

Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica

Giftedness and Contexts: a pedagogical perspective

Clarissa Sorrentino (Università del Salento / clarissa.sorrentino@unisalento.it)

The educational literature describes the talent and intellectual giftedness as the result of specific inclinations of an individual and the resources made available by the context in which the individual himself is formed and learns (Sansuini, 1997). Starting from an analysis of the traditional models on intellectual giftedness, anchored to a psychometric vision of intelligence and giftedness, the article describes the Renzulli model (1977, 1994), the Monk's Triadic interdependence Model (1985) and the Differentiated model of intellectual giftedness and talent for Gagné (1993, 2009), which on one hand proposes a definition of intellectual giftedness and on the other emphasizes the importance of environmental variables in his manifestation and development. The contribution proposes, therefore, an excursus of some of the main descriptive models of talent, a reading from the socio-cultural perspective of the giftedness, paying particular attention to the role of the context in the development of Giftedness. To this end, the main theme will be an exploration of education and self-fulfilment needs of the person, in their inseparable relationship with the territory of belonging and, therefore, with cultural models and government policy.

Key-words: Giftedness, Context, Talent, Models, Pedagogy

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

2. Revisione sistemica 161

Introduzione

La letteratura psicologica ed educativa da sempre si interroga sui costrutti di intelligenza e creatività cercando di dare una risposta al continuo dibattito tra innatismo e ambientalismo.

La prospettiva innatista rilevabile nelle teorizzazioni di Galton (1869) e Gesell (1928) e successivamente negli studi di Chomsky sullo sviluppo del linguaggio (1957) e negli approcci cognitivisti (modello H.I.P. – Human Information Processing (Lindsay & Norman, 1977; Jackson, 1986), descrive lo sviluppo umano come il risultato di fattori genetici ereditari e l'apprendimento come frutto di un processo di elaborazione di informazioni avulso dal contesto (Varisco, 1995).

In netta contrapposizione, l'ambientalismo si delinea negli approcci comportamentisti (Watson, 1913) e neo-comportamentisti (Skinner 1970, Block 1971; Block e Anderson 1975, Gagné, 1965, Bloom, 1956, Guilford 1967) e intende il processo di apprendimento come addestramento riducendolo ad una serie di risposte a rinforzi positivi e negativi.

La teoria socio-costruttivista, che affonda le sue radici nella scuola psicologica russa (Vygotskij, 1978) e negli studi sull'epistemologia genetica di Jean Piaget (1926), cerca di mettere insieme due visioni della psicologia contemporanea: costruttivismo e interazionismo. Essa concepisce la mente come un sistema in grado di costruire significati entro lo scambio discorsivo intersoggettivo (Edwards & Potters, 1992). L'apprendimento pertanto è distribuito e situato (Bruner, 1992) e i processi di apprendimento e i prodotti sono contestuali. Nel paradigma socio-costruttivista, l'interazione fra ambiente e caratteristiche individuali permette l'intero sviluppo dell'uomo e del suo potenziale. Secondo tale prospettiva, quando caratteristiche genetiche, psicologiche e comportamentali si incontrano, in specifici contesti di crescita, dando vita a livelli eccezionali di performance in specifici ambiti o a livello intellettuale generale, si viene a costituire ciò che la letteratura definisce *plusdotazione* (Renati & Zanetti, 2012).

Rispetto a questa espressione in ambito europeo (Eurydice, 2011) i termini adottati sono *gifted* (dotato) e *talented* (con talento). Da un'analisi delle ricerche sulla plusdotazione si evince come spesso si utilizzino indistintamente termini come "geniale, superdotato, intellettualmente precoce, ad alto potenziale, bambino prodigio. [Di fatti], la comunità stessa non è univoca nella definizione di cosa può essere definito un alto potenziale cognitivo" (Ronchese, Polezzi, Gatta, & Battistella, 2013, p.223). Una visione critica del concetto di *giftedness* appena accennato è offerta dallo studioso Borland, secondo il quale la stessa è una chimera, un costrutto socialmente costruito. È un modo creato ad hoc per categorizzare i bambini. Inoltre sempre secondo il professore della Columbia University non esisterebbero bambini *gifted* ma solo una *gifted education* (Borland, 2005).

