e categorizzati secondo etichette cliniche che, a loro volta, potrebbero ostacolare la piena realizzazione dell’inclusione di differenze e diversità (Gaspari e Salis 2017). In ambito di plusdotazione, il superamento di una visione marcatamente psicometrica dell’intelligenza oppure eccessivamente docimologica della plusdotazione consentirebbe di andare oltre al “dono” e al “profitto”, permettendo di porre attenzione alle condizioni necessarie per offrire alla persona plusdotata l’opportunità di coltivare il proprio potenziale e di far affiorare il proprio talento (Callahan e Hertberg-Davis, 2012).

Come sostengono Gregory e Chapman (2013), la differenziazione è un pilastro etimologico della pedagogia per l’inclusione, i cui principi si fondano sulla concezione che una classe eterogenea è formata da molteplici forme di intelligenza con traiettorie evolutive differenti e che tali potenzialità possono essere concretamente sviluppate attraverso un curriculum differenziato (Folci, 2019; Pinnelli, 2019). Inoltre, come sostengono Mangione e Maffei (2013), la centralità della persona e la valorizzazione delle sue differenze sono prerequisiti imprescindibili quando si devono realizzare percorsi pedagogici e didattico-inclusivi all’interno di una società complessa. Per tale motivo, la

differenziazione dovrebbe essere introdotta come un concetto universale che è rilevante per tutti gli studenti e dovrebbe sottolineare la necessità di riconoscere le differenze individuali in tutti gli studenti (Kaplan 2022). Secondo Kaplan (2022), inoltre, la differenziazione di un curriculum e della pedagogia dovrebbe dipendere dai bisogni di sviluppo, dagli interessi e dalle abilità dello studente plusdotato e di talento e dovrebbe includere un processo decisionale collaborativo da parte dell'insegnante e dello studente.

Nell'ambito della plusdotazione, l'obiettivo educativo della differenziazione è quello di aumentare il livello di "sfida" nelle attività didattiche attraverso modifiche ed interventi nel processo di insegnamento-apprendimento in termini di curriculum, strategie didattiche, risorse e prodotti (Tomlinson 2003). Infatti, il contesto educativo ha un ruolo centrale poiché gli studenti AP, come sottolinea la letteratura, possono incrementare il loro QI e raggiungere risultati eccezionali se possono usufruire di risorse adeguate e di programmi individualizzati (Pfeiffer 2012). Di conseguenza, come si legge nel Manuale Operativo della Regione Veneto (2015), risulta fondamentale adottare misure di personalizzazione pedagogica e didattica, predisporre possibilità di variazioni curricolari, adottare misure di sostegno e sensibilizzare gli ambiti scolastici su queste tematiche. Queste misure e accorgimenti sono necessari poiché, come indicato nelle Indicazioni Nazionali del 2012, "a partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee [...]. Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari". Come sottolineano Rodríguez et al. (2010), in caso di capacità elevate, gli adattamenti curricolari individuali consentono di prendere in considerazione gli aspetti intellettuali, creativi e di adattamento personale e sociale che formano il profilo di competenze della materia. Nello specifico, la programmazione di una risposta educativa idonea alle elevate capacità richiede una valutazione, un'identificazione e una delineazione puntuale dell'offerta formativa che si intende proporre, così come l'esplicitazione delle misure curricolari necessarie per sviluppare il più possibile tutte le capacità dello studente (Rodríguez et al., 2010). Secondo la *National Association for Gifted Children*, prevedere ed attuare programmi curricolari adatti alle esigenze dei *gifted* si è dimostrato particolarmente benefico anche quando questi sono stati estesi anche agli

altri studenti. In particolare, la programmazione per gli studenti *gifted* è orientata alla complessità e può prevedere le seguenti misure educative (tratto dal Manuale Operativo della Regione Veneto e dal NAGC):

<p>Arricchimento</p>	<p>Prendendo come punto di riferimento il Modello dell'Arricchimento di Renzulli (1997, proposto nel SEM), l'arricchimento permette di favorire il raggiungimento dell'apprendimento significativo e dello sviluppo di abilità di problem solving.</p>
<p>Accelerazione</p>	<p>Rappresenta uno dei pilastri delle pratiche di educazione per i soggetti <i>gifted</i> ed è una delle pratiche educative con più ricerche a sostegno nella letteratura sui <i>gifted</i>. Si realizza quando gli studenti avanzano attraverso un programma educativo ad un ritmo molto più veloce del normale. Tra le forme di accelerazione si ricordano l'avanzamento alla classe successiva, l'accelerazione basata sulle materie, l'ingresso anticipato all'asilo o al college, i corsi a doppio credito (come i programmi americani di <i>Advanced Placement</i> e <i>International Baccalaureate</i>). Il salto di classe risulta essere uno dei modi migliori per andare incontro alle necessità degli studenti ad alto potenziale e per promuovere un equilibrato sviluppo emotivo (De Simone, Annarumma 2018). Gli</p>

	<p>studenti, infine, tendono ad essere molto più ambiziosi e raggiungono livelli e punteggi più elevati rispetto agli studenti che non possono beneficiare di un intervento apposito (Mangione e Maffei 2013).</p>
<p>Utilizzo di un portfolio</p>	<p>Prendendo come punto di riferimento il <i>Total Talent Portfolio</i> di Renzulli (1997), l'utilizzo di un portfolio permette di raccogliere i prodotti che documentano particolari attitudini e/o interessi dello studente.</p>
<p>Curriculum compatto</p>	<p>Permette di condensare, snellire o modificare il curriculum regolare per ridurre la ripetizione di materiale precedentemente assimilato e padroneggiato. Compattare il curriculum permette sia l'accelerazione che l'arricchimento del <i>syllabus</i> di base. I ricercatori raccomandano agli insegnanti di determinare in anticipo gli obiettivi attesi in termini di contenuto, abilità o standard che gli studenti devono apprendere prima di essere valutati.</p>
<p>Studio autonomo</p>	<p>È una modalità che consente di rispettare il ritmo di apprendimento più veloce dei <i>gifted</i> e di promuovere l'autonomia. Betts e Kercher (1999) hanno predisposto un modello di "Apprendimento Autonomo" pensato per i <i>gifted</i> e costituito da cinque</p>

	<p>principali dimensioni: orientamento, sviluppo individuale, attività di arricchimento, seminari e studio approfondito.</p>
<p>Raggruppamento</p>	<p>È una pratica educativa che consiste nel mettere insieme studenti che dimostrano abilità e/o prestazioni simili. È stato tuttavia dimostrato che il raggruppamento per abilità è inefficace (Deunk et al., 2018), mentre risulta particolarmente efficace quello per interessi, noto come <i>enrichment clusters</i> (Renzulli e Reis 2014). Esso consente un'istruzione più appropriata, rapida ed avanzata che soddisfa le capacità e le competenze degli studenti con plusdotazione.</p>
<p>Menu di apprendimento</p>	<p>È una proposta di curriculum differenziato che può essere utilizzata per soddisfare le esigenze di molti tipi di studenti in una sola volta. L'uso dei menu di apprendimento aiuta a garantire la padronanza del contenuto facendo scegliere agli studenti come presentare le informazioni che hanno acquisito durante l'unità o il capitolo.</p>
<p>Identificazione</p>	<p>Riveste un'importanza significativa nel momento in cui si progetta un intervento didattico-educativo per i <i>gifted</i>. È necessario attuare una molteplicità di strategie e valutazioni, oltre a quelle effettuate dai</p>

	professionisti sanitari, per assicurarsi che gli studenti AP vengano identificati.
Pull-out e altri programmi specializzati	La ricerca dimostra che i programmi di pull-out e la partecipazione a programmi specializzati sono efficaci poiché aiutano gli studenti a migliorare i propri risultati.

Tabella 2: misure educative per gli studenti gifted

Secondo Kaplan (2022), uno dei risultati immediati e a lungo termine a cui un curriculum ed una pedagogia differenziata dovrebbero perseguire è quello di permettere agli studenti di “imparare ad imparare”, ovvero dovrebbero consentire di spostare il focus dell’apprendimento dal “cosa apprendo” (in termini di contenuto) al “come apprendo” (in termini di metodi e strategie). Inoltre, è importante ricordare come le prospettive politiche, sociali, economiche e culturali influenzino e modellino l’educazione generale, ridefinendo continuamente i finanziamenti, gli obiettivi attesi e le pratiche curriculari e pedagogiche che rispondono alle esigenze degli studenti plusdotati e con talento (Kaplan 2022).

In conclusione, la differenziazione del curriculum scolastico è un processo messo in atto al fine di migliorare e potenziare l’apprendimento di tutti gli studenti ed è un approccio proattivo, dato che ha come presupposto la capacità dell’insegnante di riconoscere le differenti esigenze formative e di adeguarsi ad esse introducendo una pedagogia dinamica con interventi didattici personalizzati (De Simone, Annarumma 2018).

2.2 Le percezioni sui *gifted* e sulle pratiche pedagogiche differenziate

2.2.1 Fattori che determinano le percezioni sui *gifted*

Come si è visto, il sistema scolastico italiano si prefigge e si impegna a garantire un’educazione inclusiva che tenga conto delle caratteristiche e delle potenzialità di

ciascun studente, invitando gli insegnanti ad utilizzare, qualora fosse necessario, metodologie didattiche che vadano oltre al curriculum standard di studi. Ciò nonostante, si riscontra una certa difficoltà nell'attuare concretamente gli adattamenti curriculari necessari per garantire un'istruzione "all'altezza" degli studenti *gifted*, dovuta principalmente alla presenza di alcuni fattori che influiscono sulla loro percezione e sulla necessità di avvalersi di pratiche pedagogiche differenziate.

Secondo Bégin e Gagné (1994), esistono più di 50 variabili che possono essere studiate come potenziali predittori degli atteggiamenti verso gli alunni plusdotati. In primo luogo, è possibile menzionare le prospettive politiche, sociali, economiche e culturali dei vari stati (Kaplan 2022). Esse, infatti, modellano l'educazione generale, ridefinendo continuamente i finanziamenti, gli obiettivi attesi e le pratiche curriculari e pedagogiche che rispondono alle esigenze degli studenti plusdotati e con talento (Kaplan 2022). Per esempio, gli studi di Baker (2001) sui programmi di istruzione per gli studenti con plusdotazione negli Stati Uniti hanno messo in risalto la presenza di disparità in termini di finanziamento e accesso al programma per studenti con un basso livello socioeconomico. Nello specifico, si è osservata una tendenza costante ad escludere gli studenti ispanici da tali programmi a causa del loro status socioeconomico (Baker 2001). Inoltre, come visto precedentemente, all'interno degli stessi paesi dell'Unione Europea esistono idee contrastanti su chi siano i *gifted*: per esempio, in alcuni paesi i *gifted* non vengono riconosciuti come studenti con BES, mentre in altri paesi sono stati destinati fondi ed altre risorse specifiche per la loro istruzione. Secondo Fiorucci (2017), la Teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici (1961;1984) offre un notevole apporto allo studio delle percezioni sulla plusdotazione, in quanto permette di riflettere sulla dimensione sociale della conoscenza e sui processi d'interpretazione e co-costruzione ad essa connessi. Come mette in luce il ricercatore, la plusdotazione può essere rappresentata attraverso due processi: il primo è l'*ancoraggio*, che permette di comprendere ciò che non è familiare mettendolo in rapporto con le categorie già possedute e più prossime al significato di *gifted* (per esempio, il soggetto *gifted* è creativo); il secondo, invece, è dato dall'*oggettivizzazione* che, attraverso la personificazione, la figurazione e l'ontologizzazione, permette di tradurre in immagini concetti difficilmente esperibili (Fiorucci 2017). In secondo luogo, è stata riscontrata una correlazione tra lo status socioeconomico e il contatto con la *giftedness*: secondo lo

studio di Gagné e Bégin (1994) condotto su insegnanti e genitori, tanto più è alto lo status socioeconomico e il contatto con la *giftedness*, tanto più è positivo l'atteggiamento degli intervistati verso la plusdotazione. Un altro fattore da prendere in considerazione nella percezione sui *gifted* è l'atteggiamento dei compagni di classe nei loro confronti. I *focus group* condotti da Brazzolotto (2019) mettono in evidenza un fenomeno piuttosto interessante: l'alunno plusdotato viene tollerato dai compagni quando presenta "atteggiamenti problematici" in classe e nei confronti degli insegnanti, mentre tende ad essere escluso e invidiato quando si distingue per le sue straordinarie abilità (Brazzolotto 2019). Come sottolinea Novello (2021), lo studente con plusdotazione è spesso irrequieto, annoiato o distratto in classe; questo suo comportamento è spesso l'espressione del suo disagio di un ambiente di apprendimento non adatto alle sue caratteristiche, nel quale vengono proposti argomenti e compiti troppo semplici e limitanti che non lo stimolano e che, pertanto, lo portano a disturbare o astrarsi nei suoi pensieri e attività personali (Novello 2021).

Le percezioni degli insegnanti rappresentano tuttavia il fattore che probabilmente condiziona maggiormente il successo dell'istruzione per i *gifted*, poiché, contribuendo alla formazione degli studenti, ne influenzano il rendimento, sfruttandone o inibendone lo sviluppo del potenziale (Geake e Gross 2008; Molapo e Salyers 2014). Secondo Sgambelluri (2019), gli insegnanti rivestono un ruolo centrale nel processo di individuazione degli studenti plusdotati. Tuttavia, essi stessi hanno idee diverse e spesso contrastanti sul definire lo studente *gifted*. Secondo Russell (2018), è possibile categorizzare il comportamento degli insegnanti in tre macroaree: supposizioni (stereotipi sulla plusdotazione relativi all'età, all'etnia, all'età e all'essere "nerd"), attitudini e pratiche. Uno degli stereotipi che fatica ad essere sradicato riguarda la correlazione tra plusdotazione e quoziente intellettivo. Secondo Dupeyrat e Mariné (2005), infatti, è ancora radicata l'idea che si possa identificare un profilo di plusdotazione prendendo come parametro un QI sopra la media. Una parte della letteratura ha invece dimostrato che i giudizi degli insegnanti sul talento non sempre sono positivamente correlati ai punteggi ottenuti ai test di intelligenza (Machts, Kaiser, Schmidt e Möller 2016; Heller, Reimann e Senfter 2005), ma, piuttosto, sembrano dipendere dal rendimento scolastico riportato dagli alunni (McClain e Pfeiffer 2012). Alcuni insegnanti che hanno partecipato a dei *focus group* condotti da Brazzolotto

(2019) hanno ricondotto la plusdotazione ad “un qualcosa in più” (per esempio, una maggior creatività o curiosità), altri ad “una diversa modalità di pensare”, mentre, altri ancora, ad un “qualcosa in meno” che può portare ad isolamento, inadeguatezza e fragilità emotiva; la plusdotazione è vista quindi come una situazione “ibrida” tra eccellenza e mediocrità (Brazzolotto 2019). Inoltre, sempre dai risultati emersi dai focus group di Brazzolotto (2019), gli insegnanti hanno riferito che gli alunni con plusdotazione dimostrano sia atteggiamenti riconducibili all’eccellenza che atteggiamenti relazionali tipici, come la bassa autostima, il rifiuto per la scuola e ad esternare le loro capacità, il senso critico, la capacità di astrazione e le spiccate abilità nel fare collegamenti. Come evidenzia Brazzolotto (2019), le voci degli insegnanti mostrano come non sempre sia riconosciuto il talento nei bambini con plusdotazione e come l’emergere della loro eccellenza sia complessivamente ostacolato o nascosto. Come emerge dalle convinzioni degli insegnanti sui *gifted*, viene frequentemente messa in risalto la (falsa) credenza che questi studenti siano già scolasticamente avvantaggiati e che, per tale motivo, gli insegnanti non siano dovuti ad attuare degli interventi mirati, poiché gli studenti saranno in grado di raggiungere lo stesso i propri obiettivi e l’eccellenza (Colangelo, Assouline e Gross 2004; Lassig 2009; Taylor e Milton 2006; De Corte 2013). Come accennato in un paragrafo precedente, questo pregiudizio rischia di paralizzare l’azione didattica dato che, come la ricerca ha dimostrato, è altamente improbabile che gli studenti ottengano risultati eccellenti autonomamente (Plunkett 2002). Pertanto, come sottolineano McCoach e Siegle (2007), senza il sostegno degli insegnanti non è possibile istituire i cambiamenti didattici necessari per stimolare gli studenti plusdotati.

2.2.2 Percezioni sulle pratiche pedagogiche differenziate

Come si può leggere nella nota n. 562/2019 del MIUR e nel Manuale Operativo della Regione Veneto (2015), qualora lo si ritenesse opportuno, i consigli di classe possono prevedere delle proposte pedagogiche differenziate per rispondere alle esigenze educative degli studenti con plusdotazione. Secondo Vogt e Rogalla (2009), adattare l’insegnamento alle caratteristiche individuale degli alunni, tramite azioni didattiche

specifiche e concrete, dovrebbe prefiggersi come obiettivo finale la stimolazione e il supporto per il raggiungimento degli obiettivi didattici e il miglioramento delle capacità intellettive degli allievi per permettere ad ognuno di loro di raggiungere la propria “eccellenza cognitiva”.

Le percezioni sulle pratiche pedagogiche sono tuttavia contrastanti e talvolta negative, poiché la necessità di personalizzare la didattica per renderla sempre più inclusiva si scontra spesso con la tendenza a standardizzare il curriculum per tutti gli allievi, comportando inevitabilmente forme di esclusione e marginalizzazione delle diversità stesse all’interno del contesto classe (Gaspari e Salis 2017). In linea generale, è possibile analizzare tali percezioni secondo due prospettive: quella degli studenti e quella degli insegnanti. Kaplan (2022) afferma che la percezione degli studenti in merito ai curricoli e alle pedagogie differenziate dipende dalla loro comprensione della definizione e delle implicazioni del termine "*gifted*" e delle responsabilità personali, sociali e accademiche che si crede accompagnino l'identificazione formale di essere "*gifted*". Secondo Kaplan (2022), questa interpretazione è spesso influenzata e contraddetta da una molteplicità di fattori, tra cui le aspettative degli insegnanti e dei genitori, le risposte dei compagni, nonché da esperienze educative che ostacolano il pieno utilizzo delle loro abilità piuttosto che facilitarle. Kaplan (2022) riconduce quindi le percezioni degli studenti a tre macroaree: alle differenze nella specificazione dell'area tematica; alla tipologie e all'implementazione di servizi che includono un raggruppamento omogeneo o eterogeneo che si svolge all'interno o all'esterno della classe assegnata o regolare; all'attuazione di tali attività da parte del docente regolare o da un insegnante specializzato e designato allo studente plusdotato. Per quanto riguarda gli insegnanti, pur riconoscendo i talenti degli alunni, essi non riescono a promuovere una didattica adatta alle loro esigenze e per tale motivo rischiano di “trascurare” questi studenti (Ruzzante 2018). Secondo Kaplan (2022), gli elementi che possono inibire l'applicazione pratica dei concetti teorici sulla didattica personalizzata sono riconducibili ad alcuni fattori, tra cui la specificità e la generalizzabilità, la formazione dell'insegnante, l'equità curricolare e pedagogica, i conflitti di interesse e il processo di cambiamento. In particolare, il bisogno di progettare una pedagogia ed un curriculum differenziati si traduce nell'esitazione degli insegnanti ad attuare tali interventi in una classe eterogenea: essi, infatti, considerando la differenziazione come un'aggiunta piuttosto che un'estensione del *syllabus* di base,

hanno malinteso il valore ed il significato della differenziazione curricolare per gli studenti dotati e di talento (Kaplan 2022). Per esempio, è stato dimostrato che la volontà di attuare gli aggiustamenti curricolari didattici per gli studenti *gifted* era guidata principalmente dalle convinzioni personali degli insegnanti che dalla loro formazione in materia (Berman, Schultz e Weber 2012). Secondo Tyler, è necessario porsi le seguenti domande nel momento in cui si progetta un curriculum educativo: quali scopi educativi deve cercare di raggiungere la scuola? Quali esperienze educative dovrebbero essere fornite per raggiungere tali scopi? Come si possono organizzare efficacemente queste esperienze educative? Come è possibile determinare se questi scopi vengono raggiunti? È chiaro quindi che la percezione positiva degli insegnanti nei confronti di un curriculum e di una pedagogia differenziati sarà possibile nel momento in cui essi saranno impegnati a modificare (e non solo ad implementare) un curriculum ed una pedagogia differenziati per soddisfare le esigenze individuali dei loro studenti (Kaplan 2022). Un altro elemento fondamentale da tenere in considerazione è il “conflitto di interessi” che nasce nel momento in cui si deve progettare un intervento didattico personalizzato. Secondo Kaplan (2022), tali conflitti derivano dalla determinazione delle caratteristiche che devono essere incluse e messe in risalto quando si elabora un curriculum differenziato per gli studenti plusdotati. Come sottolinea la ricercatrice, un sostanziale conflitto di interessi è rappresentato dalle diverse percezioni degli insegnanti sulla natura del talento e gli obiettivi da ricercare e perseguire quando si progetta un curriculum differenziato, aggravato dalle concezioni secondo le quali gli studenti *gifted* meritino esperienze più sofisticate o a lavorare prevalentemente in forma individuale (Kaplan 2022). Nel contesto scolastico italiano, sembra permanere una certa indifferenza pedagogica verso la plusdotazione, accentuata dalla difficoltà, anche normativa, nello stabilire e individuare le eccellenze (Becchi 1963). Come mettono in luce Mangione e Maffei (2013), il ministero non chiarisce in dettaglio che cosa si intenda per eccellenza né cosa siano i moduli di approfondimento rivolti agli studenti AP. Ne consegue quindi che i bambini plusdotati non godano di un vero e proprio riconoscimento nel sistema scolastico e, al contrario di altri paesi, in Italia non esistono programmi specifici, insegnanti specializzati o metodi di identificazione e consulenza istituzionalizzati (Mangione e Maffei 2013). Secondo Becchi (1963), i principali ostacoli verso la promozione dell’interesse sulla plusdotazione sarebbero riconducibili ai luoghi comuni sulla “positività del genio”

e al ruolo selettivo della scuola che concorrerebbe ad impedire lo sviluppo del talento degli studenti già provvisti poiché ingiusto nei confronti degli studenti svantaggiati (Becchi 1962). Un' ulteriore problematica che sorge è relativa al tema della valutazione, diritto a cui tutti gli studenti devono avere accesso e il cui obiettivo didattico principale è quello di dare valore allo studente nella sua interezza attraverso un'azione sistematica che preveda l'utilizzo di processi e strumenti idonei ed efficaci (Sgambelluri 2019). Secondo Sgambelluri (2019), per far fronte a questa criticità, il sistema scolastico dovrebbe predisporre l'utilizzo di una molteplicità di strumenti di valutazione, un modello valutativo integrato, nonché dei momenti di co-costruzione, co-progettazione e co-valutazione per la creazione di un protocollo di ricerca condiviso con l'Università. Facendo ciò, i test di valutazione possono diventare strumenti inclusivi idonei nel momento in cui vengono supportati da una logica di personalizzazione didattica (Sgambelluri 2019). Anche Frabboni (1998) critica il disinteresse della scuola sulle tematiche della plusdotazione, sottolineando il timore verso l'elevato potenziale cognitivo, la plusdotazione nell'infanzia come tabù culturale e una "discriminazione sociale" tra ipodotati (ai quali si garantisce l'integrazione-socializzazione) e plusdotati (per i quali si tende alla normalizzazione).

2.3 L'insegnante: ruolo, formazione e attitudine

Come già estensivamente evidenziato, l'insegnante riveste un ruolo centrale nell'istruzione e nell'inclusione degli studenti nonché, come visto nei sottoparagrafi precedenti, nell'azione formativa di un curriculum orientato alla promozione dei talenti e allo sviluppo del potenziale (Margiotta 1997;2003). Infatti, il ruolo degli insegnanti, degli educatori e di tutte le figure che lavorano a stretto contatto con i bambini ad alto potenziale è estremamente importante in virtù del contributo significativo che possono dare alla qualità della loro vita, al benessere e al successo personale e sociale (De Simone, Annarumma 2018).

