



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di laurea in Psicologia Clinica e di Comunità

Tesi di laurea

**La plusdotazione cognitiva:
teorie, strumenti e risultati di una
pre-ricerca**

Cognitive giftedness: theories, tools and results of a pre-research

Relatrice

Prof.ssa Elena Antonelli

Laureanda: Piera Baldelli

Matricola: 297582

Anno Accademico 2022-2023

Indice

INTRODUZIONE	1
PARTE PRIMA. LA PLUSDOTAZIONE COGNITIVA.....	2
CAPITOLO I.....	3
CARATTERISTICHE DELLA PLUSDOTAZIONE COGNITIVA ...	3
1.1 Definizione, evoluzione e misurazione dell'intelligenza.....	3
1.2 Dall'intelligenza al potenziale di apprendimento	10
1.3 Caratteristiche generali della plusdotazione cognitiva	14
1.4 I modelli di plusdotazione cognitiva.....	19
1.5 L'identificazione degli alunni plusdotati	23
1.6 L'atteggiamento degli insegnanti verso la plusdotazione.....	31
CAPITOLO II	38
LA VALUTAZIONE DELLA PLUSDOTAZIONE.....	38
2.1 Misurazioni della plusdotazione	38
2.2 Procedure di valutazione.....	43
2.3 La <i>Gifted Rating Scales</i> e la <i>Giftedness Checklist</i>	46
2.4 La valutazione orizzontale	49
2.5 La valutazione verticale	53
PARTE SECONDA. UNA PRE-RICERCA SULLA PLUSDOTAZIONE COGNITIVA.....	56
CAPITOLO III.....	57
PRESENTAZIONE DELLA RICERCA.....	57
3.1 Obiettivi della ricerca.....	57
3.2 Metodo	57
3.2.1 Strumenti.....	58
3.2.2 Partecipanti.....	63
3.2.3 Procedura.....	64
3.3 Risultati	65

3.4 Discussione	86
3.5 Conclusioni	89
BIBLIOGRAFIA.....	93
SITOGRAFIA.....	107
APPENDICE.....	111

INTRODUZIONE

Questa tesi ha l'obiettivo di valutare la comprensibilità di un questionario per la misurazione degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli/le alunni/e con plusdotazione cognitiva. Questo costrutto può infatti essere misurato, grazie alla presenza di strumenti validati, ma vi sono poche indicazioni circa la capacità degli insegnanti italiani di riconoscere a loro volta gli/le studenti/esse plusdotati/e e, altresì, riguardo agli atteggiamenti che i docenti stessi manifestano nei loro confronti. Vi è, dunque, la necessità di sviluppare uno strumento che permetta di indagare anche questo aspetto della plusdotazione cognitiva, dal momento che gli insegnanti possono svolgere un ruolo centrale nella valorizzazione delle capacità degli/le alunni/e plusdotati/e. La tesi sarà suddivisa in due parti, di cui la prima sarà composta da due capitoli.

La prima parte sarà compilativa e verterà sul costrutto di plusdotazione cognitiva. In particolare, il Capitolo 1 approfondirà le sue caratteristiche, fornendone una definizione e presentando i principali modelli elaborati dalla letteratura sull'argomento, mentre il Capitolo 2 entrerà nello specifico degli strumenti finora realizzati dai ricercatori per la valutazione della plusdotazione cognitiva. La seconda parte sarà invece sperimentale ed esporrà gli obiettivi, la metodologia utilizzata e i risultati di una pre-ricerca, finalizzata a verificare la chiarezza di un questionario per la misurazione degli atteggiamenti degli insegnanti verso gli/le allievi/e plusdotati/e, costruito dal laureando Zaccherini (cfr. tesi Zaccherini, a.a. 2014/2015) e, in seguito, revisionato dalla laureanda Gnata (a.a. 2016/2017). I risultati di questa pre-ricerca permetteranno di trarre indicazioni circa la comprensibilità della struttura e i contenuti del questionario, per eventualmente modificarne alcune caratteristiche in funzione dei dati emersi.

PARTE PRIMA. LA PLUSDOTAZIONE COGNITIVA

Per comprendere il costrutto di plusdotazione, è opportuno, innanzitutto, precisare la definizione di intelligenza, ripercorrendo brevemente l'evoluzione delle concettualizzazioni ad essa relative, per poi approfondire il potenziale intellettuale, cioè l'insieme delle possibilità intellettive che possono essere sviluppate anche attraverso un'adeguata stimolazione. Questo perché essere plusdotati non necessariamente equivale ad essere intelligenti, cioè a possedere quelle caratteristiche che ciascun test intellettuale considera rappresentative dell'intelligenza, né la plusdotazione è riconducibile soltanto a una dotazione innata, perché è un costrutto complesso, che richiede l'integrazione di molteplici fattori sia individuali che ambientali, per potersi manifestare.

Esistono, inoltre, diverse tipologie di plusdotazione, che rendono ancora più complesso sia definire questo costrutto, che consentire agli insegnanti di rilevarlo nei loro studenti. Anche per questo, gli atteggiamenti degli insegnanti verso la plusdotazione risultano differenti e risentono sia del concetto di plusdotazione a cui si può fare riferimento, sia della difficoltà di individuare uno strumento unico e definitivo per individuare gli studenti plusdotati. Inoltre, gli insegnanti possono avere pregiudizi verso gli alunni plusdotati, pregiudizi che possono scaturire dalle loro emozioni, dalle loro esperienze affettive, sociali e professionali, dalle loro conoscenze disciplinari e dalle competenze trasversali. Dato che gli atteggiamenti degli insegnanti potranno poi influenzare anche le possibilità di sviluppo delle potenzialità intellettive, è opportuno rilevarli.

CAPITOLO I

CARATTERISTICHE DELLA PLUSDOTAZIONE COGNITIVA

1.1 Definizione, evoluzione e misurazione dell'intelligenza

In psicologia, l'intelligenza è considerata un costrutto, cioè un processo che richiede di essere verificato sperimentalmente. Occorre, dunque, sottoporlo a operazionalizzazione per distinguerlo dal concetto di intelligenza così come si è diffuso nel pensiero comune, che non coincide necessariamente con una definizione scientifica e misurabile di questo processo (Plucker & Shelton, 2015). Gli stessi presupposti teorici legati alla misurazione dell'intelligenza, inoltre, risentono delle specifiche abilità che si prendono in esame come parametro di intelligenza. Dunque, anche a causa della complessità di questo costrutto, nel corso del tempo i ricercatori hanno proposto differenti definizioni di intelligenza, evidenziandone alcune caratteristiche salienti e proponendo degli strumenti per sottoporre tale costrutto a misurazione, basati su specifici indicatori empirici e sul criterio di riproducibilità (White, 2006; Kaufman, Kaufman & Plucker, 2012).

Storicamente, la prima definizione scientifica di intelligenza è stata proposta da Spearman (1904). Secondo questo autore, l'intelligenza rappresenta una capacità statica e quantificabile dell'individuo, che partecipa alle diverse attività specifiche, definendone il livello e la complessità. Si trattava dunque, in questa prima versione, di una disposizione globale, che Spearman (1904) definiva "Fattore G". Questa prima definizione di intelligenza, dunque, faceva riferimento a una disposizione intellettiva di base, di natura logico-formale, che favorisce l'espletazione di comportamenti complessi, senza

approfondire le caratteristiche peculiari e le modalità con cui viene espressa tale capacità (Kaufman, Kaufman & Plucker, 2012).

Una prima evoluzione del costrutto di intelligenza si ebbe con Thurstone (1938), che propose una teoria plurifattoriale dell'intelligenza basata su 7 abilità specifiche. Le abilità identificate da Thurstone (1938) erano la comprensione verbale, la fluidità verbale, la capacità numerica, la visualizzazione spaziale, la memoria, il ragionamento e la velocità percettiva. In quest'ottica, queste 7 diverse abilità costituiscono i processi alla base delle *performance* intellettive e rientrano in quella che attualmente viene definita "cognizione fredda", ovvero identificabile nei processi che regolano il ragionamento e le operazioni logiche (Wegener & Carlston, 2014).

Sebbene la teoria di Thurstone (1938) presentasse una prima suddivisione funzionale dei diversi processi intellettivi, questo approccio non considerava le specifiche *skills* cognitive implicate nelle interazioni sociali e nei comportamenti creativi, focalizzandosi invece sulle operazioni logico-formali o percettive. A partire dagli anni Sessanta, tuttavia, la necessità di sottoporre a misurazione il costrutto di intelligenza, per poter valutare l'efficacia delle *performance* intellettive delle nuove generazioni in ambito scolastico e lavorativo, portò i ricercatori a estendere il costrutto di intelligenza e a individuare ulteriori tipologie di abilità implicate nei processi cognitivi (White, 2006).

In quel periodo, infatti, si riteneva l'intelligenza una capacità innata e non modificabile e, secondo questi criteri, era necessario classificare tempestivamente gli studenti meno dotati. Tuttavia, già nel 1963, Raymond Cattell propose di distinguere tra due differenti categorie di intelligenza, l'intelligenza fluida e l'intelligenza cristallizzata. Queste due tipologie di pensiero cognitivo potevano essere considerate due integrazioni o suddivisioni del Fattore G di Spearman (1904) e per questo furono definite Gf e Gc.

L'intelligenza fluida (Gf) può essere definita come la capacità di risolvere problemi le cui regole o le cui caratteristiche non sono state già identificate e spiegate in precedenza. Infatti, quando è chiamato a risolvere dei compiti nuovi o che richiedono modalità di risoluzione sconosciute, il cervello attiva risorse deduttive e induttive flessibili, che gli consentono di rielaborare in modo rapido gli schemi precedentemente appresi e di applicarli, una volta modificati, anche al problema attuale.

Viceversa, l'intelligenza cristallizzata (Gc) interviene nel momento in cui il soggetto è chiamato a risolvere compiti di cui conosce già le caratteristiche e le regole. In questo caso, egli è tenuto ad applicare le regole già apprese in precedenza, che richiedono grande capacità di memorizzazione e richiamo.

Nella prospettiva di Cattell (1963), l'intelligenza fluida costituiva la dimensione innata ed ereditaria del soggetto, mentre l'intelligenza cristallizzata era legata all'interazione con l'ambiente, all'efficacia del contesto educativo e alla specificità del sistema socioculturale in cui il soggetto è inserito. Sulla base di queste nuove concezioni multifattoriali dell'intelligenza, nel 1967 Guilford ha proposto un modello, la Teoria Multifattoriale, che annoverava 120 abilità specifiche e indipendenti, che concorrono all'espletazione dei pensieri e delle azioni complesse. Questa concezione si distanziava dalle definizioni precedenti, in quanto inquadrava l'intelligenza come un processo dinamico e non come una capacità statica. Da tale concezione dinamica derivava l'idea che l'intelligenza potesse essere stimolata e le diverse tecniche di base potessero essere rinforzate da alcuni interventi educativi.

In quanto processo, inoltre, essa risultava un prodotto dell'interazione di variabili cognitive più semplici, come i processi operativi di analisi e memorizzazione delle

informazioni e i processi di produzione dei contenuti di natura concreta o astratta, tra cui rientrano le operazioni di classificazione e schematizzazione della realtà (White, 2006).

Un'ulteriore suddivisione delle abilità cognitive proposta da Guilford (1967) riguardava due differenti tipologie di pensiero riscontrabili: quello convergente e quello divergente. Il pensiero convergente prevede l'impiego delle capacità già evidenziate dai teorici precedenti, vale a dire le componenti logico-formali impiegate nel ragionamento astratto e nello svolgimento di compiti sequenziali basati sull'applicazione fedele di procedure precedentemente apprese.

Questo tipo di pensiero costituisce un meccanismo funzionale alla risoluzione dei problemi logico-matematici, ma risulta insufficiente in presenza di problemi aperti, che prevedono più di una soluzione o che, per essere risolti, necessitano della capacità di pensare al di fuori degli schemi classici. In questi casi, secondo Guilford (1967), occorre esercitare un tipo diverso di intelligenza, il pensiero divergente, maggiormente improntato sulle abilità di intuizione e rielaborazione delle informazioni a disposizione.

Il pensiero divergente può essere misurato a partire da alcuni indicatori empirici, come la fluidità delle idee, la flessibilità dell'impostazione analitica e della capacità di applicazione al compito e l'originalità, che può essere definita come la capacità di proporre una soluzione creativa e inattesa ad un problema aperto. Mentre il pensiero convergente ha un carattere deduttivo e rispecchia più fedelmente le caratteristiche già evidenziate in precedenza, il pensiero divergente fa riferimento ad abilità cognitive di tipo intuitivo e induttivo, implicate nei processi di interazione con gli altri o all'interno di sistemi complessi, che richiedono una riconfigurazione cognitiva delle informazioni per poter essere risolti.

La suddivisione operata da Guilford (1967) aveva importanti ricadute applicative, in quanto problematizzava l'idea che le uniche abilità cognitive su cui fosse necessario operare a livello educativo fossero quelle convergenti e astratte, trascurando invece di valutare e di incentivare la produzione di pensieri creativi. Successivamente, nel corso degli anni Ottanta, alcuni ricercatori hanno proposto delle teorie di intelligenza "multipla". Queste teorie non facevano riferimento a un unico costrutto generale di intelligenza, suddiviso poi in abilità specifiche, bensì in specifiche intelligenze, ciascuna delle quali ricorre ad un set di abilità necessarie a risolvere determinate tipologie di problemi (Kaufman, Kaufman & Plucker, 2012).

La Teoria delle Intelligenze Multiple (*Theory of Multiple Intelligences* – MI) di Gardner (1983) distingue 8 tipi di intelligenza: linguistica, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, musicale, interpersonale, intrapersonale e naturalistica. Questa teoria differiva dalle teorie precedenti perché si basava su alcuni presupposti empirici neurofisiologici che indicavano come la lesione in determinate aree del cervello non pregiudicasse alcune funzioni specifiche, oltre che su alcuni studi condotti sui *savants*, individui che presentavano deficit in alcune funzioni cognitive affiancati a capacità cognitive sopra la media, che permettevano loro di eccellere in specifici campi.

Nella prospettiva di Gardner (1983; 2006), i test di misurazione del quoziente intellettuale privilegiano la valutazione delle abilità linguistiche e logico-matematiche. Allo stesso tempo, anche i programmi educativi scolastici tendono a prediligere insegnamenti mirati allo sviluppo di alcune specifiche intelligenze, tralasciando di stimolare gli studenti che presentano maggiori predisposizioni in altri campi teorici e pratici. In questo senso, Gardner (2006) afferma l'importanza di un apprendimento basato non solo sul trasferimento di conoscenze neutrali e basato su informazioni di tipo logico-

matematico o nozionistico, bensì anche sull'educazione alla regolazione e alla comunicazione delle emozioni, che si ritiene possa facilitare lo sviluppo di intelligenze legate all'espressione del corpo (intelligenza cinestetica, intelligenza musicale) e alla relazioni con gli altri e con se stessi (intelligenza inter- e intrapersonale).

Un modello più recente, attualmente impiegato come base teorica di molti test di misurazione del QI, è il *Cattell-Horn-Cattell* (CHC – Horn & Cattell, 1966; Carroll, 1993; Horn & Noll, 1997; Flanagan, Ortiz & Alfonso, 2007). Questo modello integra la teoria di Cattell (1966) sull'intelligenza fluida e cristallizzata con la teoria di Carroll (1993) sui Tre Strati.

Alla ripartizione operata da Cattell (1966) tra intelligenza fluida e cristallizzata, Horn (1989; 1997) ha aggiunto un totale di 10 abilità, non gerarchizzate, che fanno riferimento all'iniziale ripartizione. Ad esempio, si ritrova la visualizzazione, la memoria a breve, la capacità di recupero delle informazioni e la velocità di processazione. Il modello è stato allargato alla prospettiva di Carroll (1993) che individua tre "strati" di abilità, in rapporto gerarchico tra loro. Nel terzo strato (Generale) si situa il Fattore G, l'intelligenza generale già individuata da Spearman (1926), nel secondo strato (Ampio) si collocano 8 fattori cognitivi, coincidenti con quelli introdotti da Horn (1989) e infine, nello strato primario (Stretto) si situano 70 abilità specifiche, ciascuna delle quali viene associata a uno degli 8 fattori più ampi.

La sintesi tra questi tre modelli ha dato vita al modello CHC (Flanagan, Ortiz & Alfonso, 2007), un modello multifattoriale che integra le prospettive sull'intelligenza generale con quelle legate alle diverse abilità più specifiche individuate dai ricercatori. Tuttavia, in questo modello, si è scelto di non inserire il terzo strato, corrispondente con il Fattore G, in quanto ritenuto non più affidabile sul piano empirico. Questo modello

propone 10 differenti fattori di intelligenza: l'intelligenza fluida, l'intelligenza cristallizzata, la conoscenza quantitativa, le abilità di lettura e scrittura, la capacità di recupero dell'informazione, la processazione visuale, la processazione uditiva, la memoria a lungo termine e la capacità di recupero, la velocità di processazione e il tempo di reazione e decisione. Di questi 10 fattori, solo 7 sono misurabili attraverso le procedure di misurazione standard del QI. Infatti, abilità quali la conoscenza quantitativa e le abilità di lettura e scrittura vengono valutate separatamente, tramite test appositi, mentre il tempo di reazione e decisione non può essere misurato da alcun test standardizzato attualmente esistente (Kaufman, Kaufman & Plucker, 2012).

Per quanto riguarda la misurazione dell'intelligenza, in primo luogo, occorre sottolineare come la maggior parte dei test psicometrici prodotti nel corso degli anni, consentano di valutare solo una sezione parziale delle abilità e delle capacità espresse dagli individui. Questo insieme di abilità viene valutato basandosi sui punteggi ottenuti a specifici test modellati sulla base di ricerche empiriche e integrato con i dati biografici del soggetto, come il sesso e l'età. Il risultato ottenuto fu definito "quoziente d'intelligenza" (*Intelligence Quotient - IQ*) da Stern (1912).

I test psicometrici consentono di individuare i margini di deviazione standard del quoziente intellettivo individuale rispetto alla media. Esempi di strumenti psicometrici sono le *Stanford-Binet Intelligence Scales* (SB5 - Roid, 2004), la *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS-IV – Lang, Michelotti, 2015) e la *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-IV – Orsini *et al.*, 2012). Questi strumenti, attualmente impiegati per la misurazione del quoziente intellettivo in adulti e bambini, prevedono una batteria di test basati sui principali e più accreditati modelli teorici di intelligenza, come il CHC (Kaufman, Kaufman & Plucker, 2012).

1.2 Dall'intelligenza al potenziale di apprendimento

Nel corso del tempo, molti ricercatori hanno criticato la struttura e i presupposti dei test psicometrici, segnalando come tali batterie mirino a valutare solo un *range* ristretto di abilità, trascurando in particolare le capacità relazionali e interpersonali del bambino, le sue competenze socio-emozionali e le sue abilità di espressione creativa, che tuttavia rientrano tra le caratteristiche dell'intelligenza, intesa come capacità di adattarsi all'ambiente e di risolvere problemi complessi (Gardner, 2006).

Ciò ha determinato, secondo diversi autori, alcune conseguenze negative in termini di classificazione dei profili intellettivi, specialmente in presenza di bambini che potevano essere classificati come particolarmente dotati o, viceversa, cognitivamente ritardati, anche laddove essi presentassero un *set* di abilità di diversa natura che in molti casi compensavano eventuali deficit, ma che non venivano valutate adeguatamente dai test (Tzuriel & Haywood, 1992; White, 2006). In questo senso, alcune tipologie di intelligenza suggerite da Gardner (1983) e basate su riscontri empirici, sia comportamentali che neuropsicologici, non sono attualmente soggette a misurazione da parte dei principali test psicometrici (Kaufman, Kaufman & Plucker, 2012).

Un altro motivo di critica legato ai test è il fatto che essi tendono a “fotografare” l'intelligenza, mentre tale costrutto appare dinamico e non statico. Di conseguenza, la valutazione del quoziente intellettivo di un soggetto in crescita presenta alti margini di incertezza, in quanto le abilità potrebbero subire variazioni nel corso del tempo (Tzuriel & Haywood, 1992). Per questo, i ricercatori fanno riferimento non solo alla disponibilità cognitiva attuale, bensì anche al margine di crescita intellettiva dei soggetti in fase di apprendimento, attraverso il costrutto di potenziale di apprendimento.

Inizialmente, il costrutto di potenziale di apprendimento fu introdotto per evidenziare la distanza tra l'apprendimento effettivo di un soggetto e il suo apprendimento potenziale. Già Vygotsky (1987) aveva proposto di suddividere l'apprendimento del bambino in due categorie, cioè la zona di sviluppo effettivo e quella di sviluppo prossimale. Per quanto riguarda la zona di sviluppo effettivo, essa è caratterizzata dalle competenze già acquisite dal bambino e dallo sviluppo intellettuale già raggiunto. Invece, la zona di sviluppo prossimale, che comprende le competenze e le *skills* cognitive e intellettive che il bambino non ha ancora raggiunto, ma che sono a lui prossime.

Nella prospettiva di Vygotsky (1987), dunque, l'apprendimento acquisito non era qualcosa di stabile, ma poteva essere sollecitato ulteriormente. Tuttavia, tale presupposto valeva anche al negativo, nel senso che uno sviluppo prossimale poteva non essere raggiunto, sebbene accessibile, in assenza di stimolazione adeguata. In particolare, questo autore aveva riscontrato come ogni bambino tendesse a modificare il proprio funzionamento cognitivo in risposta agli stimoli. Dunque, esisteva un meccanismo di regolazione influenzato da fattori intrinseci e da stimoli esterni. A loro volta, stimoli negativi potevano non fungere da rinforzo, bensì come fonte di ansia e frustrazione, producendo una *sotto-performance* (Chaiklin, 2003).

Le potenzialità inespresse nell'apprendimento individuale furono in seguito approfondite da altri autori. Tzuriel e Haywood (1992) definiscono questo costrutto come il margine di miglioramento nelle prestazioni intellettive e cognitive da parte del soggetto in fase di apprendimento. Si ritiene che questo margine cambi da individuo a individuo; infatti, sebbene due bambini possano partire da standard di apprendimento simili, potrebbero presentare margini di miglioramento differenti. Più recentemente, i ricercatori

hanno fornito una nuova descrizione del potenziale di apprendimento, basata sui riscontri di discipline quali la neuropsicologia, la neurobiologia, la psicologia cognitiva e la psicologia evolutiva. In particolare, si ritiene che le estese abilità di apprendimento dell'essere umano consentano ai neonati di adattarsi flessibilmente al contesto in cui nascono. Tale capacità di adattamento consiste anche in un'elevata plasticità neuronale, che tuttavia differisce da individuo a individuo (Stern, 2017).

La psicologia cognitiva e la psicologia psicometrica, in questo senso, negli ultimi anni hanno sviluppato dei modelli descrittivi integrati della memoria e della processazione delle informazioni che consentono di spiegare le variazioni individuali nella costruzione della conoscenza, evidenziando, ad esempio, il ruolo della "efficienza neurale", cioè dell'attivazione del cervello in risposta agli stimoli, nel definire il potenziale intellettuale del soggetto. In questo senso, come dimostrato di recente da Bornstein e collaboratori (2013), le differenze riscontrabili nell'efficienza della processazione neuronale delle informazioni nei bambini di 4 anni sono predittive dell'intelligenza psicometrica valutabile quando questi bambini avranno raggiunto gli 8 anni di età.

Si ritiene che l'efficienza neuronale sia almeno in parte determinata dal bagaglio genetico individuale. A un primo livello, dunque, è possibile collocare le differenze genetiche, che, come evidenziato dalle ricerche compiute sui gemelli, possono spiegare, sebbene solo parzialmente, alcune differenze negli *score* intellettivi da individuo a individuo (Plomin *et al.*, 2013). Tuttavia, i fattori genetici non bastano, da soli, a spiegare le diverse capacità cognitive, in quanto, come evidenziato in precedenza, un ruolo fondamentale è esercitato dall'ambiente esterno, dal contesto socio-culturale in cui l'individuo nasce e cresce e dagli stimoli educativi, affettivi e cognitivi che riceve dagli

altri significativi. I fattori ambientali, infatti, come dimostrato da diversi studi, sono in grado di regolare e di modulare l'espressione genica, incidendo profondamente sull'effettivo sviluppo dei tratti individuali (Ridley, 2003; Stern, 2017).