Storicamente l'identificazione delle persone *gifted* si è basata sui punteggi ottenuti ai test di intelligenza, consegnando ad approcci psicometrici il compito di spiegare e comprendere l'esteso mondo della plusdotazione. I bambini con alto potenziale intellettuale, o meglio definiti iperdotati, "adottando un criticabile criterio psicometrico (QI > 2 deviazioni standard)...[superiore a 130]" (Ronchese et al., 2013, p.226), corrispondono al 2,28% della popolazione scolastica, ovvero un bambino ogni due classi (p.226). I modelli cognitivi riconosciuti in ambito scientifico che concettualizzano l'intelligenza hanno solo parzialmente contri-

buito a capire l'iperdotazione e "al momento attuale non sembra esistere un modello di intelligenza che sia in grado di spiegare sia le caratteristiche della popolazione generale che quelle degli iperdotati" (p.225). È necessario sottolineare inoltre come la maggior parte dei modelli che partono dalla prospettiva psicometrica non considerino alcuni importanti aspetti dell'iperdotazione come la creatività o l'abilità di leadership. Accanto ai modelli che cercano di concettualizzare l'intelligenza, troviamo anche approcci esplicativi delle forme più elevate dell'intelligenza. Tra questi ricordiamo il Modello dei tre anelli di Joseph Renzulli (1977) e il Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento di Gagné (2009).

Il modello di Renzulli (1977), definisce magistralmente la giftedness come caratterizzata da tre componenti principali: elevata abilità, creatività e impegno. La plusdotazione, secondo Renzulli, si sviluppa solo in alcuni soggetti e in determinate circostanze. È merito di Renzulli l'aver proposto la dicotomia tra iperdotazione in ambito scolastico e iperdotazione produttivo-creativa. L'iperdotazione in ambito scolastico si rileva a scuola tramite test pertanto gli "school-house gifted" hanno voti alti a scuola e punteggi alti in test cognitivi. L'iperdotazione produttivo-creativa si manifesta con prestazioni di alto livello e idee innovative e originali che vanno aldilà di quanto richiesto a scuola. Coloro che mostrano una giftedness creativa-produttiva sono ottimi produttori di conoscenza, mentre coloro che mostrano una -schoolhouse giftedness- sono ottimi consumatori di conoscenza (Renzulli, 1978).

Tuttavia questo modello, seppur accettando componenti diverse dall'intelligenza nella costituzione della plusdotazione, non sembra da solo poter spiegare il perché, ad esempio, determinati talenti vengano riconosciuti in determinati contesti culturali e non in altri, o addirittura si manifestino in un contesto piuttosto che in un altro; pertanto nella sua stessa definizione, occorre far riferimento a criteri che possono cambiare in base alla società e ai contesti culturali di appartenenza (Pfeiffer, 2012).

Nel Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento, presentato per la prima volta nel 1993 e successivamente rielaborato nel 2009, il ricercatore canadese Gagné propone una distinzione tra plusdotazione e talento. Secondo lo studioso la plusdotazione è un'espressione spontanea di naturali abilità superiori, rispetto al gruppo dei pari, in almeno uno dei seguenti domini: intellettuale, creativo, socio-affettivo e senso-motorio. Il talento, invece, "designa la eccezionale padronanza di abilità sviluppate sistematicamente, chiamate competenze (conoscenze e abilità) in almeno un dominio, ad un livello superiore al gruppo dei pari che si sono esercitati in quello specifico campo di attività." (Gagné, 2009, p.1). Tali definizioni aiutano a comprendere come il processo di sviluppo del talento corrisponda "alla progressiva trasformazione dei doni (gifts) in talenti" (ibidem). La plusdotazione è quindi l'attitudine propria dell'individuo la quale può essere trasformata in talento tramite il potenziamento, lo sviluppo e l'intervento di fattori interni ed esterni all'individuo, definiti dall'Autore rispettivamente *catalizzatori intrapersonali ed ambientali*. Tra i catalizzatori intrapersonali rientrano le caratteristiche fisiche e psicologiche. Per quanto riguarda i catalizzatori ambientali egli fa riferimento ad aspetti sociali a livello di micro e macro-sistema. Una descrizione più approfondita dei catalizzatori ambientali e del loro ruolo nello sviluppo del talento verrà fornita nel paragrafo innanzi.