La letteratura dell'ultimo decennio è giunta a ridefinire l'idea di un' *effective teaching practice* come pratica di insegnamento fortemente legata alla competenza di *adaptively teaching* (Corno 2008) e alla definizione di ambienti nei quali vengono tenuti conto gli

interessi, le abilità, le esperienze ed il retroterra cognitivo, sociale ed economico dei singoli studenti (Mangione e Maffei 2013). Gli anni di istruzione, infatti, possono aiutare l'alunno a potenziare le quattro abilità naturali (intellettuale; creativa; socioaffettiva e senso-motoria) identificate nel modello differenziato di dotazione e talento di Gagné (De Simone, Annarumma 2018). Per tale motivo, come afferma Fiorucci (2017), gli insegnanti devono contribuire a sostenere un ampliamento concreto dell'orizzonte scolastico, favorendo una progressiva attenzione verso una pluralità di bisogni educativi speciali: tutti gli studenti sono portatori di bisogni educativi speciali e come tali vanno riconosciuti e considerati nel sistema scolastico (Mangione e Maffei 2013). In ambito di plusdotazione, come visto precedentemente, il ruolo dell'istruzione è quello di offrire all'alunno la possibilità di coltivare il proprio potenziale e far emergere il proprio talento (Callahan e Hertberg-Davis 2012). Tuttavia, come Sandri e Brazzolotto (2017) mettono in luce, l'intenzione di garantire il successo scolastico e formativo di tutti gli studenti può causare delle difficoltà ai docenti nel momento in cui devono rispondere alle caratteristiche individuali di ogni studente e a richiedere degli interventi sempre più specializzati, creando inevitabilmente delle categorizzazioni che conducono a delle stigmatizzazioni. Al fine di evitare questi processi di categorizzazione, Sandri e Brazzolotto (2017) ritengono che sia necessario superare la visione clinica/diagnostica e optare per un'ottica pedagogico-didattica inclusiva che veda i diversi funzionamenti individuali e promuova una cultura attenta ai valori del rispetto dell'umanità (Morin 2001). Inoltre, Brazzolotto (2018) sottolinea quanto sia importante che gli insegnanti siano a conoscenza delle caratteristiche e delle metodologie da attuare in ambito di plusdotazione, al fine di far crescere lo studente *gifted* non solo in termini cognitivi, ma soprattutto in termini emotivi e relazionali. Un'ulteriore sfida che l'insegnante è chiamato ad affrontare è quella di saper riconoscere le potenzialità di quei soggetti *gifted* che non sempre manifestano la propria eccezionalità (*gifted underachievers*) e a farle emergere con interventi educativi e didattici adeguati (De Simone, Annarumma 2018). È stata infatti trovata una correlazione tra *underachievement* e abbandono scolastico nella scuola superiore: come ha evidenziato la VII Commissione 2014 (Cultura, scienza e istruzione) della Camera dei deputati, gli studenti plusdotati si trovano senza strategie di studio o sfide cognitive adeguate alle loro capacità e aspettative. Il mancato riconoscimento del loro alto potenziale è sfociato in *underachievement* che, a sua volta, ha causato *drop out*

scolastico o altre problematiche connesse al disagio socio-relazionale (De Simone, Annarumma 2018). Per questo motivo, è importante riuscire ad individuare le strategie più efficaci in relazione al profilo comportamentale del soggetto AP (De Simone, Annarumma 2018). Inoltre, è importante ricordare che la plusdotazione non deve essere considerata come una condizione fissa e definitiva, poiché può manifestarsi negli anni ed evolversi in maniera differente da soggetto a soggetto (Morrone e Renati 2012). Il docente, quindi, dovrebbe attuare una flessibilità didattica che gli permetta di valorizzare il singolo studente lavorando in ottica inclusiva e di promuovere delle competenze coinvolgendo non soltanto lo studente ad alto potenziale, ma anche i suoi pari, che possono trarne giovamento allo stesso modo (De Simone, Annarumma 2018).

La formazione dell'insegnante riveste un ruolo centrale nel promuovere pratiche pedagogiche adeguate al contesto classe. Una formazione mirata, infatti, permette al docente di riconoscere il bisogno formativo speciale e di introdurre una serie di strategie didattico-educative volte alla personalizzazione e alla differenziazione dell'insegnamento (Taylor e Milton 2006; Tomlinson 2005). Come sottolinea De Angelis (2017), formare i docenti e fornire loro gli strumenti adeguati sul tema della plusdotazione diventa un obiettivo primario affinché venga riconosciuto lo studente *gifted* e venga assicurato lo sviluppo del suo potenziale. Senza un'apposita formazione, come riporta uno studio di Hickey (1990), gli insegnanti sono meno propensi ad effettuare quei cambiamenti necessari a differenziare il curriculum per gli studenti plusdotati. In particolare, la formazione iniziale e continua assume particolare importanza per agire indirettamente sulla qualità dei risultati che tutti gli alunni potranno raggiungere, in quanto le scelte che i docenti compiono in ambito di didattica e gestione della classe incidono sul percorso evolutivo degli studenti (Hattie 2003; Calvani 2017; De Angelis 2017). La formazione continua, secondo gli articoli 26 e 29 del CCNL 2006-2009 e la legge 107/2015, è parte integrante della funzione docente e rappresenta quindi sia un diritto contrattuale che un dovere degli insegnanti (Brazzolotto 2018). Nello specifico, essi avrebbero il compito di garantire la massima qualità di istruzione a tutti gli alunni (Galliani 2015), attraverso un continuo aggiornamento dei propri saperi, in modo da dimostrare di conoscere metodologie didattiche innovative o, perlomeno, fornire a tutti gli studenti la possibilità di apprendere (Brazzolotto 2018). In particolare, le ricerche condotte da Tomlinson (2001) hanno messo in luce che gli insegnanti che partecipavano alla formazione sulla

plusdotazione prediligevano le seguenti attività: a) partecipazione attiva alle discussioni; b) schede con attività da utilizzare poi in classe; c) supporti visuali per la spiegazione dei concetti e d) tecniche per l'implementazione di idee e materiali. Ciò nonostante, la formazione degli insegnanti sulla plusdotazione rappresenta ancora un'area trascurata sia a livello nazionale (in quanto è ad oggi opzionale e non trattata dalle raccomandazioni ufficiali) che europea (dato che ogni paese prevede modalità differenti di formazione e istruzione in ambito di plusdotazione). Come mettono in luce Reid e Horvathova (2016), la formazione degli insegnanti rappresenta un'area più trascurata rispetto allo sforzo generale per migliorare l'educazione dei *gifted*: nonostante siano state effettuate numerose ricerche sui programmi di formazione sostenibile in tema di educazione generale, c'è una quantità molto più limitata di ricerche in tale ambito rivolte alla formazione degli insegnanti per la didattica ad alunni plusdotati (Reid e Horvathova 2016). È necessario inoltre ricordare che un'altra problematica relativa a tale ambito è la credenza, ancora radicata, che gli apprendenti con plusdotazione non abbiano bisogni educativi speciali (Reid e Horvathova 2016). Nei percorsi di formazione, quindi, il primo argomento che viene affrontato è proprio il riconoscimento della plusdotazione, al fine di permettere di modificare gradualmente le percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione con le informazioni provenienti dalla letteratura scientifica (Brazzolotto 2018). McCoach e Siegle (2007) sostengono che questo però non basti, in quanto la formazione sui bambini *gifted* non è sempre garanzia di cambiamento degli atteggiamenti e delle metodologie a causa delle credenze degli insegnanti. Per tale ragione, un percorso di formazione sulla didattica per la plusdotazione non dovrebbe essere strutturato solo con lezioni frontali o simulazioni, ma dovrebbe essere ancorato alle pratiche scolastiche (per esempio mediante i tutoraggi), come suggerito dal Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 (Brazzolotto 2018). Si vede quindi come la formazione degli insegnanti sia centrale per garantire agli studenti *gifted* una guida adeguata e la motivazione necessaria per migliorare il proprio potenziale, poiché un'istruzione adeguata ai loro bisogni permette loro di sviluppare la loro intelligenza al livello più alto e motivarli a studiare indipendentemente (Demirok e Ozcan, 2016; Turalbayeva et al., 2017). La NAGC, a tal proposito, ha stabilito delle competenze che tutti gli insegnanti che lavorano con bambini *gifted* dovrebbero possedere, tra cui le conoscenze sullo sviluppo dei bambini *gifted*, le loro caratteristiche comportamentali, i loro stili di apprendimento, le strategie di

insegnamento inclusive e la valutazione scolastica. Al fine di agevolare questo processo, Brazzolotto (2018) sottolinea che ampliare le conoscenze degli insegnanti sugli alunni con plusdotazione significa capire meglio alcune peculiarità, per esempio come riescono alcuni alunni a risolvere problemi matematici senza riuscire a spiegare i procedimenti, perché il bambino con plusdotazione non dimostra i suoi talenti o perché alcuni alunni si auto-escludono dalle attività scolastiche.

Un ulteriore elemento che incide sul successo o meno di un intervento educativo rivolto agli studenti plusdotati è rappresentato dalle politiche e dalle pratiche scolastiche, nonché dalle attitudini degli insegnanti verso quest'ultimi. È stato infatti riscontrato che gli insegnanti mettono in mostra atteggiamenti diversi, spesso opposti, nei confronti dei ragazzi iperdotati, utilizzando metafore che permettono di interpretare e dare forma ai loro ruoli professionali e alle loro pratiche didattiche in classe (Tobin 1990). Per tale motivo, molti studi si sono concentrati sugli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti plusdotati e la loro istruzione, poiché la loro conoscenza ed il loro atteggiamento possono influenzare il processo di identificazione di questi studenti e la progettazione di programmi educativi adeguati (Akgül 2021). Inoltre, l'atteggiamento degli insegnanti verso tali studenti è stato accettato come caratteristica essenziale per essere un buon insegnante, nonché come fattore che può influenzare l'adattamento dello studente a scuola e coi suoi compagni (David 2011; Akgül 2021). Secondo Fiorucci (2017), i principali fattori che incidono sugli atteggiamenti degli insegnanti sono riconducibili all'età, al livello di istruzione, agli anni di servizio, all'esperienza e al contatto con persone plusdotate, nonché alla capacità dell'insegnante di sviluppare relazioni positive coi genitori di un alunno plusdotato ((Brown et al., 2014; Cox, 2005; Epstein, 2001). In particolare, Lassig (2009) ha mostrato che gli insegnanti che erano formati in ambito di plusdotazione erano più propensi ad avere atteggiamenti favorevoli verso gli aggiustamenti didattici previsti rispetto agli insegnanti senza formazione. Secondo Davis e Rimm (2004), prima di avviare un percorso formativo o un intervento didattico in questo ambito, è fondamentale che gli insegnanti si interrogino e riflettano sulle proprie convinzioni ponendosi la domanda: "*What is our attitude toward gifted children?*". Come Posavec (2008) sottolinea, conoscere le attitudini degli insegnanti permette di comprendere il loro comportamento e di predire il loro successo quando lavorano con i *gifted*. Nonostante questa sia una questione studiata da più di 50 anni, non ci sono ancora

delle concezioni chiare sulle attitudini degli insegnanti verso gli studenti *gifted*. Secondo Akgül (2021), gli insegnanti hanno opinioni opposte nei confronti degli studenti plusdotati, riconducibili alle ipotesi dell'armonia (*harmony hypothesis*) e della disarmonia (*disharmony hypothesis*). Mentre nel primo caso (*harmony hypothesis*) gli studenti *gifted* sono considerati superiori in ogni dominio, incluso quello sociale e accademico (Mottus et al., 2008; Persson 1998), nella teoria della disarmonia, l'alta abilità è associata a caratteristiche negative, tra cui livelli bassi di competenza sociale, emozionale o comportamentale (Matheis et al, 2017). Due studi condotti da Baudson e Preckel (2013;2016) tra insegnanti in servizio e in pre-servizi in Germania hanno evidenziato che gli insegnanti hanno una tendenza a dimostrare atteggiamenti diversi verso gli studenti *gifted*, in quanto quest'ultimi, soprattutto se di genere maschile, venivano percepiti come superiori a livello intellettuale, ma più introversi, meno stabili a livello emozionale e meno gradevoli rispetto agli studenti con abilità nella media. Tuttavia, la ricerca empirica ha mostrato che queste percezioni negative sono in realtà stereotipate: infatti, mentre l'alta abilità cognitiva è una caratteristica peculiare degli studenti *gifted* (Stenberg e Davidson 2005) le loro abilità sociali ed emozionali non differiscono da quelle dei pari con abilità nella media (Neihart, Reis, Robinson e Moon 2002; Rost 1993). È stata inoltre trovata una relazione tra gli orientamenti motivazionali degli insegnanti e le loro convinzioni riguardo agli studenti plusdotati. Per esempio, i risultati emersi da alcuni studi sulle percezioni verso l'educazione inclusiva hanno evidenziato la motivazione degli insegnanti ad impegnarsi nella realizzazione di misure educative inclusive (Hellmich, Görel, e Schwab 2016). Ne consegue che le indagini sulla relazione tra le credenze degli insegnanti verso gli studenti plusdotati e i loro orientamenti motivazionali sono di grande rilevanza pratica per la professionalizzazione degli insegnanti nell'istruzione per i *gifted* (Matheis et al., 2017). A titolo esemplificativo, è stato rilevato che la scarsa conoscenza ed esperienza dei docenti e una visione errata dell'educazione speciale hanno generato atteggiamenti negativi e ambivalenti da parte dei docenti (Troxclair 2013).

2.4 Tecnologia e *gifted education*

La crescita e l'impatto sempre più pervasivo di Internet e della tecnologia nella società del ventunesimo secolo hanno avuto ricadute molto importanti anche in ambito pedagogico, poiché le risorse online compenetrano nelle metodologie tradizionali di insegnamento, a volte sostituendole del tutto (come nel caso dei MOOC o della didattica a distanza). La tecnologia informatica, in particolare, ha rivoluzionato gli spazi pubblici e privati (compreso l'ambiente educativo della scuola), spostando l'enfasi dalla mera informazione alla gestione dell'informazione stessa (Zimlich 2015). Come mette in evidenza Pyszalski (2020), la quasi totalità degli studenti appartenenti alla "Generazione Z" è in grado di utilizzare i dispositivi elettronici per accedere alle informazioni o acquisire competenze tecniche. È quindi evidente che la tecnologia, ricoprendo un ruolo sempre più centrale nella vita odierna, sia un tema centrale della discussione scientifica anche in ambito pedagogico. Per tale motivo, i concetti di "classe", "scuola" ed "insegnante" devono essere modellati e ricostruiti completamente sulla base delle nuove necessità di questi studenti (Erdem 2021). In linea generale, la tecnologia è uno strumento di cui sempre più insegnanti si avvalgono e che viene solitamente utilizzata per i seguenti scopi: proporre in classe temi relativi ai problemi del mondo reale; fornire strumenti per migliorare l'apprendimento; garantire più spazio a momenti di feedback, riflessione e revisione tra gli studenti e l'insegnante; espandere le opportunità di apprendimento dei docenti; costruire comunità locali e globali (Brown e Cocking 2000). Lowther et al. (2012) mettono in luce come gli studenti, grazie all'uso della tecnologia in classe, ottengano risultati migliori nelle aree relative alle competenze e alle conoscenze del ventunesimo secolo rispetto alle aule senza altrettanta integrazione tecnologica. La necessità di insegnare le competenze che i datori di lavoro cercano, come l'intelligenza emotiva e il lavoro di squadra, diventa sempre più centrale e, pertanto, obiettivo primario che la scuola dovrebbe porsi.

In ambito di plusdotazione, utilizzare la tecnologia a fini educativi assume un ruolo ancora più centrale, in quanto offre la possibilità di creare un ambiente individualizzato ed arricchito che promuove lo sviluppo dell'indipendenza e della capacità di autoapprendimento degli studenti (Mangione e Maffei 2013). Tale necessità è ribadita anche dalla NAGC (2010), la quale evidenzia che gli studenti *gifted* dovrebbero avere

l'opportunità di imparare attraverso varie forme di apprendimento, tra cui i corsi online. Secondo Zimlich (2015), gli insegnanti formati nell'istruzione per studenti plusdotati e di talento insegneranno attraverso delle metodologie che supportano gli obiettivi di apprendimento delineati nel quadro di riferimento del P21. Per esempio, Siegle (2013) ha presentato l'uso della tecnologia nella *flipped classroom*: tra i vantaggi emersi, viene messa in risalto la possibilità per i docenti di proporre contenuti avanzati che superano il livello di complessità medio della classe nella quale si propone il materiale. Inoltre, la tecnologia può aiutare gli insegnanti ad operare in conformità con gli standard della *gifted education* nel momento in cui scelgono di integrare consapevolmente tali risorse per rispondere alle esigenze degli studenti (Zimlich 2017). È importante ricordare che gli studenti *gifted* possono incrementare il loro QI e raggiungere risultati eccezionali a condizione che vengano loro forniti programmi individualizzati e risorse adeguate (Persson e Reid 2009; 2011); per questo motivo, dovrebbero essere istruiti in ambienti che incoraggino la loro indipendenza, motivazione ed abilità di auto-efficacia (NAGC 2010). A tale scopo, le nuove tecnologie possono essere utili a coadiuvare interventi didattici *ad hoc*. Secondo Chen et al. (2013), un quadro di riferimento per l'uso della tecnologia nell'educazione dei *gifted* dovrebbe includere una visione a lungo termine che vada oltre le applicazioni specifiche, al fine di rendere la tecnologia un'infrastruttura che facilita un'istruzione più accessibile, flessibile e veramente incentrata sull'allievo. In particolare, i risultati di apprendimento sono discussi in termini di risoluzione dei problemi, utilizzo di strumenti di comunicazione e di strategie didattiche che promuovono la creatività ed il pensiero critico, nonché la fruizione di risorse per apprendere contenuti relativi ai propri interessi e per la valutazione (Zimlich 2015). Chen et al. (2013) hanno proposto un modello basato su tre pilastri: *enable* (permettere), *enhance* (migliorare) e *transform* (trasformare). Secondo questo modello, la tecnologia può innanzitutto permettere l'espansione dell'istruzione dei *gifted* incrementando la sua capacità ed efficienza; successivamente, può migliorare la qualità dell'istruzione conducendo a migliori risultati in termini di apprendimento; infine, la tecnologia può trasformare l'istruzione per i *gifted* rendendola più accessibile a tutti gli studenti e creando nuove opportunità per la piena espressione del talento e della creatività. Per esempio, durante un corso di formazione per insegnanti tenuto da Rudenko et al. (2021), l'implementazione di progetti tecnologici ha permesso agli insegnanti di creare le condizioni nelle quali lo

studente riesce ad analizzare indipendentemente le proprie azioni e valutare i risultati ottenuti. In uno studio condotto nell'anno accademico 2019-2020 da Rudenko et al. (2021), si è inoltre messo in luce che l'utilizzo di giochi creativi consente agli studenti di sviluppare la propria originalità e immaginazione, nonché la loro abilità di osservare le situazioni da diversi punti di vista. Come riportano le ricercatrici, attraverso il gioco "cosa farei se...", gli studenti avevano la possibilità di dare libero sfogo alla propria fantasia e creatività. Baldus, Assouline, Croft e Colangelo (2009) hanno evidenziato che l'utilizzo di risorse tecnologiche ha consentito di raggiungere l'eccellenza anche agli studenti *gifted* che, vivendo in aree rurali, non potevano avere accesso ad una rete più vasta di risorse educative. Per esempio, Belcastro (2005) ha individuato che alcuni supporti tecnologici, come le registrazioni audio e video e la posta elettronica, siano utilizzati dagli studenti *gifted* che risiedono in aree rurali e che presentano disabilità visive per superare i fattori che ostacolano la possibilità di accedere ai programmi educativi a loro riservati. I risultati di uno studio condotto da Abakumova et al. (2019) hanno messo in luce che gli studenti *gifted* che ricevono un'istruzione a distanza hanno un livello maggiore di motivazione interna e una maggior concentrazione nell'acquisire conoscenze. Garba e Bisallah (2016) hanno riscontrato che, nei paesi in via di sviluppo, l'istruzione a distanza dei bambini *gifted* ha avuto ricadute positive anche sul piano socioculturale, in quanto ha permesso di ridurre i matrimoni infantili, promuovere l'empowerment femminile e la sostenibilità sociale, nonché di aumentare i posti di lavoro per le donne. Secondo Abu Yazid (2016), la classe *borderless* è ideale per gli studenti *gifted*, in quanto permette agli insegnanti di avere una classe virtuale, selezionare gli argomenti che aiuteranno gli studenti a comprendere al meglio gli argomenti, monitorare i progressi degli studenti e valutare il loro apprendimento. La classe *borderless* risponde alle sfide poste dall'educazione di un mondo sempre più globalizzato e in cambiamento: gli ambienti educativi, infatti, non sono più limitati agli spazi fisici della scuola, ma si estendono anche al di fuori, permettendo agli allievi di apprendere ovunque si trovino, approfondire temi di loro interesse e applicare concretamente nella vita quotidiana quanto appreso (Prachagool e Nuangchalerm 2021). La classe digitale, inoltre, permette di comunicare sia sincronicamente che asincronamente attraverso webinar o altre conferenze interattive nelle quali lo studente può prender parte e condividere informazioni; pertanto, lo studente si trova nelle migliori condizioni per apprendere ed approfondire i temi di suo interesse,

poiché la tecnologia annulla le limitazioni geografiche (Abu Yazid 2016). Poiché la tecnologia può essere particolarmente utile per l'arricchimento del curriculum, Chen et al. (2013) propongono una visione di tale strumento prendendo come punto di riferimento l'*Enrichment Triad Model* di Renzulli e Reis, progettato per incoraggiare la produttività creativa dei giovani studenti. Si riporta di seguito uno schema esemplificativo di tale modello:

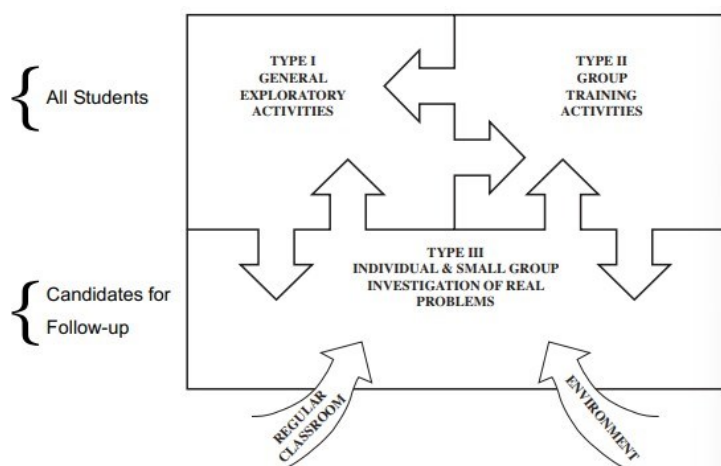


Fig.3: *Enrichment Triad Model* (Renzulli, Reis)

Come si può osservare nella figura, il modello si compone di tre parti che corrispondono a tipologie differenti di attività (*type*); a livello pedagogico, ogni *type* ha un ruolo differente nel motivare gli studenti ad apprendere e coinvolgere il loro pensiero critico (Chen et al., 2013). Le fasi attraverso le quali queste attività si esplicano (e che corrispondono ai vari *type*) sono le seguenti: 1) esposizione degli studenti ai vari argomenti, aree di interesse e campi di ricerca; 2) spiegazione di come integrare i contenuti, le abilità di pensiero e di *problem-solving* creativo nelle aree di proprio interesse; 3) possibilità di fornire agli studenti le risorse, l'incoraggiamento e le opportunità per poter applicare queste abilità nelle proprie aree di interesse (Renzulli). Tenendo in considerazione questo modello, Chen et al. (2013) sostengono che la tecnologia rende disponibili un'ampia quantità di contenuti e aiuta gli studenti ad espandere le loro conoscenze (*type I*); permette inoltre di sviluppare le abilità di pensiero critico e creativo e di *problem solving* (*type II*); consente infine di realizzare prodotti creativi e sofisticati grazie all'uso di video, piattaforme, presentazioni PowerPoint e altre forme di comunicazione. Al fine di utilizzare le TIC a tale scopo, gli insegnanti devono tuttavia possedere le competenze necessarie; per tale motivo, è fondamentale fornire loro gli strumenti necessari per poter sviluppare interventi educativi in linea con le

caratteristiche intellettive e creative degli studenti plusdotati (Alqahtani, Alqahtani 2021). In uno studio qualitativo condotto da Zimlich (2015) su alcuni insegnanti dell'Alabama, è emerso che l'utilizzo della tecnologia da parte degli insegnanti incaricati a lavorare con gli studenti *gifted* era influenzato da una serie di fattori, tra cui la competenza e le decisioni pedagogiche dell'insegnante stesso. Egbert (2017) ha trovato altri fattori che possono avere un impatto sull'uso della tecnologia in classe, come la pratica, l'attitudine dell'insegnante nei confronti di queste risorse e la sua volontà di prendere parte in progetti di collaborazione. La formazione di tali insegnanti in ambito tecnologico ha permesso loro di acquisire conoscenze ed incrementare la loro capacità di applicazione e implementazione di attività *research-based* in classe (Edinger 2017). Ciò nonostante, gli studiosi hanno idee differenti su come tali corsi di formazione debbano essere progettati (Edinger 2017). Per esempio, Siegle (2002) sostiene che essi devono indicare chiaramente il ruolo dell'insegnante, prevedere delle attività di riscaldamento (*warm-up activities*) e delle guide linea e di valutazione; Eriksson, Weber e Kirsch (2012), invece, hanno proposto un modello per gli insegnanti basato sull'uso di articoli aggiornati, risorse online in sostituzione ai libri di testo e rubriche per l'autovalutazione.

