



Ludovica Rizzo

Ph.D. Student in Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation | Università del Salento & Università di Macerata | ludovica.rizzo3@unisalento.it; l.rizzo7@unimc.it

Stefania Pinnelli

Full Professor in Special Education and Inclusion | Università del Salento | stefania.pinnelli@unisalento.it

Delineare i confini labili e aperti della Doppia Eccezionalità: una revisione sistematica sulle caratteristiche distintive all'interno di un approccio olistico

Outlining the blurred and open borders of twice exceptionality: a systematic review on distinctive characteristics within a holistic approach

Fuori Call

Twice exceptionality takes the form of a complex interaction between plusdotation and one or more disorders or deficits. The scientific literature emphasizes how such coexistence can result in the inhibition of some features typically associated with each condition when considered in isolation, the exacerbation of others, as well as the emergence of entirely new traits (Dare & Nowicki, 2015; Kircher-Morris, 2021; Lovecky, 2023). However, the available evidence is still limited due to the small number of empirical studies on the topic, the difficulty in recruiting large samples, and the high heterogeneity of the observed profiles (Beckmann & Minnaert, 2018; Foley Nicpon et al., 2011). This systematic review aims to identify the distinctive features of dual exceptionalism that emerged within empirical studies conducted between January 2013 and January 2025. Research using quantitative, qualitative and mixed methods approaches were included. The results highlight some statistically significant differences between dual-exceptional students and control groups, consisting of students with plus giftedness, students with clinically diagnosed difficulties, or students with profiles reporting no detectable peculiar conditions.

In addition, several case studies confirm the persistence and stability of features previously identified as distinctive of dual exceptionalism. The results suggest the need for a customized approach that can deeply understand the wide range of characteristics resulting from the dynamic and integrated interaction between high potential and difficulty in order to ensure targeted and effective identification and intervention processes.

Parole chiave: doppia eccezionalità; tratti unici; caratteristiche distintive; approccio olistico.

La doppia eccezionalità si configura come una complessa interazione tra plusdotazione e uno o più disturbi o deficit. La letteratura scientifica sottolinea come tale coesistenza possa determinare l'inibizione di alcune caratteristiche tipicamente associate a ciascuna condizione quando considerata isolatamente, l'esacerbazione di altre, nonché l'emergere di tratti del tutto nuovi (Dare & Nowicki, 2015; Kircher-Morris, 2021; Lovecky, 2023). Tuttavia, le evidenze disponibili risultano ancora limitate in ragione del ridotto numero di studi empirici sul tema, della difficoltà nel reclutamento di campioni ampi e dell'elevata eterogeneità dei profili osservati (Beckmann & Minnaert, 2018; Foley Nicpon et al., 2011). La presente revisione sistematica si propone di identificare le caratteristiche distintive della doppia eccezionalità emerse all'interno di studi empirici condotti tra gennaio 2013 e gennaio 2025. Sono state incluse ricerche con approcci quantitativi, qualitativi e metodi misti. I risultati evidenziano alcune differenze statisticamente significative tra studenti doppiamente eccezionali e gruppi di controllo, costituiti da studenti plusdotati, studenti con difficoltà clinicamente diagnosticate, o studenti con profili che non riportano alcuna peculiare condizione rilevabile. Inoltre, diversi casi di studio confermano la persistenza e la stabilità di caratteristiche precedentemente identificate come distintive della doppia eccezionalità. I risultati suggeriscono la necessità di un approccio personalizzato, in grado di comprendere in profondità la vasta gamma di caratteristiche derivanti dall'interazione dinamica e integrata tra alto potenziale e difficoltà, al fine di garantire processi di identificazione e intervento mirati ed efficaci.

Keywords: twice exceptionality; unique traits; distinctive characteristics; holistic approach.

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Rizzo, L. & Pinnelli, S. (2025). Outlining the blurred and open borders of twice exceptionality: a systematic review on distinctive characteristics within a holistic approach. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 1, 346-369 <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-31>

Corresponding Author: Ludovica Rizzo | ludovica.rizzo3@unisalento.it; l.rizzo7@unimc.it

Received: 17/03/2025 | **Accepted:** 16/06/2025 | **Published:** 30/06/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2025-31

Credit author statement: L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, sono da attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 2, 3, 8, e a Ludovica Rizzo i paragrafi 1, 4, 5, 6 e 7.



1. L'imperfezione che intralcia l'appartenenza e smuove i confini

Di fronte a uno studente che incontra difficoltà, ad attivarsi è, spesso, la ricerca di una diagnosi, di una cornice di senso a cui ricondurre, ed entro la quale circoscrivere, i segnali dell'evidente fatica mostrata. Per converso, appare indice di una condizione ascrivibile all'alto potenziale o plusdotazione un bambino che stupisce per eccellenti abilità fuori dal comune. È questo approccio dicotomico la via ad oggi privilegiata per intercettare e rispondere alle differenze che interrogano i nostri contesti. Tuttavia, le dinamiche che sottendono il comportamento individuale risultano, talvolta, non chiaramente attribuibili a un singolo fattore, di natura personale, capace di influire, in maniera più o meno evidente, sul funzionamento del soggetto (Canevaro, 2017). Sono, pertanto, labili e aperte, le cornici di significato e di senso che abilitano un'autentica lettura del funzionamento umano. La labilità dei confini obbliga, dunque, ad allargare lo sguardo, sino a contemplare, tra le possibili manifestazioni del reale, la coesistenza di condizioni apparentemente antitetiche.

È questo un salto interpretativo necessario per spiegare la lettura della doppia eccezionalità come il «*risultato di un insieme unico di circostanze*» (Baldwin, Baum, et al., 2015; Baum et al., 2021; Dare & Nowicki, 2015; Gilman & Peters, 2018; Pfeiffer, 2015; Reis et al., 2014). La ricerca scientifica è, ad oggi, concorde nel definire gli studenti doppiamente eccezionali (2e) come studenti che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, elevati livelli di abilità o creatività in uno o più domini (NAGC, 2019) – quali la matematica, le scienze, la tecnologia, le arti visive o dello spettacolo, o altre aree della produttività umana – e che, al contempo, vivono una condizione di disabilità in ragione della presenza di uno o più disturbi o deficit (Assouline et al., 2006; Baldwin, Baum, et al., 2015; Baum et al., 2014; Foley-Nicpon & Kim, 2018; Reis et al., 2014). È in aggiunta essenziale, ai fini della definizione del fenomeno, che non risulti inficiato il funzionamento intellettuale (Kaufman, 2018). Sebbene tale dualismo contraddistingua in maniera innata la doppia eccezionalità, gli studi più recenti hanno evidenziato il tentativo di superare tale frammentata visione del fenomeno che tende a considerare i due o più fattori interagenti come entità separate e non interconnesse. La plusdotazione può, difatti, presentarsi in co-occorrenza con molteplici condizioni di fragilità – di rilevanza dal punto di vista clinico – dando origine a un nuovo, differente, quadro interpretativo (Kircher-Morris, 2021; Lovecky, 2023; Reis et al., 2014; Renzulli & Gelbar, 2019), e rendendo talvolta difficile il riconoscimento delle caratteristiche tipiche dei singoli fattori interagenti. Si evidenzia, pertanto, l'esigenza di indagare la complessità del fenomeno inteso come interazione dinamica e integrata tra alto potenziale e difficoltà.

La labilità dei confini è inoltre essenziale per rispondere alla natura fortemente eterogenea dei profili degli studenti doppiamente eccezionali. L'asincronia¹ che profondamente connota le traiettorie di sviluppo di ogni bambino plusdotato nei domini cognitivo, sociale, emotivo e fisico, è ulteriormente accentuata qualora elevati livelli di intelligenza si accompagnino a profonde aree di debolezza (Silverman, 1998, 2009, 2021). Entrambe le accezioni del costrutto di asincronia, sia quella interna – riferita al disallineamento tra le diverse dimensioni dello sviluppo all'interno dello stesso individuo –, sia quella esterna – legata al disequilibrio tra lo sviluppo del soggetto e quello dei suoi coetanei – contribuiscono in maniera determinante a intralciare la risposta al bisogno di appartenenza degli studenti 2e, oltre che l'inquadramento in diagnosi o valutazioni formali, con una maggiore esposizione al rischio di bias.