Nel 1994 anche Renzulli riconoscendo il ruolo del contesto e delle opportunità per la promozione del talento, riformula il suo modello a tre anelli, delineando lo “Schoolwide Enrichment Model” (SEM) e includendo nella sua concettualizzazione della giftedness anche i fattori ambientali, il ruolo della famiglia e della scuola (Renzulli & Reis, 1994).

1. La prospettiva socioculturale della plusdotazione

La prospettiva socioculturale al tema della plusdotazione parte dai modelli di giftedness offerti dagli approcci classici ampliandone il raggio e prendendo in considerazione gli aspetti relativi alla società e alla cultura di appartenenza. Su tale prospettiva viene condotta un’analisi critica sulla pratica educativa delle persone con talento e vengono riformulati i concetti stessi di *performance* e *rendimento*, intesi non più come stabili e affidabili nel tempo ma variabili in funzione del contesto. Fra i primi sostenitori di un modello evolutivo della giftedness troviamo l’olandese Mönks (1985,1992), il quale incluse nella sua formulazione i fattori ambientali esterni al soggetto, allontanandosi dagli approcci tradizionali che fino ad allora non avevano considerato la famiglia e/o la società come elementi chiave nello sviluppo del potenziale delle persone gifted. Nel suo contributo Mönks rivede e amplia il modello dei “tre anelli” di Renzulli, il quale, pur descrivendo gli elementi necessari all’identificazione e al supporto necessario agli alunni dotati, non prende in considerazione la natura dello sviluppo umano e l’interazione dinamica dei processi di sviluppo. Il modello tripolare interdipendente di Mönks (1985) si basa sulla triade proposta da Renzulli (alta capacità intellettuale, impegno e creatività), aggiungendo la triade sociale: famiglia, scuola e colleghi/amici. Quest’ultima triade fa riferimento all’opportunità di interagire e incontrare altre persone ed imparare da esse. Ogni persona dunque può rappresentare la chiave di volta per lo sviluppo o al contrario per la perdita del proprio talento. Inoltre lo stesso sviluppo di se stessi, del proprio modo di agire e pensare non può prescindere da tali riferimenti sociali. Secondo lo studioso fiammingo lo sviluppo dei talenti dipende da chi organizza il sistema educativo, dal periodo storico e persino dall’interesse pubblico verso le persone di talento. Se le politiche e i sistemi educativi non si distaccano da una visione dell’educazione basata sul *one fits for all* non si potrà mai permettere che i bambini e ragazzi con talento vengano trattati in base alle loro esigenze educative ed intellettuali (Mönks, 1999).

La plusdotazione viene dunque a configurarsi come una costellazione di caratteristiche individuali ed elementi sociali e, l’interazione fra fattori innati e ambientali determina lo svilupparsi o meno di un talento. Per fattori sociali non si intendono solo la scuola, la famiglia, il gruppo dei pari, bensì tutti quegli elementi che in modo diretto o indiretto incidono nella manifestazione dell’eccellenza, dunque anche elementi come l’appartenere ad una determinata etnia e il vivere in un determinato luogo (Renati & Zanetti, 2012), ciò che potremmo chiamare territorio bio-psico-sociale di appartenenza.