In conclusione, la tecnologia si è dimostrata essere un mezzo fondamentale e imprescindibile attraverso il quale si devono fomentare le strategie educative per gli studenti *gifted*. È necessario però delineare dei modelli chiari dai quali partire e che gli insegnanti siano disposti a formarsi in tale ambito al fine di garantire un intervento didattico efficace.

2.4.1 Pandemia e DAD: le opinioni di insegnanti, genitori e studenti *gifted*

Come visto nel paragrafo precedente, la tecnologia è sempre più uno strumento essenziale in ambito di didattica, risultando particolarmente efficace nella progettazione degli adattamenti curriculari per gli studenti *gifted*. La diffusione del Coronavirus e la conseguente necessità di svolgere le lezioni da remoto hanno messo in discussione il ruolo dell'istruzione, ridefinendo allo stesso tempo il ruolo dell'insegnante. Come sottolinea Erdem (2021), questo cambiamento improvviso nel panorama globale ha causato, tra l'altro, una rivalutazione della figura dell'insegnante: l'idea condivisa dell'insegnante

come fonte di informazioni da cui attingere e come persona con conoscenze sembra ormai aver perso validità. Inoltre, la diffusione della pandemia ha inciso significativamente anche nelle modalità d'insegnamento e nelle pratiche didattiche utilizzate con gli studenti *gifted*, rendendone più difficoltosa l'implementazione. Questo sottoparagrafo si prefigge quindi di riassumere le principali considerazioni espresse dagli insegnanti, dagli studenti *gifted* e dai loro genitori sulla didattica a distanza in diversi paesi del mondo, tra cui la Polonia e la Turchia.

Per quanto riguarda gli insegnanti, l'esperienza da loro provata durante la didattica a distanza è stata oggetto di diversi studi. Secondo alcuni insegnanti, la didattica a distanza è benefica in ottica di sviluppo di competenze e per consentire l'istruzione a quegli studenti che non possono frequentare regolarmente le lezioni (Biernat, 2020; Plebańska, 2019). Altri insegnanti, invece, ritengono che la didattica a distanza non abbia alcun vantaggio, poiché non sostituisce la didattica tradizionale bensì la integra (Erdem 2021). Alcune delle maggiori problematiche riscontrate da quest'ultimi sono state le differenze sperimentate nell'insegnamento, la perdita del tempo destinata a tale attività, la mancanza degli strumenti necessari per lo svolgimento delle lezioni, la mancanza di motivazione e di comunicazione da parte degli studenti, nonché l'instabilità della connessione internet degli alunni. Per quanto riguarda le modalità di svolgimento delle lezioni, gli insegnanti intervistati per la realizzazione di uno studio in Polonia hanno lamentato sia la confusione nell'organizzare la didattica a distanza che la sfida posta da quest'ultima: l'85,4% degli insegnanti intervistati ha ammesso di non aver avuto alcuna esperienza precedente con la didattica a distanza e, di conseguenza, non era preparato per affrontarla (Erdem 2021). Dati simili sono stati riscontrati anche in Irlanda da Burke e Dempsey (2020), in quanto gli insegnanti avevano sperimentato delle difficoltà a causa della loro incapacità ad utilizzare gli strumenti tecnologici per la didattica online dovute alla loro mancata formazione. In particolare, gli insegnanti hanno affermato che l'istruzione da remoto non ha funzionato con gli studenti *plusdotati*, poiché ha reso impossibile sia l'attuazione dei programmi per loro pensati che la loro partecipazione alle attività extracurricolari (Erdem 2021). Altri insegnanti hanno sottolineato la difficoltà a trovare del tempo per lavorare con questi studenti a causa del sovraccarico lavorativo ed organizzativo; di conseguenza, hanno dovuto abbandonare gli accorgimenti didattici dedicati ai *gifted* che, nella didattica in presenza, erano invece previsti ed attuati (Lukasiewicz-Wieleba 2020). Un'altra

considerazione emersa in uno studio condotto da Türksoy e Karabulut (2020) riguarda la difficoltà degli insegnanti di poter intervenire sulla motivazione e sulla creatività degli studenti a causa dell'assenza del linguaggio non verbale, problematica accentuata anche dall'ambiente familiare e dai contenuti selezionati dall'insegnante per la didattica che tendevano alla ripetitività. Alcuni insegnanti hanno infine affermato che è difficile soddisfare simultaneamente le aspettative dei genitori e degli studenti (Erdem 2021).

Anche i genitori dei *gifted* hanno espresso le loro considerazioni in merito, sebbene le loro posizioni risultino piuttosto ambigue. Essi, infatti, tendono ad avere opinioni negative sulla didattica a distanza, in primis sulla figura dell'insegnante: come sottolinea Erdem (2021), è diffusa l'idea che la didattica a distanza sia un onere per il genitore, il quale è caricato del peso dell'istruzione per il figlio, in particolare al termine delle lezioni. In uno studio condotto da Türksoy e Karabulut (2020), i genitori ritengono che l'educazione a distanza non abbia contribuito allo sviluppo cognitivo dei propri figli, in quanto si è dimostrata inadeguata alle loro esigenze e arretrata in confronto all'istruzione in classe (Türksoy e Karabulut 2020). Merita particolare attenzione il commento di un genitore, il quale ha affermato che "i progressi ottenuti sono stati il risultato dello sforzo esclusivo di mio figlio". È stato inoltre sottolineato che la didattica a distanza ha influito negativamente anche sullo sviluppo fisico ed emotivo di questi studenti: alcuni genitori hanno espresso la loro preoccupazione in merito all'aumento della pigrizia, dello stress, delle paure e dell'ansia dei figli, nonché delle difficoltà a gestire la sfera emotiva che spesso ha comportato il verificarsi di episodi di *emotional outburst* (Türksoy e Karabulut 2020). Tuttavia, secondo la maggior parte dei genitori, la didattica a distanza ha inciso maggiormente sulle capacità di socializzazione e comunicazione. Le percezioni in merito sono però contrastanti: mentre alcuni genitori hanno affermato che la situazione pandemica ha ostacolato la socializzazione degli studenti (a causa dell'isolamento sociale) e amplificato i loro problemi relazionali, altri genitori sono dell'idea che il contesto emergenziale sia stato un'opportunità che ha contribuito all'orientamento degli studenti verso nuovi ambiti di interessi, favorendo quindi la comunicazione sociale (Türksoy e Karabulut 2020).

Per quanto riguarda gli studenti *gifted*, si sostiene che essi siano stati più coinvolti dalla situazione, poiché maggiormente propensi a sperimentare le loro emozioni rispetto agli studenti "nella norma" (Türksoy e Karabulut 2020). Infatti, come sottolinea Erdem

(2021), la didattica a distanza è stata vissuta sia positivamente che negativamente dagli studenti *gifted*. Per quanto riguarda gli aspetti positivi, essa è stata vista come un'opportunità, in quanto gli studenti hanno avuto la possibilità di migliorare le loro competenze digitali, pianificare il loro lavoro su base giornaliera e settimanale ed essere indipendenti e responsabili delle loro azioni durante la realizzazione delle attività. Ciò nonostante, anche gli studenti *gifted* hanno sperimentato complessivamente le stesse difficoltà riscontrate dai pari con abilità nella media: i problemi tecnici, le difficoltà ad adattarsi alle richieste degli insegnanti e la necessità di posticipare gli esami sono stati visti come i principali problemi dell'istruzione a distanza. Per i *gifted*, inoltre, è stato rilevato che l'impossibilità di partecipare alle attività extracurricolari e altre forme di competizione ha inciso negativamente sia sulla loro motivazione che sulle loro conoscenze e competenze (Erdem 2021). La didattica a distanza, come visto precedentemente, ha avuto un impatto considerevole anche sul loro sviluppo emotivo: i risultati ottenuti dalle interviste condotte da Türksoy e Karabulut (2020) hanno messo in luce come l'ansia degli studenti, vista come una necessità, sia aumentata. Essi, inoltre, hanno lamentato la mancanza di comunicazione e socializzazione, la difficoltà ad apprendere alcune materie e un generale decremento della loro motivazione (Ceylan e Topsakal 2021). Gli studenti hanno anche espresso le loro considerazioni in merito ai contenuti didattici proposti dagli insegnanti, ritenendoli noiosi, ripetitivi e insufficienti rispetto a quelli proposti durante le lezioni in classe (Türksoy e Karabulut 2020).

CAPITOLO 3: LA DIDATTICA DELLE LINGUE PER GLI STUDENTI

GIFTED

In questo capitolo ci si concentrerà sulla didattica delle lingue per gli studenti plusdotati, analizzando sia le abilità che essi tendono a dimostrare che il ruolo dell'insegnante nella classe di lingua. Verranno pertanto analizzati alcuni principi di didattica delle lingue per la plusdotazione nonché le modalità, gli errori commessi e le strategie di cui l'insegnante si può avvalere per garantire una valutazione equa a tali studenti. Verrà infine approfondito il *project-based learning*, una metodologia particolarmente indicata per l'apprendimento dei *gifted*.

3.1 Lo studente *gifted* nella classe di lingua: tendenze ed abilità

Nel capitolo precedente si è potuto osservare come gli studenti con plusdotazione necessitino di un curriculum e di adeguamenti didattici idonei a mantenere viva la loro motivazione e a rispondere alle loro abilità cognitive e creative. Tali adeguamenti possono avvenire nel momento in cui l'insegnante prevede (e propone) attività differenziate che possono essere realizzate in tempi e modi diversi rispetto a quelli stabiliti per i pari oppure attuando altre strategie che permettono l'evoluzione delle abilità di questi studenti, come l'accelerazione.

Anche per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue è imprescindibile che l'insegnante tenga in considerazione le peculiarità e le abilità di tali studenti, nonché le strategie di apprendimento idonee alla loro istruzione: per gli studenti *gifted*, infatti, l'apprendimento di una lingua implica l'attivazione di processi diversi rispetto a quelli dei pari (Novello 2021). Pertanto, riconoscere e tener conto di queste particolarità permette all'insegnante di progettare un percorso formativo, in ottica inclusiva, che preveda attività e materiali realizzati specificatamente per questo scopo (Novello 2021). Nello specifico, gli studenti *gifted* tendono a dimostrare una serie di tratti comuni in ambito di apprendimento linguistico, padronanza linguistica ed uso della lingua nei contesti in cui viene utilizzata. Per esempio, Lowe (2020) ha identificato negli studenti con elevatissime capacità nelle lingue straniere alcune caratteristiche ricorrenti, tra cui la

padronanza della L1, l'uso di un vocabolario specialistico per descrivere la lingua, una buona memoria e pensiero flessibile, l'utilizzo creativo della lingua, la capacità di analisi contrastiva e di formulazione e verifica di ipotesi, l'abilità nell'identificare, memorizzare e riprodurre i suoni e il riconoscimento di modelli grammaticali e della funzione del lessico nella frase. Altri aspetti rilevati dagli studiosi (Sousa 2003; Deveau 2006) riguardano la consapevolezza linguistica e le abilità linguistiche avanzate, l'abilità di leadership, le ottime capacità di ragionamento e di argomentazione, le capacità di *code-switching*, di estrapolazione dei significati e di identificazione di modelli e relazioni all'interno della lingua e tra più lingue e la conoscenza del ruolo della lingua in un contesto sempre più interculturale e connesso. Okan e Ispinar (2009) sostengono che le capacità avanzate di pensiero verbale, combinate con quelle intrinseche dei soggetti *gifted*, suggeriscono un alto potenziale di apprendimento che facilita un rapido sviluppo nelle lingue straniere apprese. Duchovičová (2007;2009) afferma invece che la plusdotazione linguistica sia rappresentata dalle seguenti *skills*: differenziazione e imitazione di fonemi; abilità di ricordare parole e frasi in lingua straniera; capacità di differenziare specificazioni morfologiche; generalizzazione di specificazioni grammaticali e lessicali. Infine, il *Center for Gifted Education and Talent Development* dell'Iowa Department of Education (2008) ha individuato dei comportamenti che gli studenti *gifted* tendono a manifestare nell'apprendimento delle lingue, come lo sviluppo precoce dell'abilità di lettura nella lingua materna (due anni prima rispetto ai pari), la rapida acquisizione di più lingue, la maturità con cui si rapportano a lingue e culture diverse, la capacità di tradurre oralmente a livello avanzato e il loro desiderio di farlo per gli altri, il senso di orgoglio nei confronti della lingua di appartenenza e un senso globale di comunità e di rispetto per le differenze culturali. L'attitudine degli studenti plusdotati nei confronti della lingua rappresenta un ulteriore elemento che determina (o meno) il loro successo. Le variabili affettive, infatti, possono rivestire un ruolo fondamentale nel motivare gli studenti *gifted* a raggiungere i propri obiettivi; per questo motivo, la dimensione affettiva deve essere considerata ed inclusa nel momento in cui ci si prefigge di insegnare una lingua a questi studenti, poiché esse influenzano l'esito dell'apprendimento tanto come i fattori cognitivi (Garfinkel et al., 1993; Sparks e Ganschow 2001; Bain et al. 2010). Avendo in generale un'attitudine più positiva verso le lingue, gli studenti *gifted* tendono ad eccellere e ad avere punteggi più elevati rispetto ai

coetanei. È stata inoltre trovata una correlazione tra il successo nell'apprendimento delle lingue e il ricorso a strategie di apprendimento cognitive e metacognitive. Come afferma Safranjan (2019), gli studenti raggiungono risultati migliori nell'apprendimento delle lingue nel momento in cui impiegano un'ampia gamma di strategie cognitive e metacognitive con una certa frequenza. Flavell (1979) ha messo in luce come un ampio spettro di produzione cognitiva si manifesti come conseguenza di azioni e reazioni di quattro classi di fenomeni, tra cui l'esperienza e la conoscenza metacognitiva. È stato riscontrato che gli studenti con alte abilità di controllo e gestione dei propri processi cognitivi e delle proprie strategie di acquisizione sono quelli che solitamente raggiungono risultati migliori in termini di apprendimento (Safranjan 2019). I *gifted*, in aggiunta, tendono ad avere un *locus of control* (Rotter 1966) interno maggiormente sviluppato. Con tale concetto, Rotter (1966) indica le convinzioni delle persone sull'accadimento degli eventi nella loro vita, ovvero se essi siano la conseguenza delle loro azioni o se siano il risultato di circostanze, predestinazione o destino. Come sottolinea Phares (1976), i soggetti nei quali il locus interno prevale sono quelli che hanno competenze e aspettative più alte, nonché una maggior inclinazione al bisogno di successo, obiettivi sfidanti, controllo ed indipendenza. Per questo motivo, Safranjan (2019) sottolinea l'importanza per questi studenti di essere motivati, poiché un maggior locus interno stimola lo studente ad essere proattivo e maggiormente orientato al successo; il successo nella motivazione dello studente dipenderà quindi se ciò che per lui è importante viene adeguatamente valutato e se gli verrà fornito ciò che lo può motivare a raggiungere i propri obiettivi. Safranjan (2019) aggiunge inoltre che alcuni studi hanno evidenziato l'importanza dell'autoefficacia come fattore essenziale per raggiungere il successo. Questo è particolarmente evidente nell'apprendimento delle lingue poiché, quando la sua autoefficacia aumenta, lo studente dimostrerà maggior persistenza e volontà di lavorare rispetto ai suoi compagni con una minor autoefficacia; ne consegue che anche il successo nell'apprendimento linguistico, a sua volta, migliorerà (Scherer 2013). Uno studio condotto da Okan e Ispinar (2009) ha fatto emergere che gli studenti *gifted* si rivelano particolarmente entusiasti ad apprendere le lingue, in particolare l'inglese: i dati raccolti dai questionari somministrati hanno infatti messo in evidenza che i ragazzi *gifted* non si arrendono facilmente e si impegnano molto quando ci si aspetta che prendano delle decisioni da sé in merito al loro apprendimento. Per esempio, in alcune attività di *role play*, si è visto che questi studenti non si limitavano

alle istruzioni e ai dialoghi dati in partenza, bensì aggiungevano nuove scene e turni di parola (Okan e Ispinar 2009). Come sottolineano i due ricercatori, i risultati emersi suggeriscono che gli insegnanti dovrebbero adottare un approccio di insegnamento e di apprendimento più creativo nella classe *gifted*, nel quale gli studenti abbiano la possibilità di parlare ed utilizzare la lingua in classe attraverso un'ampia varietà di materiali e di risorse (Okan e Ispinar 2009).

3.2 Il ruolo dell'insegnante nella classe di lingua

Tradizionalmente, l'attività di azione didattica è stata rappresentata con un modello a triangolo, nel quale veniva posta l'enfasi sulla natura, il ruolo e le relazioni che intercorrono tra tre soggetti: il soggetto che apprende, il soggetto che insegna e l'oggetto da apprendere. In questo modello triangolare si instaura una relazione gerarchica in cui l'insegnante è il vero protagonista dell'azione didattica, mentre l'alunno ne resta ai margini. Secondo Balboni (2019:103-104), è necessario ripensare questo modello proponendo un diagramma che ponga in equilibrio paritetico il ruolo dello studente e della lingua e che trovi come interazione tra questi due poli, nonché fine ultimo, l'acquisizione della lingua da parte dell'allievo. In questo diagramma rivisitato, il docente resta sullo sfondo e diventa il regista dell'acquisizione linguistica: egli, infatti, diventa veicolo e gestore di informazioni da un polo all'altro e si adopera in modo tale da mantenere l'equilibrio tra le due estremità, senza che si inclini troppo né da un lato né dall'altro (Balboni 2019:104). Dalla seconda metà del ventesimo secolo, l'insegnante è diventato inoltre un professionista di didattica disciplinare: egli, infatti, è chiamato ad analizzare e a rilevare in primo luogo i bisogni dei propri allievi per poi delineare una propria *mission* per poterli soddisfare. Il docente, quindi, non ha più il ruolo di maestro onnisciente e onnipotente, bensì quello di una figura di riferimento per l'apprendimento linguistico (Balboni 2019:106).

In una classe con alunni plusdotati, la progettazione di un corso di lingua deve essere calibrata in base alle loro caratteristiche e potenzialità, dal momento che questi studenti devono essere stimolati e motivati in modo diverso (Celik-Sahin e Schmidt 2014; Novello 2021). Infatti, è necessario che l'insegnante proponga attività che vadano oltre a

quelle pensate per i pari normodotati, così come è imprescindibile che lavori con questi studenti per far emergere le loro potenzialità ed osservi i risultati che, a seconda dell'input, potrebbero richiedere l'attivazione di abilità non emerse precedentemente (Novello 2021). Per tale motivo, l'insegnante deve innanzitutto comprendere che un insegnamento effettivo implica un insegnamento che si realizza attraverso una varietà di approcci e tecniche (Çelik-Şahin e Schmidt 2014). Come sottolinea Novello (2021), per poter offrire un ambiente inclusivo agli studenti con plusdotazione è necessario che l'insegnante desista dalla concezione di progettazione come un qualcosa di rigido e già prestabilito a priori per poter abbracciare una visione flessibile dell'istruzione. All'interno di un ambiente di apprendimento inclusivo, infatti, gli studenti imparano a gestire i loro punti di forza e di debolezza, a comprendere come relazionarsi in una comunità in cui le diversità sono viste come una risorsa e non come una problematica; infine, un'esperienza di apprendimento ricca e stimolante può sviluppare abilità e performance che non vengono identificate con strategie di identificazione (Hymer, Whitehead, Huxtable 2009; Novello 2021). L'ambiente che meglio si addice all'attuazione di tali adattamenti si trova sicuramente all'interno di una classe CAD. Come afferma Caon (2008), nella prospettiva della scuola veneziana di glottodidattica, la CAD deve essere intesa come «un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso, essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe». Essa è quindi una classe ad abilità miste, in cui un'ampia gamma di variabili, tra cui il livello linguistico, il background culturale, la conoscenza del mondo, l'intelligenza e la velocità di apprendimento, confluiscono e pongono una sfida per il docente, il quale dovrà essere capace di selezionare i materiali, assicurare l'apprendimento effettivo degli studenti e stimolare la loro partecipazione all'interno della classe, tenere in considerazione gli interessi e i comportamenti in classe degli alunni (Şalli-Çopur 2005). Operando in tal modo, la differenziazione degli obiettivi e dei contenuti consentirà ad ogni studente di procedere nell'apprendimento in base al proprio ritmo e, nel caso dei *gifted*, continuare a progredire acquisendo nuovi contenuti (Caon e Tonioli 2016). Tuttavia, secondo Caon e Tonioli (2016), questa visione della classe CAD è piuttosto limitante: essa, infatti, è da intendersi non tanto come la realtà delle classi, bensì come un

modo di osservare la realtà delle classi, nella quale la “differenza” è la chiave di lettura per la gestione efficace dell’apprendimento linguistico. All’interno della classe CAD, il ruolo del docente e quello del gruppo dei pari sono di fondamentale importanza. L’insegnante, infatti, deve tenere in considerazione sia che gli studenti hanno caratteristiche uniche che incidono sui processi e sui ritmi dell’apprendimento linguistico sia che il clima della classe è determinato dalla qualità delle azioni che avvengono; pertanto, qualsiasi scelta metodologica implica l’attivazione di determinati processi cognitivi ed emotivi e gli studenti, assieme al docente, condizionano con le loro caratteristiche il clima della classe e le dinamiche relazionali (Caon e Tonioli 2016). Inoltre, è importante che l’insegnante pianifichi come “andare oltre” alle aspettative normalmente attese circa l’apprendimento delle abilità e dei concetti essenziali, al fine di soddisfare le esigenze di apprendimento di questi studenti (Çelik-Şahin e Schmidt 2014). Per tale motivo, il docente dovrà monitorare costantemente il feedback non solo in termini di apprendimento ma anche di sviluppo della relazione (Caon e Tonioli 2016). A tal fine, Caon (2011) suggerisce alcune indicazioni operative per poter gestire efficacemente le classi ad abilità differenziate, tra cui l’utilizzo di risorse di varia natura e tipologia; la comprensibilità dell’input da parte degli studenti; l’adozione di una didattica di tipo metacognitivo che miri a far riflettere sulle strategie adottate (nel momento in cui c’è un livello linguistico che consente la comprensione delle domande astratte); il coinvolgimento degli studenti in attività sfidanti che possono essere superate attraverso il proprio impegno e la collaborazione con gli altri. Novello (2021) aggiunge inoltre che è cruciale che vengano stimolati in classe processi complessi ed astratti, sia per la comprensione dei meccanismi che sottostanno al funzionamento linguistico che per lo svolgimento dei task assegnati: questo implica che, talvolta, l’insegnante dovrebbe permettere agli studenti di scegliere come dimostrare quanto appreso ricorrendo anche a produzioni che non prevedono l’utilizzo della lingua scritta (Novello 2021). L’insegnante deve anche tener conto della tendenza al perfezionismo di questi studenti, poiché in alcuni casi potrebbe essere un fattore debilitante: Deveau (2006) suggerisce quindi che l’insegnante di lingua dovrebbe focalizzarsi maggiormente sullo sviluppo di competenze strategiche piuttosto di quelle grammaticali. Secondo Çelik-Şahin e Schmidt (2014), gli insegnanti dovrebbero inoltre fornire agli studenti *gifted* un’ampia gamma di esperienze e di attività di apprendimento che incoraggino l’uso della creatività: per far ciò è

necessario che siano gli insegnanti, in primo luogo, a migliorare la propria creatività per permettere ai loro studenti di sviluppare la propria. L'insegnante, infine, deve tener conto anche della sfera emotiva degli studenti: essa è infatti un fattore imprescindibile nel determinare il successo in una lingua, poiché i meccanismi che regolano l'acquisizione, nonché lo stesso LAD, vengono attivati e traggono vantaggio quando il cervello riconosce che lo stimolo presentato è utile e, quindi, deve essere acquisito (Novello 2016). Per questo motivo, è necessario che l'insegnante presti attenzione all'autostima degli alunni (Littlejohn 2001), proponendo attività che permettano di comunicare un senso di ottimismo, scoprire cosa pensa lo studente, farlo sperimentare e rischiare e coinvolgerlo, insieme agli altri studenti, in alcune decisioni di classe (Littlejohn 2001).