In primo luogo, l'asincronia gioca un ruolo fondamentale nelle dinamiche relazionali tra pari. Sul piano cognitivo, gli studenti doppiamente eccezionali possono essere percepiti come troppo intelligenti dai compagni di classe, ma, al contempo, non abbastanza dai pari gifted (Cormier, 2022). Per converso, essi possono talora ritenere inappropriato il comportamento dei coetanei in quanto ostacolante la messa in atto di atteggiamenti volti al rapido progresso della loro conoscenza (Gómez-Arígaga & Conejeros-Solar, 2021). In relazione al funzionamento sociale ed emotivo, possono comportarsi in modo più maturo ri-

1 L'asincronia è l'esperienza di vita qualitativamente diversa delle persone plusdotate a causa della loro avanzata complessità cognitiva, dell'accresciuta sensibilità e intensità, dello sviluppo disomogeneo e dell'essere socialmente fuori sincrono (Silverman, 2021).



spetto alle aspettative della loro età, mentre in altri momenti mostrare comportamenti tipici di età inferiori (Lovecky, 2023). Tale complessità rende sfidante il compito di rispondere al bisogno di appartenenza, inteso non in termini di semplice adesione, formale o informale, a gruppi sociali costituiti da individui che rispettano una condizione di omogeneità, bensì come il rinvenimento di forme di equilibrio nella reale partecipazione alla vita e alle dinamiche evolutive del mondo (Canevaro, 2015). La mancata risposta a tale bisogno può indurre l'individuo a tentare di ridurre la distanza percepita tra sé e gli altri mediante l'adozione di comportamenti strategici, volti a presentarsi agli altri come socialmente competente. Tuttavia, la rinuncia all'autenticità per soddisfare il bisogno di appartenenza rappresenterebbe, chiaramente, un'esperienza profondamente perturbante per la dimensione identitaria (Silverman, 1998).

In secondo luogo, gli studenti doppiamente eccezionali presentano profili cognitivi caratterizzati da marcate discrepanze tra le diverse abilità prese in esame (Foley-Nicpon & Kim, 2018). Sebbene la plusdotazione sia un costrutto complesso, dinamico e multidimensionale (Cornoldi, 2020; Gagné, 2004; Mönks & Katzko, 2005), il processo di identificazione degli studenti plusdotati tradizionalmente prevede la necessità di ottenere un punteggio uguale o superiore a 130 in un test di intelligenza (Montgomery, 2015). In considerazione delle maggiori discrepanze riscontrate nei profili dei bambini e ragazzi 2e, la comunità scientifica internazionale è, ad oggi, concorde nel ritenere necessaria l'adozione di un punteggio soglia fissato a 120 per questo gruppo di studenti (Beckmann & Minnaert, 2018; Lovett & Sparks, 2013; Maddocks, 2020; Silverman, 1989). Tuttavia, in ragione dei punteggi altamente discordanti tra i diversi indici di abilità specifiche che inficiano il punteggio totale, e dell'uso spesso esclusivo del quoziente intellettivo globale (FSQI) come criterio per la selezione, molti studenti 2e non vengono identificati, e non hanno, di conseguenza, l'opportunità di accedere a programmi di arricchimento e sviluppo del potenziale (Baum et al., 2021; Crim et al., 2008), vedendo di fatto non riconosciuti e soddisfatti i propri i propri bisogni educativi e formativi. In aggiunta, occorre considerare che le discrepanze più marcate spesso si riscontrano nelle componenti della memoria di lavoro (IML) e della velocità di elaborazione (IVE) (Sparaciari & Zanetti, 2023), le quali non solo rappresentano le più comuni aree di fragilità nei più indagati profili di doppia eccezionalità (DSA, ADHD, ASD), ma risultano anche in misura minore correlate all'intelligenza rispetto alla popolazione generale (Cornoldi et al., 2023). Questo motiva la tendenza a privilegiare l'Indice di Abilità Generale quale indicatore più affidabile nel tentativo di stimare le capacità cognitive del bambino o ragazzo doppiamente eccezionale (Assouline et al., 2010). Tuttavia, permane la difficoltà nel superare l'uso del QI quale spesso unico criterio di selezione nella valutazione di un costrutto multicomponenziale come la plusdotazione o, in misura ancor maggiore, la doppia eccezionalità, adottando un approccio che vada oltre la mera stima delle capacità cognitive dell'individuo, e integri tale – necessario ma non sufficiente – indicatore con altre dimensioni valutative, quali le capacità creative, gli aspetti motivazionali, il pensiero critico o il pensiero caring. Rimane, inoltre, marginale l'attenzione riservata all'esigenza di muovere verso una valutazione dinamica del potenziale cognitivo di apprendimento, oggi al centro delle più attuali prospettive di ricerca (Tiekstra et al., 2016), in contrasto con la persistenza di approcci statici saldamente ancorati ai punteggi del QI. Tale orientamento è in parte determinato da un approccio allo studio del fenomeno di matrice prevalentemente clinica, lasciando così emergere l'urgenza di dedicarvi una complementare *cura pedagogica*.

In ultima analisi, l'interazione tra i fattori co-ocorrenti può incidere, in maggior o minor misura, sul funzionamento del soggetto configurandosi quale dinamica capace di influire – di concerto con i fattori contestuali – sulle caratteristiche osservabili. Possono, pertanto, venire a determinarsi i tre noti esiti dell'effetto mascheramento (Brody & Mills, 1997; McCoach et al., 2001) ovvero che la disabilità occulti il dono (1), che il dono contribuisca a compensare le difficoltà celando la presenza di un disturbo (2), o che entrambe le condizioni si mascherino reciprocamente (3). In tal caso il bambino o ragazzo potrebbe non vedere adeguatamente riconosciute le proprie esigenze educative, in quanto in grado di conformarsi alle richieste del curriculum scolastico e di conseguire risultati apparentemente coerenti con le attese, pur dimostrando, in realtà, una performance significativamente al di sotto del proprio potenziale (Baum et al., 2021). L'interazione tra tali fattori può condurre all'inibizione di alcune caratteristiche tipicamente attribuibili a ciascuna condizione quando considerata isolatamente, all'esacerbazione di altre, nonché all'emergere di tratti comportamentali del tutto nuovi. Si aprono, allora, i confini che nettamente separano



quadri diagnostici e valutativi a lungo ritenuti inconciliabili (Kaufman, 2018). Un'apertura di certo non radicale, che tuttavia facilita l'intreccio, il moto, e l'assunzione di forma nuova, a tali, pur sempre fondamentali, confini (Canevaro, 2006).

2. Luci e ombre: revisioni sulle caratteristiche degli studenti doppiamente eccezionali

Tra i contributi più recenti volti a indagare in profondità i tratti distintivi del fenomeno, lo studio di Beckmann e Minnaert (2018) si distingue per l'attenzione rivolta alle caratteristiche non cognitive degli studenti gifted con disturbi specifici dell'apprendimento (G/LD). L'analisi degli studi selezionati ha permesso di identificare ottanta caratteristiche raggruppate in undici cluster: problemi esternalizzanti, percezione di sé, relazioni interpersonali, creatività, atteggiamenti, tratti di personalità, emozioni, resilienza e strategie di coping, motivazione, metacognizione, percezioni e mispercezioni globali. Un obiettivo secondario dello studio ha riguardato il confronto tra le caratteristiche degli studenti G/LD e quelle di tre gruppi di controllo – studenti plusdotati, studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, e studenti con profili che non hanno riportato alcuna particolare condizione rilevabile – al fine di determinare se i primi costituissero un gruppo distinto, caratterizzato da un set originale di caratteristiche. Gli esiti suggeriscono una potenziale unicità, portando alla luce differenze significative in relazione all'autoefficacia, alla creatività, alle strategie di coping e alle abilità metacognitive. Tuttavia, i risultati ottenuti sono apparsi limitati a causa delle ridotte dimensioni dei campioni e in ragione del fatto che solo sette delle pubblicazioni esaminate hanno previsto dei gruppi di controllo. Infine, le caratteristiche mostrate dagli studenti G/LD risultano, secondo alcuni degli studi presi in esame, più simili a quelle dei pari plusdotati, secondo altri più vicine alle caratteristiche proprie degli studenti con difficoltà di apprendimento, mentre ulteriori ricerche riportano risultati misti.

In relazione a tale ambivalenza, Nielsen (2002), in uno dei primi studi dedicati al tema, ha messo in luce come gli studenti doppiamente eccezionali possano manifestare capacità cognitive paragonabili a quelle degli studenti gifted, pur conseguendo risultati accademici inferiori, con performance più simili a quelle degli studenti con difficoltà di apprendimento. Inoltre, l'analisi condotta ha evidenziato che le caratteristiche attribuite a questa popolazione risultano, in una misura significativamente maggiore – circa il doppio – associate a tratti riconducibili alla disabilità piuttosto che alla plusdotazione, sottolineando ulteriormente la prevalenza degli indicatori di difficoltà nel delineare tali profili. Questa prevalenza potrebbe contribuire a spiegare l'attuale tendenza, riscontrabile nella letteratura e nella prassi educativa, a focalizzare l'attenzione prevalentemente sulle aree di debolezza e sul deficit, a discapito di un'effettiva valorizzazione del potenziale.

Sulla stessa linea, ma con un focus specifico sulle dimensioni cognitive e accademiche, si colloca la revisione di Lovett e Sparks (2013), che ha evidenziato una marcata eterogeneità nei criteri adottati per l'identificazione degli studenti G/LD all'interno degli studi empirici. Gli autori hanno posto in luce come i partecipanti mostrassero abilità cognitive inferiori a quanto generalmente atteso, con un quoziente intellettuale totale (QIT) medio di 122.8, e come, nella maggior parte dei casi, non emergessero difficoltà marcate o evidenti nel rendimento scolastico. Tale dato contribuisce a sollevare interrogativi circa la validità degli strumenti e delle soglie utilizzate per identificare questa popolazione di studenti. Oltretutto, a fronte dei 940 contributi inizialmente individuati, solo circa il 5% ha incluso dati provenienti da ricerche empiriche.