La focalizzazione sui fattori socioculturali, contestuali e territoriali nella concettualizzazione dei costrutti di talento e giftedness, è proposta anche da ulteriori prospettive di ricerca formulate da studiosi d’oltreoceano. Secondo la letteratura americana, l’intreccio di fattori socioculturali, economici e politici rende difficile

una definizione stessa del costrutto, la quale può cambiare da contesto a contesto (Phillipson & McCann, 2007). Così come argomentato dalla studiosa neozelandese Tapper (2012), nella sua definizione del costrutto di plusdotazione: “un importante e continuo sviluppo del paradigma di pensiero sulla giftedness è uno spostamento da un visione tradizionale della giftedness come un costrutto misurabile basato su specifiche caratteristiche, ad una visione multi-dimensionale che si rende consapevole della diversità e che può significare cose diverse per gruppi culturali diversi.” (trad. ns., p. 3). La Giftedness viene a configurarsi come un concetto dinamico, un costrutto che cambia nel tempo in un determinato contesto ambientale, risultato di varie interazioni tra l’individuo e il suo contesto. La reazione dell’ambiente in interazione con i determinanti della persona ha una notevole influenza sulla percezione della persona dello spazio di azione personale (Sternberg & Davidson, 2005).

Per ciò che concerne il ruolo dell’ambiente nella promozione della giftedness, la letteratura scientifica¹ fa riferimento a due specifici fattori ambientali: la *practice*, intesa come impegno ed esercizio continuo, e quello che il mondo statunitense chiama *unequal access to opportunities* (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011, p.5). Riguardo quest’ultimo fattore, gli Autori richiamano l’attenzione sull’importanza di speciali fattori casuali vantaggiosi, come l’essere il partecipante più grande all’interno di un gruppo scolastico o in un’attività sportiva o l’essere nel posto giusto al momento giusto della storia e dunque in grado di capitalizzare sulle innovazioni creando opportunità di business (p.6). Citando Hohmann & Seidel (2003), gli Autori ritengono che il processo di sviluppo del talento sia caratterizzato da due fasi (ibidem). La prima fase è l’identificazione del talento: “attraverso una focalizzazione mirata sui precursori dominio – specifici dei talenti e dei processi formali e informali con cui il talento è riconosciuto e identificato” (ibidem). La seconda fase è la promozione del talento, la quale fa riferimento ai processi di istruzione, guida e incoraggiamento della persona. Riprendendo alcune argomentazioni di Sosniak & Gabelko (2008) e VanTassel – Baska (2007), Subotnik, Olszewski-Kubilius, e Worrell (2011) nella loro analisi della Giftedness e della gifted education sostengono che la promozione del talento “è un processo troppo spesso lasciato al caso piuttosto che a sforzi strategici e mirati della società. [Da quanto detto si evince che lo sviluppo di ciascun talento] segue traiettorie diverse e le transizioni da una fase all’altra sono influenzate dall’impegno di ognuno, dalle opportunità sociali, dai modelli d’istruzione e da abilità psicosociali” (ivi, p.6). Inoltre, in ogni fase del processo di sviluppo del talento, le opportunità devono essere fornite dalla comunità intesa come la scuola, il quartiere, le comunità, locali e regionali e la società in generale, e dunque, in senso stretto, dal territorio di appartenenza (ivi, p.7).

Seppur in altro contesto, è bene ricordare il modello proposto da Bronfenbrenner (1979), il quale descrive lo sviluppo umano come il frutto dell’interazione fra individuo e ambiente, individuando quattro livelli concentrici di relazioni: il microsistema, il mesosistema, l’esosistema e il macrosistema.