Dunque, a un secondo livello, occorre collocare l'ambiente esterno e il modo in cui il soggetto interagisce con esso. Diversi studi hanno comprovato che il potenziale intellettuale individuale, oltre a differire da individuo a individuo, varia a seconda del contesto in cui uno stesso individuo viene inserito, oltre che in base agli stimoli che esso riceve e al tipo di educazione a cui è sottoposto (Rolfhus & Ackerman, 1999; Frey & Detterman, 2004). Di conseguenza, al pari delle *performance* cognitive effettive, anche il potenziale di apprendimento non rappresenta esso stesso un costrutto deterministico e lineare, bensì è dipendente da fattori ambientali e dalle specifiche funzioni che vengono prese in esame per identificarlo (Stern, 2017).

Data l'importanza di valutare correttamente le potenzialità cognitive dei soggetti in fase di apprendimento, il costrutto di potenziale di apprendimento è stato operazionalizzato e sono stati introdotti diversi strumenti che ne consentono la misurazione. Tra questi vi sono l'*Assisted Learning for Transfer* (Campione & Brown, 1987), il *Continuum of Assessment Model* (Bransford, 1987), il *Learning Potential* (Budoff, 1987; Guthke & Stein, 1996). Questi strumenti consentono di valutare i margini di miglioramento del soggetto in specifici ambiti di apprendimento, ricorrendo a elementi di valutazione mutuati dai test sul QI. Ad esempio, lo strumento elaborato da Campione e Brown (1987) fa riferimento alla valutazione della zona di sviluppo prossimale per le *performance* relative all'intelligenza generale, mentre il *Learning Potential* (Budoff, 1987) riprende alcuni *task* tipici dei test di misurazione del quoziente intellettuale.

In ogni caso, come segnalato da alcuni autori, i diversi strumenti impiegati per valutare il potenziale di apprendimento, così come i più diffusi test psicometrici, fanno riferimento alle specifiche concezioni di intelligenza che vi sono alla base (Guthke & Stein, 1996). Di conseguenza, spesso i test per la valutazione del potenziale di apprendimento fanno riferimento a specifiche abilità cognitive, tralasciando di valutare il potenziale legato ad altre sfere di apprendimento non-intellettive e di fornire una valutazione generale e integrata di tale potenziale (Haywood & Tzuriel, 1992).

Questa problematica può essere estesa anche all'ambiente scolastico. Infatti, l'impianto educativo scolastico e accademico, come evidenziato già da Guilford (1967), non coglie tutti gli aspetti dell'intelligenza e, parimenti, alcune dimensioni o espressioni dell'intelligenza, come le abilità creative e il pensiero divergente, non trovano adeguato sviluppo all'interno dell'ambiente scolastico. Pertanto, un bambino che presenta un elevato potenziale di apprendimento in aree legate all'espressione creativa o all'interazione sociale, potrebbe non ricevere un adeguato supporto e, inoltre, tralasciando le variabili emotive del processo di apprendimento, connesse anche alla stimolazione delle abilità specifiche del bambino, lo stesso apprendimento risulterà al tempo carente, mancando di attivare la zona di sviluppo prossimale.

In conclusione, sebbene il potenziale cognitivo e il potenziale di apprendimento siano correlati, quest'ultimo costrutto fa riferimento a ulteriori categorie di variabili, non riducibili alle sole componenti cognitive e intellettive, in quanto il processo di apprendimento appare regolato anche da fattori emotivi, motivazionali e affettivi, che non pertengono alla sola espressione cognitiva.

1.3 Caratteristiche generali della plusdotazione cognitiva

I concetti di potenziale di apprendimento e di potenziale cognitivo sono strettamente connessi a quello di plusdotazione. Infatti, si ritiene che la difficoltà nella operazionalizzazione del potenziale di apprendimento, legata alle diverse concezioni di intelligenza e di potenziale cognitivo e ai diversi strumenti impiegati in modo specificato per misurarli, determini un'eguale incertezza anche nell'operazionalizzazione della plusdotazione (Renzulli, 2003). Di conseguenza, attualmente si osservano molteplici definizioni e presupposti alla base della plusdotazione. I primi tentativi di definire e di sottoporre a misurazione la plusdotazione risalgono già agli studi di Lewis Terman (1925).

Questo autore riteneva plusdotati gli studenti in grado di raggiungere i punteggi massimi nel test di Binet. L'interesse nell'identificazione di questi soggetti era legato al fatto di incoraggiarne la crescita intellettuale, così da permettere loro di offrire un contributo significativo al progresso della società (Robinson & Clinkenbeard, 2008). In seguito, per diverso tempo, i ricercatori hanno continuato a identificare la plusdotazione con un'elevata intelligenza generale. Un contributo importante nella formulazione di una definizione comprensiva della plusdotazione è stato fornito dai lavori di Sternberg e Davidson (1986), che condussero diverse ricerche sui bambini dotati (*gifted*), riscontrando diverse tipologie di plusdotazione. In questo senso, è importante segnalare, ai fini di definire la plusdotazione, che nella concezione di Sternberg e Davidson (1986) tale definizione dipende dalla specificità delle caratteristiche che si prendono in esame.

Una definizione specifica e accurata di plusdotazione farà riferimento a un determinato *set* di caratteristiche, mentre una definizione più ampia e generale, farà riferimento a proprietà più estese e a molteplici domini, come la scrittura, l'espressione linguistica o la memoria, i quali presentano però un potenziale distinto e peculiare. Tale

distinzione era legata al fatto che, come riscontrato dagli autori, non esisteva una sola tipologia di bambini *gifted*, bensì una molteplicità di profili collegati da alcune caratteristiche cognitive e psicologiche comuni.

La definizione di Sternberg e Davidson (1986), infatti, si caratterizzava per una concezione multidimensionale di plusdotazione, che comprendeva non solo la dimensione prettamente intellettuale, ma anche variabili socio-emozionali, apparentemente non correlate con quelle cognitive, come i livelli di motivazione, la creatività e la concezione di sé che questi bambini presentavano. Il presupposto che variabili non-intellettive rientrino nella definizione e nella valutazione della plusdotazione è stato in seguito condiviso anche da altri ricercatori (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Nell'ottica di Sternberg e Davidson (1986), inoltre, gli strumenti psicometrici disponibili, che si focalizzavano su un numero limitato di abilità (*skills*), le quali a loro volta manifestavano un'eccellenza solo in un limitato spettro di compiti (*tasks*), non potevano fornire una valutazione accurata e affidabile di potenziale cognitivo. Ne consegue che un alto quoziente di intelligenza, misurato attraverso i test standardizzati, non equivale necessariamente a plusdotazione o ad alto potenziale cognitivo. Le concezioni più recenti, basate sulle evidenze scientifiche raccolte dai ricercatori, presentano alcuni elementi comuni e alcune distinzioni. Ad esempio, Tannenbaum (2003) identifica la plusdotazione con un alto potenziale di apprendimento, mentre Sternberg (2003), in una definizione più recente, la identifica come l'abilità di sfruttare e di affrontare in modo efficiente le diverse situazioni di vita (Manning, 2006).

Altri autori, come Clark (2002), hanno fornito una definizione di plusdotazione maggiormente incentrata sull'aspetto neurofisiologico. Egli definisce la plusdotazione

come un indicatore di uno sviluppo sopra la media di numerose strutture e funzioni cerebrali. Queste funzioni si possono manifestare nelle aree della cognizione, della creatività o delle relazioni umane, portando l'individuo a eccellere a livello accademico, artistico o sociale. Nello specifico di tale definizione, vengono messe in risalto sia le caratteristiche innate di tale funzionalità, sia la loro relazione con l'ambiente. Infatti, nell'ottica di Clark (2002), il potenziale di apprendimento e la crescita intellettuale dipendono dall'interazione tra eredità biologica e opportunità ambientale.

Il fenomeno della plusdotazione ricalcherebbe dunque i processi identificati da Ridley (2003) come "*nature via nurture*", che presuppongono che l'espressione genetica sia regolata e resa possibile dall'ambiente educativo, affettivo e culturale. Questa definizione pone dunque la plusdotazione come un fenomeno potenziale, strettamente dipendente dalle opportunità di apprendimento rese possibili dal contesto in cui si trova a vivere l'individuo. Tale concezione appare in contrasto con quella proposta da autori come Sternberg (2003), il quale considera invece un tratto distintivo degli individui plusdotati la capacità di "trasformare" un ambiente svantaggiato, cogliendovi delle opportunità di crescita a prescindere dall'effettivo livello e dalla reale qualità degli stimoli.

Una definizione comprensiva, basata sui dati sperimentali disponibili e sull'analisi delle definizioni precedentemente fornite, è stata proposta da Subotnik e collaboratori nel 2011. Questi autori sottolineano il rischio di considerare la plusdotazione in ottica riduzionistica, attribuendola esclusivamente al corredo genetico individuale o, in alternativa, ai benefici di un'educazione qualitativamente sopra la media. Viceversa, occorre guardare all'interazione di queste variabili in un'ottica evolutiva, sistemica e sintetica, come momenti distinti di uno stesso processo. La definizione di plusdotazione

proposta dagli autori fa riferimento alla manifestazione di un'eccellenza attraverso una serie di *performance*, ma tali *performance* si situano al termine di un percorso evolutivo e di sviluppo che, allo stadio iniziale, coincide con il potenziale cognitivo e il potenziale di apprendimento individuale e che può determinare oppure no uno sviluppo superiore alla media. Subotnik e collaboratori (2011) situano a un livello intermedio di sviluppo la misura del raggiungimento di taluni obiettivi, i quali, al termine del percorso, determinano un'eccellenza in uno o più dati ambiti. Dunque, la plusdotazione può essere inquadrata come un processo multidimensionale e collocata in un arco temporale che va dalla potenzialità all'effettiva espressione dell'eccellenza. In quest'ottica, le variabili psicosociali hanno un ruolo fondamentale nella manifestazione della plusdotazione e nel suo sviluppo, integrandosi con le variabili biologiche, psicologiche e pedagogiche.

Dal punto di vista empirico, alcune evidenze della plusdotazione provenienti dalle neuroscienze, che hanno indagato le differenze nelle *performance* cognitive da individuo a individuo, hanno permesso di testare e di ampliare le definizioni correnti di questo fenomeno (Jankech, 2008). Ad esempio, è stato riscontrato come la soglia di attivazione neuronale sia più alta nei soggetti che presentano un quoziente intellettivo differente dalla norma. In questi individui, il cervello tende ad attivarsi più rapidamente e più di frequente. L'informazione viene trasmessa alla corteccia più rapidamente, consentendo di processarla in tempi inferiori e di produrre *output* più complessi (Winner, 1996). In termini di velocità, di capacità e di durata, si osserva come le *performance* della memoria di lavoro aumenti proporzionalmente al quoziente intellettivo, segnalando una correlazione tra QI e attivazione neuronale (Grubar, 1997).

La plusdotazione è stata anche messa in relazione con la plasticità neuronale. I soggetti che presentano un QI più alto, infatti, risultano possedere una maggiore plasticità

neuronale, che consente loro di performare in modo migliore e di produrre risposte più adattive all'ambiente (Shaw *et al.*, 2006). Sebbene questi studi abbiano dimostrato una correlazione tra le valutazioni psicometriche dell'intelligenza e la plusdotazione, tali riscontri si basavano comunque sul presupposto che il funzionamento intellettuale indagato a livello neurofisiologico corrispondesse a un'effettiva disponibilità intellettuale superiore nei soggetti. In altre parole, questi studi si basano sull'idea che la plusdotazione sia esclusivamente di tipo cognitivo. Viceversa, altri autori ritengono che esistano differenti tipi di plusdotazione cognitiva, che saranno indagati nel prossimo paragrafo.

1.4 I modelli di plusdotazione cognitiva

Le ricerche condotte sulla plusdotazione cognitiva hanno portato a elaborare diversi modelli che permettono di spiegarne le caratteristiche. L'affidabilità di tali modelli è legata a diversi parametri, tra cui la loro corrispondenza con le ricerche e i risultati empirici finora prodotti dalla comunità scientifica, la possibilità di convertirli in linee guida pratiche da seguire per identificare e promuovere la plusdotazione, le capacità predittive del comportamento degli studenti plusdotati, la capacità di stimolare nuove ricerche e applicazioni nel campo della plusdotazione e, infine, la semplicità e accessibilità del modello stesso (Davidson, 2009).

Vi sono diversi modelli in grado di spiegare le caratteristiche della plusdotazione, come il modello differenziato di Gagné (1995), il modello tripartito di Pfeiffer (2013) e il modello dei tre anelli di Renzulli (1986). Questi modelli non sono da intendersi come esaustivi, poiché molti aspetti della plusdotazione cognitiva richiedono di essere ancora chiariti e approfonditi, con l'obiettivo di pervenire a un modello integrato (Renati & Pfeiffer, 2018).

Gagné (1995), tra i primi autori a proporre una distinzione tra plusdotazione e talento, identifica la prima come un insieme di abilità innate che si manifestano sotto forma di attitudine allo studio e vede invece nel talento l'esito finale di un processo di sviluppo di tali attitudini da parte della persona. Il modello differenziato identifica anche alcuni specifici domini entro cui si organizzano le attitudini dello studente. Il primo dominio è quello intellettuale, che comprende la curiosità e la passione per l'apprendimento, oltre alle diverse abilità cognitive dell'individuo. Vi è poi il dominio creativo, che comprende la capacità di pensare in maniera divergente e autonoma. Un terzo dominio è quello socioaffettivo, che comprende le abilità sociali e le motivazioni nei confronti dello studio. Vi è infine, secondo Gagné (1995), anche un dominio sensomotorio, che comprende di spiegare la predisposizione di alcuni studenti verso attività fisiche e sportive che richiedono elevata coordinazione sensomotoria. Nell'ottica di Gagné (1995), il talento costituisce il risultato dell'applicazione quotidiana di queste attitudini che, altrimenti, rimangono in uno stadio iniziale, di mero potenziale. Il processo di sviluppo deriva dall'applicazione sistematica dell'apprendimento e della pratica e anche dalla presenza di "catalizzatori" di natura intrapersonale, come la capacità di gestire gli aspetti emotivi e motivazionali legati allo studio, e ambientale, legati alla stimolazione delle persone esterne, come genitori e insegnanti.

Il modello tripartito, sviluppato recentemente da Pfeiffer (2013), nasce come tentativo di unificare e aggiornare i modelli elaborati in precedenza, come quello di Gagné (1995), nonché dall'esperienza clinica decennale dello stesso Pfeiffer (2013), che ha condotto approfondite osservazioni degli studenti plusdotati nel contesto scolastico. Tale modello ripartisce la plusdotazione entro tre "lenti", tra loro distinte ma anche correlate, da intendersi come uno spettro entro cui si collocano tutti gli studenti in relazione alle

loro capacità. Esse sono l'abilità cognitiva, i risultati scolastici e il potenziale per eccellere.

La prima lente, relativa all'abilità cognitiva, definisce la capacità dello studente di riflettere e afferrare alcuni concetti e informazioni in misura superiore e in maniera più rapida rispetto ai pari. Tra le abilità cognitive specifiche implicate nel modello vi sono, ad esempio, la memoria, le risorse attentive e le capacità associative. Questo potenziale cognitivo è ritenuto innato da Pfeiffer (2013), che sottolinea però il rischio, evidente soprattutto in passato, di favorire una visione "cristallizzata" della *giftedness*, che non sempre corrisponde a quanto si osserva in questi individui, poiché le traiettorie di sviluppo tendono a cambiare sia in relazione ai *feedback* dell'ambiente e alle possibilità di esprimere e realizzare il proprio potenziale cognitivo, sia in funzione delle altre caratteristiche della personalità dell'individuo (Renati & Pfeiffer, 2018). La seconda lente è relativa ai risultati eccezionali che lo studente consegue a scuola. Si tratta di un punto di riferimento più tangibile e quantitativo, perché si basa esclusivamente sui voti, ritenendo che esista una correlazione tra plusdotazione cognitiva e migliori risultati scolastici. Nel conseguire questi risultati, inoltre, lo studente dovrebbe disporre, oltre che di un elevato potenziale cognitivo, anche di una spiccata creatività, di adeguate motivazioni e di un interesse per lo studio e l'apprendimento. Per lo stesso motivo, non sempre si può osservare una relazione diretta tra plusdotazione cognitiva e risultati scolastici, poiché alcuni studenti con elevato potenziale potrebbero non impegnarsi a sufficienza nello studio, perché ad esempio non si sentono sufficientemente stimolati. Inoltre, anche quando questi studenti raggiungono risultati scolastici importanti, ciò potrebbe non essere sufficiente a definire per intero il loro potenziale. Per questo, secondo Pfeiffer (2013), bisogna tenere conto anche del potenziale per eccellere. Con questa terza

“lente” si identifica il potenziale latente e ancora inespresso dell’alunno, che può rimanere in tale stato di “latenza” a causa di situazioni familiari, culturali ed economiche di svantaggio. In queste circostanze, la plusdotazione rimane in uno stato di potenzialità, senza che allo studente vengano forniti gli strumenti e le opportunità per mettere alla prova la propria predisposizione favorevole nei confronti dello studio. Questa terza lente permette di comprendere come la plusdotazione sia il risultato di processi sia ereditari che di natura ambientale e, nello specifico, socio-culturale. Ne consegue che, solo con un adeguato supporto in grado di motivare e mettere lo studente nelle condizioni di poter apprendere secondo il proprio potenziale e le proprie qualità, è possibile favorire il passaggio dalla plusdotazione all’eccellenza, senza che il potenziale individuale vada “sprecato” o, peggio, che si verifichino effetti negativi sul morale e l’equilibrio psicologico del bambino.

Un secondo modello che consente di ampliare il *focus* sulla plusdotazione cognitiva è quello elaborato da Joseph Renzulli (1986) e definito “Modello dei tre anelli”. Questo modello identifica la plusdotazione come un’intersezione tra tre componenti, vale a dire una abilità cognitiva superiore alla media, la capacità di impegnarsi nell’esecuzione del compito o nella risoluzione dei problemi e la creatività. Mentre l’abilità cognitiva sopra la media viene considerata anche dal modello di Pfeiffer (2013), quello di Renzulli (1986) ha di diverso che esso considera centrale la capacità dello studente di impegnarsi nel compito, disponendo di caratteristiche psicologiche quali l’ottimismo, l’interesse per la disciplina o per un dato ambito di studio. Anche la creatività svolge, in questo modello, un ruolo più centrale, perché secondo l’autore uno studente plusdotato si può riconoscere anche dalla capacità di risolvere un problema in modo creativo, pensando “fuori dagli schemi” e trovando strategie innovative di affrontare le difficoltà. Il modello a tre anelli

pone dunque l'accento sulle variabili personologiche e motivazionali che si affiancano a quelle strettamente cognitive e che svolgono un ruolo di mediazione significativo nel modo in cui la *giftedness* si manifesta concretamente nella vita dello studente. Ciò aiuta a identificare la plusdotazione come una componente della personalità dello studente, multifattoriale e influenzata da variabili individuali, culturali e sociali.

1.5 L'identificazione degli alunni plusdotati

La plusdotazione si presenta in maniera graduale nel corso dello sviluppo del bambino, già dai primi anni dopo la nascita. Lo sviluppo cognitivo appare infatti più rapido rispetto ai coetanei e questi bambini manifestano una insolita capacità di raggiungere in breve tempo tappe che vengono normalmente attribuite a periodi successivi (Renati & Pfeiffer, 2018).

In particolare, questi bambini sembrano apprendere più rapidamente dei coetanei, si dimostrano osservatori attenti dei fenomeni, sono in grado di cogliere e sfruttare gli stimoli che emergono in modo spontaneo dall'ambiente esterno, dimostrano elevate capacità mnemoniche e l'abilità di comprendere facilmente anche alcuni concetti astratti. Già in età prescolare, inoltre, questi bambini hanno accumulato conoscenze superiori alla media e sono in grado di padroneggiare le basi della letto-scrittura e del calcolo numerico già prima dell'inizio della fase scolare. A ciò si accompagnano segnali di vivacità cognitiva ed emotiva associati alle opportunità di apprendimento. Presentano, infine, interessi specifici ed elevati nei confronti di alcune materie e discipline.

Più nello specifico, come riportano Renati e Pfeiffer (2018), si possono registrare, isolatamente o in associazione tra loro, abilità verbali avanzate, buone capacità di regolazione emotiva, elevata creatività, un elevato potenziale motorio, artistico o musicale, nonché abilità di tipo uditivo-sequenziali che favoriscono il lavoro analitico, la

pianificazione e l'apprendimento sequenziale e visuo-spaziale, che facilitano le attività di sintesi e le inferenze. Le figure predisposte all'individuazione della *giftedness*, per la posizione che occupano nel percorso di sviluppo di questi bambini, sono gli insegnanti, che passando a stretto contatto con questi bambini diverse ore al giorno, sono in grado di cogliere gli aspetti cognitivi che li differenziano dai coetanei e di segnalarli opportunamente, affinché sia in seguito possibile verificare, attraverso procedure di valutazione, l'effettiva presenza di una plusdotazione cognitiva nel giovane.

In quest'ottica, la differenziazione della *giftedness* in specifiche tipologie, così come proposta dal modello di Betts e Neihart (1988; 2010) e qui di seguito esposta, può essere di supporto nell'orientamento all'identificazione degli alunni *gifted*. Questa classificazione comprende sei profili (*the successful, the challenging, the underground, the dropouts, the double labeled, the autonomous learner*):

- Tipo 1: “lo studente di successo”. Questo studente ottiene ottimi risultati per merito della diligenza e impegno profuso, ma manca di spirito di iniziativa e di interesse genuino a causa di un iperadattamento al contesto e alle richieste, che si accompagna ad un celato timore di fallire;
- Tipo 2: “lo studente sfidante”. Questo tipo di studente, dotato di pensiero complesso e divergente, anticonformista e provocatorio rispetto al sistema, nasconde spesso insicurezze ed è a rischio di abbandono scolastico;
- Tipo 3: “lo studente invisibile”. In questa tipologia rientrano spesso le ragazze adolescenti, che occultano i loro talenti per essere accettate dal gruppo dei/le pari;

- Tipo 4: “lo studente a rischio di abbandono scolastico”. Questo tipo di studente ha spesso alle spalle esperienze scolastiche o sociali in cui non si è sentito né compreso, né accolto. Ribelle al sistema, necessiterebbe di una figura di riferimento di cui fidarsi;
- Tipo 5: “lo studente doppiamente eccezionale”. In questo tipo di studente la dotazione cognitiva è spesso mascherata da neurodiversità o da disturbi associati, presenta bassi livelli di autostima ed è, in genere, vulnerabile psicologicamente;
- Tipo 6: “lo studente autonomo”. Questo tipo di studente è sicuro di sé, motivato e interessato personalmente alle sfide, dispone di una buona *leadership*, anche in quanto consapevole delle proprie capacità, ma pochi studenti rientrano in questa tipologia.

In molte scuole, d'altra parte, l'identificazione di questi studenti è resa più difficoltosa dalla presenza di alcuni ostacoli di natura culturale e sociale. Ad esempio, uno studio recente a opera di Hodges e collaboratori (2018) ha evidenziato come i bambini plusdotati appartenenti a minoranze etniche e culturali siano meno identificabili, probabilmente per via della difficoltà, per alcuni insegnanti e operatori, di interagire con loro in maniera funzionale e soprattutto di riconoscere le loro capacità dal punto di vista cognitivo.