Una prospettiva più ampia è infine offerta dalla revisione condotta da Foley-Nicpon et al. (2011), (2011) incentrata sull'analisi delle caratteristiche associate ai profili di doppia eccezionalità maggiormente indagati – ovvero studenti plusdotati con Disturbi dello Spettro Autistico, con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività, o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Attraverso l'analisi dei 43 studi empirici inclusi nella revisione, gli Autori sono giunti a chiarire l'impossibilità di delineare un profilo diagnostico univoco per la doppia eccezionalità, ribadendo, tuttavia, l'esistenza di pattern ricorrenti che possono qualificarsi come indicatori utili a riconoscere la possibile coesistenza di alto potenziale e disabilità.



3. Definizione dei termini

La ricchezza delle espressioni impiegate per far riferimento alla doppia eccezionalità può riflettere significative differenze concettuali e operative.

L'espressione *studenti plusdotati con difficoltà di apprendimento* (Gifted/Learning Disabled, G/LD) denota un cluster di studenti che, pur presentando elevate abilità intellettive, incontrano al contempo difficoltà riconducibili difficoltà legate a un disturbo specifico dell'apprendimento (SLD), esplicitamente la co-occorrenza con altre possibili condizioni, quali il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) o i Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) (Maddock, 2018; McCoach et al., 2001).

Negli ultimi anni, l'evoluzione delle riflessioni scientifiche e delle pratiche educative nel campo dell'inclusione ha condotto a una progressiva adozione del termine *twice-exceptional* – e delle sue varianti *dual- o double-exceptional* – impiegato per descrivere le molteplici e complesse configurazioni in cui plusdotazione e difficoltà possono coesistere, ampliando la portata del costrutto per includere una gamma più eterogenea di profili e di bisogni educativi e formativi (Baldwin, Omdal, et al., 2015). Nella presente revisione sistematica, si adotta tale accezione, ampliando la portata del costrutto per abbracciare una gamma più eterogenea di profili e bisogni educativi e formativi (Baldwin, Omdal, et al., 2015). Nella presente revisione sistematica, ci si avvale di tale accezione.

È, infine, opportuno sottolineare come l'elevata variabilità riscontrabile nella popolazione oggetto di analisi non sia imputabile unicamente alla natura complessa e intrinsecamente eterogenea del fenomeno, ma anche all'impossibilità di adottare un modello condiviso e universalmente riconosciuto di plusdotazione, nonché all'assenza di una concettualizzazione condivisa della disabilità. A giocare un ruolo determinante in tal senso sono sia i fattori interagenti considerati alla base della giftedness o del talento (McBee & Makel, 2019), sia l'ampia varietà dei criteri utilizzati per valutare entrambe le condizioni. Per quanto concerne la plusdotazione, è già stato posto in evidenza l'utilizzo spesso esclusivo del Quoziente Intellettuivo Globale (FSIQ) o dell'Indice di Abilità Generale (IAG) come criterio di inclusione. A questo, talvolta, subentrano il conseguimento di un'elevata prestazione in test di valutazione delle competenze in ambito accademico o il coinvolgimento in programmi personalizzati volti allo sviluppo del potenziale, a cui si accede mediante nomination degli insegnanti. Occorre, infine, considerare il peso delle variabili culturali e sociali, che esercitano un ruolo considerevole non solo nella definizione e lettura data della plusdotazione, ma anche nello stabilire gli elementi che vengono riconosciuti all'origine di una qualche condizione di disabilità o fragilità. In riferimento alla dimensione diagnostica, si riscontra una significativa variabilità non solo negli strumenti e nei criteri impiegati per l'individuazione di disturbi o deficit alla base delle difficoltà sperimentate dagli studenti 2e, ma anche nelle condizioni legislative che regolano il riconoscimento formale di tali diagnosi nei diversi Paesi.

4. Obiettivi

Lo studio si propone di indagare le caratteristiche distintive degli studenti doppiamente eccezionali, emerse nelle ricerche empiriche condotte di recente a livello internazionale. La letteratura scientifica evidenzia come la coesistenza di plusdotazione e fragilità determini, in questo gruppo di studenti, un insieme unico di caratteristiche. Tuttavia, le evidenze a supporto risultano ancora limitate, a causa del ridotto numero di studi empirici svolti sul tema, delle difficoltà nel reclutare campioni più ampi e dell'inevitabile elevata eterogeneità dei profili osservati (Beckmann & Minnaert, 2018; Foley-Nicpon, 2021). Risulta, pertanto, essenziale approfondire in quali termini il disturbo o deficit influenzino l'espressione del potenziale, come quest'ultimo contribuisca a compensare le aree di difficoltà, condizionando il funzionamento globale del soggetto, e infine quali caratteristiche, peculiari di una delle due condizioni, rimangano inalterate nonostante la loro coesistenza. L'indagine adotta un approccio olistico proponendosi di esaminare le caratteristiche distintive ascrivibili a molteplici dimensioni del funzionamento degli studenti, sui piani cognitivo, metacognitivo, accademico, emotivo, sociale e fisico.



Al fine di perseguire l'obiettivo individuato, è stata formulata una domanda di ricerca secondo le linee guida del protocollo SPIDER (Cooke et al., 2012). Dal momento che lo scopo della presente revisione sistematica è approfondire i comportamenti e le esperienze legate a un fenomeno specifico, e dato il grado di complessità ed eterogeneità intrinseco al fenomeno stesso, la letteratura evidenzia come, in tali circostanze, il protocollo SPIDER – Sample (S), Phenomenon of Interest (PI), Design (D), Evaluation (E), Research type (R) – si dimostri il più adeguato e funzionale (Cooke et al., 2012). Inoltre, poiché il contributo si propone di esaminare lavori di ricerca con approcci sia qualitativi sia quantitativi, nonché studi con metodo misto, non appare necessario specificare, tra le keywords, il tipo di ricerca. Lo studio non pone, infine, limiti attinenti alla natura del disegno da includere. In ragione di tali scelte, la domanda di ricerca formulata è la seguente:

RQ: *È possibile individuare (E) caratteristiche distintive (E) negli studenti doppiamente eccezionali (S)?*

5. Metodo

Lo studio analizza ricerche empiriche pubblicate su riviste scientifiche nel periodo compreso tra gennaio 2013, anno di pubblicazione del DSM-5, e gennaio 2025. Data l'ampia variabilità di criteri diagnostici utilizzati nella valutazione di una o più aree di difficoltà, la scelta di questo intervallo temporale risponde al tentativo di assicurare una maggiore comparabilità tra i risultati. Inoltre, in ragione dell'esigenza di garantire un resoconto trasparente, completo e accurato del processo di revisione, lo studio è stato sviluppato secondo le linee guida PRISMA (Page et al., 2021).

5.1 Criteri di eleggibilità

I criteri di eleggibilità adottati per selezionare articoli scientifici rilevanti ai fini di questa revisione sistematica sono descritti di seguito.

(S)ample: gli studi devono includere studenti doppiamente eccezionali in età scolare, sino alla scuola secondaria. In relazione alla plusdotazione, è necessario che gli studenti abbiano ottenuto un punteggio pari o superiore a 120 nella scala completa di un test di intelligenza, o in almeno uno dei due indici compositi – l'Indice di Abilità Generale (IAG) o l'Indice di Competenza Cognitiva (ICC) – secondo quanto previsto dalla Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV; Wechsler, 2003), o da indici equivalenti derivati da altre batterie standardizzate per la valutazione delle abilità cognitive. Pur riconoscendo i limiti di tale modello, esso costituisce attualmente il criterio più comunemente adottato nella letteratura scientifica per l'identificazione degli studenti doppiamente eccezionali. In riferimento all'area di difficoltà, è necessario che gli studenti siano in possesso di una diagnosi formale redatta da uno specialista, preferibilmente conforme ai criteri del DSM-5 o aderente ai requisiti previsti nel Paese di residenza. Questa combinazione di criteri consente, al momento, di assicurare una migliore comparabilità tra gli studi e una maggiore coerenza nell'analisi e interpretazione dei risultati.

(P)henomenon of (I)nterest: è necessario che gli studi forniscano dati rilevanti riguardo le caratteristiche o i tratti comportamentali degli studenti doppiamente eccezionali.

(D)esign: possono essere inclusi studi che adottano qualsiasi tipologia di disegno di ricerca, tra cui questionari, interviste, focus group, studi di caso, osservazioni, esperimenti, quasi-esperimenti e studi correlazionali.

(E)valuation: gli studi devono consentire di analizzare il fenomeno di interesse attraverso i report degli strumenti di ricerca adoperati nell'analisi delle esperienze, delle prospettive, dei percorsi di valutazione e identificazione.

(R)esearch type: sono incluse ricerche empiriche che hanno adottato approcci quantitativi, qualitativi o a metodo misto.

Informatori: gli studi possono aver coinvolto diversi informatori, come gli studenti doppiamente eccezionali stessi, i loro genitori, insegnanti, o coetanei.