3.3 Strategie per l'insegnamento delle lingue

Da quanto precedentemente analizzato, è chiaro che l'insegnante debba avvalersi di metodologie e strategie differenti per poter promuovere il successo dei *gifted* nell'apprendimento linguistico, tenendo sempre in considerazione che queste devono coinvolgere gli interessi degli studenti e favorire la loro motivazione. Secondo Novello (2016), l'interpretazione della motivazione in chiave "*gifted*" può rappresentare la strategia vincente per coinvolgere questa tipologia di studenti. Questo implica proporre attività varie ed accattivanti che stimolino la motivazione intrinseca attraverso contenuti, metodologie e una relazione con l'insegnante basata sulla fiducia (Caon 2006, 2008), nonché attività incentrate sugli interessi dello studente che deve partecipare alle lezioni anche a livello effettivo ed emozionale (Rogers 1973). Novello (2016) suggerisce quindi che proporre argomenti coinvolgenti, complessi, nuovi e funzionali assieme a strategie, tecniche e modalità di valutazione adatte allo studente *gifted* possa essere la soluzione per coinvolgerlo nel raggiungimento di obiettivi comunicativi e culturali avanzati. Secondo Çelik-Şahin e Schmidt (2014), sono disponibili molti metodi efficaci di insegnamento per supportare ed aiutare gli insegnanti; secondo i due studiosi, queste strategie, quando implementate correttamente, possono incrementare il livello di apprendimento di tutti gli studenti, non solo dei *gifted*. Alcuni studiosi (Sesma 2002; Lesáková 2010), rielaborando le proposte di Şalli-Çopur, hanno proposto per esempio delle attività da impiegare nelle

classi ad abilità miste, tra cui attività che coinvolgano tutti i sensi, gli stili cognitivi e i tipi di intelligenza degli studenti; attività extra da consegnare agli alunni che terminano prima degli altri compagni; compiti differenziati per studenti deboli o eccellenti; compiti personalizzati che coinvolgano il singolo studente, coppie di studenti, gruppi o l'intera classe; giochi, *storytelling* e drammatizzazioni. In ambito di insegnamento linguistico per i *gifted*, Novello (2016) suggerisce delle proposte didattiche adatte a questi studenti. Innanzitutto, è necessario progettare in base alla globalità dello studente, affinché tutte le sue capacità abbiano la possibilità di emergere (Novello 2021). La prima strategia proposta dalla ricercatrice è quella di lavorare con attività creative e di *problem solving*, poiché sono meccanismi e caratteristiche peculiari di questi studenti che permettono loro di far progredire a livelli avanzati le loro abilità linguistiche e di utilizzare il più possibile la lingua per lo scopo comunicativo richiesto (Novello 2016). È infatti necessario che venga proposto allo studente un uso autentico della lingua e delle funzioni cognitive ad essa legate (Novello 2021). Un'ulteriore proposta consiste nel presentare argomenti a spirale, nei quali lo studente dovrà approfondire, a seconda del suo livello di interesse e anche autonomamente, un argomento dato in precedenza alla classe dall'insegnante. Un'altra strategia utile descritta da Novello (2016) è quella di lavorare con le zone di apprendimento stratificate (Kingore 2012), nelle quali vengono create nella classe delle aree che sono pensate per offrire dei materiali selezionati in base al livello di complessità, in modo tale che lo studente *gifted* possa progredire e lavorare ad un livello successivo al raggiungimento di un certo obiettivo. Come visto nel capitolo precedente, anche la tecnologia è utile per coadiuvare l'attuazione di interventi educativi ad hoc per gli studenti *gifted*; in particolare, nell'apprendimento linguistico, la tecnologia è un mezzo molto utilizzato e che si presta ottimamente alla strategia didattica dell'arricchimento (Mormando 2011). Come visto in precedenza, l'arricchimento permette di favorire il raggiungimento dell'apprendimento significativo, in quanto il suo scopo è quello di insegnare ad approfondire un argomento e mantenere viva la curiosità (Novello 2016). Anche il *goal setting* è un'altra strategia che l'insegnante può adottare in caso di plusdotazione: esso consiste nel far stabilire agli studenti degli obiettivi comunicativi che devono essere raggiunti autonomamente (Novello 2014). Come afferma Novello (2016), questa strategia è particolarmente valida e proficua, in quanto le attività sono sfidanti e motivanti e, allo stesso tempo, lo studente gode di una maggior autonomia rispetto ai

compagni. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'inglese, Çelik-Şahin e Schmidt (2014) suggeriscono alcune strategie che possono essere adottate dagli insegnanti qualora dovessero lavorare con studenti con plusdotazione. Tra i vari suggerimenti, i due studiosi raccomandano di: puntare immediatamente sull'interazione stabilendo un livello di competenza limitato ma che si possa notare fin da subito; aggiungere parole descrittive che aiutino ad esprimere e a chiarire le idee; far notare temi, regole e modelli nella lingua che si ripetono con una certa regolarità; studiare gli slang, i modi di dire e le parole polisemiche; esplorare ed apprendere il lessico che viene utilizzato in contesti specifici e/o in certe aree professionali e accademiche; far partecipare gli studenti in competizioni di lingua dentro e fuori alla scuola.

La differenziazione si è rivelata una pratica necessaria nella classe di lingua nel caso in cui sia presente uno studente plusdotato: come sostengono Kamarulzaman et al. (2017), l'istruzione basata sulla differenziazione riconosce ogni studente come unico, offrendo varie metodologie di apprendimento e pianificando allo stesso tempo gli obiettivi curriculari, le attività didattiche e le modalità di valutazione in base ai bisogni dell'alunno. Il quadro teorico della strategia dell'istruzione differenziata risiede nella prospettiva socioculturale dell'apprendimento: attraverso la differenziazione, si hanno delle aspettative leggermente più alte nei confronti degli studenti, ma che sono tuttavia appropriate alla zona di sviluppo prossimale di ogni studente ((Kamarulzaman et al., 2017). Secondo il modello di Tomlinson sulla differenziazione (2014), le differenze dell'alunno sono i principali catalizzatori della differenziazione che determinano come le componenti pedagogiche debbano essere pianificate (Kamarulzaman et al., 2017). È stato infatti osservato che gli studenti apprendono meglio se le lezioni sono costruite attorno alle loro preferenze (Sternberg e Zhang 2005), così come la differenziazione massimizza la crescita dello studente (Hoover e Patton 2005). In questo contesto, la capacità dell'insegnante di rispondere alla prontezza, interesse ed ambiente, nonché al profilo di apprendimento dello studente, è di centrale importanza (Kamarulzaman et al., 2017). A tal proposito, Favrot (2004) propone diverse modalità di differenziazione del compito all'interno dell'aula. Essa può avvenire mediante una differenziazione parziale nella classe multilivello, una differenziazione per ambiti (che viene applicata a seconda del momento e del contesto), oppure su parametri opposti. Come evidenzia Caon (2008), la differenziazione del compito prevede "la creazione di un input diversificato, sia in termini

linguistici che di modalità di rappresentazione di tale input; in questo modo, ogni studente può interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia che è più consona al suo stile”.

Un'altra raccomandazione è quella che il docenti valuti ed osservi costantemente l'abilità di parlato, in modo tale da fornire l'adeguato supporto ed aumentare la competenza degli studenti (Novello 2021). Per far ciò, l'insegnante può puntare su conversazioni di gruppo e sulla riflessione semi-autonoma sulla lingua (Novello 2016) nella quale lo studente deduce le regole di funzionamento della lingua e l'insegnante interviene solo in caso di necessità. La riflessione semi-autonoma sulla lingua viene impiegata anche per insegnare agli studenti *gifted* la grammatica; in tale situazione, Shemuda (2018) sostiene che l'insegnamento della grammatica dovrebbe avvenire mediante un curriculum a più livelli che è personalizzato in base agli interessi e alle necessità accademiche degli studenti. Inoltre, è importante che l'insegnante presenti la grammatica proponendo esempi tratti dalle esperienze della vita reale e che possano poi essere tradotti in situazioni che richiedono l'uso dell'abilità di *problem-solving* (Shemuda 2018). Un'altra modalità di insegnamento inclusivo è quello di proporre in classe il CLIL interdisciplinare, poiché permette di stimolare la curiosità, soddisfare il desiderio di apprendimento di questi studenti e di essere esposti alla lingua (Novello 2021). Si riporta di seguito una tabella con alcune attività didattiche pensate per gli studenti *gifted* (tratto da Novello 2021):

Caratteristiche	Attività didattiche
Deduzione di regole da esempi e curiosità sul funzionamento della lingua	Riflessione semi-autonoma sulla lingua
Riconoscimento di modelli	Fruizione di materiali autentici per l'individuazione di modelli e temi ricorrenti e per attenzione all'uso della lingua in contesti diversi
Capacità di fare inferenze; pensiero flessibile	Attività creative di comprensione (ad esempio: racconta la storia dal punto di vista di un personaggio secondario)

Associazione non usuali di idee	Raggruppamento in insiemi (liste di parole, oggetti, simboli, ecc.)
Ottima memoria	Introduzione frequente di nuovo vocabolario (compresi slang e modi di dire)
Capacità di analisi contrastiva	Confronto tra lingue diverse
Discriminazione, memorizzazione e riproduzione di suoni	Esercizi di fonetica (tramite siti/app)
Utilizzo creativo della lingua	Scrittura creativa (racconti, sceneggiature, poesie, proverbi, diari, ecc.)
Abilità nella traduzione	Traduzione per altri a scopo di aiuto
Interesse verso altre culture	Approfondimenti e discussioni su culture diverse
Ampi interessi; comprensione di questioni disciplinari a livelli avanzati	CLIL interdisciplinare
Preferenza per il parlato	Discussioni, argomentazioni, interviste
Autonomia	Attività aperte (in cui gli studenti possono decidere in parte cosa fare); zone di apprendimento stratificate; <i>goal settings</i>
Abilità di sintesi	Sintesi tra informazioni reperite tramite ricerche
Problem solving avanzato; leadership positiva; senso di giustizia; sensibilità; comprensione delle relazioni di causa ed effetto; possesso di ideali; preoccupazione verso problematiche sociali e politiche	Risoluzione di problemi (anche in gruppo) relativi ad argomenti di interesse legati alla vita reale e utili alla società
Interesse per la lettura	Lettura autonoma seguita da attività creative di comprensione/produzione

Tabella 3: Attività didattiche per gli studenti gifted

3.4 Il *project-based learning* (PBL)

Un'altra metodologia di lavoro particolarmente utile per l'insegnamento delle lingue ai *gifted* è il *project-based learning*, ovvero una forma di apprendimento che consiste nella realizzazione di un progetto lungo un periodo di tempo più o meno lungo e nel quale lo studente si assume la responsabilità del proprio apprendimento attraverso l'esecuzione di compiti significativi (Krajcik e Blumenfeld 2006). Questo metodo di insegnamento, che trova le sue radici nel costruttivismo, si basa sulla dottrina di John Dewey, il quale, parlando di metodi attivi di insegnamento, sostiene che i contenuti devono essere assimilati facendo (e non ascoltando). Jones, Rasmussen e Moffitt (1997) definiscono i progetti come "attività complesse basate su domande o problemi impegnativi che coinvolgono gli studenti, individualmente o in gruppi, in attività di progettazione, risoluzione di problemi, decisione o indagine, dando loro l'opportunità di lavorare in modo relativamente autonomo per lunghi periodi di tempo, e che culminano in prodotti o presentazioni realistiche". Come sottolinea Stanley (2012), il PBL si differenzia dalle modalità di insegnamento più tradizionali poiché sono gli studenti a scoprire autonomamente il processo di apprendimento: nel PBL, l'insegnante fornisce la struttura, le risorse e la guida necessaria, ma comprendere come utilizzare al meglio il materiale fornito e gestire il tempo per realizzare le attività diventa una responsabilità dello studente (Stanley 2012). Esso inoltre richiede l'uso di diverse abilità, come quella di ricerca, collaborazione, creatività, redazione ed esposizione del lavoro alla classe (Landrón et al., 2018). A differenza del *problem-based learning* e dell'*inquiry-based learning*, il PBL inizia con la soluzione specifica del problema (e non con la sua definizione) e prevede che gli studenti dimostrino, attraverso un prodotto solitamente multimediale, ciò che hanno appreso (Stanley 2012); secondo Stanley (2012), il PBL costituisce probabilmente il miglior metodo per un apprendimento significativo e, allo stesso tempo, permette agli studenti di estendere le proprie capacità, in quanto i progetti sono delineati in modo che gli studenti ricerchino ed analizzino situazioni reali o dell'ambiente in si trovano (Landrón et al., 2018). A conferma di ciò, la letteratura ha evidenziato che i processi educativi progettati secondo questa metodologia hanno aumentato significativamente un apprendimento di alto livello da parte degli studenti (Grant e Branch 2005; Meyer e Wurdinger 2016).

In ambito di plusdotazione, il PBL è una metodologia particolarmente indicata, in quanto permette agli studenti *gifted* di lavorare ed esibire il proprio pieno potenziale (Stanley 2012), oltre a contribuire alla concretizzazione di prodotti complessi che richiedono processi cognitivi di livello superiore (Gallagher 1997). Alcuni studi, per esempio, hanno messo in luce che gli studenti *gifted* imparavano di più e immagazzinavano le informazioni più accuratamente quando veniva data loro la possibilità di lavorare su progetti e di stabilire il proprio ritmo di lavoro (Whitener 1989), oltre a sviluppare competenze di apprendimento collaborativo quando veniva chiesto loro di lavorare in gruppo (Peterson 1997). Il PBL, inoltre, permette agli studenti plusdotati di cogliere le relazioni causa-effetto, essere costantemente stimolati (Tomlison 2005), trovare soluzioni pratiche ai problemi della vita reale, essere maggiormente indipendenti e di impegnarsi nei compiti per un maggior arco di tempo (Girgin 2020; Abu 2018; Erdoğan 2018; Johnsen 2004; Langbeheim, 2015). Da quanto riportato dal *Buck Institute for Education* (2011), le ricerche hanno dimostrato che utilizzare il PBL in ambito di insegnamento (non solo linguistico) assicura un'ampia gamma di vantaggi per gli studenti, tra cui l'incremento del mantenimento a lungo termine delle conoscenze, lo sviluppo di abilità e di soddisfazione sia degli studenti che dell'insegnante (in quanto richiede lo sforzo congiunto delle due parti per arrivare alla risoluzione del problema e alla creazione del prodotto); l'aumento dei risultati accademici nei test standardizzati di valutazione; la capacità degli studenti di spiegare meglio i concetti; migliora la padronanza delle competenze comunicative, di *critical thinking* e di ricerca degli studenti; aumenta il senso di responsabilità degli studenti; stabilisce priorità e preparazione; assicura una valutazione autentica o una valutazione per l'apprendimento. L'utilizzo del PBL, inoltre, influisce sullo sviluppo sociale ed affettivo degli studenti, aumentando la loro motivazione intrinseca ed estrinseca e l'attitudine verso l'apprendimento: gli studenti *gifted*, infatti, si sentono maggiormente motivati quando capiscono l'importanza di ciò che stanno apprendendo e che le loro attività hanno un significato personale e reale (Ferrari e Mahalingham 1998; Leontiev 1978; Landrón et al., 2018). Schlemmer e Schlemmer (2008), infine, affermano che il PBL è una chiara forma di istruzione differenziata e che, attraverso questa modalità di apprendimento attivo, la conoscenza e la comprensione possono avvenire più facilmente. Dagli studi condotti da Landrón et al. su 41 studenti anglosassoni con elevate capacità intellettuali che apprendevano lo

spagnolo come LS è emerso che il rendimento e l'apprendimento degli studenti appartenenti al gruppo sperimentale era maggiore rispetto a quello dei membri del gruppo di controllo, permettendo quindi di sostenere che il PBL influenza il raggiungimento e l'apprendimento dei contenuti negli studenti con elevate abilità intellettuali che stanno studiando una seconda lingua. Gli studi di Landrón et al. (2018), inoltre, hanno messo in luce che, variando e differenziando i progetti a seconda dello stile di apprendimento degli studenti del gruppo sperimentale, gli studenti erano più motivati ad apprendere la lingua e, allo stesso tempo, a spiegare quanto appreso ai compagni che avevano difficoltà. Infine, si è potuto osservare che anche la percezione dell'apprendimento stesso era migliorata, in quanto gli studenti si sentivano sia più fiduciosi nel momento in cui dovevano realizzare i progetti, fare domande e aiutare i compagni in difficoltà sia più stimolati a sviluppare un nuovo prodotto seguendo i propri interessi e stili di apprendimento (Landrón et al., 2018).

3.5 La valutazione: errori e strategie

Nell'insegnamento delle lingue, la valutazione è uno strumento essenziale, poiché i dati ottenuti attraverso la verifica devono essere valutati secondo parametri chiari agli studenti (Balboni 2019:221). Come sottolinea Balboni (2019:222), la valutazione si realizza appieno quando l'insegnante e lo studente riflettono, individualmente o insieme, sulle ragioni per cui sono avvenuti determinati risultati, sul modo in cui sono stati risolti punti difficoltosi e sulla natura degli errori. Pertanto, la valutazione è sterile a livello di acquisizione quando viene condotta esclusivamente dall'insegnante, mentre può essere molto produttiva quando viene discussa in un primo momento con tutta la classe e successivamente coi singoli studenti (Balboni 2019:222). Visto il ruolo centrale che essa svolge, è necessario che la valutazione venga pianificata e inserita con frequenza nella didattica di classe; essa, infatti, assume anche il ruolo di mezzo di comunicazione, diventando strumento per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento (Novello 2014; 2018) e mezzo per l'insegnante di valutare l'efficacia del materiale didattico utilizzato, l'adeguatezza del ritmo che viene imposto alla classe, l'aderenza tra il metodo e le finalità e così via (Balboni 2019:222). Infine, nonostante la valutazione venga frequentemente

condotta dall'insegnante, essa può anche essere affidata agli studenti stessi nel momento in cui si sia insegnato loro come applicare i metri di valutazioni e gli eventuali "pesi" alle varie capacità da valutare (Balboni 2019:221). L'autovalutazione permette infatti agli studenti di comprendere i progressi ottenuti e, nel caso dei *gifted*, ridurre la sensazione d'ansia e di perfezionismo che li contraddistinguono (Deveau 2006).

Per quanto riguarda la valutazione dei *gifted*, Novello (2019) identifica due errori principali di valutazione che, seppur essendo opposti, influiscono negativamente nel percorso di apprendimento dello studente. Il primo errore valutativo consiste nella sopravvalutazione dello studente, in quanto lo studente, nel momento in cui l'insegnante pianifica una valutazione tarata sulla media della classe, riceverà sempre valutazioni molto alte nonostante lo sforzo richiesto sia stato per lui minimo (Novello 2019). Chiaramente, la valutazione da lui ricevuta non è veritiera, in quanto non rispecchia alcun impegno e costanza nell'applicazione scolastica; lo studente, quindi, rischia di adagiarsi a questa situazione per poi ritrovarsi in difficoltà quando lo sforzo richiesto sarà maggiore (Novello 2019). Secondo Novello (2019), questo è ancora più preoccupante in termini di valutazione linguistica, in quanto con questo tipo di valutazione lo studente non impiegherà mai le capacità possedute per l'acquisizione della lingua e, per questo, resterà ad un livello di competenza per lui molto basso. Il secondo errore, opposto al primo, consiste invece nella sottostima delle capacità dello studente. Come sottolinea Novello (2019), quest'errore tende ad essere commesso quando la plusdotazione non è ancora stata rilevata o viene ignorata e si verifica quando lo studente viene valutato esclusivamente sui contenuti insegnati in classe senza tener conto delle reali capacità dello studente nello sviluppo della lingua. Questo influisce negativamente sullo sviluppo delle abilità linguistiche dello studente, in quanto spesso lo studente si rifiuta a dimostrare il proprio potenziale e, di conseguenza, la valutazione negativa influisce sul calo della motivazione e dell'autostima, portando in alcuni casi all'abbandono scolastico (Novello 2019). Un ulteriore errore che la ricercatrice identifica risulta nell'escludere dalla valutazione gli adattamenti adottati nel percorso didattico: infatti, se per lo studente *gifted* è stato pensato un percorso basato sulla differenziazione e sulla compattazione, sarebbe un errore se il docente non tenesse conto di queste misure nel momento in cui lo deve valutare. Infine, è necessario evitare di non coinvolgere lo studente nella valutazione linguistica. La mancata pratica dell'autovalutazione, soprattutto quando si lavora con gli

studenti *gifted*, può rivelarsi un ostacolo, in quanto non permette loro di essere indirizzati verso l'autonomia necessaria per lo svolgimento delle loro attività e del lavoro in classe (Novello 2019); al contrario, l'autovalutazione permetterebbe di ridurre la loro sensazione d'ansia e di perfezionismo (Deveau 2006) e, allo stesso tempo, di contribuire a far cogliere l'impegno che si è prestato al fine di acquisire la lingua (Novello 2019).