La difficoltà di identificazione dell'alto potenziale riscontrata in seno alla comunità educante risiede anche nel fatto che la plusdotazione non è un “disturbo da diagnosticare” e, pertanto, non vi è alcun manuale di riferimento che permetta di accertare l'esistenza o meno della *giftedness*, sulla base di una serie di criteri individuati dalla comunità

scientifico, e non vi è nemmeno un elenco di criteri universalmente accettati sulla base dei quali sia possibile individuare oppure escludere la plusdotazione, in mancanza di definizione chiara e univoca della stessa (Robinson, Zigler, & Gallagher, 2000). Data la confusione presente nel settore su cosa sia la plusdotazione e come debba essere definita (Ackerman, 1997) e volendo dar seguito alle indicazioni del Consiglio Europeo (1994) che auspica un miglioramento nelle procedure di identificazione dei bambini e ragazzi plusdotati, il CNOP, Consiglio Nazionale Ordine Psicologi, ha redatto le *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione in Età Evolutiva* (2018) al fine di permettere o facilitare l'identificazione di tale valutazione. Esse rappresentano un importante strumento per gli psicologi e, in parte, per i pediatri che lavorano nell'ambito dell'età evolutiva. La raccomandazione del Consiglio Europeo (1994) sottolinea anche la necessità di fornire ai bambini plusdotati le opportunità adeguate allo sviluppo delle loro abilità e per rispondere pienamente alle loro esigenze.

In tale ottica, il binomio della individuazione-valutazione della plusdotazione, pur se insostituibile, rappresenta, altresì, solo il primo passo in un processo più ampio che mira a garantire il benessere complessivo e lo sviluppo equilibrato dei bambini, comprendendo gli aspetti cognitivi, emotivi e sociali. In sostanza, il riconoscimento della plusdotazione è cruciale per fornire un supporto mirato e favorire il pieno potenziale di questi giovani.

Malgrado l'importanza di istituire delle linee guida comuni per l'identificazione di questi bambini all'interno della popolazione scolastica, va comunque considerata la difficoltà di riconoscerli a uno stato precoce; essa è legata, secondo Fatouros (1986), a fattori quali le discrepanze nello sviluppo dei bambini in età prescolare, in quanto questi

spesso presentano profonde differenze interindividuali che possono dare l'idea di ritardi o di accelerazioni nella crescita e che, in seguito, si riallineano agli *standard*.

Compiendo un *excursus* sullo stato dell'arte riguardo alla inclusione scolastica dei soggetti *gifted*, in data 3 Aprile 2019 il Miur ha emanato una nota (N. 562), la quale stabilisce che gli studenti con un alto potenziale intellettuale hanno la possibilità di essere identificati come individui con Bisogni Educativi Speciali (BES). In concreto, ciò significa che le misure previste dalla Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 per i BES vengono estese anche ai giovani con un elevato potenziale cognitivo. Queste misure comprendono l'adattamento degli insegnamenti per soddisfare le esigenze individuali degli studenti, la valorizzazione dei loro stili di apprendimento personali e l'assunzione di responsabilità educative. Inoltre, essa specifica che la decisione sulla strategia da adottare è affidata ai Consigli di Classe. In presenza di situazioni problematiche che comportano disagio per gli studenti, i Consigli di Classe possono implementare metodologie didattiche specifiche con l'obiettivo di promuovere un'educazione inclusiva, sia a livello individuale che di classe. Infine, essi valutano se sia opportuno stabilire un percorso di personalizzazione formalizzato tramite un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Anche per questo motivo, è stato proposto di riformare in parte l'istituzione scolastica affinché sia maggiormente predisposta a riconoscere in maniera tempestiva gli alunni plusdotati e, una volta identificatili, fornire loro un adeguato supporto dal punto di vista delle opportunità di apprendimento e di ottimizzazione delle loro capacità (Renzulli, 2000). Questa riforma dovrebbe prevedere innanzitutto la costituzione di un "portfolio dei talenti", atto a riconoscerli e schedarli, raccogliendo informazioni anche sulle modalità in cui i suddetti talenti si manifestano e, in virtù di ciò, procedere poi alla

modifica dei curricula di studi, in funzione delle qualità emerse negli studenti, e all'arricchimento delle tecniche di insegnamento e di apprendimento.

Secondo Renzulli (2000), di tale riforma potrebbero beneficiare anche gli studenti che presentano uno sviluppo cognitivo nella media, che potrebbero trarre vantaggio dalla possibilità di personalizzare in parte i propri studi in funzione delle loro potenzialità e dei loro interessi. L'identificazione degli alunni plusdotati non ha solo lo scopo di valorizzare le loro capacità e permettere loro di sviluppare il proprio potenziale, ma anche di prevenire i rischi derivanti da un mancato riconoscimento di tale loro dotazione. Tali fattori di rischio sono connessi sia al rendimento scolastico di questi studenti, sia al loro sviluppo socio-emotivo, nonché, sul lungo periodo, allo stesso sviluppo cognitivo, che potrebbe risultare inferiore al proprio potenziale (Renati & Pfeiffer, 2018).

Più nello specifico, un primo esito è costituito dall'*underachievement*, termine inglese che può essere tradotto come "risultato inferiore alle aspettative". Questo fenomeno fa riferimento alla discrepanza tra i punteggi conseguiti nei test di valutazione cognitiva e gli effettivi risultati scolastici e le prestazioni accademiche dello studente, che potrebbe, in alcuni casi, performare anche in maniera inferiore ai coetanei. I segnali di un *underachievement* degli studenti plusdotati sono molteplici e, talvolta, tra loro contraddittori (Reis & McCoach, 2000). Essi possono comprendere disorganizzazione nello studio, compiti incompleti, dimenticanze, scarsa interazione con i pari e gli insegnanti e costituire una conseguenza derivante dalle eccessive aspettative familiari e scolastiche, dall'isolamento rispetto ai compagni di classe e anche degli stessi insegnanti e genitori, da un senso di noia generale associato alle lezioni e correlabile alle abilità cognitive elevate che non vengono sufficientemente stimolate dal normale ritmo didattico. Inoltre, studenti che ricevono messaggi contrastanti da docenti o genitori, in

termini di comportamenti adeguati o inadeguati, sono maggiormente a rischio di abbandono scolastico, assenteismo o comportamenti conflittuali in famiglia e tali comportamenti tendono a diventare stabili se non adeguatamente gestiti dagli adulti di riferimento (Zanetti, 2017).

Rispetto a queste diverse problematiche, l'identificazione tempestiva della plusdotazione costituisce, pertanto, un fattore di protezione in quanto consente di attivare dei percorsi di valorizzazione del potenziale dell'alunno che non verrebbe, in questo modo, "frustrato" dalle variabili ambientali avverse ed, altresì, permetterebbe di creare in modo precoce preziose alleanze educative tra le agenzie educative preposte, che caratterizzano il sistema della formazione e della istruzione, e le stesse famiglie degli alunni plusdotati nella pianificazione di strategie educative condivise (Swick, 2004; Swick & Hooks, 2005).

Un altro rischio è costituito da diagnosi errate, mancanti o poco tempestive. La plusdotazione può, infatti, mostrarsi in diversi modi e con segnali manifesti che non sempre permettono di riconoscere con chiarezza che lo studente presenta un alto potenziale cognitivo. Egli potrebbe apparire annoiato e apatico, spingendo anche in ambito clinico a ipotizzare delle problematiche di natura cognitiva, emotiva e sociale, come può essere un disturbo specifico dell'apprendimento, senza invece sondare il potenziale cognitivo che potrebbe celarsi dietro questo tipo di comportamenti (Renati & Pfeiffer, 2018).

Un mancato riconoscimento della plusdotazione si può anche riflettere a diversi livelli sullo sviluppo del ragazzo. Se il potenziale non viene riconosciuto, il ragazzo potrebbe essere "frustrato" dal dover continuare a seguire i normali curricula didattici, invece di intraprendere un percorso formativo personalizzato e funzionale al pieno

raggiungimento del potenziale. Possedere capacità mentali superiori richiede, infatti, curricula scolastici adeguati, purtroppo, non sempre adottati in modo sistemico e sistematico nelle scuole di diverso ordine e grado¹.

Lo studente può risentire anche a livello emotivo del mancato riconoscimento delle sue abilità cognitive fuori dal comune, con la conseguenza di perdere interesse e motivazione per lo studio, di sviluppare disaffezione scolastica e, in alcuni casi, manifestare condotte oppositive o aggressive o comportamenti antisociali (Renati & Zanetti, 2012). Va ricordato, infine, che esistono anche i casi di “doppia eccezionalità”, caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in presenza con un disturbo del neurosviluppo, come riferiscono le *Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi* (Cornoldi, 2023). Esse suggeriscono, per la diagnosi di plusdotazione intellettiva e dei problemi associati, di tenere in considerazione i seguenti aspetti:

- Le abilità processuali non sono indicatori affidabili del potenziale intellettivo.
- Rivestono maggiore importanza le stime intellettive basate su fattori centrali.
- Gli strumenti dovrebbero poter rilevare abilità particolarmente elevate.
- Punto di riferimento comune convenzionale è un punteggio intellettivo ≥ 130 .
- Alcuni disturbi del neurosviluppo possono essere mascherati.
- Nel caso di DSA con Doppia Eccellenza (2E) la compensazione varia con l'età.
- La doppia eccezionalità, in ADHD e autismo, può mutare nella forma assunta.
- La diagnosi ADHD richiede cautela per evitare sovradiagnosi o sottodiagnosi.

¹ Convegno dal tema “Una nuova via dell’inclusione, il mondo colorato della plusdotazione” che si è tenuto il 19 maggio 2022 presso l’Aula Magna dell’Università di Monte Cassino e del Lazio Meridionale.

- Per la diagnosi di dislessia, considerare la compensazione e le diagnosi tardive.
- Prestare attenzione agli indicatori qualitativi nel valutare gli apprendimenti.

In conclusione, il fenomeno della plusdotazione può essere considerato nel suo duplice valore, in quanto si può caratterizzare sia come punto di forza che come punto di debolezza. Infine, i benefici del riconoscimento tempestivo nei discenti della sua presenza comprendono anche la formazione di fattori di protezione che consentono di ridurre i problemi di salute, di migliorare la qualità della vita e, ovviamente, di favorire lo sviluppo dei talenti associati alle attitudini degli studenti. Tuttavia, affinché il riconoscimento diventi più puntuale e preciso, è necessario coinvolgere e istruire maggiormente sia i genitori che, soprattutto, gli insegnanti nei progetti di identificazione e segnalazione di questi studenti, tenendo nella giusta considerazione che il bambino plusdotato realizzerà compiutamente il proprio potenziale se e solo se viene precocemente identificato e il suo percorso scolastico e formativo supportato (Zanetti, 2017).

1.6 L'atteggiamento degli insegnanti verso la plusdotazione

Gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale nell'identificare gli studenti plusdotati, ma possono manifestare una varietà di atteggiamenti nei confronti della plusdotazione, in base alla loro formazione, esperienza e conoscenza del fenomeno. La sensibilizzazione e l'educazione degli insegnanti sono importanti per garantire un ambiente di apprendimento adeguato per i bambini plusdotati (Siegle *et al.*, 2010). Una parte di questa formazione dovrebbe essere indirizzata alla messa in evidenza delle caratteristiche della plusdotazione e delle modalità con le quali esse si manifestano negli studenti.

Come sostenuto da Ültanir (2012), le persone costruiscono la propria conoscenza del mondo circostante attraverso l'interazione tra ciò in cui già credono e le idee, gli

eventi e le attività con le quali entrano in contatto. Queste esperienze formano gli stereotipi e i principi discriminanti all'interno di determinati costrutti. Anche gli insegnanti sicuramente subiscono questa caratteristica della condizione umana senza esserne consapevoli. Questi stereotipi contribuiscono a sviluppare pregiudizi intrinseci e inespressi riguardo al talento (Mohamed & Elhoweris, 2022). Un atteggiamento deleterio potrebbe essere l'ignoranza, nel senso che alcuni docenti potrebbero non essere a conoscenza della plusdotazione e delle sue implicazioni educative e quindi non riconoscere i suoi segni. In questo caso essi non sarebbero in grado di adottare strategie pedagogiche specifiche necessarie per supportare in modo efficace i bambini plusdotati. In alcuni casi, gli insegnanti potrebbero persino dubitare dell'esistenza stessa della plusdotazione, considerando le eccezionali abilità come normali (Mohamed & Elhoweris, 2022).

Un altro atteggiamento da parte dei docenti potrebbe essere quello della sottovalutazione, che porta a minimizzare o ignorare i bisogni specifici dei bambini plusdotati; questo argomento sarà affrontato nel Capitolo 2. Altri atteggiamenti negativi da parte degli insegnanti potrebbero essere di inadeguatezza, quindi sentirsi sopraffatti nell'affrontare le esigenze complesse dei bambini plusdotati, oppure di scetticismo, dubitando della validità delle etichette di plusdotazione. Invece, gli atteggiamenti positivi dei docenti, come l'apprezzamento e il riconoscimento delle abilità e delle potenzialità dei bambini plusdotati, la predisposizione a lavorare in collaborazione con altri professionisti, la disponibilità ad adattare il *curriculum* e le metodologie didattiche per stimolare il pieno potenziale dei bambini plusdotati, etc. possono far sviluppare in questi ultimi specifiche capacità e talenti (Moon & Brighton, 2008).

A tal proposito si può citare il cosiddetto “effetto Pigmaglione” descritto da Rosenthal e Jacobson (1968). I due ricercatori hanno osservato che, scegliendo uno studente a caso e definendolo molto intelligente agli occhi dei docenti, ciò contribuiva a creare in loro grandi aspettative che portavano ad assumere un atteggiamento positivo nei confronti dello studente stesso, tale da fargli ottenere realmente ottimi risultati in ambito scolastico (Torndike, Rosenthal & Jacobson, 1968). In letteratura scientifica sono stati indagati alcuni fattori che possono influire sull’atteggiamento degli insegnanti verso i *gifted* ed è stato riscontrato che il numero di anni d’insegnamento, l’esperienza accumulata con studenti plusdotati e la presenza di un membro *gifted* nel nucleo familiare dell’insegnante sono fattori che possono potenzialmente condizionare l’atteggiamento dell’insegnante verso gli studenti plusdotati.

Ad esempio, la presenza di un membro *gifted* nel nucleo familiare dell’insegnante può avergli fatto acquisire una maggiore consapevolezza sui bisogni specifici di cui questi individui necessitano (Jung, 2014). La ricerca ha indagato anche le opinioni dei docenti verso i programmi integrativi e le specifiche tecniche di accelerazione dedicate a studenti plusdotati, facendo emergere una sostanziale contraddittorietà che vede, da un lato, un atteggiamento generale positivo e favorevole, dall’altro una sorta di riluttanza ad usufruirne, perché percepiti come difficili da attuare o eccessivamente elitari (Gallagher *et al.*, 2011).

Inoltre, la comprensione del talento da parte degli educatori si basa principalmente sul loro background educativo, la loro formazione e le loro esperienze di lavoro a stretto contatto con bambini normodotati e plusdotati. Ad esempio, Margrain e Farquhar (2012) hanno stabilito che i loro insegnanti intervistati non erano in grado di definire il talento in modo unico o coeso, poiché le loro convinzioni e la loro comprensione variava

(Szymanski & Shaff, 2013). Nordström (2022), d'altra parte, ha esplorato le condizioni dell'identificazione di bambini in età prescolare plusdotati nel sistema scolastico svedese mediante interviste a 10 docenti della scuola dell'infanzia e 5 dirigenti scolastici. I partecipanti hanno riportato informazioni sulla loro concezione di talento e sugli ostacoli da loro rilevati nel soddisfare le esigenze dei bambini plusdotati in età prescolare. I risultati hanno mostrato una mancanza di conoscenza da parte dei partecipanti riguardo alle caratteristiche della plusdotazione e ai problemi legati a come i soggetti plusdotati sono etichettati nella società.

Antoun (2022) ha esaminato la percezione di un campione di insegnanti libanesi della scuola primaria in merito all'educazione degli studenti plusdotati. I risultati hanno mostrato che il contesto culturale sembra avere un impatto sulle scelte e sulle percezioni degli insegnanti. In precedenza, Antoun e collaboratori (2020) hanno osservato che i docenti avevano atteggiamenti positivi nei confronti dell'istruzione, ma una consapevolezza limitata delle pratiche da attuare.

Da quanto esposto, sembra che gli insegnanti esprimano l'importanza di sostenere gli studenti plusdotati, ma non si sentano completamente in grado di mettere in pratica tale convinzione anche perché poco supportati dai servizi scolastici offerti (Siegle *et al.*, 2010). Per queste motivazioni, gli insegnanti devono essere formati in modo specifico sulla percezione degli studenti circa le loro abilità e motivazione ad intraprendere programmi formativi specifici per studenti ad alto potenziale cognitivo (Neber, 2004).

Il problema spesso riscontrato è che a guidare l'atteggiamento degli insegnanti verso i plusdotati siano i pregiudizi di cui questi ultimi spesso sono vittime. La *Gifted Child Quarterly* (2009) ha indicato come uno degli stereotipi più diffusi la convinzione che non possano essere definiti plusdotati gli studenti con voti bassi o i portatori di

disabilità, mentre spesso le potenzialità di tali individui sono solo celate dalle difficoltà che quotidianamente incontrano. Dunque, essendo valutati negativamente, gli studenti plusdotati tendono a sentirsi demotivati, annoiati e incompresi in un contesto scolastico che offre loro pochi stimoli e spesso mascherano le proprie capacità per uniformarsi alla classe. La conseguenza più evidente di questa loro insoddisfazione è la tendenza ad essere percepiti come meno popolari e poco integrati nell'ambiente scolastico, alimentando così il pregiudizio e il conseguente giudizio negativo (Antoun, 2022).

Un'altra categoria di stereotipi è quella verso i programmi dedicati alla plusdotazione cognitiva, la tecnica dell'accelerazione e l'*ability grouping*. Quest'ultima tecnica, in particolare, consiste nel raggruppare studenti con bisogni didattici simili in una classe eterogenea permettendo così ai plusdotati di far parte dello stesso gruppo e di stimolarsi a vicenda percependo più realisticamente anche le proprie abilità (Fiedler, Lange & Winebrenner, 2002). Tuttavia, la tecnica è stata oggetto di svariate critiche come l'attribuire agli studenti *gifted* un carattere elitario, discriminatorio e antisociale. Dunque, la scarsa conoscenza e la non comprensione della plusdotazione cognitiva sembrano essere le cause principali di convinzioni sbagliate e atteggiamenti negativi verso gli individui *gifted* (Clark, 2002).

Ad esempio, la tendenza ad etichettare gli alunni *gifted* come elitari e tendenti alla *leadership* antisociale potrebbe essere sintomo di sentimenti inconsci di disaffezione degli insegnanti verso tali studenti. Questi sentimenti potrebbero nascere dal sospetto che tali alunni facciano un utilizzo distorto dell'elevata intelligenza di cui sono dotati e, soprattutto, un uso non socialmente conforme. Inoltre, tali stereotipi hanno contribuito a far acquisire agli stessi alunni *gifted* una visione della plusdotazione cognitiva tipica della società convenzionale in cui sono inseriti, ossia che si tratti di una forma di devianza

sociale. Dunque, l'atteggiamento a volte pregiudizievole degli insegnanti verso la *giftedness* fa emergere la necessità di individuare precocemente lo stereotipo per arginare tutte queste ricadute negative sugli studenti plusdotati e sulla qualità della loro educazione e formazione.

Uno strumento utile, a tal proposito, è il *Questionario delle Opinioni sugli Studenti Plusdotati e sulla loro Educazione* di Gagné-Nadeau (1991) originariamente sviluppato per far emergere le opinioni degli insegnanti di lingua francese sugli individui plusdotati e sulla loro educazione in Canada. Tuttavia, lo strumento non presenta caratteristiche culturali di rilievo ed è stata, dunque, possibile anche una versione in italiano spendibile in svariati contesti e ricerche sul tema della plusdotazione cognitiva. Quindi, è evidente l'importanza che riveste l'atteggiamento degli insegnanti verso gli alunni plusdotati ed è un elemento fondamentale da tenere in considerazione soprattutto nella strutturazione di corsi di formazione per gli insegnanti e nelle proposte educative appropriate per gli studenti *gifted* (Davis & Rimm, 2004).

A tal proposito, prima di chiudere il capitolo, è interessante citare il Modello di Arricchimento Scolastico (*The Schoolwide Enrichment Model*; SEM), sviluppato da Joseph Renzulli e Sally Reis (Renzulli, Reis & Milan, 2021). Si tratta di un approccio educativo che mira a promuovere il talento, la creatività e il potenziale individuale degli studenti. Questo modello, frutto di una lunga ricerca condotta presso l'Università del Connecticut, USA, integra attività di arricchimento all'interno del *curriculum* scolastico tradizionale (Milan, 2022). L'obiettivo principale del SEM è migliorare il rendimento scolastico e stimolare la produttività creativa degli studenti, riducendo al minimo la noia e la disaffezione verso l'apprendimento. Il SEM promuove una visione inclusiva dell'educazione, dove il successo di uno studente contribuisce al successo di tutti.

Come, infatti, riferisce Lara Milan nel webinar tenuto nel giorno 17 ottobre 2022, a cura di “Edizioni Centro Studi Erickson”, il Modello SEM approccia la plusdotazione in modo più inclusivo rispetto a quello che si è fatto negli anni passati e, tramite esso, è possibile riscoprire e valorizzare tutte le potenzialità che esistono nelle varie classi, aprendo gli approcci educativi a tutto il gruppo classe. Per quanto riguarda, da ultimo, la formazione degli insegnanti, Milan informa che SEM *Italy* è impegnata nel settore delle strategie didattiche per lo sviluppo del talento e del potenziale (Milan, 2023), con corsi di formazione e conferenze con esperti nazionali ed internazionali².

² Il Modello SEM è stato implementato per la prima volta nella Scuola Pubblica italiana da Lara Milan nel corso del suo Dottorato di Ricerca in Neuroscienze presso l’Università di Pavia.

CAPITOLO II

LA VALUTAZIONE DELLA PLUSDOTAZIONE

2.1 Misurazioni della plusdotazione

La misurazione della plusdotazione (*giftedness*) è una questione complessa e può variare a seconda dei contesti e degli obiettivi dell'identificazione: dal momento che non esiste una definizione universale o un criterio *standard* per la plusdotazione, il processo può variare da contesto a contesto e da professionista a professionista. Ciò nonostante, nella scelta di un test di misurazione del livello intellettuale, è importante privilegiare i test che abbiano in sé buone qualità psicometriche (Pfeiffer, 2015). Tra i test più utilizzati troviamo le *Matrici di Raven* (1938), il *Test Leiter-3* (2013), le *Scale Wechsler*.

Le *Matrici di Raven* costituiscono una tipologia di test utilizzata per valutare l'intelligenza non verbale e la capacità di risolvere problemi astratti: in particolare, esse consentono di valutare le abilità cognitive senza la necessità di utilizzare il linguaggio verbale. Il test consiste in una serie di disegni o figure astratte disposte in una griglia o in una serie di matrici; tali matrici possono variare in termini di complessità, mentre l'obiettivo del test è risolvere il problema fornendo la figura che dovrebbe essere inserita nel posto vuoto o mancante nella griglia. Il test può essere costituito da diverse serie di matrici, ciascuna con un diverso grado di complessità. Di solito, le prime matrici sono più semplici e divengono più complesse procedendo nella somministrazione. I partecipanti ricevono un punteggio in base al numero di matrici risolte correttamente e al tempo impiegato per farlo. I punteggi vengono, quindi, confrontati con i punteggi di un campione di riferimento per determinare il livello di abilità dell'individuo.

Il *Leiter-3* (Roid, Miller & Koch, 2013) è un test di intelligenza ampiamente utilizzato progettato per valutare le abilità cognitive di individui che potrebbero avere difficoltà con valutazioni verbali tradizionali, come coloro che hanno problemi di linguaggio, deficit uditivi o sono parlanti non nativi. Si tratta di un test non verbale, il che significa che non fa affidamento sulle abilità linguistiche, ma valuta le abilità cognitive attraverso compiti visivi e spaziali. Il *Leiter-3* è spesso utilizzato in contesti clinici ed educativi per valutare l'intelligenza, in particolare per individui con background linguistici e culturali diversificati. Il test include compiti come l'associazione, i modelli e le sequenze per valutare abilità cognitive come la memoria, la risoluzione dei problemi e il ragionamento spaziale.