Periodo di pubblicazione: sono presi in esame contributi prodotti negli ultimi 12 anni (2013-2025).
Lingua: gli studi possono essere stati condotti in qualsiasi Paese, ma gli articoli devono essere stati redatti in lingua inglese.

5.2 Fonti di informazione e strategia di ricerca

La presente revisione ha incluso database selezionati in ragione della loro rilevanza nell'ambito delle scienze pedagogiche: Web of Science, SCOPUS, EBSCO Education Source, ERIC. L'ultima ricerca effettuata risale a fine gennaio 2025. Nell'interrogazione delle banche dati, non sono stati posti limiti legati all'area di ricerca, ma sono stati applicati filtri in relazione all'anno di pubblicazione (2013-2025), alla lingua (Inglese), al tipo di documento (articoli scientifici) e al campo in cui ricercare.

In linea con le esigenze di un approccio sistematico teso ad assicurare risultati completi e affidabili, sono stati identificati i termini chiave e successivamente inclusi sinonimi e varianti terminologiche. Questi sono stati combinati secondo le regole per l'utilizzo degli operatori booleani specifiche di ciascuna banca dati in cui è stata condotta l'indagine.

	Campo	Lingua	Tipo di pubblicazione	Anno
Web of Science	Argomento	Inglese	Articoli	2013-2025
SCOPUS	Titolo-Abstract-Keywords	Inglese	Articoli	2013-2025
Education Source - EBSCOHost	Tutti i campi	Inglese	Articoli accademici	2013-2025
ERIC (via EBSCO)	Tutti i campi	Inglese	Articoli accademici	2013-2025

5.3 Processo di selezione

```
(characteristic* OR trait* OR style* OR indicator* OR criteri* OR profile* OR experience* OR perspective* OR assessment OR identification)
AND
("twice-exceptional*" OR "dual-exceptional" OR "2e student*" OR "gifted/LD" OR
(
  (giftedness OR talent OR ((gifted OR talented) AND (student* OR child* OR learner* OR pupil*)))
  AND
  ("learning disab*" OR SLD OR "specific learning disorder*" OR ADHD OR "attention deficit" OR "hyperactivity disorder" OR ASD OR "autistic
  spectrum disorder*" OR "autism" OR "Asperger syndrome" OR "sensory processing" OR "auditory processing" OR "visual processing" OR "speech
  disorder*" OR "physical disab*")
)
)
```

Immagine 1. Stringa di ricerca finale

I record identificati sono stati importati all'interno della piattaforma Rayyan, uno degli ambienti più ampiamente utilizzati per la conduzione di revisioni sistematiche nel campo dell'educazione (Zhang & Neitzel, 2024). L'eliminazione dei duplicati e la fase iniziale di screening di titoli e abstract sono state effettuate utilizzando, in modo non automatizzato, la piattaforma. Il suo impiego ha garantito maggiore trasparenza e accuratezza nel confronto delle informazioni degli studi, e nella selezione da parte dei ricercatori coinvolti. Ha avuto seguito una seconda fase di screening, in cui i contributi sono stati esaminati integralmente e valutati sulla base dell'aderenza ai criteri di eleggibilità definiti. In caso di disaccordo tra i revisori, è stato coinvolto un terzo ricercatore per la risoluzione delle divergenze. Le motivazioni per



l'esclusione degli studi sono state sistematicamente registrate.

5.4 Processo di raccolta dei dati

I dati emersi dagli studi analizzati sono stati codificati mediante l'utilizzo di organizzatori grafici. Sono state registrate informazioni relative alle caratteristiche degli studi, tra cui: il campione (a), il profilo di doppia eccezionalità (b), il criterio di inclusione per la plusdotazione (c), il criterio di inclusione per la disabilità (d), gli strumenti utilizzati (e) e il Paese in cui è stata condotta la ricerca (f). Inoltre, è stato sviluppato un modulo specifico per la codifica dei risultati, distinguendo due macrocategorie di studi: le indagini che prevedevano gruppi di controllo e le ricerche basate su studi di caso, sia singoli che multipli.

6. Risultati

6.1 Selezione degli studi

La stringa di ricerca utilizzata ha prodotto un totale di 906 risultati. Il diagramma di flusso (Figura 2) fornisce informazioni dettagliate circa il numero di record identificati, le motivazioni di esclusione degli studi e il numero di ricerche incluse. La prima fase di screening sulla base di titoli ha portato all'esclusione di 407 studi. Le ricerche che indagano la coesistenza di plusdotazione e variabili legate all'etnia, all'identità di genere e/o all'orientamento sessuale non sono state incluse nello studio, in quanto tali fattori non sono considerati determinanti per la definizione di una condizione di disabilità o disturbo secondo i criteri definiti in precedenza. Al termine del processo di selezione, sono state incluse 19 ricerche empiriche.

6.2 Caratteristiche degli studi

Le caratteristiche degli studi selezionati sono sintetizzate nella Tabella 2. La qualità metodologica delle ricerche è stata valutata mediante il Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), uno strumento appositamente sviluppato per la valutazione, nelle revisioni sistematiche, di studi che adottano approcci misti (Hong et al., 2018). I punteggi assegnati agli studi inclusi variano tra 3 e 5, in conformità ai criteri previsti dal MMAT. Solo dieci delle ricerche incluse hanno previsto la presenza di gruppi di controllo, consentendo un confronto sistematico delle caratteristiche distintive dei campioni esaminati. Sono, tuttavia, stati inclusi anche studi di caso che hanno riportato caratteristiche già ampiamente riconosciute come distintive del fenomeno della doppia eccezionalità. Inoltre, è importante osservare come, tra i 76 studi che hanno superato la prima fase di screening, 40 siano stati esclusi nella fase di valutazione full-text in quanto non rispondenti ai criteri stabiliti per la valutazione della plusdotazione o per la diagnosi di disabilità. Gli studi (n=5) risultati non coerenti con il fenomeno di interesse (PI) hanno affrontato tematiche correlate ma non direttamente pertinenti al nucleo centrale dell'indagine, quali aspetti strutturali del sistema educativo, modelli predittivi delle traiettorie di sviluppo e l'influenza di fattori culturali sul supporto familiare. Le ricerche incluse hanno adottato approcci qualitativi (7), quantitativi (10) e con metodi misti (1). I profili maggiormente indagati risultano essere quelli che vedono la coesistenza di plusdotazione e Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività, Disturbo dello Spettro Autistico e Disturbi specifici dell'Apprendimento. Un solo studio analizza il Disturbo dello Sviluppo della Coordinazione (o Disprassia), mentre due ricerche includono campioni con disabilità multiple, tra cui Disturbi dell'Elaborazione Uditiva Centrale, Disturbo Sensoriale, Sindrome di Asperger, Disturbo Ossessivo-Compulsivo, Disturbo Oppositivo-Provocatorio, Disturbo d'Ansia Generalizzato, Sindrome di Tourette e Disturbo Depressivo Maggiore. Tutti gli studi includono studenti con Quoziente Intellettivo Scala Completa (FSIQ) o Indice di Abilità Generale (IAG) pari o superiore a 120.