Al fine di garantire una valutazione equa e che rispecchi fedelmente le abilità dello studente plusdotato, è necessario prevedere e mettere in atto delle strategie operative che permettano di rendere la valutazione uno strumento di comunicazione, apprendimento ed insegnamento. Secondo Novello (2019), una prima strategia consiste nell'applicare il principio della validità, attraverso il quale è possibile misurare ciò che è effettivamente legato all'abilità presa in considerazione sia in termini di costrutto che di contesto. La validità, come sottolinea la ricercatrice, permette di evitare errori gravi di valutazione dei *gifted*, in quanto richiede di elicitare nella valutazione gli stessi processi cognitivi di cui lo studente si avvale nell'utilizzo dell'abilità da valutare. Il ruolo dell'insegnante sarà allora quello di osservare le prestazioni e i passaggi compiuti dagli studenti per realizzare tali attività e, sulla base di queste informazioni, elaborare delle prove e delle griglie di osservazione che ne tengano conto (Novello 2019). L'insegnante dovrà inoltre cercare di valutare la lingua nel contesto autentico in cui essa è utilizzata e/o percepita dallo studente; per questo motivo, dovrà associare alla validità anche il principio di autenticità (Morrow 1979; Weir 1983, 1990, 1993, 2005; Alderson 2000; Hawkey 2004) al fine di basare la raccolta dei propri dati su dati oggettivi e valutabili su prove che siano rappresentative di un contesto socialmente autentico e che permettano quindi di far vivere allo studente un'esperienza valutativa che sia rispettosa delle proprie potenzialità (Novello 2019). L'insegnante, inoltre, potrebbe decidere di evitare allo studente *gifted* la valutazione formativa che aveva invece previsto per i pari ma, allo stesso tempo, dovrà necessariamente tener conto degli obiettivi linguistici per lui differenziati in fase di valutazione (Novello 2019). Per far ciò, l'insegnante deve sempre stabilire dei criteri chiari e trasparenti e avvalersi delle griglie di valutazione che tengano conto delle specificità degli studenti plusdotati nell'apprendimento linguistico (Novello 2019). Si riporta di seguito uno schema indicante i punti chiave che l'insegnante deve necessariamente osservare per poter garantire una valutazione linguistica valida ed equa per lo studente *gifted*:

È basata sui processi cognitivi coinvolti nello sviluppo della lingua	Utilizza criteri discussi e condivisi
Premia impegno e sforzo cognitivo	Osserva l'uso creativo della lingua e i suoi scopi cognitivi

Fig.4: Modello di valutazione per studenti gifted (Novello 2019)

Osservando il modello, si può osservare che una valutazione linguistica che si pone l'obiettivo di essere equa e valida nei confronti degli studenti *gifted* tiene conto dei processi cognitivi coinvolti nello sviluppo della lingua e utilizza criteri discussi e condivisi che si fondano sulle caratteristiche specifiche degli studenti. Essa, inoltre, premia l'impegno e lo sforzo cognitivo messo in atto dallo studente per acquisire la lingua e osserva l'uso creativo della lingua e degli scopi cognitivi ad essa associati (Novello 2019). Come sottolinea Novello (2019), una valutazione che tenga conto di tutte queste variabili permetterà la costruzione di un percorso di supporto per lo sviluppo di una lingua straniera adatto agli studenti con plusdotazione.

CAPITOLO 4: SPERIMENTAZIONE A SCUOLA

In questo capitolo si presenterà un lavoro pratico svolto nei mesi di aprile e maggio 2022 presso il Liceo “G.B. Brocchi” di Bassano del Grappa (Vicenza). Le attività realizzate sono state somministrate ad una classe quinta dell’indirizzo economico-sociale durante le ore curricolari di lingua inglese. L’obiettivo di questo lavoro è stato quello di proporre delle attività inclusive, prendendo come punto di riferimento un tema di attualità, che mirassero a sviluppare le abilità linguistiche degli studenti, nonché a promuovere alcune competenze trasversali, tra cui il *brainstorming*, il *critical thinking* e il *problem solving*. Al termine di tutte le attività, è stata proposta la realizzazione di un progetto finale volte a sensibilizzare sulla questione trattata.

4.1 Contesto e fasi del lavoro

Per la realizzazione di questa parte sperimentale, è stato scelto come filo conduttore di tutte le attività il problema dell’inquinamento ambientale causato dalla pandemia di Covid-19. La scelta di questo argomento risiede non solo nella necessità di sensibilizzare ed agire concretamente per tutelare l’ecosistema, ma anche nella possibilità di lavorare più su *skills* data la vastità dell’argomento. Dopo un’analisi preliminare condotta con l’insegnante, è stata scelta la classe 5^{AES} per la realizzazione di questo lavoro, che è durato complessivamente dieci ore. La classe 5^{AES} è composta da 25 alunni e presenta una competenza linguistica molto diversificata. In linea generale, la competenza media della classe è pari al livello B2 del CEFR; tuttavia, alcuni ragazzi hanno raggiunto un livello minore e riscontrano delle difficoltà soprattutto nel parlato. Questo è stato dovuto, come mi ha spiegato l’insegnante, dal fatto che il docente precedente non aveva lavorato abbastanza su questa competenza fondamentale, motivo per il quale gli alunni non si sentono a proprio agio a comunicare oralmente in lingua straniera. Ciò nonostante, la scelta di questa classe per il mio lavoro di sperimentazione risiede nel fatto che spiccano alcuni studenti che si distinguono per una competenza linguistica più avanzata, pari al livello C1. Alcuni di questi studenti, in particolare, si sono distinti nel progetto MEP per aver raggiunto il ruolo di *chair*, mentre una ragazza è stata

ammessa presso un'università di Londra. Durante le fasi di osservazione del lavoro in classe, ho potuto constatare che questi studenti erano molto più propensi a partecipare ai vari momenti di dibattito e discussione, offrendo spunti interessanti e prendendo spesso la parola. Inoltre, i loro interventi “incoraggiavano” anche gli altri compagni ad esprimere le loro opinioni con minor timore. La classe ha inoltre realizzato in modalità CLIL una parte del programma di storia (sebbene in lingua francese e non inglese). Nelle attività pensate per questa parte sperimentale, si è cercato di prediligere l'abilità di *speaking*, ma, in generale, si è cercato di lavorare su tutte le abilità comunicative. Per questo motivo, si sono proposte attività di varia tipologia e l'utilizzo di input di varia natura, tra cui la visione di video, la lettura di articoli scientifici e le relative attività di comprensione del testo e, naturalmente, dei momenti di dibattito in gruppo e di messa in condivisione con la classe. I contenuti e le attività selezionate, nonché il livello di complessità richiesto per l'esecuzione dei compiti, sono stati pensati per un livello B2 / B2+. Si riporta di seguito una tabella indicante gli obiettivi da raggiungere, le abilità e le competenze da sviluppare, le attività e le tipologie di prove:

Obiettivi	Abilità	Competenze	Attività	Tipologie di prove
Saper comprendere testi orali e scritti relativi ad argomenti di attualità	Lettura Ascolto Parlato	Linguistica: Lessico specifico dell'argomento trattato Revisione di alcune strutture grammaticali complesse	<i>Brainstorming</i> Categorizzazione dei concetti chiave Visione di video	Osservazione delle attività e degli studenti durante il lavoro in classe

<p>Saper esporre e rielaborare le informazioni acquisite</p> <p>Saper esprimere la propria opinione in merito al problema e avviare discussioni per giungere a possibili soluzioni</p>		<p>Pragmatica:</p>	<p>Discussioni orali guidate</p>	<p>Dibattiti</p>
		<p>Saper riconoscere le tipologie e le forme testuali</p>	<p>Attività di ascolto sul tema (<i>listening</i>)</p>	<p>Realizzazione del progetto finale</p>
		<p>Saper padroneggiare il discorso</p>	<p><i>Problem solving</i></p>	<p>Raccolta delle osservazioni dell'insegnante e degli studenti attraverso questionario</p>
		<p>Sociolinguistica:</p>		
		<p>Varietà e registro</p>		

La realizzazione delle attività è stata suddivisa in cinque fasi, qui sotto riportate:

Fase 1: a partire da una presentazione Canva, si chiederà agli studenti di pensare a delle parole chiave legate all'inquinamento e ai danni ambientali provocati dalla pandemia (*brainstorming*). Le parole verranno scritte alla lavagna in ordine sparso e in seguito classificate in categorie. Come compito pratico, verrà chiesto agli studenti di realizzare uno schema grafico nel quale i concetti emersi verranno categorizzati in ordine di generalità e specificità (iponimi e iperonimi). Il fine di questa attività è quello di saper stabilire una gerarchia di importanza tra i vari argomenti trattati per poter poi dibattere attivamente e consapevolmente; questo consentirà, in una fase successiva, di poter trovare e negoziare soluzioni. Verranno poi presentate le tre principali macroaree di lavoro che sono tra di loro correlate:

- Soil, air, and water pollution;
- Increased medical waste;

- Difficulties in recycling PPEs

Fase 2: primo momento di dibattito: gli studenti dovranno esprimere la propria opinione in merito al problema dell'inquinamento in generale (facendo riferimento anche a conoscenze previe) e l'impatto che il Covid ha avuto su di esso. Si chiederà agli studenti di ipotizzare (sempre oralmente) scenari futuri relativi all'inquinamento. Verrà quindi introdotto il tema dell'inquinamento da DPI e il relativo lessico attraverso la visione di un video: verrà chiesto agli studenti di prestare attenzione al lessico utilizzato nel video e di annotare i concetti principali, integrando eventualmente con lessico già conosciuto. I termini verranno poi riproposti sotto forma di nuvola.

Fase 3: oltre alla visione del video, verrà proposta la lettura del report dell'ONU sull'incremento dei rifiuti medici e del loro impatto sull'ambiente. Verrà prevista un'attività di comprensione del testo. Si avvia in seguito la seconda fase di dibattito, nel quale gli studenti verranno divisi in tre gruppi. Per ogni gruppo, verrà scelto un coordinatore che riporterà al resto della classe i punti principali che sono emersi in questa prima fase di dibattito. Gli altri componenti del gruppo verranno incoraggiati a partecipare alla discussione aggiungendo altri dettagli o chiarendo uno o più aspetti. Successivamente, si formeranno dei gruppi in cui ci sarà necessariamente un componente del gruppo 1, uno del gruppo 2 e uno del gruppo 3. Il componente che faceva parte in precedenza del gruppo tre fa da "mediatore" tra i compagni, cercando di negoziare per giungere ad un compromesso.

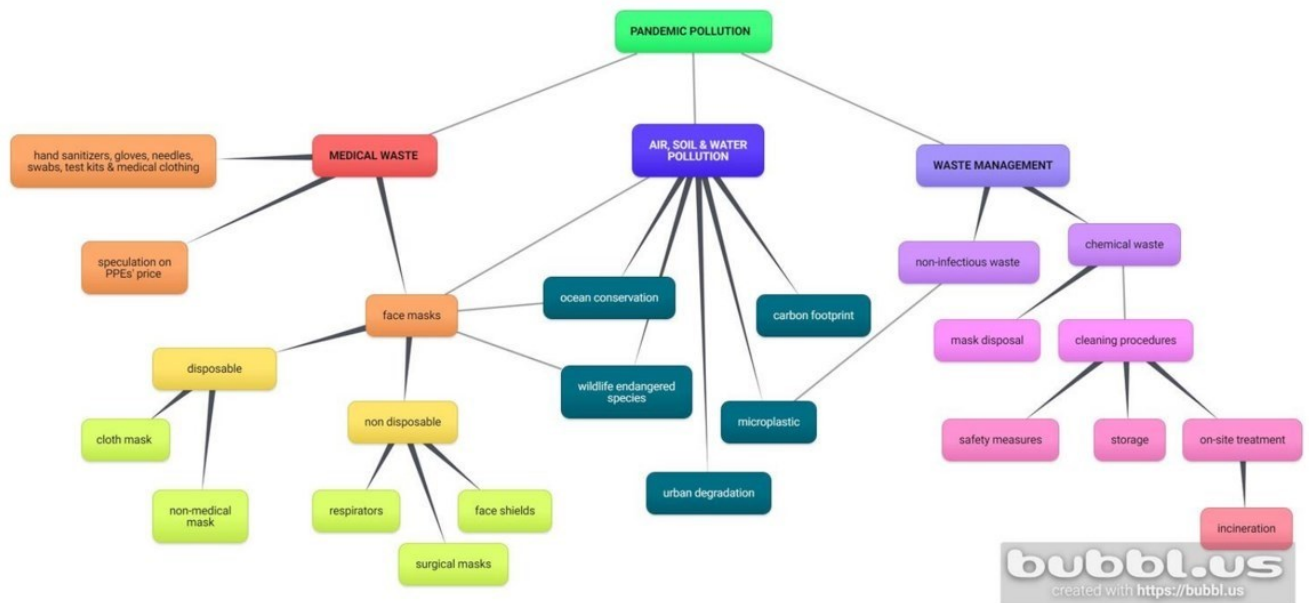
Fase 4: realizzazione del progetto finale, consistente nella raccolta delle mascherine nel territorio locale per ridurre il degrado urbano e per contribuire alla causa sociale di rendere l'ambiente più pulito e salubre anche per le generazioni future. Verrà inoltre realizzato un video che metta in luce sia gli obiettivi di questa parte sperimentale che le attività effettivamente realizzate dagli studenti, al fine di documentare il loro impegno nel ridurre i danni ambientali causati dall'abbandono delle mascherine nel suolo pubblico.

4.2 Realizzazione delle attività in classe

Seguendo le fasi di lavoro previste dallo schema di progettazione dell'UDA, è stata pensata un'attività di motivazione per introdurre gli studenti all'argomento e stimolarli a lavorare. Sono stati quindi elencati i motivi principali che rendono l'inquinamento pandemico una questione di rilevanza fondamentale su cui riflettere, sottolineando in particolare le ripercussioni che esso avrà su ogni aspetto della vita quotidiana, nonché sull'ambiente e sulla salute umana. Come attività iniziale di motivazione è stato scelto un brainstorming: è stato chiesto agli studenti di pensare a delle parole chiave correlate al fenomeno dell'inquinamento pandemico e alle conseguenze che esso comporta e di riportarle ai compagni. Per aiutare gli alunni a far ciò, è stato dato come input un post pubblicato dall'OMS qui sotto riportato:



In seguito, è stato chiesto agli studenti di realizzare in gruppo o individualmente uno schema grafico nel quale i concetti emersi venissero categorizzati secondo la loro specificità. Tale attività è stata pensata per aiutare gli studenti ad imparare a gerarchizzare le informazioni per poterle poi rielaborare in modo più consapevole. Per tale motivo, è stato necessario introdurre agli studenti i concetti di iponimi e iperonimi e, soprattutto, fornire loro un esempio pratico di quanto spiegato. Una volta conclusa questa fase di spiegazione, gli studenti hanno elaborato sia individualmente che in gruppo degli schemi contenenti i termini collegati all'argomento. Si è poi chiesto di unire tutte le idee emerse per costruire una mappa "di classe". Si riporta di seguito il grafico finale:



Dopo questa prima attività, gli studenti sono stati impegnati in una discussione sul tema dell'inquinamento in generale. Sebbene fossero inizialmente un po' restii ad intervenire, gli alunni hanno poi partecipato attivamente al dibattito, apportando punti di vista interessanti e allo stesso tempo con risvolti critici. Dal punto di vista di competenza orale, si sottolinea la performance degli alunni F., C., S. e R., che si sono dimostrati particolarmente sciolti nello svolgere l'attività, apportando contributi significativi e interessanti ed esprimendosi in modo fluido e con sporadiche imperfezioni. Questi alunni hanno inoltre dimostrato un controllo grammaticale molto buono, utilizzando correttamente, per esempio, forme verbali complesse e il lessico specifico dell'argomento. In seguito, sono stati mostrati degli spezzoni di video sull'argomento ed è stato chiesto agli studenti di non limitarsi ad un ascolto passivo, bensì di annotare tutti i termini che venivano menzionati. Lo scopo dell'attività è stata quella di cogliere innanzitutto le informazioni principali del *reportage* e, di seguito, quella di saper cogliere ed annotare parole chiave specifiche per ampliare il lessico relativo all'argomento. Gli studenti, infatti, sono stati incoraggiati ad annotare tutti i termini che erano riusciti a identificare durante l'attività; tali termini sono stati poi riorganizzati in una nuvola (*word cloud*):



In seguito, è stata proposta la lettura del report delle Nazioni Unite in merito ai rifiuti generati a livello globale dal sistema sanitario, le stime del loro impatto ambientale e le criticità e opportunità che emergono da questo fenomeno. Dopo aver proposto delle domande generali di comprensione del testo a cui gli studenti dovevano rispondere oralmente, sono state poste due domande di pensiero critico affinché gli alunni ragionassero concretamente sulle questioni di attualità relative a questo tema. Nello specifico, le domande vertevano sul dibattito emerso tra il mantenere le mascherine anche negli spazi chiusi oppure optare per un graduale abbandono di questi dispositivi di protezione. Vengono di seguito riportate le domande poste:

Critical-thinking questions

- The WHO Director-General said that "it's premature for any country either to surrender or to declare victory". In your opinion, are anti-Covid safety measures still needed? Why?
- The Italian Government is arguing whether to maintain (or not) the use of face masks indoors; consequently, clashing opinions are arising. What's your view on this issue? To what extent can face masks prevent people from getting infected at present?

Tutti gli studenti hanno espresso la loro opinione in merito e, nonostante la maggior parte di loro abbia visioni simili, non sono mancati pareri incerti e contrastanti. Alcuni studenti, per esempio, sostengono che è ancora necessario utilizzare le mascherine, in quanto rappresentano ancora una valida protezione in tutte le situazioni di sovraffollamento, e

che la tanto discussa “immunità di gregge” non sia stata raggiunta poiché non tutta la popolazione è stata vaccinata. Altri studenti, invece, sono del parere che le mascherine debbano essere utilizzate solamente in presenza di persone fragili e in ambienti ospedalieri o di cura delle persone ma che, negli altri contesti, non sia più necessaria. Durante la realizzazione dell’attività, ho chiesto agli studenti di non limitarsi ad esprimere la propria opinione, ma di argomentarla; ho potuto constatare che gli alunni si sono impegnati a pensare a delle argomentazioni che potessero supportare le loro considerazioni e hanno partecipato volentieri alla messa in discussione. Alcuni di loro, in particolare, sono riusciti ad esprimersi con una certa proprietà morfo-sintattica e una buona pronuncia; alcuni ragazzi, per esempio, hanno saputo utilizzare correttamente i condizionali misti (*mixed conditionals*) per esprimere il proprio punto di vista. Una volta terminata quest’attività di *critical thinking* e messa in comune della fase 3, i ragazzi sono stati divisi in tre gruppi per poter svolgere il *task* di negoziazione della soluzione per lo smaltimento dei DPI. Nel paragrafo successivo, si riportano le griglie di valutazione della competenza orale. Dopo quest’ultima attività di *speaking*, si era pensato di proporre un esercizio di produzione scritta, consistente nella scrittura di un breve *essay*, riassunto o *reflective paper* sull’argomento; tuttavia, dopo aver chiesto un riscontro agli studenti, abbiamo optato per un’attività di ascolto. Ho quindi preparato due esercizi di ascolto: nel primo, gli studenti dovevano ascoltare un monologo sull’inquinamento da mascherina e completare i buchi delle varie frasi (sulla falsa riga del task 2 della sezione di *listening* dell’esame di certificazione *Cambridge: First*), mentre nel secondo dovevano ascoltare l’estratto di uno studio condotto dal Lancet Countdown e segnare se le affermazioni erano vere, false o non dette. Quest’ultimo esercizio, in particolare, è stato pensato perché risulta leggermente più complesso rispetto ad un semplice vero o falso e, a mio parere, aiuta anche a focalizzarsi maggiormente sul contenuto del messaggio e a cogliere sfumature di significato.

Nell’ultima fase di questa sperimentazione a scuola, è stata prevista la realizzazione di un progetto finale. Come si è visto nei capitoli precedenti, è possibile prevedere anche un momento che veda gli studenti *gifted* impegnati nella realizzazione di un artefatto creativo o di un’attività pratica al termine dell’ UDA che non implichi necessariamente l’utilizzo della lingua. In questo caso, dato l’argomento trattato e la sua rilevanza anche a livello sociale, si è pensato di organizzare una giornata volta alla raccolta delle

mascherine gettate sul suolo pubblico; in questo modo, si è cercato di agire concretamente per cercare di ridurre il degrado urbano provocato dallo scorretto smaltimento di tali dispositivi di protezione individuale. È stato infine realizzato un video su questa parte di sperimentazione volto a mostrare sia le attività svolte dagli studenti che il loro impegno concreto per salvaguardare l'ambiente

4.3 Griglie di valutazione

Per la valutazione degli studenti, sono state predisposte delle griglie di valutazione della competenza orale sulla base degli indicatori del livello B2. Le griglie sono state adattate prendendo come punto di riferimento quelle elaborate dal Liceo "E. Boggiolera" di Catania.

a) Griglia e indicatori per l'orale:

Conoscenze	Abilità	Competenze
<i>Funzioni comunicative</i>	Saper esprimere la propria opinione su argomenti complessi e fare previsioni su scenari ipotetici	Lo studente partecipa attivamente alle attività proposte, esprimendo le proprie riflessioni e opinioni in merito all'argomento trattato.
<i>Strutture grammaticali</i>	Saper presentare pro e contro di un problema, all'interno del gruppo e alla classe, e saper negoziare per giungere ad un compromesso	Lo studente sa utilizzare correttamente strutture grammaticali complesse
	Saper utilizzare la terminologia specifica dell'argomento. Saper	Lo studente interagisce in gruppo e con la classe utilizzando il lessico adeguato e una pronuncia corretta.

<i>Lessico e morfosintassi</i>	utilizzare correttamente le strutture morfosintattiche.	Lo studente sa esprimersi con una certa scioltezza e padronanza, dimostrando di possedere una pronuncia corretta
<i>Fonetica</i>	Saper esporre i contenuti in modo scorrevole e con una pronuncia intelligibile	

Esecuzione del compito	Rispetto all'argomento trattato, sa comprendere le consegne in modo tale da rispondere prontamente ed esaurientemente	Rispetto all'argomento trattato sa comprendere la domanda in modo tale da rispondere con adeguata prontezza	Rispetto all'argomento trattato sa comprendere le domanda/riciesta in modo tale da rispondere sia pur con qualche esitazione e incompletezza	Rispetto all'argomento trattato sa comprendere e la domanda/riciesta ma con difficoltà tali da non eseguire il compito richiesto	Rispetto all'argomento trattato non sa comprendere la domanda/riciesta e non sa rispondere
	Sa mantenere il flusso del discorso senza interruzioni ed efficacemente, sa prendere l'iniziativa	Sa mantenere e il flusso del discorso senza interruzioni, sa prendere l'iniziativa in	Sa mantenere il flusso del discorso, anche se con brevi pause, sa prendere talvolta l'iniziativa in modo variato, sa rispondere usando strategie	Sa mantenere il flusso del discorso, anche se con brevi pause, sa prendere talvolta l'iniziativa in modo variato, sa	Non sa esprimersi efficacemente la comprensibilità anche globale del messaggio risulta compromessa

<p>Efficacia comunicativa o interazione</p>	<p>in modo variato, sa rispondere usando strategie comunicative in modo efficace. Sa rispettare i turni di parola in modo naturale e spontaneo</p>	<p>modo variato, sa rispondere e usando strategie comunicative in modo efficace. Sa rispettare i turni di parola in modo spontaneo</p>	<p>compensative in modo adeguato. Sa rispettare i turni di parola</p>	<p>rispondere usando strategie compensative in modo adeguato. Sa rispettare i turni di parola</p>	
<p>Grammatica e lessico</p>	<p>Sa esprimersi in modo articolato e corretto usando un lessico appropriato e vario</p>	<p>Sa esprimersi in modo abbastanza corretto con saltuarie imprecisioni grammaticali e lievi improprietà nel lessico</p>	<p>Sa esprimersi pur commettendo errori grammaticali e improprietà nel lessico che tuttavia non interferiscono con la comprensione globale del messaggio</p>	<p>Sa esprimersi pur commettendo errori grammaticali e improprietà nel lessico che spesso interferiscono con la comprensione globale del messaggio</p>	<p>Non sa esprimersi ed usa strutture grammaticali in modo improprio e scorretto. La comprensione globale del messaggio è compromessa</p>
	<p>Sa pronunciare in modo adeguato sia singole parole che frasi con saltuarie imprecisioni</p>	<p>Sa pronunciare in modo abbastanza adeguato sia singole</p>	<p>Sa pronunciare in modo comprensibile e sia singole parole che frasi, nonostante alcuni errori</p>	<p>Sa pronunciare molte parole e frasi in modo poco chiaro, tali da interferire</p>	<p>Non sa pronunciare singole parole e frasi compromettendo la comprensione</p>

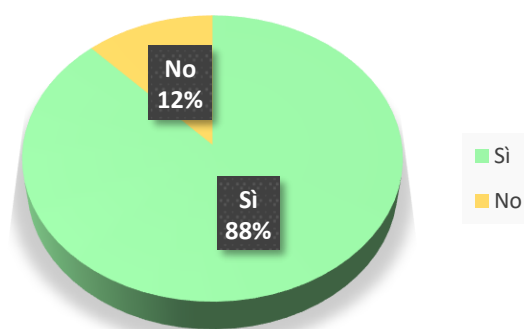
Pronuncia	ni rispettando gli schemi intonativi	parole che frasi con imprecisioni. Generalmente rispetta gli schemi intonativi	e interferenze con la L1 Sa riprodurre schemi intonativi in modo accettabile	con la comprensibilità del messaggio. Gli errori sono soprattutto di interferenza con la L1	
Organizzazione del discorso	Sa comunicare in modo molto efficace e sviluppa coerentemente il discorso rispetto al compito, usando una gamma ampia di strutture e utilizzando strategie adeguate	Sa comunicare in modo efficace rispetto al compito anche se usa un numero limitato di strutture. Il discorso a volte manca di coerenza	Sa comunicare in modo abbastanza efficace rispetto al compito anche se usa un numero limitato di strutture. Il discorso a volte manca di coerenza	Sa comunicare in modo poco chiaro rispetto al compito e usa un numero molto limitato di strutture.	Non sa comunicare e usa strutture incoerenti.