Tuttavia, una delle modalità più comuni per misurare la plusdotazione è attraverso test di intelligenza standardizzati, come la WISC-IV (*Wechsler Intelligence Scale for Children*; Orsini *et al.*, 2012) o la WAIS-IV (*Wechsler Adult Intelligence Scale*; Orsini & Pezzuti, 2015), che valutano una serie di abilità cognitive, tra cui il ragionamento logico, la memoria, l'elaborazione delle informazioni e altro ancora. Nello specifico, le *Scale Wechsler* sono un insieme di test di intelligenza ampiamente utilizzati progettati per valutare le abilità cognitive in individui di diverse fasce d'età. Queste scale sono state sviluppate da David Wechsler e sono state riviste ed aggiornate nel corso degli anni. La WAIS è progettata per individui di età compresa tra i 16 e i 90 anni e oltre, e valuta una vasta gamma di abilità cognitive, inclusi aspetti verbali e non verbali. Il test è composto da vari subtest che misurano diversi aspetti dell'intelligenza, come la memoria di lavoro, la risoluzione dei problemi, la comprensione verbale e il ragionamento percettivo. I risultati vengono utilizzati per calcolare un punteggio complessivo di QI.

La WISC è progettata per bambini tra i 6 e i 16 anni. Come la WAIS, valuta diverse abilità cognitive ma è adattata per essere adeguata all'età e misurare abilità pertinenti allo stadio di sviluppo di un bambino. Sia la WAIS che la WISC offrono un punteggio di QI a scala completa, oltre a vari punteggi di indice che offrono informazioni specifiche su domini cognitivi particolari. Questi test sono ampiamente utilizzati in contesti clinici ed educativi per valutare le abilità cognitive di un individuo, identificare punti di forza e debolezza e prendere decisioni informate in materia di istruzione e intervento.

Come anche riportato nelle *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione in Età Evolutiva* (2018), un punteggio di QI di 130 come *cutoff* è il criterio maggiormente utilizzato per la plusdotazione, che, anche se non universalmente accettato, consente di includere una percentuale di superdotati che corrisponde circa al 2% statistico della popolazione, con 2 deviazioni standard dalla media.

Pur mancando di una definizione univoca, una visione psicometrica delle plusdotazione è ancora largamente diffusa, in quanto il QI resta un indicatore probabile della sua presenza, ma non è sufficiente ad una sua rilevazione (Pfeiffer, 2013; Stenberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011). A tal riguardo, Ruf (2005) ha individuato 5 livelli di classificazione della plusdotazione in base ai punteggi del QI, che sono stati, quindi, correlati ad altre capacità, considerando l'età e la fase di sviluppo in cui sono state acquisite, parzialmente o interamente, per rendere i risultati più attendibili. Come evidenziato in precedenza, la WISC-IV (Orsini *et al.*, 2012) è uno dei test più ampiamente utilizzati per la valutazione dell'intelligenza nei bambini e negli adolescenti. La valutazione della plusdotazione utilizzando la WISC coinvolge l'analisi delle differenze tra i punteggi delle diverse scale del test. Sebbene, come affermato, i soggetti plusdotati possono essere considerati tali se il loro Quoziente Intellettivo (QI) sulla WISC-IV è

uguale o superiore a 130, sorge la questione su quale indice tra il QI, l'Indice di Abilità Generale, l'Indice di Comprensione Verbale e l'Indice di Ragionamento Visuo-Percettivo sia il migliore per valutare la plusdotazione stessa. La variabilità intra- e inter-individuale nei soggetti plusdotati complica l'identificazione di questa popolazione (Rowe, Miller, Ebenstein & Thompson 2012).

A livello generale, i punteggi dell'Indice di Comprensione Verbale e/o dell'Indice di Ragionamento Visuo-Percettivo sembrano essere più elevati rispetto all'Indice di Memoria di Lavoro e all'Indice di Velocità di Elaborazione nei soggetti plusdotati (Falk, Silverman & Moran, 2004). Tuttavia, l'Indice di Abilità Generale (IAG) sembra essere il più idoneo nell'identificare tali individui, anche al fine di inserirli in determinati programmi educativi, in quanto rappresenta una valida misura del "fattore g" dell'intelligenza (Orsini & Pezzuti, 2016). È emerso che i soggetti dotati possono ottenere punteggi che risultano non omogenei tra i diversi indici della WISC-IV e questo può rendere il QI non interpretabile.

A questo proposito, si sottolinea l'importante contributo di Orsini, Pezzuti e Hulbert (2014) in cui si è evidenziato come il QI, per essere ritenuto «non interpretabile», deve presentare una differenza di 40 punti tra l'Indice che ha ottenuto il punteggio più alto e quello con il punteggio più basso, differenza ben superiore ai 23 punti precedentemente indicati nei testi americani di riferimento (cfr. Flanagan & Kaufman, 2009). In più, è importante mettere a confronto il QI con l'IAG e l'IAG con l'Indice di Competenza Cognitiva (ICC) in modo da individuare persone definite doppiamente eccezionali, ossia che mostrano sia plusdotazione che disturbi specifici del neurosviluppo.

Per quanto riguarda i subtest della WISC-IV, questi ultimi soggetti mostrano differenze nei punteggi relativi. Ad esempio, nei subtest di Comprensione Verbale

(Somiglianze, Vocabolario e Comprensione) tendono ad ottenere punteggi più alti, mentre nelle prove di Velocità di Elaborazione (Ricerca di simboli e Cifrario) ottengono punteggi più bassi. Queste differenze possono essere attribuite alla motivazione e al perfezionismo dei soggetti dotati (Rimm, Gilman & Silverman, 2008). Nel contesto della doppia eccezionalità, infine, si afferma che una grande discrepanza tra l'IAG e l'ICC o una significativa caduta in uno dei quattro indici principali potrebbero indicare la presenza di questa condizione. Tuttavia, la discrepanza non è l'unico strumento per identificare la doppia eccezionalità, e una valutazione accurata è fondamentale per evitare diagnosi errate o mis-diagnosi, confondendo la plusdotazione con altri disturbi come l'ADHD, il Disturbo Oppositivo Provocatorio, i Disturbi dell'Umore o i Disturbi nello Spettro Autistico (Castelli, Torriani, Spinelli & Meloni, 2017).

Giovanni Galli (2018) ha approfondito la situazione attuale, considerando le ricerche più recenti, sostenendo che ad una più elevata misura del QI corrisponde una maggiore eterogeneità degli indici che compongono la WISC, eterogeneità che tende ad essere la norma non l'eccezione nei soggetti ad alto potenziale cognitivo quando $QI > 130$. Dopo tale soglia la grande maggioranza dei soggetti presentano eterogeneità e, di conseguenza, non ritiene possibile l'interpretazione del QI totale. Questo aiuta a identificare le aree di forza e di debolezza nelle abilità cognitive dell'individuo plusdotato. Tuttavia, questa analisi è solo una parte del processo di valutazione, che dovrebbe essere condotto da professionisti qualificati e comprendere una valutazione complessiva dell'individuo, includendo anche osservazioni, interviste e valutazioni cliniche (Galli, 2018).

È importante notare che la misurazione della plusdotazione non si basa solo sul punteggio di QI, ma dovrebbe considerare una valutazione più ampia che tiene conto delle

abilità, degli interessi, delle necessità e delle caratteristiche socio-emotive dell'individuo. La plusdotazione è un concetto multidimensionale e il processo di identificazione deve essere completo e considerare tutte le sfaccettature dell'individuo. Per identificare la plusdotazione può essere utile anche l'osservazione del comportamento del bambino o dell'individuo in diverse situazioni, da parte di insegnanti, genitori o psicologi. In alcuni casi, i professionisti possono raccogliere una serie di prove che dimostrano l'eccellenza in una varietà di aree, come risultati eccezionali a scuola, competenze artistiche o musicali avanzate, risultati in competizioni nazionali o internazionali, o altri segni di straordinario talento e impegno (Gross, 2006).

A volte, una valutazione clinica da parte di uno psicologo o di uno specialista in salute mentale può essere utile per escludere la presenza di disturbi mentali o per valutare ulteriori aspetti della plusdotazione, come l'aspetto socio-emotivo. L'APC (*Assessment of Personal Characteristics*) è un termine generico che può riferirsi a diverse forme di valutazione delle caratteristiche personali o personalità di un individuo. Tuttavia, senza ulteriori informazioni, non è possibile identificare uno specifico strumento o test chiamato "APC". Solitamente, questi strumenti cercano di misurare tratti di personalità, atteggiamenti, comportamenti o caratteristiche individuali per comprendere meglio l'individuo e le sue interazioni con l'ambiente circostante (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

2.2 Procedure di valutazione

Per poter identificare uno studente plusdotato, è opportuno seguire delle procedure di valutazione standardizzate, che consentano di ricostruire con chiarezza le potenzialità del giovane e le modalità attraverso cui queste doti si esprimono (Pfeiffer & Blei, 2008).

Le procedure e i test impiegati riflettono la concezione che lo psicologo ha della plusdotazione, poiché differenti concettualizzazioni teoriche portano ad adottare

differenti procedure di valutazione. Per diverso tempo, il processo di valutazione della plusdotazione è stato limitato al dominio intellettuale e degli apprendimenti, avvalendosi dunque primariamente di strumenti di misurazione del quoziente intellettuale degli studenti. L'eccessivo *focus* sugli aspetti intellettuali ha tuttavia portato a trascurare le altre modalità attraverso cui si esprime la plusdotazione cognitiva, che, come si è visto, può trovare applicazione anche ad altri domini, come quello artistico e quello sociale e dipende da una molteplicità di fattori, di natura cognitiva, motivazionale e attitudinale. Come rilevato in una recente meta-analisi da Robbins (2019), le procedure impiegate fino agli anni Novanta soffrivano spesso di un vero e proprio *bias* relativo alle caratteristiche della plusdotazione, vista esclusivamente come potenziale intellettuale, che non solo ne rendeva più difficile l'identificazione, ma impediva anche di ricostruire traiettorie affidabili dello sviluppo dello studente plusdotato.

Attualmente, dunque, vengono mantenuti i test intellettuali, affiancati a quelli cognitivi, in grado di misurare la propensione verso l'apprendimento, ma ad essi si aggiungono modalità di valutazione in grado di cogliere anche gli altri aspetti della plusdotazione, privilegiando procedure più comprensive e integrate. La valutazione della plusdotazione cognitiva, dunque, non si avvale solo di procedure di identificazione basate sull'osservazione di insegnanti e genitori, ma anche di strumenti standardizzati che consentono di avere un quadro preciso delle caratteristiche e delle potenzialità dello studente. Questi ultimi permettono dunque di sfruttare le capacità osservative degli adulti che sono a contatto con il bambino e, nel caso degli insegnanti, anche le loro competenze, per riconoscere i punti di forza del bambino e quantificarli (Renati & Pfeiffer, 2018).

Negli ultimi vent'anni, questi strumenti sono stati affinati, anche grazie agli studi di efficacia condotti. Come riportano Pfeiffer e collaboratori (2002), infatti, non sono

molti gli strumenti in grado di identificare con sicurezza tutti gli studenti plusdotati, con la conseguenza che la plusdotazione non è stata messa a fuoco in modo preciso per molto tempo. Ciò principalmente per due motivi. Il primo motivo è che alcuni studenti plusdotati non vengono rilevati dai test intellettivi, che misurano esclusivamente il quoziente intellettivo e l'intelligenza generale, trascurando le diverse e specifiche aree di espressione del talento e delle doti individuali. Questo comporta una sottovalutazione degli studenti plusdotati presenti nella popolazione scolastica e, conseguentemente, un mancato supporto in grado di stimolarne la crescita. Allo stesso tempo, possono essere erroneamente classificati come plusdotati degli studenti che presentano in realtà delle abilità nella norma, dando dunque luogo a dei falsi positivi. Anche in questo caso, una possibile ragione è legata alla centralità dei test intellettivi, che sono sensibili nei confronti degli studenti che presentano una buona intelligenza generale, mentre la plusdotazione non si identifica necessariamente con una elevata intelligenza generale.

Negli anni Novanta, sono stati sviluppati strumenti più multidimensionali, come la *Gifted and Talented Evaluation Scales* (GATES; Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996), che presenta molteplici scale entro cui vengono ripartiti i talenti individuali, quali l'abilità intellettiva generale, le abilità accademiche, la creatività, la *leadership* e il talento artistico. Si tratta di uno dei primi tentativi di misurare la plusdotazione per mezzo di diverse scale e non tramite uno strumento che indaga fattori più ampi e generali. Tuttavia, come evidenziato da Pfeiffer e collaboratori (2002), la GATES presentava diversi limiti, dovuti principalmente alla scarsa sensibilità di alcune scale nei confronti della plusdotazione reale. È stato, dunque, necessario revisionare questo strumento e, parimenti, favorire lo sviluppo di nuove procedure e test, nell'ottica comunque di

mantenere un approccio multidimensionale e integrato alla valutazione della plusdotazione.

2.3 La *Gifted Rating Scales* e la *Giftedness Checklist*

Attualmente, tra gli strumenti maggiormente impiegati vi sono le *Gifted Rating Scales* (GRS), sviluppate da Pfeiffer e Jarosewich (2003), che rientrano tra le procedure di *screening* effettuate dagli insegnanti. Si tratta di scale compilabili dagli insegnanti al termine di una procedura di osservazione guidata durante la quale l'insegnante, dopo una attenta lettura del manuale, effettua un esame delle capacità dell'alunno tenendo conto anche di aspetti che, normalmente, non sarebbe portato a considerare o a cui non attribuirebbe un ruolo significativo. Le scale coprono, infatti, diverse aree di espressione del potenziale, tra cui le abilità creative, le competenze sociali, l'espressività motoria, in coerenza con una concezione multidimensionale della plusdotazione.

Pfeiffer e Jarosewich (2003) hanno realizzato questo strumento proprio allo scopo di rimediare a uno dei limiti delle procedure di valutazione precedenti, ovvero la mancanza di uno strumento validato che fosse facilmente compilabile dagli insegnanti e che si affiancasse ai test sul QI. Infatti, nella prima procedura di validazione dello strumento, i ricercatori hanno impiegato le GRS in concomitanza con la *Wechsler Intelligence Scale for Children – 4th edition* (WISC-IV; Orsini *et al.*, 2012) e con altri strumenti di misurazione del quoziente intellettivo, confermando come tali strumenti possano essere integrati per ottenere una valutazione più globale e comprensiva delle capacità degli studenti.

Più nello specifico, le GRS prevedono un modulo finalizzato allo *screening* e destinato ai bambini in età prescolare e scolare, ovvero dai 4 ai 6 anni (*Gifted Rating Scales – Preschool*, GRS-P) e un secondo modulo, denominato *Scuola* (GRS-S) per

bambini di età compresa tra i 6 ai 13 anni. In tutto, le GRS constano di 6 diverse scale, ciascuna composta da 12 *item* (72 in tutto). La prima scala misura l'abilità intellettuale, vale a dire le capacità di astrazione e di *problem-solving* del bambino, le abilità verbali e non verbali, la prontezza di esecuzione e la capacità della memoria. La seconda scala misura l'abilità scolastica, che si esprime attraverso la capacità del bambino di apprendere ed essere produttivo nel contesto scolastico. Nello specifico, vengono considerate le *performance* del bambino nelle varie materie e abilità strumentali, tra cui la lettura e il calcolo. Vi è poi una scala dedicata alla creatività, intesa come capacità di produrre pensieri innovativi, cambiare il modo di fare le cose, creare prodotti originali. La creatività viene dunque valutata in diversi ambiti, dal modo in cui si studia alla capacità di risolvere i problemi fino alle modalità di interazione ludica con gli altri. Una quarta scala misura il talento artistico del bambino, ovvero le sue abilità nei diversi ambiti espressivi caratteristici dell'arte, come il teatro, la musica, il disegno. Viene considerato sia l'approccio e l'interesse mostrato dal bambino nei confronti di queste diverse discipline, sia la capacità effettiva di apprendere comportamenti ed eseguire compiti, utilizzando gli strumenti relativi alla specifica area artistica. Una quinta scala, dedicata alla *leadership*, estende l'attenzione agli aspetti sociali della plusdotazione, analizzando le abilità nel motivare gli altri, nel "fare gruppo", nel padroneggiare le dinamiche sociali e la comunicazione interpersonale. Infine, vi è la scala di motivazione, che misura il grado di coinvolgimento e di impegno messo nello studio e nell'apprendimento dal bambino. La motivazione è espressa dalla capacità di trovare uno scopo intrinseco nello studio, dal sentirsi stimolati dalle sfide e dalle difficoltà e dal non aver bisogno di ricevere incentivi e altre forme di supporto esterno.

Ogni *item* componente le 6 scale può ricevere un punteggio da 1 a 9 da parte dell'insegnante, dove 1-3 sta per "sotto la media", 4-6 sta per "nella media" e 7-9 sta per "sopra la media". In questo modo, analizzando i risultati di ciascuna scala, è possibile stimare le probabilità che uno studente sia plusdotato. Per testare le proprietà psicometriche della GRS e delle sue varianti e consentire, in questo modo, la validazione dello strumento, sono stati condotti alcuni studi sulla popolazione scolastica (Pfeiffer, Petscher & Kumtepe, 2008). In particolare, Pfeiffer e collaboratori (2008) hanno sottoposto a GRS-S un campione di 122 studenti della scuola primaria e secondaria, composto al 60% da femmine. Agli insegnanti a cui è stato dato il GRS è stato chiesto di identificare gli studenti della classe che offrivano prestazioni di molto superiori alla media, gli studenti che offrivano prestazioni superiori alla media, quelli che offrivano prestazioni nella media, quelli che offrivano prestazioni inferiori alla media e quelli che offrivano prestazioni molto inferiori alla media. Agli insegnanti è anche stato chiesto da quanto tempo conoscono ogni singolo studente e quanto ritengono di conoscere lo studente.

I risultati di questo studio erano coerenti con quelli ottenuti in precedenza dai ricercatori e dagli stessi Pfeiffer e Jarosewich (2003) in sede di valutazione delle GRS. Questo studio ha inoltre dimostrato che né il tempo di conoscenza dello studente, né il grado di conoscenza che l'insegnante ritiene di avere dello studente, influenzano il risultato della procedura e costituiscono dei *bias*.

Ciò indica che gli psicologi scolastici e gli insegnanti intenzionati ad effettuare una valutazione della plusdotazione per mezzo delle GRS, non devono aspettare di aver conosciuto a sufficienza ogni singolo studente per poter eventualmente rilevarne le potenzialità. Una conoscenza basilare sarà invece utile dal punto di vista della

progettazione didattica, per poter ricostruire una visione d'insieme della classe e delle caratteristiche cognitive e socio-emotive di ciascuno studente e predisporre su tali basi le attività curricolari.

Un altro strumento per la valutazione della plusdotazione è la versione in lingua italiana (Fabio & Buzzai, 2019) della *Giftedness Checklist* di Sommer *et al.* (2008) per gli insegnanti e i genitori. La checklist della versione italiana dello strumento è stata validata su un campione di 570 studenti, di cui 289 erano femmine (50,7%) e 281 erano maschi (49,3%). L'età dei partecipanti variava dai 6 agli 11 anni. Del totale, 468 partecipanti frequentavano la scuola primaria nella città di Messina (Sicilia, Italia), mentre 102 partecipanti frequentavano la scuola primaria nella città di Legnano (Lombardia, Italia). Un numero minore di genitori (ovvero, 392) e insegnanti (ovvero, 136) ha preso parte allo studio. Tutti i partecipanti erano di nazionalità italiana e parlavano italiano come loro prima lingua.

La *Giftedness Checklist* per insegnanti e genitori comprende, sia in lingua originale che in italiano, 26 *item*, che possono essere suddivisi in tre subscale (abilità intellettuali, abilità creative e abilità sociali), con i partecipanti tenuti a fornire valutazioni sulle doti degli studenti su una scala di valutazione a 7 punti (1= sotto la media, 7= altamente dotato). I punteggi delle scale vengono calcolati come medie degli *item*. Lo studio ha convalidato, in due diverse fasi, la versione italiana dello strumento, dimostrando la sua affidabilità e validità. La struttura a tre fattori della *Checklist* (abilità intellettuali, abilità creative e abilità sociali) è stata confermata; dunque, la *Checklist* può essere uno strumento utile per identificare i bambini dotati e valutare le loro abilità (Fabio & Buzzai, 2019).

2.4 La valutazione orizzontale

Nell'ambito delle procedure di valutazione della plusdotazione, è possibile distinguere due principali tipologie, quella orizzontale e quella verticale. La valutazione orizzontale comprende, oltre alle abilità cognitive che partecipano all'espressione del talento, anche quelle socio-emotive correlate ed è legata a una visione "dinamica e processuale" del potenziale cognitivo dello studente (Bertolotti & Renati, 2018). Essa, cioè, concepisce il talento non come un insieme di qualità statiche e immutabili, ma come un processo che può subire rallentamenti oppure arricchirsi e rinforzarsi anche grazie alle sollecitazioni ambientali. Il talento, secondo questa prospettiva, non va considerato in modo astratto e indipendente dal contesto, ma come una conseguenza del rapporto tra l'individuo e l'ambiente, inteso come contesto scolastico, familiare e sociale. Di conseguenza, intercettare tempestivamente uno studente dall'alto potenziale cognitivo significa anche consentire a tale potenziale di esprimersi e di essere canalizzato in attività produttive.

Uno dei presupposti della valutazione orizzontale è dunque che essa non comprende esclusivamente gli aspetti cognitivi, ma anche le competenze emotive, relazionali e sociali, che mediano l'espressione del talento e anche la sua evoluzione nel tempo. L'analisi delle abilità socio-emotive dello studente è necessaria soprattutto per prevenire gli esiti psicosociali negativi della plusdotazione, poiché come si è visto alcuni studenti plusdotati possono non essere adeguatamente compresi e valorizzati o possono incontrare difficoltà nelle interazioni sociali, con il rischio di sviluppare forme di disagio scolastico e sociale che potrebbero influenzare, oltre all'espressione del talento, anche la salute dello studente.

La valutazione orizzontale consente, dunque, di "cucire" l'intervento di valorizzazione del potenziale dello studente plusdotato sui suoi bisogni, tenendo conto

delle eventuali difficoltà e criticità a carattere emotivo che possono emergere in futuro o che sono già presenti e che, in alcuni casi, costituiscono dei veri e propri segnali della presenza di uno studente plusdotato. Un aspetto su cui si focalizza la valutazione orizzontale è l'intelligenza emotiva. Questo costrutto viene descritto da Goleman (1997) come la capacità di regolare le proprie emozioni per interagire in modo funzionale con gli altri e con l'ambiente circostante. In quest'ottica, le emozioni non si limitano ad assecondare le abilità cognitive, ma mediano la loro manifestazione e influenzano il processo decisionale (Goleman, 1997).

L'intelligenza emotiva non rientra tra le abilità che uno studente deve necessariamente avere per poter essere considerato plusdotato, ma costituisce piuttosto una variabile da considerare nel processo di promozione del talento e di prevenzione del disagio che può essere associato a questa condizione. Alcuni studenti presentano livelli di intelligenza emotiva e abilità relazionali nella media e ciò gli consente di interagire e stringere legami positivi con i pari, gli insegnanti e gli altri adulti, mentre altri presentano quello che Silverman (2002) definisce "sviluppo asincrono", nel senso che mentre lo sviluppo cognitivo appare più avanzato rispetto all'età, quello socio-emotivo appare in ritardo o comunque rallentato (Bertolotti & Renati, 2018).

Ciò può configurare un fattore di rischio per questi studenti. Secondo Renati e Pfeiffer (2018), le abilità socio-emotive e relazionali costituiscono un fattore di protezione per questi studenti, perché gli consentono di mantenere dei contatti positivi con gli altri e in questo modo di non risentire dell'impatto che la loro condizione cognitiva comporta, in quanto spesso gli studenti plusdotati sono oggetto di bullismo, derisione e umiliazione e possono essere trattati con freddezza anche dagli stessi insegnanti (Renati & Pfeiffer, 2018).