Studio	Obiettivo dello studio	Campione	Area di Difficoltà	Criterio Area di Difficoltà	Criterio Plusdotazione	Strumenti	Indice di Qualità	Nazione
Al-Hroub (2020).	Indagare i profili cognitivi dei bambini "doppiamente eccezionali" con plusdotazione matematica e disturbi specifici dell'apprendimento (MG/LDs)	$n = 30$ 2e-LDs (MG/LDs) Età: 11-12 anni	DSA	Difficoltà specifiche di apprendimento identificate attraverso la Scala Diagnostica delle Abilità Linguistiche di Base in Arabo (Waqfi, 1997). Prestazioni significativamente basse nei Test di Abilità Perceptive (Waqfi e Kilani, 1998).	$IQ > 120$ (WISC-III)	• WISC-III-Jordan V.	4	Giordania
Holmgren et al. (2023)	Indagare le esperienze educative e i bisogni dal punto di vista di uno studente 2e e dei suoi tutori	$n = 1$ 2e-ADHD Età: settimo anno di scuola in Svezia (13 o 14 anni di età)	ADHD	Diagnosi di ADHD (DSM-5 o ICD-10-CM)	$IQ \geq 120$ (WISC-V)	• Interviste individuali semi- strutturate	5	Svezia
Cornoldi et al. (2023)	Indagare la prevalenza dei bambini 2e-ADHD nella popolazione con ADHD (1). Analizzare le loro caratteristiche cognitive (2). Valutare se disporre di informazioni sul profilo cognitivo possa prevenire diagnosi errate di ADHD (3). Esaminare la presenza di differenze significative tra bambini 2e-ADHD con e senza DSA (4).	$n = 82$ 2e-ADHD $n = 680$ Average-ADHD $n = 129$ 2e-SLD Età: 6-16 anni	ADHD	Diagnosi di ADHD (DSM-5 o ICD-10-CM)	$IQ \geq 125$ (WISC-IV)	• WISC-IV-Italian V.	5	Italia
Desmet et al. (2024).	Esplorare il profilo di studenti doppiamente eccezionali con disprassia.	$n = 25$ 2e-DCD n = 1 studio di caso singolo 2e-DCD Età: 6-17 anni	DCD (Developmental Coordination Disorder or Dispraxia)	Diagnosi di Disprassia (DSM-5)	$FSIQ > 120$	• Documentazione di ambito clinico e scolastico (WISC-V, SRS-2, ToM-R, RCFT, ecc.)	3	US
François-Sévigny et al. (2022).	Analizzare i profili di bambini 2e-ADHD, gifted e ADHD attraverso le risposte fornite da genitori e insegnanti alle Conners 3.	$n = 35$ 2e-ADHD $n = 35$ ADHD $n = 22$ Plusdotati $n = 1/4$ genitori $n = 92$ insegnanti Età: 6-16 anni	ADHD	Diagnosi sulla base di interviste e test clinici, tra cui K-SADS-PL DSM-5, CPT-3, TEA Ch, DKEFS, Tower of London Test, BASC-3 e Conners 3.	$FSIQ$ o $IAG \geq 130$ (WISC-V)	• WISC-V • Conners 3	4	Canada
Cervante et al. (2022)	Analizzare le funzioni esecutive negli studenti Gifted, ADHD, 2e-ADHD e negli studenti con intelligenza nella media, al fine di determinare profili distinti per ciascuna popolazione.	$n = 44$ gifted $n = 10$ 2e-ADHD $n = 15$ ADHD $n = 11$ senza particolari condizioni riferite (ovvero "nella media"). Età: 7-10 anni	ADHD	Diagnosi di ADHD	$FSIQ > 125$	• WISC-IV • Conners 3 (Conner's & Staff Eds., 2004) • BANFF-2 (Flores, et al., 2014)	3	Messico
Al-Hroub (2021)	Esaminare il contributo della valutazione psicométrica e dinamica nell'identificazione delle caratteristiche cognitive e perceptive dei bambini 2E con plusdotazione matematica e DSA.	$n = 30$ 2e-LDs (MG/LDs) $n = 22$ Average-LDs Età: 10-11 anni	DSA	Difficoltà identificate attraverso la Scala Diagnostica delle Abilità Linguistiche di Base in Arabo (Waqfi, 1997). Basse prestazioni nei Test di Abilità Perceptive (Waqfi e Kilani, 1998).	$FSIQ > 120$.	• WISC-III-Jordan	4	Giordania

Gomez et al. (2020)	Esaminare le differenze in termini di disattenzione e iperattività/impulsività tra bambini plusdotati con e senza ADHD.	<i>n</i> = 18 2e-ADHD <i>n</i> = 350 ADHD <i>n</i> = 15 Gifted <i>n</i> = 124 gruppo di controllo Età media: 10-12 anni	ADHD	Diagnosi di ADHD	FSIQ>120.	• Anxiety Disorders Interview Schedule for Children (ADISC-IV-P) (Silverman and Albano, 1996) • WISC-IV • Strengths and Weaknesses of ADHD-Symptoms and Normal Behavior Scale (SWAN) (Swanson et al., 2006).	4	Australia
Dempsey et al. (2021)	Indagare se il declino del funzionamento adattivo con l'età nei bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD) sia riscontrabile anche nei bambini plusdotati con ASD, considerando il possibile ruolo protettivo delle loro elevate capacità cognitive.	<i>n</i> = 51 2e-ASD <i>n</i> = 51 Average-ASD <i>n</i> = 51 Intellectual disability-ASD Età: 5-17 anni	ASD	Diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo (ASD)	FSIQ>130.	• Differential Ability Scales (DAS-II) • Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI) • Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS-II)	4	US
Ronksley-Pavia et al. (2019)	Indagare le esperienze di vita di studenti doppiamente eccezionali.	<i>n</i> = 8 studenti 2e Età: 9-16 anni	Disturbi dell'elaborazione auditiva centrale, Ansia, ASD, DSA, ADHD, Disturbo sensoriale	Diagnosi di disabilità eseguita da uno specialista.	FSIQ o IAG>120.	• Interviste semi-strutturate	5	Australia
Cederberg et al. (2018)	Esaminare le differenze fenotipiche tra studenti 2e-ASD e studenti con ASD.	<i>n</i> = 23 genitori di bambini 2e <i>n</i> = 60 genitori di bambini ASD Età: 4-17 anni	ASD	Diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo (ASD)	FSIQ > 120	• Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) • Social Responsiveness Scale (SRS)	3	US
Dare & Nowicki (2015)	Esaminare l'esperienza dei genitori nel processo di identificazione delle eccezionalità multiple dei figli.	<i>n</i> = 12e-SLD (Jessica) Età: Grade 6	DSA	Diagnosi di DSA	QI nella fascia "Molto superiore" della WISC.	• Intervista	3	Canada
Rubenstein et al. (2015)	Indagare le esperienze di genitori di bambini 2e-ASD.	<i>n</i> = 3 2e-ASD (Colton, Pete, Manny) Età: sesta classe	ASD	Diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo (ASD)	Colton: FSIQ = 138 (Stanford Binet) Manny: IAG = 145 (WCI-III) Pete: FSIQ = 132 (WISC-IV)	• Intervista	4	US
Lo & Yuen (2014)	Indagare le strategie di coping impiegate da studenti dotati con difficoltà di apprendimento.	<i>n</i> = 3 2e-SLD Età: 15-19 anni (ultimo anno scuola superiore)	DSA	Diagnosi di DSA	Intelligenza nella fascia "Molto superiore" in un test di intelligenza	• Intervista	3	Cina

Baum et al. (2014)	Analizzare le esperienze di studenti doppiamente eccezionali coinvolti in un programma scolastico basato sui punti di forza.	<i>n</i> = 10 studenti 2e Età: 11-12 anni	ADHD, Sindrome di Asperger, Disturbo Obsessivo Compulsivo, Disturbo Oppositorio-Provocatorio, Disturbo d'Ansia Generalizzata, Sindrome di Tourette, Disturbo Depressivo	Diagnosi di disabilità eseguita da uno specialista.	FSIQ > 120	• Interviste • Focus group • Portfolio dello studente
Melogno et al. (2015)	Analizzare il profilo linguistico e metalinguistico di un bambino plusdotato con Disturbo dello Spettro dell'Autismo.	<i>n</i> = 1 studente 2e-ASD Età: 9 anni	ASD	Diagnosi di Sindrome di Asperger	FSIQ = 136	• Test di Abilità Metalinguistiche n. 2 (TAW-2) (Pinto et al., 2003) • Test di Comprensione di Metafiore (TCM) (Pinto et al., 2006)
Hildago (2018)	Esplorare l'esperienza di un genitore di bambino doppiamente eccezionale	<i>n</i> = 1 studente 2e-ADHD Età: secondo anno in una scuola superiore	DSA e ADHD	Diagnosi di DSA e ADHD	IQ = 146	• Intervista
Huey et al. (2024)	Esplorare i processi di identificazione di due individui doppiamente eccezionali	<i>n</i> = 2 studenti 2e-ASD Età: 13 anni; 6 anni.	ASD DSA e ADHD	Diagnosi di ASD	FSIQ = 129 FSIQ = 128	• WISC V Scale • Childhood Autism Rating Scale • Gilliam Autism Rating Scale • Autism Spectrum Rating Scale • D2 Test of Attention • Comprehensive Trail-Making Test • Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test • Conners Clinical Index
Al-Hroub (2013)	Esaminare l'efficacia della valutazione multidimensionale nell'identificare la plusdizione matematica con i disturbi dell'apprendimento i e approfondire la comprensione del processo di identificazione e delle caratteristiche degli studenti doppiamente eccezionali.	<i>n</i> = 30 2e-LDs (MG/LDs) <i>n</i> = 22 Average-LDs Età: 10-11 anni	DSA	Difficoltà identificate attraverso la Scala Diagnostica delle Abilità Linguistiche di Base in Arabo (Waqfi, 1997). Basse prestazioni nei Test di Abilità Percettive (Waqfi e Kilani, 1998).	FSIQ>120.	• WISC-III-Jordan • Documentazione • Nome degli insegnanti • Interviste con i docenti • Interviste con i genitori • Group of Perceptual Skills Tests (Waqfi & Kilani, 1998) Diagnostic Arabic Literacy Language Skills Test (Waqfi, 1997a) • Prove di verifica in matematica



6.3 Sintesi dei risultati

L'analisi degli studi inclusi ha, in parte dei casi, posto in luce differenze significative tra gruppi di studenti doppiamente eccezionali e gruppi di controllo costituiti da studenti con plusdotazione, con difficoltà clinicamente diagnosticate o, in ultima analisi, con profili che non riportano alcuna peculiare condizione rilevabile. Tali differenze si manifestano in molteplici dimensioni del funzionamento degli studenti, risultando, ad esempio, legate al rendimento scolastico, al profilo cognitivo o al funzionamento adattivo. Allo stesso tempo, nella restante parte dei contributi analizzati, diversi casi di studio confermano la persistenza e la stabilità di caratteristiche precedentemente identificate come distintive della doppia eccezionalità.