Da un punto di vista pedagogico un livello che in modo indiretto è determi-

1 Per una rassegna vedere Colvin, 2008; Coyle, 2009; Ericsson, Prietula, & Cokely, 2007; Mighton, 2003; Shenk, 2010.

nante nella crescita della persona, e dunque nel talento, è il macrosistema caratterizzato da “congruenze di forma e di contenuto dei sistemi di livello più basso (micro, meso ed esosistema) che si danno, o si potrebbero dare, a livello di sub-cultura o di cultura considerate come un tutto, nonché di ogni sistema di credenze, o di ideologie che sottostanno a tali congruenze” (ivi p.26). Per ciò che riguarda le credenze in tema di plusdotazione, una misconcezione educativa comune è che gli studenti gifted, poiché possiedono un talento o un alto quoziente intellettivo, non necessitano di tutte quelle misure didattiche di cui solitamente fanno esperienze i ragazzi a rischio e con difficoltà di apprendimento, tanto che i loro bisogni educativi poiché non sono considerati urgenti non vengono né presi in considerazione né soddisfatti (Reis & Renzulli, 2010).

Tornando al ruolo del macrosistema nello sviluppo del talento, un autore che ha analizzato nel suo modello di plusdotazione le variabili ambientali è il già citato Gagné. Nel modello DMGT (fig.1), Gagné (2009a) pone attenzione ai cosiddetti catalizzatori ambientali ed alla loro influenza nello sviluppo del talento. Nella prima formulazione del modello i catalizzatori ambientali erano posti in secondo piano rispetto al processo di sviluppo del talento “developmental process”, il quale rappresenta la progressiva trasformazione del “Gift” in talento. Soprattutto nella versione più evoluta l’Autore mette in evidenza il ruolo di filtro giocato dalle componenti intrapersonali sulle componenti ambientali.

Come illustrato in figura 1 la freccia verso il basso a sinistra indica il passaggio delle influenze ambientali dirette nel processo di sviluppo. Non tutte le influenze ambientali hanno una influenza diretta nello sviluppo del talento, la gran parte degli stimoli ambientali, deve passare al vaglio degli interessi, dei bisogni e dei tratti di personalità dell’individuo.

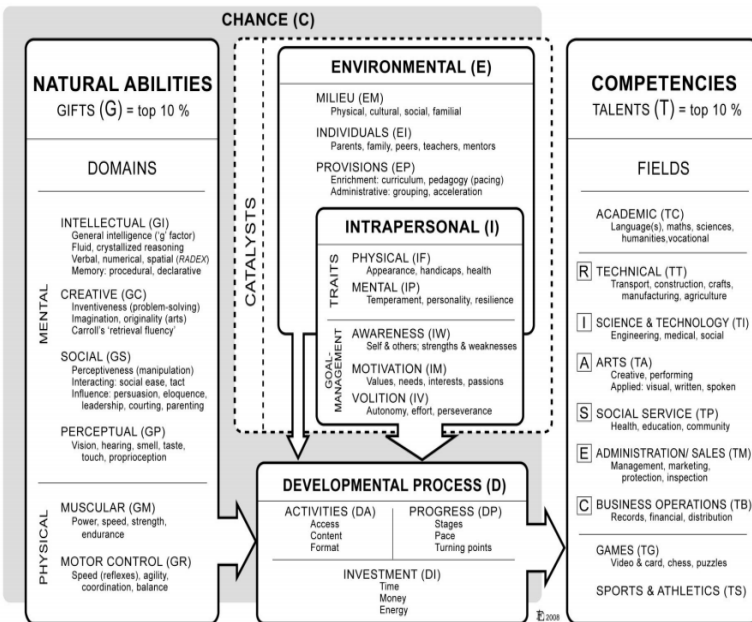


Fig. 1. Il Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento (Gagné, 2009)