4.4 Gradimento delle attività svolte

Al termine della sperimentazione, è stato predisposto e somministrato agli studenti un questionario di gradimento delle attività svolte in classe. Il questionario, consistente in dieci domande obbligatorie di varia tipologia (scelta multipla, domande aperte e chiuse, riflessioni personali, suggerimenti sulla modalità di presentazione degli argomenti ecc.), è stato creato utilizzando l'applicazione Google Forms. Tra i vari quesiti, si è chiesto un

riscontro in merito all'interesse personale sull'argomento proposto, gli aspetti di questo modulo che sono risultati più utili agli studenti, il gradimento dei contenuti selezionati, della metodologia di lavoro e una sua possibile replicabilità in altre materie. Si riportano di seguito dei grafici che rappresentano le risposte degli studenti alle domande più attinenti alle attività realizzate:

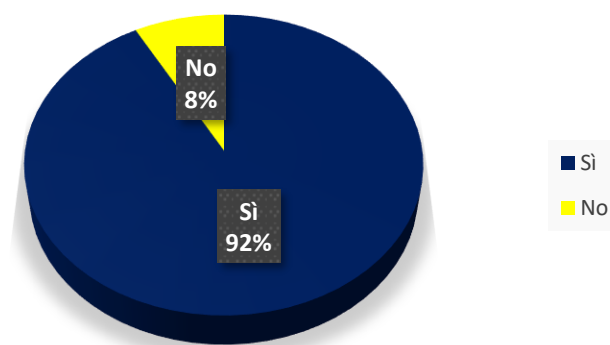
1. *L'argomento trattato è stato di tuo interesse?*



2. *Potresti spiegare brevemente perché? (selezione delle risposte più significative)*

- “perché nessuno a scuola si era mai soffermato su questo argomento”
- “perché è un argomento attuale e un problema su cui ci si deve attivare il prima possibile”
- “sono stati trattati temi di estrema attualità ed è stato interessante scoprire cose nuove in merito”
- “perché è secondo me un argomento molto importante e attuale”
- “l'emergenza climatica è un tema che tocca tutti noi da vicino ed è interessante la sua connessione con la pandemia”
- “in realtà è stato interessante per metà nel senso che, dal mio punto di vista, dopo due anni che si sente parlare di covid si ha il bisogno di “respirare” e trattare altri temi. Bisogna però poi anche dire che comunque certe informazioni non erano molto conosciute quindi è stato curioso saperle”

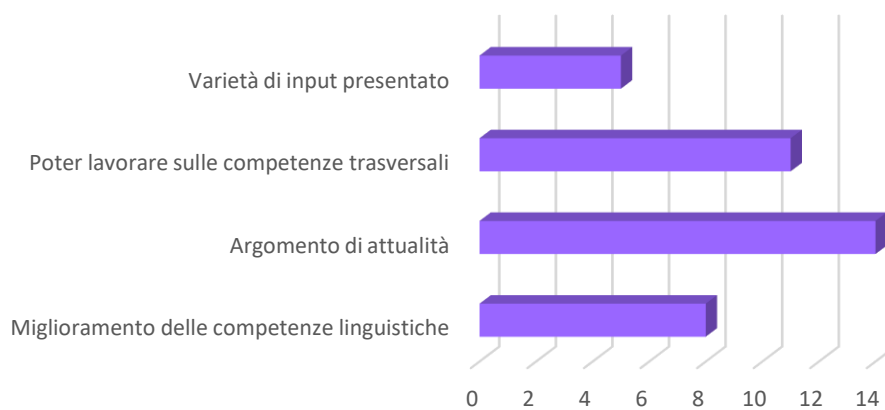
3. *I materiali con cui abbiamo lavorato sono stati utili per aiutarti a riflettere sulla questione?*



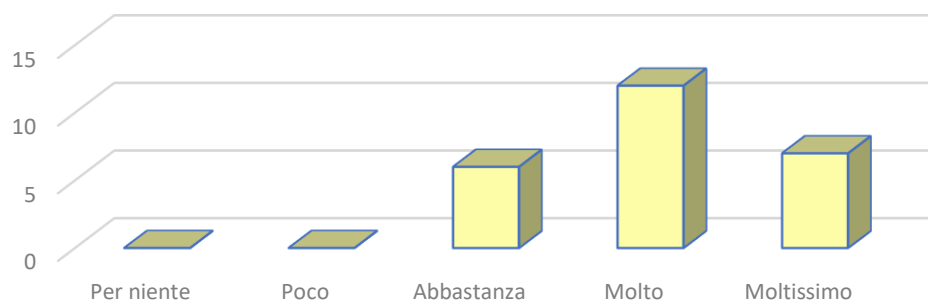
4. *Quali attività ti sono piaciute di più?*



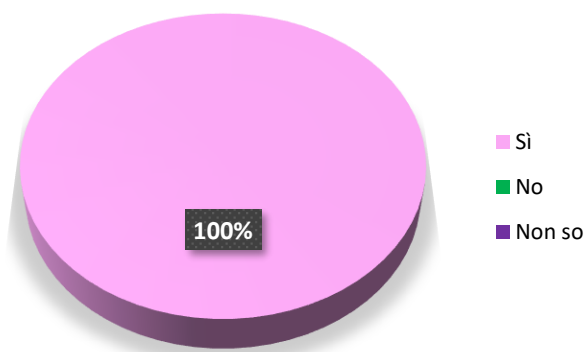
5. *Quali aspetti di questo modulo ti sono stati più utili o preziosi?*



6. Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto delle attività svolte?



7. Ti piacerebbe studiare altre materie utilizzando la metodologia di lavoro proposta per questo modulo?



8. Potresti spiegare brevemente il motivo della tua scelta? (selezione delle risposte più significative):

- “è una modalità interessante e alternativa che potrebbe essere utile secondo me assieme alla didattica tradizionale”
- “ho trovato questo metodo efficace soprattutto per allenarsi ad esporre in pubblico utilizzando una lingua differente da quella che si parla quotidianamente”

- “nell’effettuare le attività abbiamo usato varie abilità (parlare, ascoltare, lavorare in gruppo ecc.) e questo è un sistema che aiuta”
- “perché trovo questo metodo efficace per la comprensione”
- “è un approccio che non implica una spiegazione frontale ma piuttosto un coinvolgimento individuale ed un’attività di rielaborazione attiva in classe”
- “è un metodo che coinvolge tutta la classe e permette di utilizzare abilità diverse dal solito”
- “è un metodo che permette a chiunque di mostrare le proprie capacità in un modo o nell’altro”
- “ti rende molto più interessato all’argomento, non è la solita spiegazione noiosa”
- “è molto più stimolante e si riesce a ricordare meglio gli argomenti”

Durante la realizzazione di questa parte sperimentale, anche l’insegnante ha potuto osservare i propri alunni al lavoro, riferendomi in seguito le proprie osservazioni. In linea generale, il docente ha gradito quanto proposto e ha notato che i ragazzi hanno partecipato con entusiasmo alle attività; alle volte, mi ha anche supportata a stimolare i ragazzi nelle domande di follow-up per farli interagire ulteriormente. Tra le considerazioni principali che ci siamo scambiati in privato, mi ha riferito che J., studente con dislessia certificata, non partecipava quasi mai alle discussioni in classe; tuttavia, in alcuni momenti di messa in comune e di discussione nei gruppi di lavoro, come ho potuto notare anch’io, ha partecipato molto attivamente, proponendo anche idee interessanti e apportando riflessioni significative. Mi ha inoltre sottolineato come certi studenti (che mi aveva segnalato ancor prima di iniziare questo lavoro) siano molto più abili rispetto ai compagni, motivo per il quale mi ha invitata a prestar loro maggior attenzione nei momenti in cui intervenivano.

4.5 Discussione

Dall’analisi delle informazioni ricavate dal questionario, si può osservare che la quasi totalità degli studenti ha gradito l’argomento scelto per questa parte di sperimentazione,

sottolineando in particolare l'interesse di trattare un tema di attualità, la conseguente necessità di discuterne e il piacere di scoprire cose nuove. Solo una piccola parte ha apprezzato parzialmente l'argomento, come si può osservare nelle risposte fornite. La maggior parte degli studenti ritiene inoltre che i materiali utilizzati siano stati utili per riflettere sulla questione, mentre solo una minima percentuale di loro non è d'accordo. Tra le attività maggiormente apprezzate spiccano principalmente l'attività di brainstorming e di categorizzazione dei termini e quella di ascolto, realizzato in seguito ad una richiesta esplicita da parte della classe in sostituzione all'attività di scrittura. Alcuni studenti hanno anche apprezzato il Final Project previsto al termine della sperimentazione e l'attività di discussione libera prima di dar loro gli input previsti per la realizzazione delle varie fasi. Gli alunni hanno in seguito sottolineato che poter lavorare con questa metodologia ha permesso loro di migliorare le proprie abilità linguistiche in generale e di poter lavorare sulle competenze trasversali, in particolare quelle di *problem solving* e di *critical thinking*. Particolarmente interessante è stata l'affermazione di uno studente che ha osservato che tutta la classe, in un modo o nell'altro, è stata resa partecipe nelle varie fasi del lavoro; l'inclusività delle attività progettate è stato infatti il cardine e condizione preliminare di questa parte sperimentale. Nel complesso, tutti gli studenti si sono ritenuti soddisfatti delle attività che sono state realizzate e credono che tale metodologia dovrebbe essere proposta anche per lo studio di altre materie, in quanto permette sia un coinvolgimento individuale che un'attività di rielaborazione attiva in classe che permette di utilizzare abilità differenti da quelle solitamente richieste in classe, oltre ad essere più stimolante ed efficace per la comprensione. Sempre dalle informazioni ottenute dal questionario, gli allievi pensano che i vari "compiti" siano stati coinvolgenti e adeguati, mentre non hanno riscontrato particolari difficoltà nella comprensione delle attività da svolgere, se non quelle legate all'utilizzo costante della lingua in classe e al lessico specifico dell'argomento.

In linea generale, è possibile osservare come la scelta di un argomento che riguardi direttamente gli studenti, abbinata ad una metodologia fondata sia sull'impiego di abilità cognitive e linguistiche che di competenze trasversali, possa essere un valido punto di partenza per promuovere l'uso della lingua e per far avanzare le abilità, non solo linguistiche, dell'intera classe. Tenendo sempre come punto di riferimento l'inclusività, l'insegnante può infatti progettare un' UDA che risponda alle diverse esigenze dei propri

allievi, coinvolgendoli e stimolandoli maggiormente a perseguire i propri obiettivi di apprendimento e a poter esprimere senza timore il proprio potenziale. Per questo motivo, l'adozione di una didattica "alternativa" che si discosta dagli approcci più tradizionali dell'insegnamento a favore di un approccio più diversificato e adeguato agli interessi degli studenti risulta maggiormente efficace a tale scopo. Tale constatazione, come è stato visto in precedenza, è in linea con le indicazioni fornite dagli esperti in ambito di *gifted education*, in quanto vengono forniti agli studenti gli strumenti necessari per poter progredire in modo significativo nel loro apprendimento e di poter far ricorso ad un'ampia gamma di abilità, non solo cognitive e/o linguistiche.

CONCLUSIONE

In questo elaborato si è discusso il tema della plusdotazione (*giftedness*) e della didattica per gli studenti plusdotati. Esaminando la letteratura scientifica sull'argomento, si è potuto constatare che non esiste una definizione universale di plusdotazione così come non è possibile tracciare un profilo standard del soggetto plusdotato. La plusdotazione, infatti, è una condizione complessa che riguarda solo una percentuale circoscritta della popolazione (circa il 5-7%) ma che, allo stesso tempo, non comprende esclusivamente caratteristiche cognitive. La prima definizione ufficiale di plusdotazione è stata proposta da Marland nel 1972, il quale ha messo in luce che i soggetti plusdotati possiedono abilità eccellenti che permettono loro di realizzare prestazioni avanzate grazie a delle attitudini tra di loro combinabili. Nonostante i primi approcci psicometrici abbiano posto l'enfasi sulla correlazione tra plusdotazione e il punteggio espresso dai test di intelligenza (QI), gli educatori sostengono che la plusdotazione va oltre al mero potenziale elevato e che, per tale motivo, deve essere ricercata anche in altri ambiti della sfera umana, tra cui il pensiero creativo, l'abilità scientifica, l'abilità intellettuale, la leadership sociale e il talento artistico. Secondo Renzulli, la plusdotazione è determinata dall'incrocio di fattori endogeni ed esogeni dell'individuo ed è caratterizzata da tre elementi principali, ossia un'elevata abilità, la creatività e l'impegno. Il contesto è un altro elemento che gioca un ruolo fondamentale nelle teorie sulla plusdotazione: si è infatti constatato che la plusdotazione ingloba non solo le caratteristiche personali del soggetto, ma anche il contesto sociale, la cultura e le tempistiche di sviluppo; la plusdotazione, quindi, è strettamente legata anche all'ambiente che circonda il soggetto. L'interazione di tutti questi elementi comporta anche delle differenze a livello neuronale e comportamentale più marcate rispetto ai soggetti normodotati. Secondo i ricercatori, gli individui plusdotati possiedono delle competenze cognitive avanzate, come una maggior inclinazione al pensiero logico, astratto e complesso, una memoria eccellente, una maggior velocità di apprendimento e la creatività. Anche a livello comportamentale è possibile identificare dei tratti comuni, come la curiosità, il senso di giustizia e il livello emozionale, ma anche alcune criticità che possono comportare delle difficoltà a livello di autocontrollo e di socializzazione con i pari normodotati. Queste difficoltà a livello relazionale possono condurre a dei disagi molto accentuati che, talvolta, possono sfociare in malessere

personale, disturbi di varia natura e ostacoli nel raggiungere i propri obiettivi. Essendo l'istruzione un diritto fondamentale di ogni essere umano, il mondo della scuola non può ignorare questo fenomeno; al contrario, esso dovrebbe rappresentare un ambiente inclusivo nel quale il raggiungimento del pieno potenziale di ogni studente dovrebbe essere favorito e consentito. Per tale motivo, è stato necessario che anche la normativa in ambito di istruzione si adeguasse e tenesse in considerazione i bisogni di questi studenti. Nel panorama italiano, gli studenti plusdotati rientrano nella categoria degli studenti con BES, garantendo maggior equità, responsabilità pedagogico-didattica e corresponsabilizzazione nei confronti di tali studenti. Col riconoscimento degli studenti plusdotati nel contesto degli alunni con BES, i consigli di classe sono stati invitati a trovare soluzioni e metodologie didattiche personalizzate volte a favorire l'inclusione scolastica. Tali metodologie dovrebbero essere personalizzate in base al profilo personale dello studente e dovrebbero vertere su un pilastro fondamentale della pedagogia: la differenziazione. Attraverso la differenziazione, alla cui base rientrano la centralità e la valorizzazione delle differenze di ogni allievo, è possibile pianificare un curriculum differenziati che punti a sviluppare concretamente le potenzialità degli alunni. Secondo i ricercatori, la programmazione per gli studenti gifted è orientata alla complessità e può essere realizzata attraverso le seguenti strategie didattiche:

- Arricchimento;
- Accelerazione;
- Utilizzo di un portfolio;
- Curriculum compatto;
- Studio autonomo;
- Raggruppamento;
- Menu di apprendimento;
- Identificazione;
- Pull-out e altri programmi specializzati

Ciò nonostante, le percezioni degli insegnanti su tali pratiche differenziate sono spesso contrastanti e, spesso, la loro formazione in ambito di didattica per la differenziazione risulta insufficiente o, addirittura, inesistente. La formazione degli insegnanti, tuttavia, rappresenta il primo passo per scardinare gli stereotipi sulla plusdotazione e, di

conseguenza, il pilastro per progettare un intervento didattico mirato e adeguato alle esigenze di questi studenti.

Un altro strumento di cui gli insegnanti possono avvalersi per l'apprendimento dei *gifted* è sicuramente la tecnologia, ormai diventata un ausilio indispensabile anche in ambito pedagogico. Per esempio, è stato dimostrato che attraverso l'utilizzo della tecnologia in classe gli studenti ottengono risultati migliori soprattutto in ambito di competenze trasversali (*soft skills*) rispetto alle aule in cui la tecnologia non viene utilizzata. In ambito di plusdotazione, essa offre la possibilità di dare vita ad un ambiente personalizzato ed arricchito, nel quale gli studenti possono muoversi ed apprendere autonomamente; per tale motivo, gli insegnanti possono usufruire della tecnologia per selezionare ed integrare le risorse utili a sviluppare pienamente le abilità degli studenti. Ciò nonostante, è nuovamente necessario ricevere una formazione ad hoc, poiché l'insegnante deve saper utilizzare consapevolmente le risorse offerte dalla rete e da questa infrastruttura in generale. La tecnologia si è rivelata essere uno strumento molto prezioso anche per l'insegnamento delle lingue agli studenti plusdotati. Attraverso di essa, infatti, l'insegnante può accedere ad un'ampia gamma di risorse e materiali autentici che permettono agli studenti di ricevere un input reale della lingua che stanno studiando. Anche in ambito di didattica delle lingue per la plusdotazione è necessario prevedere e pianificare un intervento didattico mirato, adottando strategie specifiche sia per quanto riguarda la presentazione dei contenuti che le modalità di valutazione. Alla base di ogni percorso didattico che sia veramente inclusivo, l'insegnante deve sempre tenere in considerazione le caratteristiche dei propri studenti; esso rappresenta infatti il prerequisito fondamentale per poter predisporre un programma adeguato e per poter selezionare le strategie ritenute più opportune per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. L'ambiente che meglio si addice alla lezione di lingua è quindi quella della classe ad abilità mista, in cui le peculiarità di ogni allievo vengono valorizzate e tutti gli studenti possono procedere al proprio ritmo. È quindi chiaro che la differenziazione abbia, anche in questo contesto, un ruolo chiave. Tra le strategie che l'insegnante può implementare, oltre a quelle precedentemente esposte, rientrano il *goal setting*, lo *storytelling*, il *problem solving* e il *project-based learning*.

Tenendo in considerazione tutti questi aspetti sia teorici che pratici, il mio lavoro di sperimentazione a scuola mi ha permesso di rendermi conto più da vicino quanto sia

importante ricercare metodi alternativi per poter lavorare con tutta la classe e per poter permettere agli studenti di apprendere in modo significativo. Nonostante il campione di studenti osservati fosse limitato e non ci fossero studenti plusdotati “certificati”, gli studenti sono stati stimolati a realizzare attività di diversa tipologia e hanno potuto constatare un miglioramento sia a livello di uso della lingua in classe che di apprendimento dell’argomento. Naturalmente, questo mio lavoro di sperimentazione dovrebbe essere proposto e testato in una classe in cui siano presenti uno o più studenti effettivamente *gifted* per giungere a conclusioni più affidabili, ma ritengo che potrebbe rappresentare un punto di partenza utile per progettare un’ unità didattica inclusiva e adatta anche in situazioni di plusdotazione.

SUMMARY

This dissertation has discussed the issue of giftedness and the challenges gifted education poses to present-day education, investigating the most effective strategies teachers are supposed to implement when it comes to teaching gifted learners. Albeit there is not a universal definition of giftedness, and a standard profile of the gifted student cannot be traced, gifted students frequently showcase an ample range of common cognitive, creative, and behavioral traits which are usually correlated with exceptional abilities that differentiate such students from their peers. It has been estimated that around 5-7% of the whole population display such characteristics. In addition, it has been demonstrated that gifted children's neurons are faster than their peers when it comes to processing information and performing both inductive and deductive processes; consequently, their right hemisphere seems to be much more activated, and the processing of their experiences is different from non-gifted children. The former attempts of defining giftedness focused on establishing correlations between giftedness and performance. Then, psychometric indicators, such as the IQ test, were largely employed to detect high-ability students; however, such indicators could not explain giftedness fully, as it comprises other elements that cannot be statistically assessed (e.g., leadership, creativity) and may be also linked to a student's "twice exceptionality". Therefore, Marland's definition (1972) is the very first definition of giftedness, as he highlighted that gifted individuals manage to perform exceptionally thanks to combinable attitudes. Many scholars have suggested different definitions and models that represent giftedness, as well as the factors that influence such a phenomenon. Some of the most important models are surely Renzulli's "Three-Ring Conception of Giftedness" and Gagné's "Differentiated Model of Giftedness and Talent", which have tried to outline the most salient characteristics gifted learners normally display.

Researchers also highlighted that both environment and context play a pivotal role in giftedness, as the latter may be defined as a condition depending on a combination of elements involving gifted individuals' natural abilities, the broader social context, the environment, their culture, and their development.