6.3.1 Caratteristiche distintive degli studenti 2e emerse in studi comparativi

Un unico studio comparativo, condotto da Al-Hroub (2020, 2021), si è posto l'obiettivo di analizzare le caratteristiche dei profili cognitivi di studenti 2e con plusdotazione in ambito matematico e disturbi specifici dell'apprendimento (Mathematical Giftedness/Learning Disabilities), confrontandole con quelle di un gruppo di controllo composto da studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e un QI globale compreso tra 88 e 119 (Learning Disabilities). L'analisi ha rilevato differenze significative nei punteggi di diversi subtest, tra cui Comprensione, Aritmetica, Vocabolario e Completamento di Figure. Un dato rilevante riguarda, invece, l'assenza di tali differenze nei test di Cifrario e Assemblaggio di Oggetti. Tra questi, il primo risulta, oltretutto, un punto di debolezza per la totalità dei soggetti coinvolti. Non è stato riscontrato un profilo cognitivo significativamente disomogeneo, in quanto l'ordinamento dei punteggi dei diversi subtest si è rivelato simile in entrambi i gruppi. Nel gruppo di studenti doppiamente eccezionali è, tuttavia, stata osservata una significativa maggiore variabilità nei punteggi riportati rispetto al gruppo con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, il quale ha mostrato una distribuzione più omogenea. Gli studenti 2e-MG/LD hanno riportato una discrepanza significativa tra la scala verbale e quella di performance, oltre che una maggiore consapevolezza visuo-percettiva. Mostrano, infine, una memoria visiva a breve termine significativamente superiore – pur attestandosi su un livello normativo – rispetto alla memoria uditiva a breve termine – il cui livello di abilità risulta invece inferiore alla media.

Tra le indagini empiriche volte ad approfondire la coesistenza di plusdotazione e Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD), si annovera lo studio condotto da Cornoldi e colleghi (2023). Adottando come criterio identificativo un Indice di Abilità Generale (IAG) pari o superiore a 125, gli autori hanno rilevato una percentuale di studenti 2e-ADHD pari all'8,6% del campione esaminato, una stima che eccede le attese basate su una distribuzione normale teorica. Tale evidenza risulta particolarmente significativa, in quanto suggerisce una potenziale maggiore incidenza di profili doppiamente eccezionali all'interno delle popolazioni con Bisogni Educativi Speciali. In merito alla comparazione delle caratteristiche tra il gruppo 2e-ADHD e il gruppo ADHD con IAG nella media, sono emerse differenze rilevanti in relazione al genere e al sottotipo diagnostico di Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività. In particolare, il primo gruppo presenta una netta prevalenza del genere maschile (87,8%) e una maggiore incidenza del sottotipo Disattento (F90.0), mentre i sottotipi Iperattivo (F90.1) e Altro (F90.8) risultano più frequentemente associati al secondo gruppo. In termini di profilo cognitivo, nel gruppo 2e-ADHD è stata osservata una discrepanza significativamente più ampia – quasi doppia – tra le prestazioni nei subtest che concorrono alla definizione dello IAG e quelle relative agli indici di Velocità di Elaborazione e Memoria di Lavoro, rispetto al gruppo di controllo. Secondo quanto riportato dagli autori, tale configurazione sembra delineare «*caratteristiche intermedie tra il gruppo ADHD e il gruppo (simulato) dei bambini plusdotati con sviluppo tipico*». Il marcato decremento osservato in questi subtest appare, infatti, più probabilmente attribuibile all'ADHD piuttosto che alla plusdotazione, la quale tende a mostrare cali meno pronunciati in tali ambiti.

Infine, i profili cognitivi degli studenti 2e-ADHD mostrano delle similarità con quelli dei coetanei con sola diagnosi di ADHD, e risultano, in aggiunta, perlopiù sovrapponibili a quelli del gruppo 2e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (2e-DSA), evidenziando tratti di continuità trasversale tra differenti configurazioni di doppia eccezionalità.



Il profilo degli studenti doppiamente eccezionali con ADHD è stato oggetto di approfondimento anche nello studio di François-Sévigny et al. (2022), che ha analizzato le differenze nelle risposte fornite da genitori e insegnanti alle Conners Rating Scales, confrontando i dati relativi a studenti 2e-ADHD, studenti con sola plusdotazione e studenti con sola diagnosi di ADHD. Le dissomiglianze emerse tra i tre gruppi riguardano la totalità dei sintomi valutati, sebbene risultino – secondo tutte le fonti di informazione – maggiormente significative in relazione a difficoltà di disattenzione, fragilità nelle funzioni esecutive e nell'apprendimento. Un dato particolarmente rilevante emerge dalle valutazioni degli insegnanti, i quali identificano come tratto distintivo del gruppo 2e-ADHD, rispetto agli altri gruppi, una maggiore incidenza di comportamenti riconducibili all'iperattività-impulsività, in linea con i criteri diagnostici del DSM-5. Secondo tali valutazioni, gli studenti doppiamente eccezionali si differenziano inoltre da quelli con sola ADHD per una minore compromissione delle funzioni esecutive e dei processi di apprendimento, pur manifestando livelli più elevati di iperattività-impulsività. Tuttavia, i sintomi manifestati in ambito scolastico potrebbero differire da quelli osservati in contesto familiare in ragione di molteplici fattori contestuali, tra cui l'affaticamento derivante dall'esigenza di compensare le proprie aree di difficoltà in classe. In contrasto con le osservazioni dei docenti, i genitori dei bambini 2e-ADHD riportano una maggiore frequenza di comportamenti di disattenzione clinicamente significativi; inoltre, secondo le madri, emergono difficoltà sul piano dell'apprendimento e delle funzioni esecutive. I genitori riferiscono infine una maggiore incidenza di condotte opposte rispetto a quanto osservato nei bambini plusdotati. È interessante notare, tuttavia, che tali comportamenti non risultano segnalati dagli insegnanti, a conferma della necessità di un'analisi e lettura contestualizzata del funzionamento degli studenti 2e.

La medesima domanda di ricerca è stata approfondita da Gomez et al. (2020), con l'intento di individuare eventuali differenze nei livelli di impulsività-iperattività e disattenzione tra bambini plusdotati con e senza diagnosi di ADHD. I risultati dello studio hanno evidenziato differenze significative tra i gruppi rispetto all'insieme delle variabili considerate. In generale, sia gli studenti con ADHD sia quelli doppiamente eccezionali hanno riportato punteggi significativamente più elevati rispetto agli studenti plusdotati e al gruppo di controllo composto da studenti con sviluppo tipico. In particolare, il gruppo con sola diagnosi di ADHD ha mostrato punteggi più alti nelle dimensioni relative alla disattenzione e al punteggio totale rispetto al gruppo 2e-ADHD. Gli elementi che maggiormente contribuiscono a distinguere i bambini doppiamente eccezionali dai pari plusdotati riguardano, anche in questo caso, i comportamenti associati a iperattività e impulsività. Nello specifico, il gruppo 2e-ADHD ha riportato punteggi significativamente superiori in relazione alla difficoltà di modulazione dell'attività motoria e verbale, nonché alla tendenza a rispondere impulsivamente, senza un'adeguata riflessione sulle domande poste. Tali caratteristiche potrebbero configurarsi come indicatori distintivi potenzialmente utili nei processi di identificazione degli studenti plusdotati con ADHD, contribuendo a delineare profili di funzionamento maggiormente informati, in grado di orientare interventi educativi mirati e personalizzati.

All'interno dello stesso ambito di indagine si colloca lo studio condotto da Cervantes et al. (2022), volto a esplorare le caratteristiche legate alle funzioni esecutive in quattro gruppi di studenti – 2e-ADHD (1), ADHD (2), gifted (3) e con sviluppo tipico (4). Sebbene l'analisi abbia evidenziato differenze statisticamente significative tra i gruppi in relazione ad alcune variabili, l'eterogeneità dei risultati suggerisce che le funzioni esecutive, considerate globalmente, non permettono di delineare in modo univoco profili distinti per ciascun gruppo. Nei soggetti 2e-ADHD risultano tuttavia preservate – nonostante la compresenza del disturbo – alcune componenti specifiche, quali la flessibilità cognitiva, la memoria di lavoro verbale, la fluenza verbale e i tempi di risposta nei compiti di inibizione. Tuttavia, l'ADHD pare influenzare il controllo inibitorio, determinando un aumento delle risposte perseverative. Gli studenti plusdotati, in confronto, ottengono punteggi medio-alti in relazione alla flessibilità cognitiva, alla memoria di lavoro, all'attenzione selettiva e alla capacità di shifting attentivo. Di contro, gli studenti con sola diagnosi di ADHD evidenziano performance significativamente inferiori nella memoria di lavoro verbale, nei compiti di inibizione e nell'attenzione. La loro flessibilità cognitiva risulta inoltre ridotta rispetto a quella degli studenti gifted e con sviluppo tipico, ma non presenta differenze significative rispetto ai pari 2e.