Nel corso della valutazione orizzontale, può essere opportuno valutare anche questi diversi aspetti dello sviluppo del bambino, per eventualmente predisporre un intervento di potenziamento di queste abilità, laddove dovessero essere carenti. La procedura multidimensionale di valutazione orizzontale, come riportano Bertolotti e Renati (2018), consta di 2 fasi. La prima fase consiste in una approfondita valutazione del funzionamento cognitivo, familiare e sociale dello studente. In particolare, la valutazione cognitiva predilige, oltre agli aspetti intellettivi, un'analisi dei differenti domini e aree di espressione del talento. La valutazione della sfera familiare e sociale viene effettuata anche per mezzo di strumenti di misurazione del “quoziente emotivo”, come l'*Emotional Quotient Inventory – Youth Version* (EQ-I: YV; Bar-On, 1997), che consente di analizzare i livelli di intelligenza emotiva del ragazzo. Sempre nella prima fase, vengono analizzati i livelli di benessere globale, per valutare l'eventuale presenza di disagio psicologico, così come di sintomi di ansia o depressione. L'analisi delle dinamiche familiari può invece essere effettuata per mezzo del *Family Adaptability and Cohesion Scale – IV* (FACES-IV), sviluppato da Olson (2008), che consente di analizzare i livelli di coesione familiare e di adattabilità ai cambiamenti. Se lo ritiene, lo psicologo può inoltre effettuare una misurazione dei livelli di stress familiare.

In seguito a questa prima fase, vi è quella di restituzione, in cui i risultati dei test e dei colloqui vengono riportati alla famiglia e si predispongono un percorso che miri non solo a valorizzare le abilità cognitive di questi bambini, ma anche le loro abilità socio-emotive. Lo psicologo dovrebbe, quindi, chiarire tutti gli eventuali dubbi ai genitori del bambino e aiutarli a comprendere le caratteristiche della plusdotazione. In questa circostanza, viene sviluppata una relazione di fiducia tra genitori e psicologo, che è funzionale alla prosecuzione del percorso.

2.5 La valutazione verticale

Mentre la valutazione orizzontale tiene conto dei punti di forza emotivi, familiari e sociali, l'altra tipologia di procedura di valutazione, quella verticale, si basa soprattutto sull'approfondimento dei "punti di forza della mente" (Tavera & Renati, 2018), vale a dire delle peculiarità del bambino, del modo in cui nel caso singolo si esprimono le qualità cognitive. La valutazione verticale è, dunque, coerente con l'attuale concezione multidimensionale del potenziale cognitivo, che prevede il riconoscimento di molteplici domini e aree di espressione del talento. Anche la valutazione verticale concepisce il talento come un processo dinamico, ma si focalizza sulle diverse modalità attraverso cui esso si esprime. Ad esempio, secondo il Modello Tripartito visto in precedenza, occorre considerare le abilità cognitive, i risultati conseguiti e il potenziale per eccellere, senza limitarsi a valutare esclusivamente le capacità intellettive mostrate dal bambino (Tavera & Renati, 2018).

La valutazione verticale, pur focalizzandosi soprattutto su queste variabili, presuppone l'integrazione di procedure e strumenti sia quantitativi che qualitativi. L'approfondimento cognitivo viene dunque eseguito anche per mezzo di colloqui ad ampio raggio, sia del bambino che della famiglia. Questa fase è calata in una procedura più ampia che prevede, come primo *step*, la valutazione del quoziente intellettivo, che per quanto non sia ritenuto sempre centrale, è comunque un valido aiuto per la valutazione di un possibile caso di plusdotazione (Tavera & Renati, 2018).

Lo psicologo può così ricostruire le diverse aree di funzionamento cognitivo, che tra loro possono anche evidenziare differenze significative, poiché è frequente che i bambini plusdotati presentino uno sviluppo asincrono e disarmonico, con alcune aree che presentano punteggi molto superiori rispetto ad altre. A queste fasi segue il colloquio con

la scuola, che può anche prevedere la somministrazione di strumenti come le GRS. Il colloquio con la scuola ha lo scopo di arricchire la valutazione quantitativa con una qualitativa basata sui resoconti degli insegnanti, anche se occorre contestualizzare le loro affermazioni. Infine, come nel caso della valutazione orizzontale, vi è il colloquio di restituzione, che consente di fare un bilancio dei dati raccolti attraverso la somministrazione dei diversi test e di riportare alla famiglia tali risultati.

Questo incontro non è rivolto solo ai genitori, ma anche al bambino stesso, che viene in questo modo coinvolto a più livelli nel processo di valutazione, sentendosi parte attiva anche nelle scelte che seguiranno e che influenzeranno il suo percorso di studi. La mediazione della famiglia è comunque essenziale, poiché saranno i genitori a gestire i diversi aspetti del percorso di studi e di sviluppo del potenziale del bambino. Per questo motivo, essi dovranno essere adeguatamente informati e “formati” dallo psicologo, così da essere in grado di gestire anche gli eventuali risvolti critici della presenza in famiglia di un bambino plusdotato, che richiede particolari attenzioni soprattutto per quanto riguarda la sua integrazione nel contesto scolastico e la convivenza con i pari con sviluppo tipico. Proprio per la delicatezza e la centralità che il processo di restituzione e di pianificazione degli interventi futuri riveste per lo sviluppo dello studente plusdotato, nel restituire tali risultati lo psicologo dovrà comunque illustrare alla famiglia anche gli aspetti legati alle abilità socio-emotive e relazionali del bambino, che non devono essere trascurate, data la loro influenza sulla crescita individuale.

La valutazione verticale e quella orizzontale, sebbene siano tra loro distinte, vanno dunque considerate come complementari, nel senso che vengono di solito effettuate insieme, per pervenire a un profilo globale del bambino, che tiene conto sia dei punti di forza della mente, sia di quelli emotivi. In questo modo, è possibile anche predisporre un

percorso coerente e comprensivo, in grado di fornire risposte a più livelli sia alla famiglia che al bambino. Eventualmente, dato il ruolo essenziale svolto dalla scuola, lo psicologo può anche decidere di coinvolgere gli insegnanti e i dirigenti scolastici, sensibilizzandoli nei confronti dei bisogni degli studenti plusdotati e della necessità di supportarli, non solo a livello educativo e accademico ma anche sul fronte della loro inclusione scolastica e delle loro interazioni sociali. In questo modo, viene creata una “rete” di sostegno e promozione della plusdotazione, che consentirà di gestire in modo consapevole e informato i diversi aspetti legati al potenziale dei giovani studenti.

PARTE SECONDA. UNA PRE-RICERCA SULLA PLUSDOTAZIONE COGNITIVA

Questa seconda parte della Tesi è di tipo sperimentale, in quanto fornisce il resoconto descrittivo e analitico di una pre-ricerca da me effettuata, relativa alla percezione della plusdotazione da parte degli insegnanti. Dopo aver introdotto l'obiettivo, che si collega a precedenti pre-ricerche analoghe, verrà presentato il metodo, indicati gli strumenti utilizzati. Tuttavia, ai partecipanti coinvolti, reclutati "a valanga", il questionario è stato presentato in un modo finalizzato al "miglioramento dei rapporti tra docenti e studenti", per evitare *bias* nelle risposte. La pre-ricerca è stata svolta garantendo il rispetto dell'anonimato dei soggetti e l'utilizzo dei dati solo a fini scientifici.

Dopo aver considerato l'obiettivo della pre-ricerca svolta, verrà quindi descritto lo strumento in questione, composto da quattro "parti" o "sezioni", contenenti il Profilo ipotetico di studenti/esse con plusdotazione e un Differenziale Semantico. Successivamente, sarà definito il campione, insieme alle modalità di reclutamento, per poi illustrare la procedura seguita e, da ultimo, i risultati. Questi ultimi verranno dapprima riportati in forma quantitativa, organizzati in tabelle, poi commentati. Infatti, i partecipanti sono stati chiamati a esprimersi liberamente sul Profilo dello/a studente/essa ipotetico. I loro commenti sono stati audioregistrati e trascritti, per ricavare indicazioni sulle percezioni della plusdotazione da parte degli insegnanti. Si giungerà, così, alle conclusioni e all'individuazione dei limiti della pre-ricerca e delle possibili direttrici future.

CAPITOLO III

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

3.1 Obiettivi della ricerca

Questa pre-ricerca si pone come obiettivo di valutare la comprensibilità di un questionario, originariamente costruito dal laureando Zaccherini (cfr. tesi Zaccherini, a.a. 2014/2015), e successivamente sottoposto a revisione dalla laureanda Gnata (a.a. 2016/2017), con un gruppo di soggetti simile alla popolazione target. Il questionario è finalizzato alla misurazione degli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti che presentano un elevato potenziale cognitivo. Nello strumento vengono, quindi, presentati dapprima il Profilo di uno studente intellettualmente plusdotato, del quale vengono ricostruite caratteristiche quali l'intelligenza generale, alcune abilità specifiche e interessi, propensione nei confronti dei rapporti interpersonali con pari e adulti, a cui seguono un quesito con risposta a crocetta, una domanda aperta e un Differenziale Semantico, tramite cui ricostruire le opinioni e le emozioni-sentimenti degli insegnanti.

Oltre a compilare il questionario, agli insegnanti è stato spiegato che la ricerca aveva lo scopo di valutare la comprensibilità e utilità dello strumento e sono stati quindi incoraggiati a fornire giudizi, suggerimenti e pareri sul questionario, sia nella sua globalità che con riferimento alle sue diverse parti: le Istruzioni, il Profilo, le domande e le modalità di risposta. È stata dunque predisposta una pre-ricerca, con lo scopo di rilevare aspetti da perfezionare del questionario, in modo da poter eventualmente procedere con ulteriori modifiche in base ai *feedback* forniti dagli insegnanti facenti parte del campione selezionato.

3.2 Metodo

3.2.1 Strumenti

L'attuale versione del questionario impiegata per la presente pre-ricerca, consultabile nella sua integrità in Appendice, è il risultato di una revisione rispetto alla versione del questionario utilizzato dalla laureanda Gnata (a.a. 2016/2017). Alla luce dei risultati della indagine della laureanda Gnata (a.a. 2016/2017) e dando seguito alla Conclusione della sua Tesi triennale, si è quindi proceduto ad apportare le modifiche al Profilo che erano state colà indicate per la chiarificazione/ottimizzazione dello strumento di indagine da impiegare in una prossima pre-indagine resasi, dunque, necessaria. In particolare, è stata eseguita una riformattazione in 4 pagine con inserimento a piè di pagina del “fronte/retro”, per evitare che i partecipanti alla ricerca durante la compilazione del test non voltassero la pagina, come a volte accade, compilando di fatto il questionario solo per metà.

Nell'attuale versione del questionario sono stati inoltre aggiunti dei “pezzi”, tra cui ad esempio, nelle Istruzioni Generali, una parte relativa al Codice Personale del docente e, nelle Istruzioni al Differenziale Semantico, un riferimento al carattere evocativo e metaforico, non realistico, degli aggettivi utilizzati.

Il questionario è composto da quattro “parti” o “sezioni”, ovvero le Istruzioni Generali, il Profilo, le Istruzioni al Differenziale Semantico e il Differenziale Semantico, sebbene nel questionario venga esplicitamente nominato solo il “Profilo”. Rispetto a tale suddivisione, anche i commenti neutri, negativi, positivi degli insegnati classificati vengono attribuiti a ciascuna di queste quattro parti principali del questionario.

Parte introduttiva

Inizialmente, al docente viene presentata una breve descrizione del questionario e della sua finalità, indicando come obiettivo dell'indagine di tipo esplorativo “il

miglioramento dei rapporti tra insegnanti e allievi e di aiutare quest'ultimi a trovare una loro collocazione nell'ambiente scolastico e sociale”, proponendo, quindi, uno scopo di copertura più generale e omettendo lo scopo reale della ricerca, ovvero appurare la chiarezza dello strumento di indagine per la valutazione degli atteggiamenti e delle percezioni degli insegnanti nei confronti degli/le studenti/esse plusdotati/e.

Difatti: “Questa scelta è stata effettuata per evitare lo sviluppo di *bias* di risposta dovuti all'elevato grado di intrusività e di salienza soggettiva nel momento in cui il *focus* viene posto sull'atteggiamento del partecipante (Zammuner, 1998)” (Gnata, a.a. 2016/2017, p. 26). Per tale motivo, tutti i commenti degli insegnanti relativi all'obiettivo dell'indagine così come presentato nella parte delle Istruzioni Generali, che costituiva appunto uno scopo di copertura, sarebbero stati classificati come “neutri”.

Nelle Istruzioni Generali viene esplicitamente garantito “il rispetto dell'anonimato e l'utilizzo dei dati a scopi scientifici”, ovvero solo ai fini della presente ricerca, aspetto ribadito anche all'interno del Discorso Introduttivo esposto oralmente agli insegnanti in sede di incontro, nonché riportato altresì nel “Modulo Informativo e di Consenso alla Partecipazione e al Trattamento dei Dati” che i docenti erano tenuti a firmare prima della somministrazione del questionario, qualora avessero acconsentito di partecipare alla ricerca.

Nello specifico, ad ogni insegnante vengono richiesti solo i dati anagrafici relativi alla professione, all'ordine di scuola, a sesso ed età, a materia/e di insegnamento e a titolo di studio. Ciascun insegnante avrebbe poi potuto scegliere un codice identificativo personale con la funzione di consentire, in futuro, all'insegnante di accedere ai propri dati grezzi, qualora lo avesse desiderato.

Profilo

Successivamente, viene presentato il Profilo dello/a studente/essa plusdotato/a che, a seconda se la descrizione è riferita a un maschio o ad una femmina, prende il nome di Giulio o Giulia. Nell'elaborazione originaria di questo Profilo (cfr. tesi Zaccherini, a.a. 2014/2015), ci si è basati sulle descrizioni degli studenti plusdotati riportate da Giovanni Galli nel proprio sito. A parte la differenza tra maschio e femmina, la descrizione non presenta differenze dal punto di vista del genere, ma tale distinzione viene mantenuta perché consente, somministrando a un numero eguale di partecipanti entrambe le versioni, di individuare eventuali differenze di genere nella percezione dello studente.

Il Profilo ripercorre la storia scolastica dello studente, a partire dalla età della scuola dell'infanzia. Vengono specificate caratteristiche e capacità che sono superiori a quelle attribuibili ad alunni della stessa età e forniti esempi legati all'utilizzo di abilità strumentali come lettura, scrittura, calcolo ed espressione linguistica. Vengono forniti anche riferimenti alle capacità cognitive ed esecutive e alle capacità organizzative, legate ad esempio allo svolgimento dei compiti a casa.

Gli interessi considerati si accompagnano alla descrizione del modo in cui lo studente si applica e impiega le proprie capacità nello studio, sottolineando come i suoi bisogni educativi non siano del tutto soddisfatti dai libri di testo e dal modo in cui le materie vengono esposte durante le lezioni. Vengono inoltre fornite descrizioni dal punto di vista caratteriale, tratteggiando brevemente la sfera interpersonale, ma senza etichettare l'alunno.

Nell'attuale versione del Profilo presente nel questionario è stata inserita l'indicazione sul grado di scuola frequentato dallo studente (scuola media superiore), per facilitare l'inquadramento anagrafico dello studente in rapporto alle sue capacità. Tale aggiunta è stata adottata conseguentemente alla pre-ricerca della laureanda Gnata (a.a.

2016/2017), in quanto emersa come opportuna in base all'analisi dei commenti dei docenti che ne segnalavano, come un limite della precedente versione del Profilo, l'assenza. Per la precisione, nel Profilo del questionario impiegato per la presente pre-ricerca, è stata inserita l'espressione "studente/essa di scuola media superiore", a differenza dell'espressione "studente/essa delle superiori" che costituiva la modifica apportata al questionario dalla laureanda Gnata (a.a. 2016/2017) in seguito alla indagine da lei condotta.

Dopo la lettura del Profilo, l'insegnante è chiamato dapprima a indicare se ha mai incontrato uno/a studente/essa che corrisponda alla descrizione riportata, mediante domanda chiusa con risposta a crocetta posta al termine del Profilo. Successivamente, il questionario richiede di descrivere in maniera libera sentimenti, riflessioni ed emozioni suscitate dalla lettura del Profilo e dall'idea dello studente delineato. Questa parte consente una valutazione qualitativa degli atteggiamenti degli insegnanti e la rilevazione delle loro rappresentazioni mentali riguardo l'alunno presentato nel Profilo.

Differenziale Semantico

Infine, viene brevemente descritto il procedimento da seguire nella compilazione del Differenziale Semantico, per il quale le coppie di aggettivi opposti sono state tratte dalla tesi di laurea di Zaccherini (cfr. tesi Zaccherini, a.a. 2014/2015), ed impiegate nella successiva pre-ricerca della laureanda Gnata (a.a. 2016/2017). Sono comunque state introdotte alcune modifiche, in quanto nel questionario ottimizzato dalla Gnata (a.a. 2016/2017) le coppie di aggettivi erano 17, mentre nell'attuale versione usata per la presente pre-ricerca le coppie di aggettivi sono 19, avendo aggiunto "benevolo-ostile" e "vivace-calmo".

Nella parte delle Istruzioni alla tecnica, all'insegnante viene spiegato di confrontare una coppia di aggettivi proposti (ad esempio, "caldo" e "freddo"), dal carattere evocativo e metaforico, e di collocare lo studente in un punto del *continuum* che va da un polo all'altro, secondo una scala composta da 7 spazi equidistanti, al cui centro vi è un giudizio neutro ("né l'uno né l'altro") e ad entrambi gli estremi una quantità elevata di uno dei due aggettivi, indicati dall'avverbio "molto", mentre le etichette verbali disposte all'interno sono "abbastanza" e "un po'". Ciò lascia libero l'insegnante di quantificare l'aggettivo, senza scegliere in maniera dicotomica tra l'uno e l'altro. Nelle Istruzioni al Differenziale Semantico, al fine di favorire la comprensione della tecnica appena illustrata, la spiegazione è quindi accompagnata da un esempio già compilato.

In ultimo, viene chiesto all'insegnante di rispondere in maniera rapida e istintiva esplicitando che "non esistono risposte giuste o sbagliate". In questo modo, è possibile raccogliere dati quantitativi sulle percezioni degli insegnanti rispetto agli/le studenti/esse *gifted*.

Per quanto riguarda la struttura del Differenziale Semantico, questa tecnica, introdotta da Osgood e collaboratori (1975), permette una valutazione semantica di concetti e idee, cogliendo le componenti affettive e cognitive delle attribuzioni che il soggetto ha nei confronti di un dato fenomeno. Osgood (1975) identificò tre dimensioni fondamentali relative agli atteggiamenti individuali, vale a dire la stima nei confronti del fenomeno o costrutto in esame, espressa da coppie di aggettivi opposti del tipo "buono-cattivo", l'autorità attribuita, espressa da coppie di aggettivi opposti del tipo "potente-debole", e l'attività, espressa da coppie di aggettivi opposti del tipo "attivo-passivo".

Lo strumento si serve di scale bipolari con relative coppie di aggettivi di significato opposto, situate alle due estremità della scala, composta da 7 passi tra loro equidistanti,

contraddistinti da giudizi (o etichette verbali) di quantità: “molto”, “abbastanza”, “un po’”, “né l’uno né l’altro”. Il Differenziale Semantico viene impiegato per la misurazione di associazioni, emozioni e atteggiamenti e per tale motivo è stato originariamente scelto, data la capacità di misurare il significato che il soggetto attribuisce a un concetto nel momento in cui esprime un giudizio implicito al riguardo. Infatti, è opportuno segnalare che secondo la laureanda Gnata (a.a. 2016/2017) la tecnica del Differenziale Semantico era da preferire alla scala *Likert* nella costruzione del questionario con la seguente motivazione: “Tale tecnica [del Differenziale Semantico] permette di misurare il significato che i soggetti attribuiscono ad un concetto quando esprimono implicitamente un giudizio su di esso, per tale motivo essa è particolarmente indicata negli studi sugli atteggiamenti inconsci (Osgood, Suci & Tannenbaum). Geake e Gross (2008) lo considerano preferibile alla scala Likert perché quest’ultima può indurre i soggetti a fornire risposte situate al centro (neutralità) o ai *bias* dell’acquiescenza della risposta, ovvero a soddisfare le aspettative dell’esaminatore e a fornire risposte agli estremi della scala” (Gnata, a.a. 2016/2017, p. 26).

A ciò si aggiunge quanto già rilevato da Dawes (2008), sempre riguardo alla modalità di risposta di tipo *Likert*, vale a dire che in alcune circostanze, malgrado le opzioni di risposta possano essere ugualmente bilanciate a destra e a sinistra, i partecipanti potrebbero percepire uno squilibrio soggettivo nelle opzioni proposte, tale da farli propendere maggiormente per gli elementi a sinistra o a destra del valore “neutro”. Al termine della somministrazione del questionario, si ringrazia il partecipante per la collaborazione.

3.2.2 Partecipanti

Nella presente pre-ricerca, è stato effettuato un campionamento di comodo e “a valanga”, che consiste cioè nel richiedere agli stessi partecipanti di fornire ulteriori nominativi di altri partecipanti da consultare. Il campione finale era costituito da 31 soggetti, 14 maschi e 17 femmine, di età compresa tra i 27 e i 70 anni (quest’ultima è l’età della Dirigente Scolastica di una scuola paritaria) (media = 45.90 d.s. = 12.64), contattati nella provincia di Ancona. Tale ristretto numero di partecipanti è giustificato dal fatto che si tratta di una pre-ricerca, funzionale ad un’eventuale modifica del questionario impiegato e preliminare alla sua validazione.

I soggetti partecipanti svolgono la professione di insegnanti presso scuole medie superiori di indirizzo scientifico, scienze applicate, linguistico, classico, scienze umane, economico sociale, geometri, tecnico industriale, professionale, economico e del turismo. Le materie insegnate comprendono: filosofia, storia, geografia, italiano, latino, greco, francese, inglese, matematica, fisica, elettronica, informatica, disegno, storia dell’arte, economia politica, diritto, economia aziendale, IRC insegnamento religione cattolica³.

3.2.3 Procedura

Come da protocollo, un Discorso Introduttivo ha preceduto la prova dell’insegnante e, prima di procedere con la compilazione, a tutti i soggetti è stato chiesto il consenso di registrare eventuali commenti per una maggiore aderenza ai fini della pre-ricerca e di firmare il “Modulo Informativo e di Consenso alla Partecipazione e al Trattamento dei

³ Per dar conto della indagine svolta, può essere opportuno riportare, per completezza in questa sede, la resistenza manifestata dai Dirigenti Scolastici delle Scuole Secondarie di II grado ad accettare l’invito di prendere parte loro stessi alla ricerca, nel rispetto delle condizioni di standardizzazione della procedura del *testing* psicologico, una proposta che era stata loro avanzata pure al fine di costituire un campione di ricerca a parte e formato, appunto, dai soli Dirigenti. Una Dirigente Scolastica ha richiesto di prendere visione in anticipo degli strumenti somministrati, condizione questa che contraddiceva i presupposti stessi della indagine. Nonostante fosse garantito il rispetto della *privacy* ad un duplice livello (personale ed istituzionale), una unica Dirigente ha infine accettato di partecipare alla ricerca e pertanto, di conseguenza, si è dovuta necessariamente abbandonare l’idea di costituire un sotto-campione di ricerca, composto unicamente dai Dirigenti Scolastici, al fine di un ulteriore approfondimento nella raccolta-analisi dei dati.

Dati". Oltre a compilare il questionario, agli insegnanti è stato spiegato che la ricerca aveva lo scopo di valutare la comprensibilità e utilità dello strumento e sono stati quindi incoraggiati a fornire giudizi, suggerimenti e pareri sul questionario, sia nella sua globalità che con riferimento alle sue diverse parti. In fase di somministrazione del questionario, per favorire la concentrazione ed evitare di influenzare ulteriormente l'intervistato, mi sono limitata ad intervenire solo per avere il consenso di registrare i commenti, nel chiedere di commentare liberamente le parti del questionario (come indicato nelle Istruzioni Generali) e nei casi strettamente necessari, ovvero quando interpellata direttamente dal partecipante (Atkinson, 2002).