Le persone con talento continuamente decidono, infatti, quale sarà lo stimolo a cui presteranno attenzione. Nonostante la rilevanza delle variabili intrapersonali nello sviluppo del talento, le ricerche sulla resilienza umana ci dimostrano che una forte volizione può in alcuni casi svanire di fronte ad ostacoli apparentemente insormontabili. Tale fenomeno Gagné lo colloca nell'analisi di ciò che lui definisce componente "E" (environmental: ambientale), declinata nell'insieme dei fattori micro e macroambientali che influenzano il talento. Tale componente comprende tre distinte sub-componenti (Gagné, 2009a, p. 4). La prima, chiamata *milieu* (EM), può essere esaminata sia a livello macroscopico, ovvero geografico, demografico, sociologico, sia a livello microscopico, cioè grandezza della famiglia, status socioeconomico, servizi nel quartiere (Gagné, 2013, p.62). Essa include diverse influenze ambientali, da quelle strettamente fisiche (i.e., climatiche, vita in città o in ambienti rurali) a quelle sociali e culturali. La seconda sub-componente: *individuals* (EI), si riferisce all'influenza di persone significative per lo sviluppo del talento nella persona. Si tratta dell'ambiente immediato di cui l'individuo fa esperienza diretta ed include genitori e fratelli, ma anche la famiglia in senso lato, insegnanti e trainers, gruppo dei pari, mentori, e anche figure pubbliche identificate dalla persona con talento come modelli. La terza sub-componente: *provisions* (EP), intesa come l'insieme delle misure di supporto al talento, riguarda i servizi e i programmi per lo sviluppo del potenziale. Essa fa riferimento a tutte le strategie pedagogiche e agli specifici sviluppi del curriculum (Gagné, 2009, p.4). Gagné dunque si focalizza su tutti quei fattori che permettono il passaggio dalla dotazione al talento, sottolineando il fatto che non tutti i ragazzi gifted diventano dei talenti, e riportando all'attenzione il fenomeno dell'*underachievement*, un sotto-rendimento spesso presente nei ragazzi con iperdotazione.

Le pratiche pedagogiche e i fattori territoriali, che fanno da cornice agli stessi modelli culturali ed educativi, giocano dunque, per i sostenitori della prospettiva socio-culturale, un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo del talento, definendone non solo il costruito ma arrivando a favorirne od ostacolarne il manifestarsi.

Conclusioni

Alla luce dei modelli analizzati si può affermare che il talento è un concetto multidimensionale, complesso e dinamico che per manifestarsi ha bisogno di un contesto facilitante. Il talento, il potenziale individuale non è dunque posseduto, ereditato ma è costruito/organizzato nei contesti. L'attenzione si rivolge dunque al ruolo della società, della famiglia, del gruppo dei pari, della cultura di appartenenza nello sviluppo di quella che può essere considerata la forma più rappresentativa del potenziale umano: il talento.

L'attenzione educativa alle persone gifted a livello internazionale può essere considerata come un processo di tipo top-down, nel quale è la legislazione a garantire iniziative ministeriali volte al supporto dei talenti. In ambito nazionale si sta assistendo al fenomeno inverso nel quale le iniziative volte alla promozione dell'eccellenza nascono da enti privati o da dipartimenti universitari. Si pensi, tra le altre, alle iniziative messe in campo dal Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione nato nel 2009 del Dipartimento di

Scienze del Sistema nervoso e del comportamento dell'Università di Pavia², il progetto Education to Talent in collaborazione con l'università di Padova e più recentemente anche il Centro delle Nuove tecnologie per l'inclusione dell'Università del Salento (CNTHI), in collaborazione con il CBO Center di Nimega³, si occupa di creare un modello di individuazione in chiave pedagogica dell'alunno gifted e di indagare e mettere in campo, attraverso la formazione docente, strategie didattiche inclusive che vengano incontro ai suoi bisogni educativi. In altri termini è il territorio e il bisogno che esso esprime a far crescere una sensibilizzazione sull'argomento e a portare istanze nuove di cambiamento.