Taken together, all these characteristics immediately lay out the urge to intervene, devise and implement a vast array of techniques, strategies, and methodologies to respond

to the distinctive needs such students have. The theoretical implications of promptly intervening and embracing a more inclusive education suggest that it is essential that families, institutions, healthcare workers, and the schooling system take charge of such students to recognize their giftedness and prevent the uprising of behavioral disorders. As researchers have widely demonstrated, giftedness begins to emerge inside the family background and is then honed through formal and informal education. Hence, the European Council for High Ability has remarked on the importance of complying with everyone's needs in terms of education. Recommendation 1248 (1994) particularly emphasizes that it is fundamental to develop students' potential by resorting to specific teaching tools and conditions. The Italian Ministry of Education has recently recognized gifted students as "students with special needs", establishing that it is teachers' duty to draw up specific syllabuses aiming at satisfying students' special needs and granting fairness and inclusion at the same time. According to scholars, differentiation represents the cornerstone to providing meaningful content to students, as well as the turning point to guide them to reach their potential. The National Association for Gifted Children has identified programs and measures teachers may adopt to foster gifted education; the most appropriate strategies are enrichment; acceleration; portfolios; curriculum compacting; grouping; autonomous learning; learning menus; identification; pull-out programs or specialized classes. As it can be observed, all these measures rely on differentiation and aim at providing students with an appropriate syllabus and context which consider their unique characteristics and help them enhance their performances. On the other hand, teaching gifted students is demanding for teachers, who have clashing opinions about such students. Many researchers have detected a wide range of factors influencing teachers' perceptions of giftedness, such as students' behavior and performance in class, ungrounded prejudices, stereotypes, and contrasting views on adopting differentiated pedagogic materials. In addition, teachers often do not recognize gifted students' talent and take for granted that they are academically successful ones. It is pointless to stress that such prejudices may hamper and paralyze their learning, leading to underachievement and school dropout; therefore, teacher training plays a pivotal role in uprooting biased beliefs on giftedness and giving teachers the knowledge they need to successfully handle gifted education. Teacher training can indeed foster adequate pedagogic practices in class, allowing teachers to recognize students' special needs and

talent as well, otherwise, they might not be so prone to align their syllabus with gifted students' effective learning urges. One of the most adequate and recommended tools teachers can make use of in gifted classrooms is certainly technology. It has been demonstrated that the use of technology enables both the creation of an individualized learning environment where students perform better and an opportunity for teachers to comply with the principles of gifted education. In such a context, students are autonomous and stimulated to learn on their own, while technology stands for the infrastructure through which a more flexible, accessible, and student-focused education is guaranteed. Technology also offers a possibility for encouraging students' creativity, employment, and empowerment; for this reason, the borderless class appears to be the turning point to respond to gifted learners' desire to learn. Moreover, technology has turned out to be particularly effective to support the learning of those students who cannot afford to receive formal education. However, teachers must be trained to manage gifted education through technology, as the perceptions of online learning during the pandemic have pointed out.

As far as language teaching is concerned, it is vital that language teachers observe and consider gifted students' abilities in such a field once again. Scholars have detected different elements coming into play in gifted language mastery, but they generally agree on the fact that gifted students usually reveal common traits in terms of language learning, such as L1 mastery, phoneme imitation, detection of grammatical patterns, leadership skills, codeswitching tendencies, advanced language awareness and competence, and contrastive language analysis. For this reason, teachers' commitment should strive to foster students' motivation: if students are motivated, they will be proactive, and their learning will be much more target-oriented. Taking all these factors into account, teachers need to prepare *ad hoc* material and adopt an ample range of inclusive approaches and techniques (e.g., enrichment, goal-setting tasks). The mixed-ability classroom seems to be the most suitable environment where language classes should be held, as a vast array of variables come into play. In the mixed-ability classroom, the teacher's role is as important as the students', and students' peculiarities do not constitute a hindrance to the learning pace, as the methodologies and materials used in class are selected to satisfy students' different learning urges. This also implies adopting alternative forms of feedback and language assessment, as students may also resort to artefacts which do not

require the use of language to prove what they have learnt. Thus, differentiation is once again the entrance key to formulating a student-focused syllabus, as well as a needed measure in an inclusive language classroom. Among the ample range of strategies that teachers may decide to rely on, the project-based learning (PBL) approach has been revealed to be a particularly useful methodology for gifted education. The project-based learning approach consists in running a project over an established time span in which students have the onus of their learning. It seems that such a methodology helps gifted students develop their cognitive and social abilities, reach their full potential, be more independent and catch important implications between the elements that are analyzed. As for language learning, it has been demonstrated that PBL assures students of getting numerous benefits, such as better scores on standardized tests, better storage of what is acquired, better teaching and learning, and an increase in students' intrinsic motivation. Therefore, learning processes that are activated using this learning scheme have proven to be particularly effective in uplifting students' learning quality.

Having considered all of this, assessment is another essential factor to acknowledge and tackle. In language learning, feedback and assessment are key elements, as both students and teachers can reflect upon the reasons behind the attainment of certain results and why certain mistakes have been committed. When it comes to gifted students' assessment, teachers are likely to commit two opposite errors that negatively interfere with students' learning: students' abilities overstatement or understatement. Obviously, both are inadequate as students' commitment will be always low, as well as providing students with biased, unreliable results about their performance. Another error language teachers are prone to commit concerns excluding gifted students from self-assessment practices. To avoid such risks, Novello (2019) suggests that teachers should rely on specific principles (validity, authenticity) and parameters when evaluating gifted learners, as well as keeping in mind the differentiated learning material previously selected for them. Therefore, assessment for gifted students must be fair and previously arranged according to students' specific features and acknowledge students' commitment. In addition, it must award students the cognitive efforts they put into learning and using the language. For this reason, Novello (2019) proposes an assessment scheme teachers may rely on when evaluating their students. This scheme displays the four major areas on which teachers should focus on, namely the cognitive processes students resorted to

developing their language skills; the use of fixed and shared criteria; the creative use of the language and its cognitive purposes; the acknowledgement of students' commitment.

As for the research work I conducted as an intern, the scope of this project was limited to devising and testing inclusive content for students with advanced competencies in the English language. The tasks were administered to 25 students enrolled in the last year of a high school located in the province of Vicenza and handled the issue of pandemic pollution. The tasks were designed and carried out considering the teaching strategies devised for gifted education, such as brainstorming, critical thinking, problem-solving, and a final project as well. At the end of my experimental work at school, I prepared and distributed a students' appreciation questionnaire. From the responses I retrieved from the questionnaire, it seems that planning a syllabus aimed at developing both cognitive and language skills is particularly effective as far as language learning is concerned.

However, being limited to the implementation and testing of inclusive activities, this research work lacks objective results and implications as far as gifted education is concerned. The most important limitation lies in the fact that no (diagnosed) gifted student was present in class, so the sample class was chosen according to a preliminary analysis I had conducted with the teacher concerning students' language abilities and overall language mastery. Moreover, the small sample size cannot significantly contribute to outlining precise indications for the planning of a gifted-targeted learning syllabus. Despite its exploratory nature and the limited sample of participants, this research work offers further insights into the practice of inclusive activities for the 21st-century language classroom based on both cognitive skills and the use of real-life matters to fulfill language learning purposes for students with high abilities. The materials and tasks I selected and elaborated for this dissertation research project can be used as a starting point to develop targeted interventions and might be a helpful suggestion that future teachers may decide to take a cue from whenever they are requested to design a language course for gifted learners as well. However, further research is required to determine whether such activities may be as beneficial in a real gifted language classroom as they were for my students.

Bibliografia

- Abu Yazid, Abu Bakar (2016). «Digital Classroom: an innovative teaching and learning technique for gifted learners using ICT». *Creative Education*, 2016, 7, 55-61. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.71006>
- Akgül, Gülendäm (2021). «Teachers' metaphors and views about gifted students and their education». *Gifted Education International* 2021, Vol. 37(3) 273–289. DOI: 10.1177/0261429421988927 journals.sagepub.com/home/gei
- Alderson, Charles J. (2000). «Technology in Testing: the Present and the Future». *System*, 28, 593-603. DOI [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00040-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00040-3).
- Alqahtani, Rabee; Alqahtani, Mohammed (2021). «A Review of the Use of ICT Techniques for Teaching Gifted Students». *Revista Geintec* Vol. 11 No. 4 (2021). DOI: <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2283>
- Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione (AISTAP). La plusdotazione ed i BES: un'analisi per l'inclusione. <https://www.aistap.org/attachments/article/123/La%20plusdotazione%20ed%20i%20BES.pdf>
- Bain, Sherry K.; McCallum, R. Steve; Bell, Sherry Mee; Cochran, Jeff L.; Sawyer, Stephani Choate (2010). «Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted». *Journal of Advanced Academics*, 22, 130–156
- Baker, Bruce D. (2001). «Gifted children in the current policy and fiscal context of public education: A national snapshot and state-level equity analysis of Texas». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 229-250. doi:10.3102/01623737023003229
- Balboni, Paolo E. (2019). «Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse». Quarta edizione, UTET Università.
- Baldacci, Massimo (2002). «Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo». UTET, Torino.
- Baldus, Clar M.; Assouline, Susan G.; Croft, Laurie J.; Colangelo, Nicholas (2009). «The Iowa Online Advanced Placement Academy: Creating access to excellence for gifted and talented rural students». In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1225–1234). New York, NY: Springer
- Baudson, Tanja G.; Preckel, Franzis (2013). «Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach». *School Psychology Quarterly*, 28, 37–46. doi:10.1037/spq0000011
- Becchi, Egle (1963). «Il “ritratto composito” del superdotato nelle indagini di Lewis Terman». *Città e scuola*, 1-2, 414-422.
- Becchi, Egle (1963). «L'eredità del genio». *Scuola e città*, 1-2, 180-186.
- Bégin, Jean, & Gagné, François (1994). «Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research». *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161-179.

- Belcastro, Frank P. (2005). «Applications of electronic technology to rural gifted students who are blind or visually impaired». *Information Technology and Disabilities*, 11(1). Retrieved from <http://people.rit.edu/easi/itd/itdv11n1/belcast.htm>
- Berman, Kimberly M.; Schultz, Robert A.; Weber, Christine L. (2012). «A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented». *Gifted Child Today*, 35(1), 18–26. doi:10.1177/1076217511428307
- Betsy McCoach, D.; Siegle, D., (2007). «What Predicts Teachers' Attitudes toward the Gifted?». National Association for Gifted Children 10.1177/0016986207302719 <http://gcq.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>
- Biernat, M. (2020). «Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii, Badanie zostało zrealizowane przez». Centrum Cyfrowe, Centrum Cyfrowe/Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0./ Opracowanie własne. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- Bloom, Benjamin S. (1985). «Developing talent in young people». New York, Ballantine Books.
- Boon, Richard T.; Fore, Cecil; Rasheed, Saleem (2007). «Students' attitudes and perceptions toward technology-based applications and guided notes instruction in high school world history classrooms». *Reading Improvement* 4(1), 23-31.
- Brazzolotto, Martina (2018). «La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3046/2667>
- Brazzolotto, Martina (2019). «Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche?». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3312>
- Brazzolotto, Martina (2020). «Io mi chiedo: ma è veramente plusdotato? Genialità e plusdotazione a scuola». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4341>
- Brazzolotto, Martina; Ventriglia, Luciana (2017). «Sfide didattiche: plusdotazione e bisogni educativi speciali». Centro Didattica Talenti.
- Brown, Amber L.; Harris, Mary; Jacobson, Arminta; Trotti, Judy (2014). «Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement». *The Teacher Educator*, 49, 133-151.
- Burke, Jolanta; Dempsey, Majella (2020). «Covid-19 practice in primary schools in Ireland report». Maynooth University, Ireland
- Callahan, Carolyn M.; Hertberg-Davis, Holly L. (2012). «Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives». New York: Routledge.
- Calvani, Antonio; Menichetti, Laura; Pellegrini, Marta; Zappaterra, Tamara (2017). «La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità». *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, vol. 17, n. 1, pp. 18-48.
- Caon, Fabio (2008). «Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà». Torino: UTET Università
- Caon, Fabio (a cura di) (2010). «Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere». Torino: UTET Università.

- Caon, Fabio; Tonioli, Valeria (2016). «La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa». *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, pp. 137-154. DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-9
- Çelik-Şahin, Çiğdem; Schmidt, Otto (2014). «Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students». *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness* 2014, Volume 2, Issue 1, 53-67.
- Ceylan, Özge; Topsakal, Ünsal Umdü (2021). «Teachers' and Gifted Students' Views s Regarding the Implementation of the DSC in the COVID-19 Distance Education Process». *Mimbar Sekolah Dasar*, 8(2), 114-132. DOI: <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v8i2.32474>.
- Chen, Jingping; Dai, David Yun; Zhou, Yehan (2013). «Enable, Enhance, and Transform: How Technology Use Can Improve Gifted Education». *Roeper Review*, 35:166–176, 2013 DOI: 10.1080/02783193.2013.794892
- Christensen, Shasta Marie (2007). «Differentiated instruction and motivation with highly capable primary students: Case studies within two math units». Tacoma, WA: Pacific Lutheran University.
- Clark, Barbara (1979). «Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school». Columbus: Merrill.
- Clinkenbeard, Pamela R. (2006). «Motivation and the gifted: Research versus practice». Paper presented at the biennial Wallace Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA.
- Clinkenbeard, Pamela R. (2012). «Neuroscience and young children: Implications for the diversity of gifted programming». In R. Subotnik, A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (pp. 197 – 207). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Clinkenbeard, Pamela R., (2012). «Motivation And Gifted Students: Implications of Theory and Research». *Psychology in the Schools*, Vol. 49(7), 2012. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Colangelo, Nicholas; Assouline, Susan G.; Gross, Miriaca U.M. (2004). «A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students». Iowa City, IA: Center Gifted Education and Talent Development.
- Corno, Lyn (2008). «On teaching adaptively». *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.
- Cox, Diane D. (2005). «Evidence-based interventions using home-school collaboration». *School Psychology Quarterly*, 20, 473-497.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1991). «Flow: The psychology of optimal experience». New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, Mihaly R.; Rathunde, Kevin; Whalen, Samuel (1997). «Talented teenagers – the roots of success and failure». Cambridge, Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly; Csikszentmihalyi, I. S. (1993). «Family influences on the development of giftedness». In C. F. 178, *The Origins and Development of High Ability* (pp. 187-197). West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.

- D'Alessio, Chiara (2018). «Comprendere ed incoraggiare la giftedness. Aspetti teorici ed applicativi». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3025/2648>
- Dabrowski, Kazimierz (1964). «Positive disintegration». Boston, Little Brown.
- Dai, Yun David (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Dauber, Susan L.; Benbow, Camilla P. (1990). «Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents». *Gifted Child Quarterly*, 34, 10–15
- David, Hanna (2011). «The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children». *Gifted and Talented International*. 26(1–2): 71–80.
- Davis, Gary; Rimm, Sylvia (2004). «Education of the gifted and talented». USA: Allyn e Bacon.
- De Angelis, Barbara (2017). «Didattica e azione educativa con studenti plusdotati». L'integrazione scolastica e sociale. Vol. 16, n. 4, novembre 2017 (pp. 455-468). Disponibile su: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1522>
- De Corte, Erik (2013). «Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction». *High Ability Studies*, 24(1), 3-1
- De Simone, Giuseppe; Annarumma, Maria (2018). «L'alto potenziale e le strategie didattiche». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3093>
- Delaubier, Jean- Pierre (2002). «La scolarisation des enfants intellectuellement precoces». Rapport a Monsieur le Ministre de l'Education Nationale.
- Delisle, Jim; Galbraith, Judy (2002). «When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs». Minneapolis: Free Spirit.
- Demirok, Mukaddes; Ozcan, Deniz (2016). «The scale of teacher perception of gifted students: A validity and reliability study». *Croatian Journal of Education*, 18(3), 817-836.
- Deveau, T. (2006). «Strategies for Gifted Second Language Learners». *Academic Exchange Quarterly*, March 22, 265-70.
- Duchovičová, Jana (2007). «Aspekty diferenciácie v edukácii nadaných žiakov». Nitra: UKF.
- Duchovičová, Jana (2009). «Jazykové nadanie a jeho pedagogicko-psychosociálny aspekt». *Pokrivčáková, S. (ed.), Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: PF MU, 43-71
- Dupeyrat Caroline; Mariné Claudette (2005). «Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults». *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Edinger, Matthew J. (2017). «Online Teacher Professional Development for Gifted Education: Examining the Impact of a New Pedagogical Model». *Gifted Child Quarterly* 2017, Vol. 61(4) 300–312 DOI: 10.1177/0016986217722616 journals.sagepub.com/home/gcq
- Epstein, Joyce L. (2001). «School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools». Boulder, CO: Westview Press

- Erdem, Cem (2021). «Problems, transformations, application examples and detections for gifted students in the Polish education system in the Covid-19 process». *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(1), 37-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.864104>
- Eriksson, Amy S. Gaumer; Noonan, Patricia M.; McCall, Zachary (2012). «Effectiveness of online professional development for rural special educators». *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22-32
- Ferrari, Michel; Mahalingham, Ram (1998). «Personal cognitive development and its implications for teaching and learning». *Educ. Psychol.*, 1(33), 35–44
- Fiorucci, Andrea (2017). «I bisogni formativi speciali dei *gifted students*. Gli atteggiamenti degli insegnanti». *L'integrazione scolastica e sociale*. 16. 59-65.
- Flavell, John H. (1979). «Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area for Cognitive - Developmental Inquiry». *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Frabboni, Franco (1998). «Superdotati a scuola. Bambini in quarantena». *Innovazione educativa*, 3 (2), 2 e 5.
- Freeman, Joan (2000). «Families: the essential context for gifts and talents». In: K. A. Heller, F. J. Moñks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (Oxford, Elsevier Science), 573–586.
- Gagné, François (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». Heller, Kurt A; Monks, Franz J.; Passow, Harry A., *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford; New York: Pergamon, 63-85
- Gagné, François (1995). «From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field». *Roepe Review*, 18(2), 103-111.
- Gagné, François (2003). «Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory». In N., Colangelo, G.A., Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, François (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, François (2009). «Building gifts into talents: brief overview of the DMGT 2.0». *IGifted*. (152), 5-9 in http://nswagtc.org.au/images/stories/infocentre/dmgt_2.0_en_overview.pdf
- Gallagher, Shelagh A. (1997). *Problem-Based Learning: Where Did it Come from, What Does it Do, and Where is it Going? ». Journal of the Gifted*. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235329702000402>
- Galliani, Luciano (2015). «Buona università per la buona scuola». *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. 15, 9–15.
- Galton, Francis (1869). «Hereditary Genius: an Inquiry into Its Laws and Consequences». London: Macmillan. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13474-000>.
- Garfinkel, Alan; Allen, Linda Quinn; Neuharth-Pritchett, Stacy (1993). «Foreign language for the gifted: Extending affective dimensions». *Roeper Review*, 15, 235–238

- Gaspari, Patrizia; Salis, Francesca (2017). «Didattica speciale, inclusione e plusdotazione». Disponibile su <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1380>
- Geake, John G.; Gross, Miraca U. (2008). «Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. An Evolutionary Psychological Study». *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gifted and Talented Programs and Provisions. Disponibile su https://www.evattps.act.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/390138/Programs-and-Provisions.pdf
- Girgin, Derya (2020). «Evaluation of project-based learning process of gifted children via reflective journals». *International Journal of Curriculum and Instruction* 12(2) (2020) 772-796.
- Godor, Brian P. (2019). «Gifted Metaphors: Exploring the Metaphors of Teachers in Gifted Education and Their Impact on Teaching the Gifted». *Roeper Review*, 41:1, 51-60, DOI: 10.1080/02783193.2018.1553219
- Gokaydin, B., Baglama, B., Uzunboylu, H. (2017). «Language learning of gifted individuals: A content analysis study». *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(Suppl. 1), 109-118. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n_sup1.68532.
- Grant, Michael M.; Branch, Robert Maribe (2005). «Project-Based Learning In a Middle School: Tracing Abilities Through The Artifacts of Learning». *Journal of Research on Technology in Education*. Disponibile su <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ719938.pdf>
- Grubar, J.C. (1998). «Vitesse de maturation et neèotomie chez l'enfant prècoce. Le Paradoxe de l'enfant prècoce». *Actes du congres de l'AFEP*. Paris: ACP Editions
- Hattie, John (2003). «Teachers make a difference: What is the research evidence? ». Australian Council for Educational Research Conference «Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us? ». 19-21 October 2003, Melbourne.
- Hawkey, Roger (2004). *CPE Textbook: Washback Study*. Cambridge: UCLES.
- Hayat, Ali; Amal, Alrayes (2019). «The Role of Technology in Gifted and Talented Education: A Review of Descriptive and Empirical Research» in University of Bahrain – English Language Center: The 2nd International Conference Foundation Programs: Innovation and Technology 'Shaping the Future of ELT', *KnE Social Sciences*, pages 26–38. DOI 10.18502/kss.v3i24.5165
- Hellmich, Frank; Görel, Gamze; Schwab, Susanne (2016). «Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich [Preservice teachers' attitudes and motivation in relation to inclusive education in primary school – A comparison between Germany and Austria] ». *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67– 85. Retrieved from https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11855/pdf/ESP_2016_1_Hellmich_ua_Einstellungen_und_Motivation.pdf
- Hickey, M. Gail (1990). «Classroom teachers' concerns and recommendations for improvement of gifted programs». *Roeper Review*, 12(4), 265-267.