La complessa interazione tra plusdotazione e Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) è stata oggetto di



approfondimento nello studio condotto da Dempsey et al. (2021), volto ad analizzare la traiettoria evolutiva delle abilità di funzionamento adattivo in studenti doppiamente eccezionali con ASD, con l'obiettivo di verificare se le elevate capacità cognitive potessero agire in tale riguardo quale fattore protettivo. L'indagine ha previsto una comparazione tra tre gruppi di studenti: soggetti con diagnosi di ASD e funzionamento intellettuale nella norma, soggetti con ASD e disabilità intellettuale, e soggetti con profilo 2e-ASD. I risultati hanno evidenziato che le superiori abilità comunicative rappresentano il principale elemento distintivo tra il gruppo 2e-ASD e quello con sola diagnosi di ASD. Tuttavia, in termini di funzionamento adattivo, il gruppo di studenti doppiamente eccezionali registra i cali più significativi in tutte le dimensioni considerate: comunicazione, socializzazione e abilità di vita quotidiana. In particolare, sebbene in tutti i gruppi si riscontri un calo nella dimensione comunicativa, solo nel gruppo 2e-ASD tale declino si estende in modo statisticamente significativo anche alla socializzazione e alle abilità di vita quotidiana. Le elevate abilità cognitive, dunque, non sembrano fungere da fattore protettivo per il loro adattamento alle richieste sociali e agli standard di sviluppo attesi per età e livello scolare.

Un ulteriore contributo all'analisi delle caratteristiche fenotipiche degli studenti plusdotati con Disturbo dello Spettro Autistico (2e-ASD) è fornito dallo studio di Cedeberg et al. (2018), il quale ha inteso approfondire le differenze rispetto agli studenti con ASD non associato a plusdotazione, utilizzando a tal fine un campione tratto dalla precedente ricerca di Cholemkery et al. (2014). I risultati hanno messo in luce differenze significative nelle sottoscale della cognizione sociale, della comunicazione sociale e della motivazione sociale. Nello specifico, in riferimento alla prima variabile si è riscontrata una maggiore capacità di interpretare segnali sociali e comportamenti reciproci, esito presumibilmente derivante dall'influenza delle loro più elevate abilità cognitive. Per quanto concerne le dimensioni della comunicazione sociale – riferita alla componente espressiva dell'interazione sociale, come il rispetto dei turni di parola – e della motivazione sociale – intesa come grado di interesse nel coinvolgimento nelle interazioni interpersonali – gli studenti 2e-ASD hanno mostrato punteggi significativamente inferiori rispetto al gruppo ASD, suggerendo come la plusdotazione sembri al tal riguardo fungere da fattore di compensazione. Al contrario, non sono state riscontrate differenze rilevanti nelle dimensioni della consapevolezza sociale – che riguarda la pragmatica sociale e la capacità di comprendere la prospettiva altrui – e dei manierismi – relativi a comportamenti stereotipati e interessi altamente ristretti. In relazione a tali aspetti, gli studenti 2e-ASD presentano, dunque, caratteristiche sovrapponibili a quelle del gruppo ASD.

6.3.2 Stabilità e persistenza di caratteristiche degli studenti 2e: ulteriori risultati emersi in studi di caso

Nel quadro delle indagini volte a esplorare la stabilità delle caratteristiche associate alla doppia eccezionalità, alcuni studi di caso offrono contributi significativi, documentando la persistenza di tratti distintivi in differenti contesti di vita.

Lo studio di Melogno et al. (2015) ha analizzato in profondità il profilo linguistico e metalinguistico di un bambino plusdotato con diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico. I risultati evidenziano, a fronte di un elevato Indice di Comprensione Verbale, difficoltà legate alle abilità comunicative, tra cui una marcata tendenza ad un'interpretazione letterale del messaggio. Si rileva, inoltre, una discrepanza tra diverse abilità metalinguistiche: sebbene il bambino dimostri padronanza delle regole grammaticali e fonologiche, incontra maggiori difficoltà negli aspetti più aperti e flessibili del linguaggio, come il riconoscimento dei molteplici significati delle parole e la risoluzione di ambiguità linguistiche. In linea con quanto emerso nello studio di Cedeberg e colleghi (2018), si osservano inoltre difficoltà nell'assunzione della prospettiva altrui, manierismi e rigidità cognitiva. Infine, alla marcata enfasi sugli aspetti intellettuali si accompagnano comportamenti tipici di età inferiori in altri ambiti, determinando un evidente impaccio.

Uno dei profili di doppia eccezionalità meno esplorati in letteratura è rappresentato dalla coesistenza di plusdotazione e Disturbo dello Sviluppo della Coordinazione Motoria (DCD, o Disprassia). Tale configurazione è stata oggetto di approfondimento da parte di Desmet et al. (2024). Tra i tratti più di frequente osservati all'interno del campione, vi è la tendenza a mostrare un rapido apprendimento, accompagnato tuttavia da basse prestazioni nelle prove di verifica o difficoltà nel consolidamento delle competenze ac-



quisite nel tempo, e nel loro recupero nei giorni successivi. A un avanzato sviluppo cognitivo rispetto ai coetanei, si affiancano frequenti errori nella scrittura e nel calcolo di base, difficoltà nella lettura e lentezza nell'esecuzione dei compiti scolastici. Risulta, infine, evidente il fenomeno del mascheramento: in ambito scolastico vengono, talvolta, riconosciute esclusivamente le elevate abilità verbali, o, al contrario, le difficoltà nella motricità fine o nell'automatizzazione delle competenze. In alcuni casi, la ridotta velocità di elaborazione sembra celare del tutto la complessità del profilo di questi studenti.

Holmgren e colleghi (2023) hanno condotto uno studio di caso singolo volto a esplorare le esperienze educative e i bisogni di una studentessa con doppia eccezionalità, caratterizzata dalla coesistenza di plusdotazione e Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (2e-ADHD). Attraverso interviste individuali semi-strutturate, è stata presa in esame la prospettiva della studentessa e dei suoi tutori. Tutti gli informatori hanno evidenziato come, ad un'eccellenza nell'area verbale, si accompagnino significative difficoltà nella produzione scritta, in accordo con quanto atteso in letteratura (Silverman, 2024). A fronte di rapidi e immediati processi di apprendimento, le attività che implicano la scrittura richiedono un tempo significativamente maggiore. Analogamente agli studenti plusdotati, emergono elevate aspettative riguardo al rendimento scolastico, associate a una ridotta tolleranza alla frustrazione anche di fronte a piccoli insuccessi, pur persistendo nel privilegiare compiti impegnativi da svolgere individualmente. Le maggiori difficoltà riportate appaiono legate a motivazione, concentrazione e impulsività, che rendono difficile portare a termine un compito scolastico. A queste criticità si alternano, tuttavia, episodi di iperfocus, che si verificano qualora le attività risultino di interesse per lo studente, seguiti da un significativo affaticamento. In linea con studi precedenti (Baum et al., 2021; Kaufman, 2018) e con quanto emerso anche all'interno di altre ricerche incluse nella presente revisione (Al-Hroub, 2013; Hidalgo, 2018), tutti gli informatori coinvolti sottolineano come l'attenzione della scuola sia prevalentemente rivolta alle aree di difficoltà, piuttosto che allo sviluppo e alla valorizzazione del potenziale. Infine, poco positivi appaiono i rapporti con i pari, i quali non vengono percepiti come fonte di sostegno o di riconoscimento dei punti di forza, presumibilmente anche in ragione di una scarsa consapevolezza in merito al fenomeno della doppia eccezionalità.

Adottando una prospettiva più ampia, le esperienze di vita e scolastiche di studenti plusdotati con differenti e multiple disabilità sono state oggetto di approfondimento da parte di Ronksley-Pavia et al. (2019), ponendo particolare attenzione allo stigma associato al costrutto indagato. Uno degli elementi che in maggior misura emerge dall'analisi del vissuto di questo gruppo di studenti, è certamente la percezione dell'impossibilità di essere compresi e riconosciuti, sia dai pari che dagli insegnanti, in linea con quanto riportato in letteratura (Baum et al., 2021) e nello studio precedente. All'origine di questa difficoltà risiede non solo la scarsa consapevolezza sociale riguardo alla loro condizione, ma anche la talvolta insufficiente risposta al bisogno di instaurare, nei confronti di questi studenti, una relazione educativa autentica, che abiliti la conoscenza e la comprensione dei loro complessi profili, e consenta di predisporre adeguati percorsi per rispondere alle loro peculiari esigenze, investendo in maniera efficace sullo sviluppo del loro potenziale. Tale dinamica giunge, in tal modo, a intralciare il senso di appartenenza alla classe, contribuisce ad incrementare l'ansia preesistente e ostacola la partecipazione in gruppi sociali, nonché la messa in atto di comportamenti prosociali. Non pregiudica, tuttavia, la loro capacità di perseverare nel percorso formativo, dimostrando resilienza.

Fornisce un apporto alla medesima linea di ricerca, il contributo di Dare e Nowicki (2015), inerente un caso di studio condotto su uno studente plusdotato con Disturbo Specifico dell'apprendimento. Gli Autori, difatti, rilevano difficoltà nella sfera sociale, prevalentemente riconducibili allo stigma da parte dei coetanei, i quali, pur riconoscendo le elevate potenzialità del soggetto, pongono di frequente in discussione l'accesso a misure compensative e dispensative. Emergono, inoltre, nuovamente, difficoltà legate al consolidamento delle competenze e nei processi di automatizzazione, in particolare nel recupero dei fatti numerici e nel riconoscimento dei segni operazionali. Infine, guardando al funzionamento globale del soggetto, a elevate capacità di problem solving creativo, profonda riflessività e spiccatà curiosità, si associano ansia, frustrazione e una bassa autostima nelle aree di debolezza diagnosticate.