Il contesto italiano, nella sua giurisprudenza in materia di istruzione, ha tutti i presupposti per garantire agli studenti gifted le opportunità educative e formative di cui hanno bisogno, secondo i principi della personalizzazione e differenziazione dei percorsi di apprendimento. La scuola come agenzia formativa dovrebbe essere considerata il contesto per eccellenza volto a promuovere la personalizzazione dei percorsi formativi, evitando il rischio di "homeschooling" per gli alunni gifted, una scelta in crescente aumento in ambito statunitense (Hood, 2013).

In una scuola che personalizza, gli insegnanti hanno competenze per differenziare i percorsi di apprendimento affinché l'alunno sia di nuovo al centro del processo formativo con i suoi interessi, le sue motivazioni e i suoi bisogni, alla ricerca attiva della scoperta. Una scuola che personalizza offre una didattica inclusiva che rispetta gli stili cognitivi ed i tempi degli studenti, sia che essi siano lenti o veloci. Una scuola che supporta sia l'alunno che apprende passo dopo passo in modo analitico, sia l'alunno che apprende per insight. Un contesto dunque dove il differenziare significa includere tutti e ciascuno e dove ogni studente sia messo nelle condizioni di raggiungere "una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive" (Baldacci, 2002 p.133).

Concludendo, l'importanza del territorio, nell'identificazione, riconoscimento e supporto dei talenti è stata descritta e confermata da vari modelli in letteratura. Non identificare e dunque non fornire i giusti strumenti educativo-didattici e psicologici all'alunno gifted e alla sua famiglia significa non garantire quell'idea di inclusione che accogliendo la differenza implica la piena partecipazione alla vita scolastica di tutti i soggetti (Pinnelli, 2016), anche degli studenti gifted i quali se non riconosciuti corrono il rischio non solo di divenire degli *underachiever*, ma di abbandonare anche un percorso scolastico che non è capace di leggere i loro bisogni educativi.

Occorre pertanto sottolineare che "nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati" (trad. ns., Recommendation 1248, 1994, p. 1). "Le opportu-

- 2 Il Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento, sotto la direzione scientifica della Prof.ssa Zanetti e del Prof. Pessa, è una delle prime realtà italiane che si occupa dell'individuazione e intervento con gli alunni gifted e della formazione degli insegnanti.
- 3 Il CBO Center è un centro di ricerca e intervento sulla plusdotazione presso la Radboud University, di Nijmegen in Olanda.

nità fornite dalla società sono cruciali in ogni momento del processo di sviluppo del talento. La società ha dunque la responsabilità di promuovere tali opportunità” (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011, p.4) in quanto il fornire delle chance educative in determinati periodi della vita rappresenta la chiave, in molti casi, per l'affiorare di potenzialità che il territorio stesso deve tutelare, promuovere e vantare.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: Utet.
- Borland J. (2005). Gifted education without gifted children. In R. Stenberg, J. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cairo M. (2013). Didattica per alunni ad alto potenziale cognitivo. *Ricerche di psicologia*, 2, Permalink: <http://digital.casalini.it/10.3280/RIP2013-002006> – DOI: 10.3280/RIP2013-002006
- Callahan C. M., Hertberg-Davis H. L. (2013). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Chomsky N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague, The Netherlands.
- Deliberazione della Giunta Regionale del Veneto n. 1192 del 25/06/2012 – Approvazione avviso pubblico per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo – Potenziare il potenziale nel sistema scolastico – Artt. 117 e 118 della costituzione – L.R. 30/01/1990, n. 10.
- Deliberazione della Giunta Regionale del Veneto n. 1146 del 05/07/2013 – Approvazione avviso pubblico per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo – Potenziare il potenziale nel sistema scolastico – FASE II – ANNO 2013 – Artt. 117 e 118 della Costituzione – L.R. 30/01/1990, n. 10.
- Edwards D., Potter J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage
- Eurydice Network. (2011). Science Education in Europe. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*.
- Gagné R.M. (1965). *The Conditions of Learning*. New York: Holt Reinhart & Winston (trad. it. *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1973).
- Gagné F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87, 1st ed.). New York: Pergamon.
- Gagné F. (2009-04a). Building gifts into talents: brief overview of the DMGT 2.0. *IGifted*. (152), 5-9 in http://nswagtc.org.au/images/stories/infocentre/dmgt_2_0_en_overview.pdf
- Gagné F. (2009b). Building gifted into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education* (pp. 61-80). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Gagné F. (2013). The DMGT 2.0: From Gifted Inputs to Talented Outputs. In C.M. Callahan, H.L. Hertberg-Davis, *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Galton F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Mc Millan.
- Gesell A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: McMillan.
- Giunta Regionale – Veneto. *Delibera 1192*. Venezia. Bur n. 52 del 06/07/2012, 2012.
- Guilford J.P. (1967). *The Nature of Hman Intelligence*. New York: MacGraw-Hill.
- Hohmann A., Seidel I. (2003). Scientific aspects of talent development. *Journal of Physical Education*, 40, pp. 9-20.
- Hood L. (2013). Effectiveness and Implications of Homeschooling for Gifted Students. In C.M. Callahan, H.L. Hertberg-Davis, *Gifted education fundamentals of considering multiple perspectives* (pp. 248-256). New York, NY: Routledge.