I questionari sono stati compilati in mia presenza dai 31 insegnanti, presso stanze/aule di centri di formazione e di didattica, spazi riservati di circoli culturali, ufficio/aula degli insegnanti, casa degli intervistati. Prima di procedere alla compilazione, è stato chiesto loro il consenso per poter registrare le loro osservazioni e qualsiasi commento relativo a ciascuna delle parti dello strumento nel corso della somministrazione.

In linea con l'obiettivo della pre-ricerca, e allo scopo di non influenzare il giudizio degli insegnanti, non ho fornito chiarimenti o spiegazioni aggiuntive che esulassero da quanto già presente nel questionario e dal Discorso Introduttivo oralmente esposto prima della somministrazione del questionario e con disponibilità a fornire ulteriori chiarimenti, richiesti alla bisogna, dopo la compilazione e consegna del test. Le registrazioni sono state poi trascritte *verbatim*.

3.3 Risultati

I commenti sono stati classificati in base alle loro caratteristiche, con particolare attenzione a quelli relativi al Profilo, alle Istruzioni e alle modalità di risposta, e

raggruppandoli in tre macro-gruppi, ovvero positivi, negativi e neutri. Questo è stato fatto per ciascuna parte del questionario, in modo da suddividere i commenti e avere un quadro chiaro dei pregi e dei difetti di ciascuna sezione. Ciò è stato possibile dopo la separazione del contenuto irrilevante da quello rilevante, quest'ultimo riferito ad una o più parti del questionario (Losito, 1993).

Tutti i casi dubbi sono stati discussi con la relatrice, al fine di stabilire un accordo circa la classificazione dei commenti. Infine, si è scelto di effettuare una ulteriore classificazione, in relazione ai temi che accomunavano i commenti dei partecipanti. È stata fissata una soglia percentuale dei commenti negativi, per ciascuna parte, del 25%, superata la quale si sarebbe proceduti a modificare quella specifica sezione del questionario interessata (Istruzioni Generali, Profilo, Istruzioni al Differenziale Semantico, Differenziale Semantico), specialmente nel caso in cui tale percentuale fosse accompagnata da un'elevata percentuale di soggetti che li avevano fatti (Di Nuovo, 2008). A partire dall'analisi delle trascrizioni, è stata costruita una tabella dove sono state riportate le frequenze assolute e percentuali di commenti negativi, positivi e neutri, per ciascuna delle parti del questionario, vale a dire le Istruzioni Generali, il Profilo, le Istruzioni al Differenziale Semantico e il Differenziale Semantico. Nell'ultima colonna è stata, invece, riportata la percentuale di intervistati, calcolata sui 31 partecipanti alla ricerca, che aveva espresso commenti negativi. Quest'ultima scelta è dovuta alla rilevanza dei commenti negativi ai fini della presente pre-ricerca, per cui si è scelto di modificare le sezioni del questionario rispetto alle quali la percentuale di commenti negativi superasse il 25%.

Tabella 1

Frequenze assolute e percentuali di commenti positivi, negativi e neutri e percentuali di soggetti che hanno fatto uno o più commenti negativi

	Commenti Positivi		Commenti Negativi		Commenti Neutri		Totali		% Soggetti che hanno fatto uno o più commenti negativi
	f	%	f	%	f	%	f	%	%
Istruzioni Generali	49	28,16%	8	4,60%	117	67,24%	174	100%	19,35%
Profilo	61	26,18%	48	20,60%	124	53,22%	233	100%	45,16%
Istruzioni Differenziale Semantico	20	64,52%	3	9,67%	8	25,81%	31	100%	6,45%
Differenziale Semantico	41	41,41%	40	40,40%	18	18,19%	99	100%	61,29%

Nota. N = 31

Per quanto attiene alle Istruzioni Generali, sotto l'aspetto quantitativo, esse sono state accolte generalmente in maniera favorevole o neutra. Infatti, la percentuale di commenti positivi è risultata pari al 28,16%. Le Istruzioni sono state descritte nei termini di "sono chiare" (n. 02), "questo è molto chiaro" (n. 13), "è tutto chiaro" (n. 18), oppure "non ho trovato nessunissima difficoltà" (n. 19), o anche "ti accompagna in tutte le fasi che devi fare, quindi va bene" (n. 03).

Altri soggetti hanno segnalato che il questionario in questa parte era "abbastanza fatto bene" (n. 09), o che era "tutto abbastanza chiaro" (n. 22). Parimenti, la percentuale di commenti negativi si è attestata al 4,60%, con una percentuale di soggetti che hanno fatto uno o più commenti negativi pari al 19,35%. Nello specifico, il soggetto n. 10 ha sottolineato: "Quanto c'è da scrivere... è impegnativo" in relazione alle diverse sezioni del questionario descritte nelle Istruzioni Generali.

Inoltre, i commenti negativi, espressi da un totale di 3 soggetti, hanno principalmente evidenziato una difficoltà derivante dalla assenza di trovare uno spazio predefinito dove apporre il proprio Codice Personale in cima alla prima pagina del questionario, con osservazioni del tipo “in cima dove?” (n. 19), e “dove lo devo scrivere però?” (n. 30), e con una indicazione di miglioramento fornita dal soggetto n. 11: “Si potrebbe aggiungere in cima al questionario uno spazio apposito, appositamente predisposto per scrivere il Codice Personale”. Per quanto pertiene ai dati anagrafici richiesti, il soggetto n. 22 ha notato: “Ecco, è possibile che le domande si ripetano perché... il ‘titolo di studio’... siamo talmente tanto abituati a sentircelo chiedere ma in forme talmente tanto diverse”, sottintendendo che tali domande inerenti ai dati anagrafici, a suo parere, si ripetevano nella parte delle Istruzioni Generali. Oltre a ciò, il soggetto n. 28 ha asserito: “Magari qui, nel ‘titolo di studio’, se bisogna essere più precisi o basta dire laurea”.

Nella prossima versione dello strumento di indagine, dunque, potrebbe essere utile introdurre alcune delle modifiche suggerite, come predisporre uno spazio apposito per l’inserimento del Codice Personale da collocare in cima alla prima pagina del questionario, anche onde evitare che gli insegnanti lo dimentichino di scrivere prima della consegna, un problema che si è verificato in alcune circostanze durante la somministrazione dell’attuale versione, richiedendo un intervento diretto per ricordare al partecipante di inserire questo importante dato.

Infine, la percentuale di commenti neutri alle Istruzioni Generali è stata pari al 67,24%. Questi ultimi, correlati principalmente alla creazione stessa del Codice Personale, venivano avanzati, il più delle volte, per ricevere conferme/precisazioni di tipo alfa-numerico, o riguardanti la dimensione e la quantità dei caratteri concessi, o circa le

possibili opzioni di scelta, etc. Ad esempio, il soggetto n. 04 ha formulato le seguenti domande: “Può essere una combinazione di lettere, numeri, oppure...?” e “Quanto lungo?”, sebbene già nel Discorso Introduttivo fatto a voce a ciascun insegnante prima della somministrazione del questionario sia stato sempre specificato come il Codice Personale fosse completamente di propria personale libera scelta, con l’inserimento di lettere e numeri a piacimento, o senza altri vincoli di sorta.

Riguardo al Codice Personale, alcuni hanno rivolto la stessa domanda del soggetto n. 28 che chiedeva: “Il codice lo scrivo adesso?”, altri hanno riflettuto ad alta voce, ad esempio come il soggetto n. 12 che ha soggiunto: “Adesso lo devo trovare, poi me lo devo ricordare...”, altri ancora hanno invece comunicato quanto appena scritto, come il soggetto n. 13 che ha precisato: “*certified* in inglese, è tutto minuscolo”.

Da riportare anche il caso di due soggetti che hanno volutamente scelto di non fornire alcun Codice Personale, affermando al riguardo che “no, non mi interessa” (n. 16), e “no, non mi importa” (n. 21). Parimenti, come si evince da un’ulteriore analisi dei commenti neutri relativi alla prima sezione del test, questi comprendevano anche un riepilogo delle Istruzioni del questionario, senza l’espressione di pareri aggiuntivi su di esse, oppure erano attinenti al corrispondere con maggiore precisione e correttezza possibili alle richieste formulate circa la compilazione della parte, o al ripetere ad alta voce i dati anagrafici inseriti, o anche all’esprimere proprie considerazioni circa l’obiettivo finale del questionario, posto come detto a scopo di copertura.

Menzionando, per contezza in questa sede, alcuni tra i molti e diversi pareri registrati, ci sono stati, ad esempio, commenti quali “praticamente, se non ho capito male, questo è un test iniziale che, dopo che lo avete testato su di noi, lo applicherete su più larga scala” (n. 09), e “il profilo, le domande, le modalità di risposte... lo vedrò adesso”

(n. 29), e “adesso io posso commentare liberamente questa parte, intanto tu registri” (n. 18), e “l’ordine di scuola’... basta che scrivo secondaria superiore, no?” (n. 23), “ho sbagliato, è un problema? Ho scritto Liceo Scientifico e non ho visto che sotto c’era [...]” (n. 05), etc.

Un ultimo aspetto considerato, nell’ambito dei pareri di classificazione neutra, era in merito alla possibilità di accedere ai propri dati grezzi e all’analisi dei dati da parte degli insegnanti, con accenni a quanto era stato già precedentemente illustrato nel Discorso Introduttivo. Ad esempio, i soggetti n. 22 e n. 24 hanno rispettivamente affermato: “Quindi non saranno elaborati i dati a cui io accederò, cioè io non potrò accedere alla vostre elaborazioni...”, e “Qua ripete quello che hai detto prima”.

In riferimento alla parte dedicata al Profilo dello/a studente/essa plusdotato/a, sotto l’aspetto quantitativo, questo ha riportato una percentuale di commenti positivi pari al 26,18%. I commenti sono stati classificati come positivi quando comprendevano aggettivi o espressioni come “è chiaro” (n. 03), “è molto chiaro” (n. 02), “va abbastanza bene” (n. 22), “è abbastanza chiaro” (n. 20), “non ci sono difficoltà” (n. 32), etc.

Alcuni insegnanti hanno espresso considerazioni più articolate. Per quanto riguarda i commenti relativi al riconoscimento della precocità del talento, ad esempio, il soggetto n. 22 ha osservato: “Qua, se c’è anche una ragazzina precoce, quasi un genio..., [allora] suppongo anche che ci sia un QI abbastanza elevato, una comprensione, una capacità di leggere... anche se stessa”, e il soggetto n. 23 ha sottolineato con forza: “Questo è un ragazzino che ha delle possibilità!!”. L’aspetto geniale’, caratteristico del Profilo nella sua parte iniziale, è stato ben colto da diversi soggetti, con commenti del tipo “una sorta di geniaccio sembrerebbe... da quello che ho capito io” (n. 25), e “quindi tra virgolette

un genio...” (n. 32), e ancora con esclamazioni di stupore e di meraviglia proferite durante la lettura del Profilo, come “accidenti!!” (n. 19).

Circa la verosimiglianza del Profilo, si sono avuti riscontri positivi, ad esempio come nel caso del soggetto n. 13: “Devo dire che mi ha collegato anche alla memoria visiva alcune cose che ho vissuto e che mi capita di vivere con i miei ragazzi, quindi mi è chiaro”, o del soggetto n. 27 che ha similmente motivato: “E’ chiaro, anche perché insomma... ho riferimenti vicini”, in relazione alle caratteristiche dello studente tratteggiate dalla descrizione.

Rispetto al bilanciamento delle caratteristiche dello studente rappresentato nel Profilo, il soggetto n. 22 ha aggiunto: “Non è sempre compresa da quelli che le stanno intorno... quindi in realtà siamo passati da una situazione di brillanti prestazioni ad una situazione quasi di disagio... ok”, mentre altri hanno inteso ricapitolare in tale ottica la carriera scolastica dello studente a grandi linee, ad esempio così come esposto dal soggetto n. 25: “Da quello che ho capito questo alunno da piccolo era una sorta di *enfant prodige*, poi alla scuola superiore si comporta in una maniera non particolare però... interrompe l’insegnante, se interrogato non ha idea di ciò che è stato appena detto però conosce l’argomento centrale, ha i suoi interessi, è dotato di *problem solving* [...]”, oppure nel modo ricompreso dal soggetto n. 23: “E’ un ragazzino con un grande senso del dovere ma anche con molta memoria perché non è semplice fare queste cose all’inizio della scuola elementare, poi insomma le cose sono un po’... al momento della adolescenza è successo [...] cioè è disattento, soprattutto questo... per lo meno per quello che ho capito, ha molta memoria, quindi per le cose che gli servono e che gli piacciono va bene, per il resto si distrae e quindi [...] non è molto organizzato...”.

Si tratta, dunque, di elementi che vanno a favore del realismo e della credibilità del Profilo, così come presentato. Da sottolineare anche altre espressioni che depongono a favore della comprensibilità del Profilo, prendendo in esame diversi punti, quali, ad esempio, “ah... il grado di scuola media superiore... ok perfetto” (n. 05), e “si distrae ogni tanto... va bene” (n. 22), etc.

Pareri positivi sono stati anche forniti circa la completezza del Profilo, come mostrato da considerazioni come “tutto sommato è abbastanza ampio e comprensivo dell’atteggiamento e del comportamento di questa ragazza” (n. 11). Altri soggetti hanno preso in esame le domande e modalità di risposta e ponendole in relazione al Profilo, ad esempio constatando: “Diciamo è abbastanza coerente il testo [del Profilo] con la richiesta che fa il questionario sotto” (n. 24), oppure “É bello che c’è la parte più discorsiva in cui uno si può esprimere meglio e la parte invece più... a crocetta” (n. 03).

Per quanto concerne la percentuale di commenti negativi al Profilo, essa è risultata del 20,6%, quindi inferiore alla soglia del 25% precedentemente fissata e oltre la quale impostare una modifica della sezione in esame, con una percentuale di soggetti che hanno fatto uno o più commenti negativi al Profilo pari al 45,16%.

A livello qualitativo, in base alle osservazioni sollevate dagli insegnanti, i commenti classificati come negativi possono essere raggruppati in varie categorie. La prima attiene a commenti riguardanti diverse difficoltà di comprensione che si sono registrate nella sezione del Profilo del questionario.

Alcune di queste appaiono derivanti dalla genericità delle espressioni impiegate nella descrizione del Profilo, quali ad esempio quelle indicate da tre soggetti rispetto agli enunciati “per raccontare ciò che ha imparato dalle sue letture” e “i libri che legge non sono appropriati alla sua età”, che hanno suscitato diverse prese di parola da parte degli

intervistati, come nel caso del soggetto n. 22: “Però questa cosa non riesco a capirla. Cioè, perché poco appropriato... poco appropriato potrebbe essere qualsiasi cosa...”, e per chiarire meglio il suo pensiero ha poi aggiunto: “La intendo in maniera recessiva, cioè mi è andata indietro e mi legge libri per bambini piccoli, oppure mi legge libri dalle tematiche poco adatte... ad esempio un ‘Tropico del Cancro’ perché è un’età in cui certi stimoli cominciano ad esserci...eh... oppure... ecco c’è questa cosa!”.

Un’altra difficoltà di comprensione è sorta relativamente alla espressione “la cui personalità che possa avvicinarsi” presente nel quesito con risposta a crocetta al termine del Profilo. Rispetto a ciò, il soggetto n. 12 ha puntualizzato per avere un chiarimento: “la cui personalità possa avvicinarsi’ si intende, cioè, un avvicinarsi generico... vuol dire anche avvicinarsi poco a questa tipologia che è una tipologia specifica...”, e in particolar modo il soggetto n. 09 ha manifestato con ripetuta insistenza dubbi e perplessità in merito, ad esempio, rilevando: “Per ‘personalità’ si intende un carattere... oppure delle caratteristiche che uno vede...”, e poi giungendo, infine, ad esclamare: “No, non capisco cosa si intende per ‘personalità’... io non sono una psicologa!”. Un solo soggetto ha criticato l’espressione “ragazza di questo tipo”, usata nella istruzione alla risposta libera al Profilo, con il commento “è molto generica come cosa” (n. 22).

Una seconda categoria di commenti negativi è legata alle difficoltà di risposta alle domande che sono poste al termine del Profilo. Ad esempio, circa il quesito con risposta a crocetta, dubbi sono scaturiti a proposito di quali aspetti e/o parti del Profilo dovere, o sia meglio, o sia possibile considerare per dare una corretta risposta e in quale misura, come evidenziato dal soggetto n. 01 che ha così ragionato: “Direi di no, no... che abbia queste cose qui... no, a parte poi, anche se le avesse, io potrei vedere giusto che è immersa nei suoi pensieri, interrogata dal docente... giusto questo ma però tutte le altre cose o non

lo potrei sapere o comunque non le ho incontrate...”. D’altra parte, il soggetto n. 27 ha osservato: “Per una valutazione si può dire che quando uno deve rispondere ad una domanda a risposta aperta... siamo tutti stati studenti, quindi si fa più difficoltà...”.

Una terza categoria è quella inerente ad una serie di “mancanze” e/o “incompletezze” rilevate nella descrizione del Profilo dello/a studente/essa. In particolare, due insegnanti hanno riferito l’ipotesi di un “punto oscuro” o di un “buco” nel Profilo presentato, come se ci fosse un “salto temporale” dal periodo della scuola primaria a quello della scuola secondaria di secondo grado, con espressioni come “poi succede qualcosa con la scuola media superiore... perché pur essendo tranquillo e introspettivo [...] succede qualcosa perché ad esempio se interrogato dal docente non ha idea di quello che è stata appena detto... quindi deve essere successo qualcosa” (n. 19), e “c’è un salto dalle scuole elementari alle medie superiori e non si capisce bene in questo arco di tempo quale sia stato l’andamento” (n. 20).

Ancora, è stata segnalata una certa incompletezza nella descrizione fornita di Giulio/a attribuita all’assenza di riferimenti all’ambito extrascolastico, familiare e sociale di provenienza, con osservazioni del tipo “avrebbe potuto fare un quadro più completo, cioè magari poter sapere se i genitori fossero insieme, fossero separati, fosse figlia unica, praticasse uno sport oppure no... quindi avere altre indicazioni, elementi che avrebbero potuto essere più utili per un esame più approfondito” (n. 24).

Se tracciassimo un *continuum* immaginario, ad un estremo si potrebbero collocare due insegnanti che hanno definito, *tout court*, come ipotetica-virtuale la descrizione dello/a studente/essa così come predisposta e presentata nel Profilo del questionario, esprimendo ad esempio commenti quali “chiedere le impressioni su... è sempre difficile, uno può fare solo supposizioni... si sta parlando appunto di casi ipotetici” (n. 22).

Un'altra categoria di giudizi negativi è quella che accomuna tre insegnanti che hanno riferito di trovare il Profilo "non veritiero", oppure nella sostanza "poco realistico", dichiarandosi scettici o mostrandosi increduli nei confronti delle caratteristiche descritte, con diverse affermazioni quali "tanto è un modello... non so se ci può essere una ragazza del genere" (n. 01) e "mi sembra un po' eccessivo come quadro... un po' estremo..." (n. 17), e "quando fa gli interventi sembra essere estraneo al tema affrontato... strano!!" (n. 19).

Da ultimo, un gruppo a sé stante di commenti, di particolare interesse ed importanza, è quello riguardante la visione dello/a studente/essa plusdotato/a come un portatore di handicap o come un ragazzo comunque problematico, con le seguenti dichiarazioni rilasciate da parte di quattro insegnanti quali "un qualche riferimento... un qualche atteggiamento simile... però chiaramente così disfunzionale o così difficile no, non ce l'ho avuto" (n. 12), e "è un profilo particolare... con questa sindrome abbiamo un gemello, lo abbiamo seguito ma alla fine abbiamo ottenuto dei risultati, anche loro hanno dei talenti da sviluppare [...], anche il fratello ha questo handicap, ha dei problemi" (n. 15), e "insegnando in un liceo, casi così estremi forse non ci arrivano perché vengono probabilmente già precedentemente orientati, c'è un intervento ovviamente precedente nella scuola primaria, e quindi non so quanti al liceo... sono poi in grado di affrontare 'un liceo' questi che hanno queste problematiche così spiccate" (n. 17), e "nella mia carriera di docente ho incontrato molti... molti!! alunni come Giulio, talenti iniziali che poi però son diventati, diciamo, così come Giulio insomma... problematici" (n. 19).

Dunque, è significativo che commenti del genere vengano espressi dai docenti, come il soggetto n. 12, che ha asserito di non avere riscontri reali "così disfunzionali" nella vita scolastica e altri, come il soggetto n. 15, che ha rapportato il Profilo descritto a

propri riferimenti, ovvero a casi di alunni con una “sindrome” o in quanto portatori di “handicap”, o come il soggetto n. 17, che è giunto addirittura a sostenere che “casi così estremi”, grazie a una attivazione/presa in carico dei servizi preposti e a percorsi per l’orientamento effettuati a monte, a partire dalla scuola primaria, probabilmente non sarebbero arrivati al liceo, in quanto alunni dalle “problematiche così spiccate” non sarebbero stati poi in grado di affrontarlo.

Infine, relativamente alla sezione del Profilo, i commenti neutri, la cui percentuale è stata pari al 53,22%, comprendevano le istruzioni, la procedura di compilazione, le risposte chiuse e aperte poste al termine. Circa i primi due accomunamenti, i soggetti sono intervenuti molte volte e in diversi modi, come ad esempio “il Profilo del ragazzo... se è chiaro?” (n. 25), e “non so se conviene farli adesso i commenti o farli alla fine della lettura” (n. 11), e “posso scrivere cioè tipo un elenco o posso scrivere liberamente in modo fluido?” (n. 18), e “devo scrivere in stampatello?” (n. 12), “basta, sì... buttato giù di getto” (n. 10), e similari.

Rispetto invece al contenuto delle risposte date al termine del Profilo, alcuni dei commenti neutri riguardavano una condivisione fatta a voce da parte dei docenti del loro pensiero, spesso per propria tranquillità circa la appropriatezza, prima e/o nel mentre della compilazione, con espressioni ad esempio quali “quindi nel commento metto quello che ti ho detto adesso” (n. 17), e “come metterlo in parole? in parole scritte?” (n. 27), e “posso ripetere ad alta voce [mentre scrivo]?” (n. 18), e “sì... a voglia...” (n. 19), etc.

Altri pareri neutri consistevano in una rilettura ad alta voce e/o ad una esposizione libera di quanto scritto per assicurarsi che ciò fosse chiaro e comprensibile, a volte approfittando dell’occasione per apportare degli *errata corrige* al test a causa di ripensamenti o facendo delle aggiunte successive alle risposte, come è risultato ad

esempio da interventi quali “adesso la calligrafia non è un granché ma leggo brevemente quello che ho scritto” (n. 11), e “perché adesso ripensandoci meglio.... poi magari scrivo [un ‘sì’] sopra al ‘no’... non so se si capisce” (n. 28), e “non ho messo... magari posso aggiungere... posso?” (n. 10), etc.

Per ciò che attiene alle Istruzioni al Differenziale Semantico, la percentuale dei commenti positivi si è stabilita al 64,52%, contro il 9,67% di commenti negativi e con una percentuale di soggetti che hanno espresso uno o più commenti negativi pari al 6,45%. Nello specifico dei commenti positivi, le Istruzioni sono state giudicate chiare da 8 soggetti, con commenti ad esempio quali “ok, ho capito” (n. 04), “è chiaro” (n. 06), “quindi è fatto per opposto [...]” (n. 22), ed altresì con “ok” ripetuti nel mentre della lettura per sottolineare la comprensibilità delle Istruzioni, come accaduto nel caso dei soggetti n. 27 e n. 28.

Il soggetto n. 03 ha fatto poi specifico riferimento all’esempio riportato, considerato utile oltre che chiaro, commentando: “Ok, questo pure è chiarissimo, anche l’esempio sicuramente aiuta per capire anche dopo...”, mentre il soggetto n. 01 ha convenuto sulla giustezza e necessità di rispondere in maniera rapida e istintiva, mostrando di aver compreso le indicazioni, affermando: “Sì... giusto... senza pensarci troppo se no poi... sì!! Questo è il punto di vista mio perché invece forse per i ragazzi... no... invece per gli insegnanti sì”.