- Hoover, John; Patton, James R. (2005). «The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System». *Intervention in School and Clinic* 2008; 43; 195. DOI: 10.1177/1053451207310345.
- Howe, Michael (1995). «What can we learn from the lives of geniuses?». In: J. Freeman, P. Span & H. Wagner (Eds) *Actualizing talent: a lifelong challenge*. London, Cassell, 33–41.
- Hymer, Barry; Whitehead, Jack; Huxtable, Marie (2009). «Gifts, Talents, and Education: A Living Theory Approach». Wiley-Blackwell.
- Ianes, Dario; Canevaro, Andrea (2015) (a cura di). «Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica». Trento, Erickson.
- Ianes, Dario; Cramerotti, Sofia (2013) (a cura di). «Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali». Erickson, Trento.
- Ianes, Dario; Macchia, Vanessa (2008). «La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo». Erickson, Trento.
- Iowa Department of Education (2008). *Identifying Gifted and Talented English Language Learners*. <https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IdentifyGiftedTalentedELL.pdf>
- Jones, Beau Fly; Rasmussen, Claudette M.; Moffitt, Mary C. (1997). «Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning». *Washington DC: American Psychological Association*. DOI:10.1037/10266-000
- Kamarulzaman, MohdHasrul; Azman, Haztia; Zahidi, AzizahMohd (2017). «Differentiated Instruction Strategies in English Language Teaching for Gifted Students». *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences* 7(1S)78-90, 2017
- Kaplan, Sandra N. (2022). «Factors Affecting the Perceptions and Practices of Differentiated Curricula and Pedagogies for Gifted and Talented Students». *Educ. Sci.* 2022, 12, 41. <https://doi.org/10.3390/educsci12010041>
- Kimball, K. L. B. (2001). «Interpretative stories from school careers of gifted students». Retrieved from ProQuest database. (AAT 3032075)
- Kingore, Bertie (2012). «Tiered learning stations». *Gifted Education Communicator* 43(1).
- Krajcik, Joseph S.; Blumenfeld, Phyllis. C. (2006). «Project-based Learning». In *The Cambridge handbook of: The learning sciences*. R. Keith Sawyer (ed). Cambridge University Press.
- Lamb-Milligan, D. Julie (2019). «Classroom Teachers: It Matters What They Know About Gifted Education Matters». *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(12), 196–201. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss12.2031>
- Lamb-Milligan, Julie (2019). «Importance of Classroom Teachers' Involvement in Gifted Education». *International Journal for Innovation, Education and Research* Vol 7 No 12 2019. DOI: <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss12.2031>
- Landron, Martha Lucia; Montoro Agreda, Miriam; Colmenero Ruiz, María Jesús (2018). «El efecto de aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades

intelectuales de una segunda lengua». *Revista de Educación*, 380. Junio-Abril 2018, pp. 210-236. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-37

- Langbeheim, Elon (2015). «A project-based course on Newton's laws for talented junior high-school students». *Physics Education*, 50 (4), 410.
- Lassig, Carly J. (2009) «Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture». *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Lens, Willy; Rand, Per (2000). «Motivation and cognition: their role in the development of giftedness». In: K. A. Heller, F. J. Moñks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (Oxford, Elsevier Science), 193–202
- Lewis, B. (2011). «Intrinsic motivation». Retrieved from <http://k6educators.about.com/od/educationglossary/g/gintrinsic.htm>
- Littlejohn, Andrew (2001). «Motivation. Where does it come from? Where does it go? ». *English Teaching Journal*, 19, 5-8.
- Lowe, Hilary (2002). «Modern Foreign Languages». Eyre, D.; Lowe, H. (eds), *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publisher, 140-63.
- Lowther, Deborah L.; Inan, Fethi A.; Ross, Steven M.; Strahl, J. Daniel (2012). «Do one-to-one initiatives bridge the way to 21st century knowledge and skills? ». *Journal of Educational Computing Research*, 26(1), 1-30.
- Machts, Nils; Kaiser, Johanna; Schmidt, Fabian T.; Moller, Jens (2016). «Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis». *Educational Research Review*, 19, 85-103.
- Mangione, Giuseppina Rita; Maffei, Fiorenza (2013). «Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti». *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* anno VI – n. 11 – dicembre 2013.
- Margiotta, Umberto (1997) (a cura di). «Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative». Roma: Armando.
- 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». Washington: U.S. Government Printing Office.
- Marsili, Francesco (2020). «La differenziazione come approccio didattico alla differenziazione». VI Convegno Nazionale Didattica e Inclusione Scolastica. Conference paper disponibile su <https://didatticainclusione.events.unibz.it/wp-content/uploads/2020/11/DIS20-La-differenziazione-come-approccio-didattico-alla-plusdotazione-Francesco-Marsili.pdf>
- Matheis, Svenja; Kronborg, Leonie; Schmitt, Manfred; Preckel, Franzis (2017). «Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation». *Gifted and Talented International* 2017, Vol. 32, No. 2, 134–160 <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>

- McClain, Mary Catherine; Pfeiffer, Steven (2012). «Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices». *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.
- Meyer, Kimberly; Wurdinger, Scott (2016). «Students' Perceptions of Life Skill Development in Project-Based Learning Schools». *Journal of Educational Issues* 2(1):91. DOI: 10.5296/jei.v2i1.8933
- Mohide, E. Ann, Matthew-Maich, Nancy; Cross, Heather (2006). «Using electronic gaming to promote evidence-based practice in nursing education». *Journal of Nursing Education*. 45, 384.
- Molapo, Tsooane P.; Salyers, Meghan (2014). «Parent-teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers' Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education». *Journal of Studies in Education*, 4(1), 190-205.
- Morin, Edgar (2001). «I sette saperi necessari all'educazione del futuro». Milano, Raffaello Cortina.
- Mormando, Federica (2011). «I bambini ad altissimo potenziale intellettuale». Trento: Erickson.
- Morrone, C.; Renati, R. (2012). «Dal quoziente intellettuale ai profili degli studenti ad alto potenziale». *Psicologia dell'Educazione*, VI (3), 343-356
- Morrow, Keith (1979). «Asking Questions». *ELT Journal*, 33, 97-8. DOI <https://doi.org/10.1093/elt/XXXIII.2.97>
- Moscovici, Serge (1961). «La psychanalyse, son image et son public». Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, Serge (1984). «The Phenomenon of Social Representations». In R. Farr, S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 289-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mottus, René; Allik, Juri; Konstabel, Kenn; et al. (2008). «Beliefs about the relationship between personality and intelligence». *Personality and Individual Differences*, 45: 457–462.
- Neihart, Maureen (1999). «The impact of giftedness on psychological well-being. What does the empirical literature say? ». *Roepers Review*, 22, 10–17. doi:10.1080/02783199909553991
- Niki, Phillips; Geoff, Lindsay (2006). «Motivation in gifted students». *High Ability Studies* 17:1, 57-73, DOI: 10.1080/13598130600947119
- Novello, Alberta (2014). «Il goal setting: una strada verso l'autonomia». *Scuola e Lingue Moderne* 4–6.
- Novello, Alberta (2016). «Insegnare le lingue a studenti *gifted*. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia* 2 (2016): 109–119 doi: 10.4467/20843917RC.16.010.5931 www.ejournals.eu/Romanica-Cracoviensia
- Novello, Alberta (2019). «Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *EL.LE*, 7(3), 391-412. DOI 10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/003

- Novello, Alberta (2021). «Insegnamento linguistico e plusdotazione. Le caratteristiche dell'apprendente». *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.30687/978-88-6969-501-8/022
- Novello, Alberta (2021). «La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua». Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/021
- Okan, Zuhail; Ispinar, Duygu (2009). «Gifted students' perceptions of learning English as a foreign language». *Educational Research and Review* Vol. 4 (4), pp. 117-126. Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Olivieri, Diana (2018). «Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2935/2559>
- Olszewski-Kubilius, Paula M.; Kulieke, Marilyn J.; Krasney, Noma (1988). «Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature». *Gifted Child Quarterly*, 32, 347 – 52.
- Olszewski-Kubilius, Paula; Lee, Seon Young (2004). «Parents of gifted children: parent perceptions of the effects of the Saturday Enrichment Program on Gifted Students' Talent Development». *Roeper Review*, 26(8), 156–165.
- Oswald, Marietjie; De Villiers Jeanne-Marie (2013). «Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals». *South African Journal of Education* 33(1), 1-21.
- Pavone, Marisa (2015). «Scuola e bisogni educativi speciali». Milano: Mondadori
- Peconio, Guendalina; Doronzo, Federica; Nardacchione, Giuliana (2021). «Gifted students: from identification to the use of educational technologies». Disponibile su: https://www.researchgate.net/publication/357367752_Gifted_students_from_identificati_on_to_the_use_of_educational_technologies
- Perkovic Krijan, Ivana; Boric, Edita (2014). «Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching». *Croatian Journal of Education* Vol.17; Sp.Ed.No.1/2015: pages: 165-178. DOI: 10.15516/cje.v17i0.1490
- Persson, Roland S. (1998). «Paragons of virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system». *High Ability Studies*, 9: 181–196.
- Peters, W. A. M.; Grager-Loidl, H.; Supplee, Patricia (2000). «Underachievement in gifted children and adolescents: theory and practice». In: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (Oxford, Elsevier Science), 609–620.
- Pfeiffer, Steven I.(2012). «Current perspectives on the identification and assessment of gifted students». *Journal of Psycho educational Assessment*, 30(1), 3
- Pfeiffer, Steven I.; Stocking, Vicki B. (2000). «Vulnerabilities of academically gifted students». *Special Services in the Schools*, 16, 83–93
- Phares, E. Jerry (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, N.J: General Learning Press

- Phillips, Niki; Lindsay, Geoff (2006). «Motivation in gifted students». *High Ability Studies*, 17:1, 57-73, DOI: 10.1080/13598130600947119
- Plebańska, Marlena (2019). «Digital Education, Jak kształcić kompetencje przyszłości? » Warszawa: e-Litera.
- Plunkett, Margaret Mary (2002). «Impacting on teacher attitudes toward gifted students». In W. Vialle, J. Geake (Eds.), *The gifted enigma* (pp. 240-249). Melbourne, VIC: Hawker Brownlow
- Posavec, T. (2008). «Stavovi učitelja prema darovitosti i darovitim učenicima u Varaždinskoj županiji» (Unpublished master's thesis). Učiteljski fakultet, Zagreb.
- Prachagool, Veena; Nuangchalerm, Prasart (2021). «Perspectives of Thai educators toward 21st century instruction». *Journal of Education and Learning (EduLearn)* Vol. 15, No. 3, August 2021, pp. 432-437. ISSN: 2089-9823 DOI: 10.11591/edulearn.v15i3.20281
- Pyżalski, Jacek (red.) (2020). «Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele». Warszawa: EduAkcja
- Radford, John (1990). «Child prodigies and exceptional early achievers». Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Reid, Eva; Horvathova, Bozena (2016). «Teachers Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability». *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol.18, no.2, pp.66-74. DOI:10.1515/jtes-2016-0015
- Renzulli Joseph S.; Reis, Sally M. (1994). «Research related to the schoolwide enrichment model». *Gifted Child Quarterly*, 38, pp. 2-14.
- Renzulli, Joseph S. (1978). «What Makes Giftedness? Reexamining a Definition». *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-4. DOI <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>.
- Renzulli, Joseph S. (1986). «The Three-ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E., *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 246-79. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>.
- Renzulli, Joseph S. «The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented».
- Renzulli, Joseph; Gubbins E. Jean (2009). «Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented». Austin: Prufrock Press.
- Rimm, Sylvia; Lowe, Barbara. (1988). «Family environments of underachieving gifted students». *Gifted Child Quarterly*, 353-359.
- Rodríguez, Celestino; González–Castro, Paloma; Álvarez, David; González–Pineda, Julio Antonio; Álvarez, Luis; Núñez, José Carlos; González, Lorena e Vázquez, Almudena (2010). «Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades». *REIFOP*, 13 (1).Disponibile su: <http://www.aufop.com> – Consultato in data 23–02–22.
- Rogers, Carl (1973). «Libertà nell'apprendimento». Firenze: Giunti Barbera
- Rogers, Karen B. (2002). «Re-forming gifted education: Matching the program to the child». Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Rost, Detlef H. (1993). «Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder [Personality characteristics of gifted children] ». In D. H. Rost (Ed.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder [Analyzing the living environment of the gifted]* (pp. 105–137). Göttingen, Germany: Hogref.
- Rotter, J. B., (1966). «Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement». *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rudenko, Irina; Bystrova, Natalia; Smirnova, Zhanna; Vaganova, Olga; Kutepov, Maxim (2021). «Modern technologies in working with gifted students. Propósitos y Representaciones». 9 (SPE1), e818. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.818>
- Russell, Joseph L. (2018). «High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development». *Journal of Advanced Academics* 2018, Vol. 29(4) 275–303. DOI: 10.1177/1932202X18775658 journals.sagepub.com/home/joaa
- Ruzzante, Giorgia (2018). «Educazione al Talento». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3037>
- Safranĵ, Jelisaveta (2019). «The Effect of Meta-Cognitive Strategies on Self-Efficacy and Locus of Control of Gifted in Foreign Language Learning». *Research in Pedagogy*, Vol.9, No.1, Year 2019, pp. 40-51. DOI: 10.17810/2015.90
- Şalli-Çopur, Deniz (2005). «Coping with the Problems of Mixed Ability Classes». *The Internet TESL Journal*, 10 (8), August
- Sandri, Patrizia; Brazzolotto, Martina (2017). «Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico». Disponibile su <https://cris.unibo.it/retrieve/handle/11585/604253/284544/Quando%20la%20plusdotazione.pdf>
- Scherer, Ronny (2013). «Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity». *Learning and Individual Differences*, 28, 9-19.
- Schunk, Dale H.; Pintrich, Paul R.; Meece, Judith L. (2008). «Motivation in education: Theory, research, and applications (3rd ed.) ». Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sgambelluri, Rosa (2019). «Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3819>
- Shaklee, Beverly D. (1997). «Gifted-child education in the new millennium». *The Educational Forum*, 61(3), 212-218.
- Shemuda, Maryna (2018). «Strategies for Teaching Gifted Students English Grammar». *Advanced Education*, 2018, Issue 9, 107-113. DOI: 10.20535/2410-8286.109786
- Siegle, Del (2002). «Learning online: A new educational opportunity for teachers and parents». *Gifted Child Today*, 25(4), 30-33
- Siegle, Del (2013). «Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom». *Gifted Child Today*, 37(1), pp.51-55

- Siegle, Del; McCoach, D. Betsy (2018). «Underachievement and the gifted child». In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559–573). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-036>
- Silverman, Linda K. (2002). «Asynchronous development». In M. Neihart, S. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon, (Eds), «The social and emotional development of gifted children: What do we know? » (pp. 31-37). Waco: Prufrock Press.
- Simonton, Keith D. (2005). «Giftedness and Genetics: the Emergent-epigenetic Model and Its Implications». *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 270-86. DOI <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2005-338>.
- Singh, Harnam; O'Boyle, Michael W. (2004). «Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students». *Neuropsychology*, 18: 671-77.
- Sorrentino, Clarissa (2017). «Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica». *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2325>
- Sousa, David (2003). *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Sparks, Richard; Artzer, Marjorie; Ganschow, Leonore; Siebenhar, David; Plageman, Mark; Patton, Jon (1998). «Differences in native-language skills, foreign language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency learners: Two studies». *Language Testing*, 15, 181–216.
- Stanley, Todd (2012). «Project-Based Learning for Gifted Students: A Handbook for the 21st-Century Classroom». Prufrock Press Inc.
- Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet (2005). «Conceptions of giftedness» (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University.
- Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E. (2005). «Conception of Giftedness». Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J.; Zhang, Li-Fang (2005). «Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instructions. Theory Into Practice». 44(3):245-253. DOI:10.1207/s15430421tip4403_9
- Stipek, Deborah (2002). «Motivation to learn: Integrating theory and practice» (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Strip, Carol A.; Hirsh, Gretchen (2011). «Helping Gifted Children Soar: a Practical Guide for Parents and Teachers». Scottsdale: Great Potential Press.
- Tannenbaum, Abraham (1986). «Gifted: a Psychological Approach». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E., *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-20
- Taylor, T.; Milton, M. (2006). «Preparation for teaching gifted students: An investigation into university courses in Australia». *Australian Journal of Gifted Education*, 15(1), 25-31.
- Tessaro, Fiorino (2011). «La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità». *Formazione e Insegnamento*, X/1.

- Tobin, Kenneth (1990). «Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching?». *Theory into Practice*, 29, 122–127.
- Tomlinson, Carol Ann (2005). «Travelling the road to differentiation in staff development». *Journal of Staff Development*, 26(4), 8-12
- Tunnicliffe, Clive (2010). «Teaching Able, Gifted and Talented Children». London: Sage.
- Turalbayeva, A. T.; Sultanbek, M.; Utyupova, C. E.; Aidarov, B. Zh.; Uaidullakzy, Elmira; Zhumash, Z.; Uzunboyly, Huseyn (2017). «The general preparation of the training of elementary school and the family and the education of gifted children school in cooperation principles». *Ponte*, 73(4), 239-251.
- Türksoy, Enver; Karabulut, Ridvan K. (2020). «Gifted students' perceptions of distance education in the Covid-19 epidemic». *Talent*, 10(2), 176-189. DOI: <https://doi.org/10.46893/talent.773442>
- Tyler, Ralph (1949). «Basic Principles of Curriculum and Instruction». University of Chicago Press: Chicago, IL, USA; London, UK
- Vinci, Viviana; Sgambelluri, Rosa (2020). «Riconoscere e promuovere il talento e l'alto potenziale di studenti Gifted: dai test di valutazione alle strategie didattiche personalizzate». *European Journal of Research on Education and Teaching*. Disponibile su <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4119>
- Vogt, Franziska; Rogalla, Marion (2009). «Developing adaptive teaching competency through coaching». *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060.
- Weir, Cyril (1983). *Identifying the Language Problems of Overseas Students in Tertiary Education in the United Kingdom* [PhD dissertation]. London: University of London.
- Weir, Cyril (1990). *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Weir, Cyril (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Weir, Cyril (2005). *Language Testing and Validation: an Evidence-based Approach*. London: Macmillan.
- Winebrenner, Susan (2012). «Teaching Gifted Kids in Today's Classroom». Minneapolis: Free Spirit-Brown
- Witty, Paul A. (1958). «Who are the Gifted? ». Nelson, Henry B., *Education of the Gifted*, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education, pt. 2. Chicago: University of Chicago, 41-63. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13174-003>.
- Zanetti, Maria Assunta; Gualdi, Gianluca; Brazzolotto, Martina. «Potenziale, Talento e Plusdotazione». Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento, Università di Pavia.
- Zimlich, Susan L. (2015). «Using technology in gifted and talented education classrooms: The teachers' perspective». *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 101-124. Disponibile su <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14IIPp101-124Zimlich0846.pdf>

- Zimlich, Susan L. (2016). «Motivating Gifted Students: Technology as a Tool for Authenticity and Autonomy». *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 15, No. 13, pp. 1-11, December 2016
- Zimlich, Susan L. (2017). «Technology to the Rescue: Appropriate Curriculum for Gifted Students». *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 16(9), pp. 1-12
- Zonnfeld, Sharon R. (2011). «Gifted Students: What Motivates Them». Master of Education Program Theses. 7. https://digitalcollections.dordt.edu/med_theses/7

Sitografia

Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione (AISTAP).

<https://www.mediacomtestsiti.it/>

Griglie di valutazione delle competenze linguistiche. Dipartimento di Lingue Straniere del Liceo Statale “E. Boggiolera” di Catania.

https://www.liceoboggiolera.edu.it/sites/default/files/page/2021/griglie-unificate-correzione-errori_0.pdf

Linee Guida per *Gifted Children*. Regione del Veneto.

https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf

National Association for Gifted Children (NAGC). <https://www.nagc.org/>

APPENDICE A: ATTIVITÀ DI ASCOLTO (*listening comprehension*)

1. You will hear a monologue on face masks pollution. For questions 1-8, complete the sentences with a word or short phrase.

1. Disposable face masks could be releasing and into the environment.
2. The researchers said that the public health impact needed more
3. The pollutants were often linked toused in producing the masks.
4. The heavy metals found were also..... , which means they are not removed from aquatic systems.
5. The amount of material being produced out there is going to have an effect
6. Dr Sarp said there wasto be done on the face masks.
7.is a problem we will face in the future, he said.
8. We need to be looking at different and..... of the masks.

2. You will hear an extract from a study conducted by the Lancet Countdown. Read questions 1-8 and then cross whether they are true (T), false (F) or not stated (NS). You will hear the extract twice.

1. A new report in the Lancet says that health care systems may be prepared for the increasing threats posed by a warming planet. T F NS
2. 2021 has not slowed the relentless rise in global temperatures. T F NS
3. The Lancet study sees parallel threats from climate change and Covid-19. T F NS

4. In 2018, mortality from heat coupled with air pollution death succeeded 11,000. T F NS
5. On the economy, the pandemic has cost less than half a million European jobs. T F NS
6. The pandemic provides an opportunity to get it right for the growing climate crisis. T F NS
7. Researchers say that the aim should be to align a Covid recovery with a green one. T F NS
8. We may have the potential to create better public health, protect the environment and have a sustainable economy, but there is no interest in pursuing such goals. T F NS

APPENDICE B: IL QUESTIONARIO (*the questionnaire*)

Car* student*,

di seguito troverai un breve questionario relativo alle attività che abbiamo svolto nei mesi di aprile e maggio. Ti chiedo il favore di dedicare un po' del tuo tempo per rispondere alle domande, in modo tale da poter avere un feedback preciso sulle tue impressioni e sul livello di gradimento generale del materiale con cui abbiamo lavorato. Il questionario è assolutamente anonimo e le informazioni acquisite verranno utilizzate esclusivamente per scopi di ricerca.

Ti ringrazio per la tua preziosa collaborazione.

Azzurra Grapiglia

1. L'argomento trattato è stato di tuo interesse?

Sì

No

2. Potresti spiegare brevemente perché?

3. I materiali con cui abbiamo lavorato sono stati utili per aiutarti a riflettere sulla questione?

Sì

No

4. Le attività da svolgere sono state spiegate chiaramente?

Sì

No

5. Quali attività ti sono piaciute di più? Puoi scegliere più opzioni

Miglioramento delle competenze linguistiche (ascolto, parlato, lessico...)

Argomento di attualità

Poter lavorare sulle competenze trasversali (es. *critical thinking*)

Varietà di input presentato

Altro

6. Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto delle attività svolte?

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Tantissimo

7. Ti piacerebbe studiare altre materie utilizzando la metodologia di lavoro proposta per questo modulo?

- Sì
- No
- Non so

8. Potresti spiegare brevemente il motivo della tua scelta?

9. Hai dei suggerimenti per poter migliorare la presentazione dei contenuti / la realizzazione delle attività?

10. Ci sono altre considerazioni che vorresti fare?

Ringraziamenti

Ai miei genitori, **Michela e Michele**, e a mio fratello **Steven**. Vorrei ringraziarvi per non avermi mai fatto mancare il vostro supporto e il vostro amore, soprattutto quando ho avuto le mie crisi e avrei voluto mollare tutto. Grazie per tutti i sacrifici che avete fatto per permettermi di raggiungere questo traguardo: so che è stato un investimento importante e non c'è cosa che mi renda più felice di poterlo condividere con voi. Grazie per la vostra (tanta) pazienza e per essermi stati vicini nei momenti più difficili. Se sono arrivata alla fine di questo percorso, è solo per merito vostro.

Alla mia relatrice, **prof.ssa Alberta Novello**. La ringrazio per avermi fatta appassionare allo straordinario e affascinante mondo della didattica delle lingue, della plusdotazione e del testing linguistico. La ringrazio per avermi accompagnata in questo percorso di tesi, per la sua disponibilità e gentilezza: non ricordo un giorno in cui non abbia scritto questa tesi col sorriso e quanto abbia imparato mentre lo facevo. La ringrazio anche per avermi permesso di mettere "le mani in pasta" sia prima che durante la stesura di questo lavoro.

Agli **studenti** e alle **studentesse della 5^A AES** e al prof. **Guglielmo Donato**. Grazie per avermi accolta nella vostra classe (e scuola) e per il vostro entusiasmo, gentilezza e simpatia. Grazie per avermi permesso di condurre la mia parte sperimentale nella vostra classe e per avermi dato la possibilità di capire che cosa significa lavorare a scuola.

Alle mie amiche più care: **Francesca, Eleonora e Bianca**. Tra di noi non sono mai servite tante parole e non serve che vi dica cosa siete per me, ma vorrei farvi sapere quanto sia fortunata ad avermi nella mia vita. Grazie per esserci sempre per me, per le parole giuste dette al momento giusto e per essere le mie compagne di avventura preferite e delle amiche su cui posso sempre contare.

A **Leonardo**. Grazie per essermi sempre stato vicino in tutti questi anni, per aver condiviso con me questo percorso (e non solo), per le nostre serate, le risate fino alle

lacrime e per supportarmi (e sopportarmi) sempre. Grazie soprattutto per la tua amicizia: è uno dei rapporti più belli che abbia e che non smetterò mai di voler coltivare.

Ad **Anna, Giulia e Francesca**. Grazie per aver condiviso con me questo percorso e le sue numerose insidie, per le tante risate che ci siamo fatte, per le giornate passate su Zoom a tradurre testi, fare revisioni e altri progetti, per i ripassi e la disperazione prima di un esame. Grazie anche per il vostro aiuto e supporto morale nei momenti un po' più difficili.

Ai miei compagni e alle mie compagne di corso, in particolare **Martina, Alice, Sofia** e **Silvia**. Vorrei ringraziarvi perché abbiamo lavorato come una vera squadra e ciò che all'inizio sembrava impossibile da realizzare, alla fine, e soprattutto insieme, è diventato possibile.

A **Beatrice**. Grazie perché, anche se non siamo state compagne di corso in magistrale, sei sempre stata presente in questi due anni e non solo nell'ambito universitario: per ogni piccola conquista, per ogni difficoltà che stavo attraversando, tu hai sempre trovato le parole giuste. Sono davvero fortunata ad avere un'amica come te!

A **David, Ilaria, Martina e Nicole**. Grazie, perché quando mi dite "adesso ho capito, a scuola no" mi riempite il cuore di gioia e di soddisfazione.

A tutte le persone che ho avuto la fortuna di conoscere in questi ultimi due anni. Grazie, perché ognuna di voi mi ha regalato e insegnato qualcosa che porterò sempre con me e che mi ha permesso di guardare sempre un po' più in là di quanto vedessi da sola.

A **me stessa**. Ricordo ancora in che stato ho iniziato la magistrale e quanti ostacoli ho dovuto affrontare e superare per arrivare fino in fondo. Ricordo anche quante volte ho detto ai miei che non ero poi così sicura della mia scelta, al contrario della triennale. Ho provato tante sensazioni contrastanti durante questa "corsa": ho avuto paura di non farcela, di deludere la mia famiglia, chi stava cercando di aiutarmi e anche me stessa. Oggi, però, direi all'Azzurra di due anni fa di essere orgogliosa di dov'è arrivata e che tutto quello che ha provato -letteralmente- sulla propria pelle ha avuto un suo perché.