- Jachson P. (1986). *Introduction to Expert Systems*. AddisonWesley (trad. it.: *Introduzione ai sistemi esperti*, Masson Milano, 1988).
- Lindsay P.H., Norman D.A. (1977). *Human Information Processin*. New York, Academic Press (trad. it.: *L'uomo elaboratore di informazioni*, Firenze, Giunti Barbèra, 1983).
- Mönks F.J., Boxtel H.W. Van (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. In J. Freeman, (Ed.), *The Psychology of Gifted Children. An International Collection of Studies*. London: John Wiley & Sons.
- Mönks F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks, W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191–202). Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children. Assen, the Netherlands: Van Gorcum.
- Mönks F.J., Van Boxtel H. W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. In J. Freeman (ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-324). Madrid: Santillana.
- Mönks F.J. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados. In A. Sipan (ed.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 173-186). Zaragoza: Mira.
- Pfeiffer S.I. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, pp. 3-9, doi:10.1177/0734282911428192
- Phillipson N.S., McCann M. (eds), (2007). *Conceptions of Giftedness: Sociocultural Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., United States.
- Parliamentary Assembly. Recommendation 1248. Strasbourg: European Union (1994). in <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8142&lang=EN>
- Piaget J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Pinnelli S. (2016). Didattica inclusiva e plusdotazione: la scuola di fronte al talento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16/01.
- Reis S. M., Renzulli J. S. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & needs. *Gifted Education International*, 26(2), pp. 140-156.
- Renati R., Zanetti M.A. (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e scuola*, 23, pp. 18-24.
- Renzulli J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, pp. 303-326.
- Renzulli J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli J. S., Reis S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38, pp. 2-14.
- Ronchese M., Polezzi D., Gatta M., Battistella P.A. (2013). I bambini Gifted e la Scuola: quando le potenzialità ostacolano l'integrazione. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 33, pp. 222-231.
- Sansuini S. (1997). *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati. Che cos'è, da dove viene, come si educa il «Potenziale intellettuale» che c'è in ogni ragazzo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sosniak L. A., Gabelko N. H. (2008). *Every child's right: Academic talent development by choice, not chance*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sternberg R. J., Davidson J.E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Subotnik R. F., Olszewski-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.
- Tapper L. (2012). Conceptions of giftedness in a global, modern world: where are we at in Aotearoa New Zealand 2012?. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1). In www.gifted-children.org.nz/apex
- VanTassel-Baska J. L. (2007). Alternative program and services: A creative response to unmet needs of gifted students. In J. Van- Tassel-Baska (Ed.), *Serving gifted and talented learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services* (pp. 241–256). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma, Carocci.
- Varisco B.M. (1995). Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer. *TD*, 7, pp.57-68.