Di converso, commenti negativi da parte di 3 soggetti sono stati espressi relativamente alla comprensibilità delle Istruzioni al Differenziale Semantico e ai termini quivi impiegati per descrivere il carattere degli aggettivi presentati nel test del Differenziale Semantico. In particolare, il soggetto n. 22 ha avuto difficoltà a comprendere il senso di “evocativo e metaforico” in riferimento agli aggettivi di

significato opposto delle coppie, come si evince dal commento “quindi ‘non realistico’... non stiamo parlando di una persona reale e quindi è tutto in via ipotetica... è questo quello che mi sta dicendo? Oppure ‘evocativo e metaforico’ perché si basa sulle mie sensazioni avute durante la lettura?”.

In più, si è registrata una difficoltà nel comprendere quante croci apporre, emersa con tutta evidenza, ad esempio, da commenti quali “ho capito cosa devo mettere sul quadratino, ma da questa spiegazione sembra che ne devo mettere due [croci]” (n. 15), e ancora “allora per ottimizzare le devo dire che da questo che è scritto sembra che io debba mettere due croci... comunque ho capito quello che devo fare e adesso lo faccio, magari deve... le istruzioni devono...” (n. 15), una incomprensione però mostrata da un solo insegnante e, probabilmente, anche in virtù del fatto che nelle Istruzioni al Differenziale Semantico si è scelto di evidenziare in grassetto la frase con la indicazione precisa circa il numero di croci da segnare per ogni riga. Un solo altro soggetto ha avuto invece difficoltà a capire dove andasse posta la croce lungo il *continuum* della scala bipolare in riferimento alla coppia di aggettivi opposti situata alle due estremità, con il commento “non ho capito una cosa qua... cioè fino a metà si riferisce a questo oppure...” (n. 23).

Per quanto concerne i commenti neutri alle Istruzioni al Differenziale Semantico, presenti in una percentuale pari al 25,81%, questi erano spesso e volentieri commenti a carattere interlocutorio, ad esempio, quali “proviamo ad andare qui avanti con il test... vediamo un esempio...” (n. 11), e “cioè l’ha scritta lei questa istruzione?” (n. 15), oppure aventi lo scopo di richiamare quanto appena letto, come nel caso “allora... un attimo, qua devo rileggere bene [...] sono sincera” (n. 28), etc.

Infine, per ciò che attiene al Differenziale Semantico, sotto l’aspetto quantitativo, si sono evidenziate vistose criticità nella comprensione di questa parte del questionario,

con una percentuale di commenti negativi superiore alla soglia di stabilità fissata al 25%. Più precisamente, la percentuale di commenti negativi attestata è stata pari al 40,40%, con una percentuale di soggetti che hanno fatto uno o più commenti negativi del 61,29%.

È dunque opportuno considerare ciascuna categoria di commenti negativi al Differenziale Semantico, così come classificati in sede di raggruppamento, a partire in primo luogo da quella relativa alle coppie di aggettivi opposti. Al riguardo, ad esempio, sono stati pronunciati molteplici commenti negativi da parte di un solo soggetto, il n. 11, in riferimento alla coppia di aggettivi opposti “piccola-grande”, con commenti come “è volutamente ambiguo o no?” (n. 11), e “si intende dal punto di vista di maturità, oppure può essere letto in altri modi?” (n. 11).

Il soggetto n. 11 ha poi articolato meglio le proprie perplessità: “Quindi vuol dire che legge materiale per persone più grandi. Quindi [...] intendiamo dal punto di vista della maturazione... Però il problema è che la maturazione può esserci in alcuni aspetti, ma magari non in altri, quindi potrebbe essere matura dal punto di vista [...] di alcune comprensioni cognitive e alcuni dei testi che legge, però, [...] invece, potrebbe rimanere un’adolescente, essendo anche più piccola dal punto di vista della maturazione [...], della comprensione dei propri sentimenti, del rapporto con i compagni...” e, in base a tale ragionamento, arrivando quindi a suggerire che “eh sì, nel senso che se l’obiettivo qui è [...] giudicare il grado di maturità, forse è meglio mettere... che ne so... ‘matura-immatura’” (n. 11).

Da tale condivisione si è potuta dunque cogliere la difficoltà esperita da parte di questo insegnante nel comprendere il significato contestuale del binomio di aggettivi “piccola-grande”, che gli ha richiesto più tempo per poter decidere dove tracciare la propria croce.

Similmente, due soggetti hanno manifestato difficoltà nella comprensione degli aggettivi “angolosa-rotonda”, con osservazioni quali “alcuni aggettivi non so come si possano avvicinare nel senso... perché proprio quell’aggettivo è stato scelto... questa coppia di aggettivi per descrivere una persona, per esempio ‘angoloso-rotondo’ [...] a cosa?” (n. 25) e soprattutto è emersa in modo netto da una serie di espressioni critiche che sono apparse particolarmente significative del soggetto n. 31, ad esempio quali “‘angoloso’ che significa? Un po’ spigoloso nel senso... cioè non so proprio cosa vuol dire in italiano... ‘rotondo’ che vuol dire? Cioè mai sentito questo aggettivo...”, e “‘rotondo’... una persona rotonda... che vuol dire? Ciccia... ah ah!... bella grassa... scherzo, però... va be’... boh...”, e “se lo capissi [‘rotondo’] lo metterei anche a pelle...”, etc.

Parimenti, il soggetto n. 25 ha mostrato la stessa difficoltà di intendimento, sopra riportata, pure rispetto alla coppia di aggettivi opposti “vicino-lontano”. Peraltro, anche la coppia di aggettivi “luminosa-scura” non ha incontrato la comprensione di tutti i soggetti. Ad esempio, il soggetto n. 11 ha sottolineato: “La stessa cosa [difficoltà] per ‘luminosa-scura’. Secondo me potrebbe essere ambiguo, perché anche in questo caso ‘scuro’ potrebbe essere inteso come misterioso, nel senso che magari alcune parti di lei non sono avvicinabili, sono misteriose... è introspettiva. La stessa cosa magari per ‘luminosa’, perché a volte appare come una ragazza con una luminosità forte, per le sue capacità fuori dal comune, che a volte la rendono luminosa. Quindi per me questi sono i due termini un po’ più ambigui da questo punto di vista”. Più sinteticamente, il n. 27 ha affermato: “Su ‘luminoso-scura’ purtroppo bisogna sacrificare qualcosa”.

Ancora, il soggetto n. 30 ha espresso un commento negativo nei confronti della coppia di aggettivi opposti “acuta-ottusa”, rilevando: “Questo degli aggettivi [‘acuta-

ottusa’], almeno dovendo rispondere, è poco efficace [...] per alcuni aspetti è un aggettivo... diciamo una fascia dell’aggettivo, e per altri aspetti è chiaramente l’altro... Quindi dipende cosa si vuole guardare [...], lei in sé o lei nella classe? Quindi, per alcune cose appunto può essere magari acuta e per altre cose è appunto ottusa, quindi... cosa devo valutare?”.

In riferimento alla coppia di aggettivi opposti “benevola-ostile”, il soggetto n. 32 ha osservato: “L’ambiguità... sai forse... il giudizio dal punto di vista di quello che potrebbe essere più soggettivo... cioè a me una ragazza così mi fa pensare... Per esempio ‘benevola-ostile’ è un giudizio molto personale [...], infatti io ci ho messo ‘né l’uno né l’altro’ perché potrebbe diventare ‘ostile’ nel momento in cui non trova sfogo a quelle che sono le sue inclinazioni, ma potrebbe essere molto ‘benevola’ se ben indirizzata, e quindi...”. Infine, la coppia di aggettivi opposti “felice-triste” è stata giudicata altrettanto problematica dal soggetto n. 32: “Anche giudizi tipo ‘felice-triste’... per me una persona, una ragazza che tende più allo studio, ha sempre più quell’atteggiamento di serietà che dà sulla tristezza, però effettivamente parlava anche di umorismo, [...] cioè quell’umorismo [...] che è molto [...] intelligente, che però se non viene capita [...] insomma ti taglia subito le gambe, a lungo andare questo porta tristezza...”.

Diversi pareri negativi sono stati, per di più, formulati relativamente al fatto stesso che il Differenziale Semantico utilizzi degli aggettivi, e in riferimento al carattere peculiare degli aggettivi inseriti in questa parte del questionario e alla relazione di questi con il Profilo dello/a studente/essa presentato. Ad esempio, alcuni soggetti hanno pronunciato commenti quali “ma sì... la difficoltà nel senso che sono aggettivi...” (n. 01), e “le cose che noto è che faccio difficoltà proprio ad utilizzare gli aggettivi rispetto all’idea che ho di Giulio” (n. 05).

Altri soggetti sono stati più critici nelle loro risposte, come ad esempio nel caso del soggetto n. 30: “Come aggettivi invece lasciano un po’ di spaesamento... troppo evocativi forse, troppo metaforici per... troppo metaforici!!”. Il soggetto n. 24 ha invece asserito: “Ci sono degli aggettivi che magari, secondo me [...], non si desumono dall’esame del testo, bisognerebbe forse conoscerla personalmente per avere una maggiore completezza della situazione”, come in altro modo anche ravvisato dal soggetto n. 29: “[...] diciamo, ci sono alcuni aggettivi che magari non li avrei proposti per quel tipo di profilo”.

In totale, 7 soggetti hanno manifestato perplessità riguardo agli aspetti summenzionati. Ancora, sono stati proferiti commenti negativi da parte di 8 soggetti in riferimento alla modalità di risposta caratteristica del Differenziale Semantico su scala bipolare con polo positivo e negativo alternati. Al riguardo, le considerazioni sono state variegata, ad esempio quali “mi ero un attimo fermato e non sapevo più cosa dire...” (n. 04), e “solo il testo qui dietro [test del Differenziale Semantico] era un po’, secondo me, non molto obiettivo...” (n. 07/08), e “sì diciamo, la via di mezzo non significa niente [...] cioè non so come devo rispondere, quindi cosa devo valutare?” (n. 30), e “[...] un attimo ho dovuto rileggere velocemente insomma la consegna, proprio con l’esempio... no?” (n. 28), e “è difficile... è? Queste sono quelle cose che... [...] poi in poco tempo... riflettere su...” (n. 32), etc.

Il soggetto n. 02 è entrato nel merito spiegando: “Ho trovato difficoltà perché inquadrare la personalità [...], da che prospettiva guardarla... alcuni aspetti possono essere considerati positivi, altri... ho dovuto fare una scelta...”, mentre il soggetto n. 09 ha valutato: “Adesso non ti saprei dire come si può migliorare però... perché qua c’è una scelta obbligata, credo che sia voluta però, si poteva mettere anche un solo aggettivo

dicendo ‘sempre’, ‘spesso’, ‘a volte’... non so... credo, però è chiaro che poi lo dovevi mettere due volte”.

Un soggetto, il n. 1, ha avuto evidente difficoltà nel rispettare una delle consegne della compilazione, ovvero il rispondere il più velocemente possibile, senza pensarci troppo, e riportando il suo giudizio più istintivo, come è dato anche comprendere da alcune sue domande, ad esempio quali “‘veloce’... sì, posso riguardare [il Profilo]?”, e “‘felice-triste’ [...] posso cambiarlo questo?”, etc. con delle correzioni dunque apportate nel riguardare in seguito quanto scritto.

Altresì, è degno di nota, non da ultimo, che le difficoltà di risposta sulle scale bipolari con polo positivo e negativo alternati hanno portato infine 3 soggetti, almeno in alcuni casi, a propendere per la scelta dell’opzione “né l’uno né l’altro”, come dichiarato in modo esplicito dal soggetto n. 23 sottolineando: “Io qui su diversi posti ho scritto ‘né l’uno né l’altro’, perché non è facile riuscire a capire cosa c’è che non va secondo me...”. Nel complesso, dunque, sia le coppie di aggettivi opposti scelte, sia la modalità di risposta caratteristica del Differenziale Semantico, sia il suo utilizzo in rapporto al Profilo, sono stati oggetto di commenti negativi da parte degli insegnanti, confermando la loro difficoltà di comprensione, già emersa nella precedente pre-ricerca svolta dalla laureanda Gnata (a.a. 2016/2017).

D’altra parte, la percentuale di commenti positivi al Differenziale Semantico è risultata essere del 41,41%, pertanto superiore, anche se di poco, alla percentuale di commenti negativi. In particolare, sono stati dati pareri positivi circa la domanda e la modalità di risposta, risultate facili, chiare e comprensibili, come testimoniano le tante descrizioni offerte, come “è tutto chiaro” (n. 06), e “è molto chiaro” (n. 18), e “sì, ho capito capito capito... la metafora sì!!” (n. 19), e “però... va bene!” (n. 10), etc.

Alcuni soggetti hanno motivato in modi diversi le loro impressioni favorevoli, con considerazioni ad esempio quali “ecco, il fatto di identificarla in due aggettivi comunque è stato pure facile abbastanza... ha toccato entrambe le parti...” (n. 03), e “bisogna giustamente rispondere velocemente perché più ci pensi...” (n. 04), e “questo [il dover rinunciare a qualcosa], immagino, sia legato a questo tipo di valutazione...”(n. 27), e “diciamo che, ecco, in realtà mi sembra molto simpatico ed efficace quello appunto di mettere due aggettivi opposti ai lati opposti e mi sembra abbastanza chiaro... dove mettere la X in base alla distanza...” (n. 27), etc.

Altri soggetti hanno rimarcato il successo nel compito, affermando che “ma poi sono riuscita...” (n. 15), e “ho cercato comunque di rispondere...” (n. 29). Infine, sono stati espressi commenti positivi anche riguardo agli aggettivi proposti nel Differenziale Semantico e questi in relazione al Profilo. Ad esempio, il soggetto n. 11 ha riconosciuto: “Ok, ci può stare... nel senso che alcuni termini [gli aggettivi] possono essere interpretati in maniera diversa da chi li legge”, mentre il soggetto n. 32 ha tenuto a precisare: “Cioè non è che penso che siano tutti così gli aggettivi... [difficili da valutare come ‘felice-triste’ o ‘benevola-ostile’]”.

Ancora, il soggetto n. 24 ha constatato: “In base al brano [del Profilo] è abbastanza agevole trovare l’aggettivo che è più corrispondente a questa tipologia di descrizione della ragazza”. Infine, per quanto riguarda i commenti neutri al Differenziale Semantico, giungendo così al termine della disamina dei risultati, essi sono stati presenti con una percentuale pari al 18,19%. Uno di questi ne contemplava le finalità, come nel caso della riflessione “tanto [è] una cosa che credo che serva per evidenziare la percezione dei docenti rispetto ai ragazzi... questa è una ragazza con una serie di caratteristiche per cui si testano la mentalità generale dei docenti su un profilo del genere” (n. 01).

Altre osservazioni consideravano lo svolgimento del test, ad esempio “dopo alla fine qui ero invece più che altro concentrata sui sentimenti, emozioni...” (n. 16), e “quindi la valutazione [di Giulia] è positiva, ho messo abbastanza degli aggettivi che sono per me più positivi che negativi, quasi tutti...” (n. 18), ed altre ancora erano segnalazioni di sbagli e successive correzioni fatte, come ad esempio “questi due ho sbagliato...” (n. 11). Alcuni dei commenti neutri sono stati pure formulati in riferimento alla modalità di risposta insita nel Differenziale Semantico.

Ad esempio, il soggetto n. 11 ha affermato: “Dal punto di vista della scelta, ovviamente, dei termini [gli aggettivi], c’è un certo grado di ambiguità che dipende se è voluto o meno”, dunque senza esprimere un giudizio nettamente positivo o negativo riguardo a questa modalità di risposta. Pareri neutri sono stati anche enunciati in relazione ad alcuni aggettivi presentati nel test del Differenziale Semantico, come nel caso dell’aggettivo “piacevole” su cui si è intrattenuto il soggetto n. 22, ad esempio, considerando: “‘piacevole’ [...] per i compagni sicuramente non lo è, perché è troppo diversa, e a quell’età non te lo perdonano i ragazzini... Però per me probabilmente sì... è intelligente, legge addirittura libri che magari vanno molto al di là della sua età, quindi sicuramente è un’alunna brillante”.

Un medesimo riscontro a carattere neutro lo ha avuto, inoltre, la coppia di aggettivi “angolosa-rotonda” che è stata menzionata dal soggetto n. 11: “‘angolosa-rotonda’... dare informazioni però non posso, qui sono solo impressioni diciamo...”.

Concludendo, l’unica parte del questionario che ha riportato una percentuale di commenti negativi sopra la soglia del 25% è proprio quella relativa al Differenziale Semantico.

I risultati della pre-ricerca qui illustrata attestano che la percentuale di commenti negativi al Profilo è scesa sotto la soglia stabilita del 25%, di conseguenza è stata verificata sperimentalmente la comprensibilità di questa parte del questionario. Malgrado ciò, permangono comunque delle difficoltà di comprensione relativamente al Profilo, come traspare dalla analisi dei commenti negativi al Profilo dell'odierno campione di ricerca, sebbene non si tratti di difficoltà di entità tale da richiedere una nuova modifica della sezione.

3.4 Discussione

I risultati sopra riportati si discostano da quanto emerso nella precedente pre-ricerca della laureanda Gnata (a.a. 2016/2017) in riferimento alla relativa versione dello strumento di indagine, poiché nel caso della pre-indagine presentata in questa sede la percentuale di commenti negativi al Differenziale Semantico si è attestata al 40,40%, mentre nella passata pre-ricerca è risultata pari al 62,16%, a fronte del 2,70% di commenti positivi. Inoltre, nella precedente indagine (Gnata, a.a. 2016/2017) la percentuale di commenti negativi superiori al 25% riguardava non solo il Differenziale Semantico, ma anche il Profilo: in quel caso, infatti, la percentuale di commenti negativi era pari al 41,26%, a fronte del 20,60% di commenti negativi rilevati nella attuale pre-indagine.

Se si estende questo confronto alle percentuali dei commenti negativi relativi alle altre parti del questionario, si può osservare una riduzione dei commenti negativi anche per quanto attiene alle Istruzioni del Differenziale Semantico (9,67% della pre-ricerca adesso condotta contro 14,29% della pre-ricerca della laureanda Gnata, a.a. 2016/2017). D'altra parte, nella passata pre-indagine i commenti negativi alle Istruzioni Generali erano risultati pari allo 0%, mentre nella pre-ricerca qui esposta la percentuale di commenti negativi per questa sezione del questionario si è attestata al 4,60%.

Sulla base dei risultati della presente pre-ricerca, con particolare riferimento alle frequenze percentuali dei commenti negativi al Differenziale Semantico, si ritiene opportuno sostituire la parte del Differenziale Semantico con un questionario con modalità di risposta su scala di tipo *Likert*. In alternativa si potrebbe progettare una terza pre-ricerca con lo scopo di analizzare più in dettaglio la comprensibilità del Differenziale Semantico, andando a indagare separatamente, oltre alla chiarezza delle Istruzioni, anche quella della modalità di risposta e di ogni singola coppia di aggettivi contrapposti.

Questa proposta è motivata da molteplici fattori. In primo luogo, le difficoltà di comprensione della tecnica del Differenziale Semantico erano già emerse in maniera vistosa nei risultati della precedente pre-ricerca della laureanda Gnata (a.a. 2016/2017). In quella pre-ricerca, facendo un breve accenno per resoconto, i commenti negativi del campione relativi al Differenziale Semantico riguardavano, ad esempio, l'interpretazione erranea del compito richiesto ai partecipanti con delle critiche avanzate sulla modalità di risposta, il non essere in grado di dare una risposta adeguata e priva di confusione alle domande da parte dei partecipanti, la difficoltà da parte degli insegnanti a fornire le risposte sulle scale bipolari con polo positivo e negativo alternati (per ovviare al fenomeno della acquiescenza), la natura evocativa e metaforica di alcuni aggettivi e relativa difficoltà di interpretazione (come ad es. pesante-leggero, piccolo-grande), la non pertinenza degli aggettivi contrapposti presentati al rispondente e criticati negativamente (come ad es. felice-triste), la non comprensione dell'utilizzo degli aggettivi (come ad es. vecchio-giovane), etc.

Tuttavia, la laureanda Gnata, nel descrivere i risultati della indagine da lei condotta (Gnata, a.a. 2016/2017, p. 30), ipotizzava che le diverse difficoltà riscontrate nella comprensione del Differenziale Semantico potessero essere dovute “alla poca familiarità

nei confronti di questa tecnica e la necessità di addestrare gli insegnanti ad agire istintivamente, affinché si garantisca l'attendibilità dei risultati (Zaccherini, a.a. 2014/2015)", avendo lei constatato che "alcuni soggetti non hanno compreso la tecnica del differenziale semantico stessa o si confondono e per tali aspetti non è possibile modificare il differenziale semantico" e che "l'indubbio svantaggio di tale tecnica è che a volte non viene interpretato bene il significato degli aggettivi" (Gnata, a.a 2016/2017, p. 30). Veniva anche considerata l'ipotesi che le difficoltà da parte degli insegnanti potessero anche essere ascritte a qualche peculiarità del campione e quindi non generalizzabili.

Per tali motivi, in quella circostanza si era deciso di mantenere il Differenziale Semantico e di modificare solo il Profilo. Nella presente pre-ricerca si sono riscontrate difficoltà nell'utilizzo della tecnica del Differenziale Semantico da parte degli insegnanti simili a quelle riportate dalla Gnata (a.a. 2016/2017).

Tra le difficoltà esperite nell'utilizzo della tecnica del Differenziale Semantico nell'attuale campione di ricerca, già precedentemente illustrate in modo compiuto nel paragrafo 3.3, vi sono infatti problemi nell'utilizzo di alcune coppie di aggettivi opposti ("piccola-grande", "angolosa-rotonda", "luminosa-scura", "vicino-lontano", "acuta-ottusa", "benevola-ostile", "felice-triste"), congiuntamente a difficoltà di risposta su scala bipolare con polo positivo e negativo alternati, motivo per cui alla fine alcuni insegnanti tendevano ad esempio a prediligere la opzione "né l'uno né l'altro", nonché difficoltà in riferimento al fatto stesso che il Differenziale Semantico utilizzi degli aggettivi.

Per tutte le ragioni sopra dette, non è possibile procedere ad eventuali modifiche nella parte del Differenziale Semantico in quanto tale dal momento che, come si evince dalla analisi qualitativa dei commenti, le difficoltà riscontrate sono dovute alla natura

stessa dello strumento di indagine per lo studio dell'atteggiamento implicito, nonostante nel questionario la lista di aggettivi fosse preceduta da un esempio già introdotto nella precedente versione del test (Gnata, a.a 2016/2017) e nella attuale versione fosse, in aggiunta, indicato di tener presente “[...] che gli aggettivi, in riferimento a Giulio/a hanno un carattere evocativo e metaforico, non realistico”.

Dunque, nonostante i limiti della scala di tipo *Likert*, già approfonditi nel paragrafo degli Strumenti dedicato al Differenziale Semantico, a fronte delle oggettive difficoltà riscontrate nell'utilizzo della tecnica del Differenziale Semantico da parte degli insegnanti, può essere opportuno riconsiderare i vantaggi di questa scala di risposta, in particolare poiché, come rilevano Bishop e Herron (2015), si tratta della modalità di risposta più affidabile e comprensiva, dal momento che i singoli elementi della scala non sono tra loro indipendenti e autonomi, equiparabili ad elementi discreti, ma collegati in modo da riflettere tutte le possibili sfumature relative a un costrutto e dunque in grado di coprire l'intero spettro delle percezioni di un soggetto a riguardo, specialmente se dotate di un numero sufficiente di passi (5 o superiore).

Un altro vantaggio, come evidenziato sempre da Bishop e Herron (2015), risiede nell'accessibilità della scala di risposta di tipo *Likert*, il cui utilizzo può essere più facile per un campione di ricerca come quello a cui si rivolge il questionario. In definitiva, sebbene la scala *Likert* venga impiegata maggiormente nello studio degli atteggiamenti espliciti (Muschalik, Elfeddali, Candel & De Vries, 2018), la sua versatilità suggerisce di impiegarla anche all'interno di questo questionario, finalizzato alla valutazione degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti.

3.5 Conclusioni

Questa ricerca ha permesso di valutare la comprensibilità della versione aggiornata del questionario di valutazione della percezione dello/a studente/essa plusdotato/a da parte degli insegnanti. Sebbene siano giunti risultati incoraggianti relativamente ad alcune parti del questionario, come le Istruzioni Generali e il Profilo dello/a studente/essa, altresì sono state confermate alcune delle problematiche già emerse dai precedenti lavori di ricerca, in particolare sul fronte strutturale.

Difatti, il Differenziale Semantico è risultato, anche in questo caso, di difficile comprensione ai docenti. Malgrado tali difficoltà, non è possibile procedere ad eventuali modifiche nella parte del Differenziale Semantico in quanto, come indicato dall'analisi qualitativa dei pareri degli insegnanti, le difficoltà esperite rimandano a proprietà specifiche che caratterizzano il metodo del Differenziale Semantico come tecnica psicometrica, sviluppata da Osgood e collaboratori negli anni '50 del '900, in grado di evidenziare le "strutture cognitive latenti" (riferite in particolare alle tre dimensioni della valutazione, potenza, attività) per lo studio dell'atteggiamento soggettivo rispetto all'oggetto di indagine (Osgood, 1952; Osgood, Suci & Tannebaum, 1957; Osgood, May & Miron, 1975).

Dati i risultati della presente pre-ricerca e con particolare riferimento a quanto attiene alla parte del Differenziale Semantico, vale a dire una percentuale di commenti negativi sopra la soglia stabilita del 25%, si ritiene opportuno sostituire il Differenziale Semantico con una lista di aggettivi con scala di risposta di tipo *Likert*, come argomentato più diffusamente nel paragrafo 3.4, oppure di procedere con una terza pre-ricerca, più dettagliata della presente, o anche valutare l'opzione di predisporre un *training* di addestramento specifico alla tecnica del Differenziale Semantico per gli/le insegnanti (cfr. tesi Zaccherini, a.a. 2014/2015).

Sebbene l'obiettivo primario di questo studio fosse di testare la comprensibilità del questionario, dai commenti riportati dai docenti sono comunque scaturite alcune indicazioni circa la percezione dello/a studente/essa plusdotato/a descritto/a, che sono utili non già ai fini di una possibile modifica del questionario per quanto riguarda le altre parti (Istruzioni Generali e Profilo), bensì a trarre alcuni primi riscontri in relazione agli atteggiamenti che questa popolazione ha nei confronti degli studenti *gifted*.

Infatti, in alcuni dei commenti al Profilo emerge chiaramente una certa incredulità dei soggetti di fronte alla descrizione veritiera del/lla ragazzo/a plusdotato/a. Tra questi commenti, la visione del ragazzo *gifted* come “problematico” o “portatore di handicap” costituisce un elemento particolarmente significativo, che evidenzia la generale scarsa conoscenza che il corpo-docenti nazionale sembra avere degli studenti con elevato potenziale cognitivo, tale da portarli ad assimilare tale profilo a quello, più conosciuto ma ad esso non sovrapponibile, degli studenti con disabilità.

A riprova di ciò, vi è anche l'incredulità espressa dagli insegnanti nei confronti delle caratteristiche intellettive riportate nel Profilo, pur se corrispondenti al vero. Da questi particolari commenti negativi al Profilo si possono trarre fin da subito delle considerazioni, in quanto costituiscono una ulteriore testimonianza che gli insegnanti italiani non sono formati alla conoscenza del talento e delle plus-dotazione intellettuale.

A prescindere da questo aspetto, che non riguarda direttamente la descrizione dello/a studente/essa plusdotato/a riportata nel Profilo, quanto piuttosto l'oggetto stesso delle ricerche da svolgersi mediante il questionario di Gnata (a.a.2016/2017), il passo successivo per conferire più chiarezza allo strumento di indagine sarà quello di apportare la modifica suggerita dai risultati della pre-ricerca esposta in questa sede e di

somministrare la nuova versione ad un campione di insegnanti più ampio. In seguito, si potrà stabilire un indice di concordanza e operare un primo studio di validazione.

BIBLIOGRAFIA

- Antoun, M. (2022). Framing the education for gifted Lebanese and gifted refugees in Lebanon. *Frontiers in Psychology, 13*, 1077278.
- Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese primary school teachers' perceptions of gifted and highly able students. *Gifted and Talented International, 35*(1), 39–57.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bertolotti, V., & Renati, R. (2018). Mappare i punti di forza del cuore. La valutazione orizzontale. In Renati, R., & Pfeiffer, S. L. (2018). *Bambini ad alto potenziale. Il progetto "Sostenere i latenti per prevenire il disagio scolastico e speciale"* (pp. 55-70). Roma: Alpes.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 32*, 248-253.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (2010). Revised profiles of the gifted and talented. *Retrieved October, 19, 2012*.
- Bishop, P. A., & Herron, R. L. (2015). Use and misuse of the Likert Item Responses and other ordinal measures. *International journal of exercise science, 8*(3), 297–302.
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Wolke, D. (2013). Systems and cascades in cognitive development and academic achievement. *Child Development, 84*, 154–162. Cit. in

- Stern, E. (2017). Individual differences in the learning potential of human beings. *NPJ Science of Learning*, 2(1), 2-18.
- Bransford, J. I., Delclos, V. R., Vye, N. J., Burns, M. S., & Hasselbring, T. S. (1987). State of the art and future directions. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York, US: Guilford Press.
- Budoff, M. (1987). Measures for Assessing Learning Potential. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York, US: Guilford Press. Cit. in Tzuriel, D., & Haywood, H. C. (1992). *The Development of Interactive-Dynamic Approaches to Assessment of Learning Potential*, in H. C. Haywood, & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive Assessment. Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication*, pp. 3-37. New York, NY: Springer.
- Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*, pp. 82–115. New York, US: Guilford Press. Cit. in Tzuriel, D., & Haywood, H. C. (1992). *The Development of Interactive-Dynamic Approaches to Assessment of Learning Potential*, in H. C. Haywood, & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive Assessment. Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication*, pp. 3-37. New York, NY: Springer.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press. Cit. in Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). *Contemporary theories of intelligence*, in D. Reisberg (Ed.),

- Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford, US: Oxford University Press.
- Castelli, V., Torriani, A., Spinelli, S., & Meloni, R. (2017). *Ad alto potenziale: Storie di bambini plusdotati*. Imprimatur editore.
- Cattell, R. B. (1963) Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22. Cit. in Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). *Contemporary theories of intelligence*, in D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford, US: Oxford University Press.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, pp. 39-64. Cambridge, US: Cambridge University Press.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Consiglio Europeo (1994). *Recommendation 1248 - Education for gifted children*. Bruxelles.
- Davidson, J. E. (2009) Contemporary Models of Giftedness, in Shavinina, L. V. (Eds.), *International Handbook on Giftedness*. New York: Springer.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Dawes, J. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5 point, 7 point and 10 Point Scales. *International Journal of Marketing Research*, 51(1), 1-12.

- Di Nuovo, S. (2008). *Misurare la mente: i test cognitivi e di personalità*. Roma: Laterza.
- Fabio, R. A., & Buzzai, C. (2019). Identifying giftedness: Validation of an Italian language giftedness checklist for teachers and parents. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(1), 36-47.
- Falk, R. F., Silverman, L. K., & Moran, D. (2004). Using two WISC-IV indices to identify the gifted. In *51st Annual Convention of the National Association for Gifted Children, Salt Lake City, UT*.
- Fatouros, C. (1986). Early Identification of Gifted Children is Crucial ... But How Should We Go About It? *Gifted Education International*, 4(1), 24-28.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In Search of Reality: Unraveling the Myths about Tracking, Ability Grouping and the Gifted. *Roeper Review*, 24(3), 118-111.
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2009). *Essentials of WISC-V assessment*. John Wiley & Sons.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. C. (2007). *Essentials of cross-battery assessment (2nd ed.)*. New York: Wiley. Cit. in Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). *Contemporary theories of intelligence*, in D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford, US: Oxford University Press.
- Frey, M. C., & Detterman, D. K. (2004). Scholastic assessment or g? The relationship between the SAT and general cognitive ability. *Psychological Science*, 15(6), 373-398.
- Gagné, F. (1991). *Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education*. Montreal: University of Québec.

- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103–111.
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' Perceptions of the Socioemotional development of Intellectually Gifted Primary Aged Students and Their Attitudes Towards Ability Grouping and Acceleration. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 97-112.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, US: Basic Books. Cit. in Gardner, H. (2006). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2006). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Gross, M. U. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill. Cit. in White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: the ideological roots of intelligence testing*. New York, US: Brunner-Routledge.
- Guthke, J., & Stein, H. (1996). Are learning tests the better version of intelligence tests? *European Journal of Psychological Assessment*, 12(1), 1-13.

- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.
- Horn, J. L. (1989). Cognitive diversity: A framework of learning, in P. L. Ackerman, R. J. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences*, pp. 61–116. New York: Freeman. Cit. in Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). Contemporary theories of intelligence, in D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford, US: Oxford University Press.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253–270. Cit. in Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). Contemporary theories of intelligence, in D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford, US: Oxford University Press.
- Horn, J. L., & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Beyond traditional intellectual assessment: Contemporary and emerging theories, tests, and issues*, pp. 53–91. New York: Guilford Press. Cit. in Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). Contemporary theories of intelligence, in D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford, US: Oxford University Press.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322–336.

- Jung, J. Y. (2014). Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence from Preservice Educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Cengage Learning
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). Contemporary theories of intelligence, in D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford: Oxford University Press.
- Lang, M., Michelotti, C., & Bardelli, E. (2015). *WAIS-IV. Wechsler Adult Intelligence-Scale-IV: lettura dei risultati e interpretazione clinica*. Milano, Italy: Raffaello Cortina.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students. A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record* 2006, 64-68.
- Milan, L. (2022). *Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale. Modelli e buone pratiche per un approccio inclusivo alla promozione della plusdotazione*. Trento: Erickson.
- Milan, L. (2023). *Plusdotazione e talento. Cosa fare (e non). Guida rapida per insegnanti - Scuola secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Mohamed, A., & Elhoweris, H. (2022). Perceptions of preschool teachers of the characteristics of gifted learners in Abu Dhabi: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051697.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.

- Muschalick, C., Elfeddali, I., Candel, M. J. J. M., & De Vries, H. (2018). A longitudinal study on how implicit attitudes and explicit cognitions synergistically influence physical activity intention and behavior. *BMC Psychology*, *6*, 18-31.
- Neber, H. (2004). Teacher Identification of Students for Gifted Programs: Nominations to a summer school for Highly-gifted Students. *Psychology Science*, *46*(3), 348-362.
- Nordström, M. E. (2022). Swedish preschool teachers and principals' conceptions of giftedness and gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, *45*(3), 271-291.
- Olson, D. H. (2008). *FACES IV Manual*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Orsini, A., & Pezzuti, L. (2015). WAIS-IV. Contributo alla taratura italiana (70-90 anni). In *WAIS-IV. Contributo alla taratura italiana (70-90 anni)*. (Vol. 1, pp. 1-70). Giunti OS.
- Orsini, A., & Pezzuti, L. (2016). L'interpretazione clinica della WISC-IV alla luce della taratura italiana. In *L'interpretazione clinica della WISC-IV alla luce della taratura italiana*. (Vol. 1, pp. 1-119). Firenze: Giunti OS.
- Orsini, A., Pezzuti, L., & Hulbert, S. (2014). The unitary ability of IQ in the WISC-IV and its computation. *Personality and Individual Differences*, *69*, 173-175.
- Orsini, A., Pezzuti, L., & Picone, L. (2012). *WISC-IV. Contributo alla taratura italiana*. Firenze, Italy: Giunti O.S.
- Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, *49*(3), 197-237.
- Osgood, C. E., May, W. H., & Miron, M. S. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *Percy H. Tannenbaum. The measurement of meaning.*
- Pfeiffer, S. (2015). *Essentials of Gifted Assessment.* Hoboken, NJ: Wiley.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Pfeiffer, S. I., & Blei, S. (2008). Gifted Identification Beyond the IQ Test: Rating Scales and Other Assessment Procedures, in S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*, pp. 177-198. Boston: Springer.
- Pfeiffer, S. I., Jarosewich, T., & Morris, J. (2002). Identifying Gifted Students Using Teacher Rating Scales: A Review of Existing Instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.
- Pfeiffer, S. I., Petscher, Y., & Kumtepe, A. T. (2008). The Gifted Rating Scales-School Form: A Validation Study Based on Age, Gender, and Race. *Roeper Review*, 30(2), 140-146.
- Pfeiffer, S. L. (2013). *Serving the Gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice.* New York: Routledge.
- Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2013). *Behavioral Genetics*, 6th edn. New York, US: Worth Publishers. Cit. in Stern, E. (2017). Individual differences in the learning potential of human beings. *NPJ Science of Learning*, 2(1), 2-18.
- Plucker, J. A., & Shelton, A. L. (2015). General Intelligence (g): Overview of a Complex Construct and Its Implications for Genetics Research. *Hastings Center Report*, 45(5), 21-24.

- Raven, J. C. (1938). *Raven's progressive matrices (1938): sets A, B, C, D, E*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Reis, S. M., Renzulli, J. S., & Milan, L. (2021). *Il Modello di Arricchimento Scolastico Un approccio di sviluppo del talento per la scuola italiana*. Trento: Erikson.
- Reis, S., & McCoach, D. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *National Association for Gifted Children*, 44(3), 152-170.
- Renati, R., & Zanetti, M. A. (2012), L'universo poco conosciuto della plusdotazione, *Psicologia e Scuola*, 23, 18-26.
- Renati, R., & Pfeiffer, S. L. (2018). *Bambini ad alto potenziale. Il progetto "Sostenere i latenti per prevenire il disagio scolastico e speciale"*. Roma: Alpes.
- Renzulli, J. S. (1986). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-185.
- Renzulli, J. S. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9, 95-114.
- Renzulli, J. S. (2003). A conception of giftedness and its relationship to the development of social capital, in N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education, 3rd ed.*, pp. 75–87. Boston, US: Allyn & Bacon. Cit. in Manning, S. (2006). Recognizing gifted students. A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record* 2006, 64-68.
- Ridley, M. (2003). *Nature via Nurture: Genes, Experience, and What Makes us Human*. New York: HarperCollins Publishers. Trad. it. *Il gene agile. La nuova alleanza tra eredità e ambiente*. Milano: Adelphi, 2004.

- Rimm, S., Gilman, B., Silverman, L., & VanTassel-Baska, J. (2008). Nontraditional applications of traditional testing. *Alternative assessments with gifted and talented students*, 175-202.
- Robbins, J. I. (2019). Gifted Program Evaluation: Catalyst for Change or Keeper of the Culture. *Gifted Child Today*, 42, 196-204.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship, in S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children*, pp. 13-35. New York, US: Springer.
- Roid, G. (2004). *Stanford–Binet Intelligence Scales, Fifth Edition*. Cit. in G. Roid, & R. Barram (Eds.). *Essentials of Stanford–Binet Intelligence Scales (SB5) Assessment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Roid, G. H., Miller, L. J., & Koch, C. (2013). *Leiter international performance scale*, pp. 1-1. Wood Dale, IL: Stoelting.
- Rolfhus, E. L., & Ackerman, P. L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: Knowledge structures and traits. *Journal of Educational Psychology*, 91, 511–526.
- Stern, E. (2017). Individual differences in the learning potential of human beings. *NPJ Science of Learning*, 2(1), 2-18.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rowe, E. W., Miller, C., Ebenstein, L. A., & Thompson, D. F. (2012). Cognitive predictors of reading and math achievement among gifted referrals. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 144.

- Ruf, D. L. (2005). *5 Levels of Gifted: School Issues and Educational Options (formerly titled Losing Our Minds: Gifted Children Left Behind)*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. Cit. in Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship, in S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children*, pp. 13-35. New York, US: Springer.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors That Influence Inservice and Preservice Teachers' Nominations of Students for Gifted and Talented Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual spatial learner*. Denver, CO: DeLeon.
- Sommer, U., Fink, A., & Neubauer, A. C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science*, 50(2), 189.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293. Cit. in Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). Contemporary theories of intelligence, in D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, pp. 811-822. Oxford, US: Oxford University Press.
- Stenberg, R., Jarvin, L., & Grigorenko, E. (2011). *Explorations in giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Stern, E. (2017). Individual differences in the learning potential of human beings. *NPJ Science of Learning*, 2(1), 2-18.
- Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth. Cit. in White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: the ideological roots of intelligence testing*. New York, US: Brunner-Routledge.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education, 3rd ed.*, pp. 55-60. Boston, US: Allyn & Bacon. Cit. in Manning, S. (2006). Recognizing gifted students. A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record 2006*, 64-68.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. New York, US: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Oslzewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Swick, K. (2004). What parents seek in relations with early childhood family helpers. *Early Childhood Education Journal*, 31, 217-220.
- Swick, K., & Hooks, L. (2005). Parental experiences and beliefs regarding inclusive placements of their special needs children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 1-6.
- Szymanski, T., & Shaff, T. (2013). Teacher perspectives regarding gifted diverse students. *Gifted Children*, 6(1), 1.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness, in N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education, 3rd ed.*, pp. 45–55. Boston, US: Allyn

- & Bacon. Cit. in Manning, S. (2006). Recognizing gifted students. A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record* 2006, 64-68.
- Tavera, F. M., & Renati, R. (2018). Stimare i punti di forza della mente. La valutazione verticale, in Renati, R., & Pfeiffer, S. L. (2018). *Bambini ad alto potenziale. Il progetto "Sostenere i latenti per prevenire il disagio scolastico e speciale"* (pp. 71-81). Roma: Alpes.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children (Vol. 1)*. Stanford, CA, US: Stanford University Press.
- Cit. in Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (2008). *History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship*, in S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children*, pp. 13-35. New York, US: Springer.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometrica Monographs*, 1. Cit. in White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: the ideological roots of intelligence testing*. New York: Brunner-Routledge.
- Torndike, R. L., Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pigmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708.
- Tzuriel, D., & Haywood, H. C. (1992). The Development of Interactive-Dynamic Approaches to Assessment of Learning Potential, in H. C. Haywood, & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive Assessment. Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication*, pp. 3-37. New York, NY: Springer.
- Ültanir, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International journal of instruction*, 5(2).

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology*, pp. 39–285. New York, US: Plenum Press. Cit in Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction, in Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, pp. 39-64. Cambridge, US: Cambridge University Press.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. San Antonio, TX: PsychCorp.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children. 4th Edn*. San Antonio, TX: PsychCorp.
- Wegener, D. T., & Carlston, D. E. (2014). Cognitive processes in attitude formation and change, in D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna, *The Handbook of Attitudes*, pp. 493-592. New York, US: Psychology Press.
- White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: the ideological roots of intelligence testing*. New York, US: Brunner-Routledge.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zanetti, M. A. (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale: una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci Faber.

SITOGRAFIA

- Ackerman, C. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roepers Review*, 19, 229-236. Cit. in Ordine

- Nazionale Psicologi (2018). *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione Cognitiva in Età Evolutiva*. Link: https://www.psy.it/wp-content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%CC%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf, consultato il 28/10/2023.
- Centro Studi Erikson (2022). *Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale a scuola. Modelli e buone pratiche*. Trento: Erickson. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HYCAfuc0yiM>, consultato il 17/10/23.
- Galli, G. (2006). *Alto potenziale cognitivo: caratteristiche*. Link: <https://giovannigalli.ch.com/alto-potenziale-cognitivo-caratteristiche/>, consultato il 01/08/21.
- Galli, G. (2018). *APC: tendenze. Riassunto sintetico della letteratura. Un punto della situazione. Cosa ci dicono le ricerche più recenti*. Link: <http://web.ticino.com/giovannigalli/APC%20tendenze.pdf>, consultato il 10/09/23.
- Grubar, D. C. (1997). *La précocité intellectuelle. De la mythologie à la génétique*. Paris, France: Margada. Cit. in Jankech, C. (2008). *Plusdotazione e insuccesso scolastico*. Ricerca tradotta in italiano consultabile al link ufficiale: www.zetapiesse-apc.ch, consultato il 05/06/20.
- Jankech, C. (2008). *Plusdotazione e insuccesso scolastico*. Ricerca tradotta in italiano consultabile al link ufficiale: www.zetapiesse-apc.ch, consultato il 10/05/20.
- Miur (2012). *Bisogni Educativi Speciali*. Link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450>, consultato il 10/09/23.
- Ordine Nazionale Psicologi (2018). *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione Cognitiva in Età Evolutiva*. Link: https://www.psy.it/wp-content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%CC%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf, consultato il 28/10/2023.

[content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%CC%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf](https://www.psy.it/wp-content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%CC%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf), consultato il 10/09/2023.

Robinson, N., Zigler, E., & Gallagher, J. (2000). Two Tails of the Normal Curve. *American Psychologist*, 55, 1413-1424. Cit. in Ordine Nazionale Psicologi (2018). *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione Cognitiva in Età Evolutiva*.

Link: https://www.psy.it/wp-content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%CC%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf, consultato il 28/10/2023.

SEM Italy (*The Schoolwide Enrichment Model*; SEM). Link: <https://www.semitaly.com/>, consultato il 18/11/22.

Shaw, P., *et al.* (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440, 676-679. Cit. in Jankech, C. (2008). *Plusdotazione e insuccesso scolastico*. Ricerca tradotta in italiano consultabile al link ufficiale: www.zetapiesse-apc.ch, consultato il 15/04/2020.

Università di Cassino e del Lazio Meridionale (2022). *Una nuova via dell'inclusione, il mondo colorato della plusdotazione*. Step-net ODV nazionale, CTS Gifted. Link: <https://www.stepgate.it/education/detail.php?id=43>, https://youtu.be/7lfVVgW0-M0?si=1_BT970HUYhZhNUA, consultati il 15/04/2020.

Università di Padova (2023). *Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità*. Link: <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2023/05/lineeguida2eLABDA.pdf>, <https://www.labda-spinoff.it/wp-content/uploads/2023/03/Linee-Guida-Lab.D.A.-doppia-eccezzionalita.pdf>, consultati il 15/09/23.

Winner, E. (1996). *Surdoues, mythes et réalité*. Paris, France: Aubier. Cit. in Jankech, C. (2008). *Plusdotazione e insuccesso scolastico*. Ricerca tradotta in italiano consultabile al link ufficiale: www.zetapiesse-apc.ch, consultato il 30/04/2020.

APPENDICE

Questionario costruito da Zaccherini (cfr. tesi Zaccherini, a.a. 2014/2015), ottimizzato da Gnata (a.a. 2016/2017) e ulteriormente chiarificato nella presente versione dello strumento di indagine (come già illustrato, nel paragrafo 3.2.1 Strumenti, riguardo alle modifiche apportate).

Questionario per i docenti

Gentile docente,

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

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

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

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

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

Grazie in anticipo per la collaborazione.

Dati anagrafici:

Professione.....

Ordine di scuola.....

Sesso.....

Età.....

Materia/e di insegnamento.....

Titolo di studio.....

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

PROFILO DI GIULIO:

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

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

Attualmente Giulio è uno studente di scuola media superiore tranquillo e introspettivo. In classe appare spesso perso nei suoi pensieri e capita che, se interrogato dal docente, non abbia idea di ciò che è stato appena detto, anche se sa riportare l’argomento centrale della

discussione. Quando fa degli interventi, sembrano essere estranei al tema che si sta affrontando. Il ragazzo legge ancora voracemente tutti i tipi di libri, ma spesso i libri che legge non sono appropriati alla sua età. A volte in classe interrompe l'insegnante per raccontare ciò che ha imparato dalle sue letture.

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

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

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

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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

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

Esprima ora nello spazio sottostante come vede e sente Giulio.

Giulio è:

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

ottuso **acuto**
vivace **calmo**

Grazie della collaborazione!