Fragilità analoghe nella dimensione sociale sono state parzialmente riscontrate anche nella ricerca di Lo e Yuen (2014). Sebbene gli Autori evidenzino difficoltà nelle relazioni interpersonali, pongono, allo



stesso tempo, in luce come i pari possano rappresentare una risorsa fondamentale di supporto sia sul piano organizzativo sia su quello emotivo. Un aspetto di particolare rilevanza emerso dallo studio riguarda lo sviluppo spontaneo di strategie compensative da parte degli studenti doppiamente eccezionali con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Pur mostrando lentezza nella lettura e nella scrittura, difficoltà nella memorizzazione dei dettagli e compromissione della comprensione, i tre studenti inclusi nello studio sono riusciti a fronteggiare tali sfide mediante l'impiego strategico delle proprie abilità visuo-percettive, ad esempio facendo ricorso alla prefigurazione mentale di parole o elementi.

La preferenza per l'impiego di immagini nello studio emerge anche all'interno della ricerca condotta da Hidalgo (2018), con l'intento di esplorare l'esperienza di un genitore di una studentessa doppiamente eccezionale con ADHD e dislessia. Tra le caratteristiche comunemente associate alla plusdotazione e riscontrabili nel profilo considerato si annoverano un'insaziabile curiosità, un'elevata intensità emotiva e innumerevoli difficoltà derivanti dall'asincronia, tra cui problematiche nelle relazioni con i coetanei, nella gestione delle emozioni, ansia e frustrazione.

In linea con quanto riportato dalla letteratura (Silverman, 2024) e negli studi precedentemente discussi, lo studio di Rubenstein et al. (2015), evidenzia livelli di performance non omogenei tra le diverse discipline. Tale contributo, che indaga le esperienze dei genitori di bambini plusdotati con Disturbo dello Spettro Autistico, pone inoltre in luce difficoltà nell'interazione sociale e forte aderenza alle routine, un aspetto rilevato anche dagli studi discussi in precedenza. In aggiunta, anche la ricerca di Al-Hroub (2013) – in cui viene condotta un'analisi del profilo di due studenti doppiamente eccezionali con plusdotazione in ambito matematico e disturbi specifici dell'apprendimento – mostra come a elevate abilità possano associarsi basse performance o risultati incostanti, anche nella disciplina di forza dello studente, e con fragilità che divengono particolarmente evidenti nella produzione scritta. Si osserva, tuttavia, anche l'attivazione di processi di pensiero di ordine superiore, suggerendo la necessità di rivolgere l'attenzione alla qualità dei processi cognitivi attivati. Per quanto riguarda le relazioni con i pari, i docenti riportano generalmente buone interazioni in ambito scolastico, mentre i genitori evidenziano limitate competenze sociali e difficoltà nel costruire relazioni di amicizia. In linea con i risultati di Holmgren et al. (2023), si osserva un'elevata rapidità nell'acquisizione di nuovi compiti, sebbene non vengano forniti dettagli in merito alla loro natura. Infine, emergono caratteristiche tipicamente associate all'alto potenziale, quali elevato perfezionismo, intensa curiosità intellettuale e alta sensibilità. Tra le fragilità più frequentemente riscontrate vi sono, invece, un'intensa paura di commettere errori e difficoltà nella comunicazione non verbale.

Baum e colleghi (2014) hanno, infine, preso in esame le esperienze di studenti doppiamente eccezionali, coinvolti in un programma scolastico basato su un approccio centrato sui punti di forza, i quali presentavano difficoltà riconducibili a una molteplicità di condizioni, tra cui Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD), Sindrome di Asperger, Disturbo Ossessivo-Compulsivo, Disturbo Oppositorio-Provocatorio, Disturbo d'Ansia Generalizzata, Sindrome di Tourette e Disturbo Depressivo Maggiore. L'analisi dei profili emersi ha messo in evidenza, con una certa ricorrenza, livelli ridotti di motivazione, bassa produttività, rigidità cognitiva e la presenza di comportamenti disfunzionali che ostacolano il completamento delle attività scolastiche. Nel dominio sociale, sono state osservate difficoltà nel costruire e mantenere relazioni di amicizia, nel rispettare le convenzioni sociali e nel percepirti parte del gruppo dei pari, con conseguente senso di isolamento. Sul piano emotivo, sono frequentemente emersi alti livelli di ansia e frustrazione. In linea con tali evidenze, anche lo studio condotto da Huey et al. (2024) documenta il raggiungimento di risultati accademici eccellenti da parte di studenti 2e, a fronte tuttavia di difficoltà nel seguire la lezione e nel portare a termine i compiti assegnati.

7. Discussione

La presente revisione sistematica è stata condotta con l'intento di approfondire la complessità del fenomeno della doppia eccezionalità inteso come interazione dinamica e integrata tra alto potenziale e difficoltà. Nello specifico, ci si è proposti di indagare in che termini le sfide sperimentate da questa popolazione



di studenti influenzino l'espressione del loro potenziale, come quest'ultimo contribuisca a compensare le aree di difficoltà, e quali caratteristiche, peculiari di una delle due condizioni, permangano inalterate nonostante la loro coesistenza. L'analisi degli studi inclusi nella revisione conferma, la complessità e l'elevata variabilità – a livello inter- e intra-individuale (Beckmann & Minnaert, 2018) – dei profili degli studenti doppiamente eccezionali, ponendo in luce sia tratti distintivi sia caratteristiche comuni rispetto al fenomeno della plusdotazione e a condizioni legate alla presenza di uno o più disturbi o deficit.

Le ricerche empiriche che hanno previsto un confronto tra gruppi di studenti doppiamente eccezionali e gruppi di controllo – costituiti da studenti plusdotati, da studenti con specifiche aree di difficoltà o da studenti con profili che non riportano alcuna peculiare condizione rilevabile – evidenziano, in taluni casi, differenze statisticamente significative nei profili cognitivi (Al-Hroub, 2020; Cervantes et al., 2022; Cornoldi et al., 2023), comportamentali (François-Sévigny et al., 2022; Gomez et al., 2020) e adattivi (Cederberg et al., 2018; Dempsey et al., 2021). Tuttavia non risultano, tali differenze, sempre riconducibili a un modello unitario (Al-Hroub, 2020; Cervantes et al., 2022). I risultati confermano, pertanto, quanto evidenziato da Foley-Nicpon et al. (2011), ovvero l'impossibilità di delineare un profilo diagnostico univoco di studente doppiamente eccezionale, sostenendo, al contempo, l'esistenza di pattern ricorrenti che possono fungere da indicatori utili per l'identificazione della coesistenza di alto potenziale e difficoltà. Alcune caratteristiche appaiono assumere toni o modalità di espressione intermedie tra quadri diagnostici noti ed elementi riconducibili alla cornice interpretativa propria della plusdotazione (Cornoldi et al., 2023). Rispetto agli studenti doppiamente eccezionali con Disturbo dello Spettro Autistico, i risultati suggeriscono, una maggiore padronanza delle competenze comunicative, una migliore capacità di interpretare adeguatamente i segnali sociali, e un più elevato livello di coinvolgimento nelle relazioni interpersonali rispetto ai pari con autismo non plusdotati (Cederberg et al., 2018; Dempsey et al., 2021). Tuttavia, le elevate abilità cognitive sembrano non agire quale fattore protettivo nei confronti della capacità di assumere la prospettiva altrui, di gestire la pragmatica sociale, di nutrire interessi altamente ristretti e porre in essere comportamenti stereotipati, nonché nel progressivo sviluppo e messa in atto di comportamenti adattivi. Nella doppia eccezionalità associata al Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività potrebbero, invece, configurarsi quali indicatori utili a identificare tale condizione, le difficoltà nel controllo inibitorio e la ridotta modulazione dell'attività motoria e verbale (Cervantes et al., 2022; Gomez et al., 2020). Tuttavia, i dati disponibili presentano risultati contrastanti riguardo al sottotipo di disturbo – Inattento o Iperattivo – più frequentemente riscontrato nei campioni presi in esame (Cornoldi et al., 2023; Gomez et al., 2020), evidenziando la necessità di ulteriori ricerche. Una possibile chiave interpretativa rispetto a tale variabilità potrebbe risiedere in quanto emerso all'interno dello studio di François-Sévigny et al. (2022), che sottolinea il ruolo cruciale dei fattori contestuali nel determinare gli esiti individuali e le diverse prospettive espresse dalle varie fonti di informazione.

Gli studi di caso, d'altra parte, confermano la stabilità di alcune caratteristiche distintive della doppia eccezionalità, fornendo schemi di lettura utili nel tentativo di comprendere più a fondo l'interazione dinamica e integrata tra alto potenziale e difficoltà, così come essa si presenta nei contesti scolastici e di vita. Sebbene la doppia eccezionalità si configuri come un fenomeno complesso, ogni qual volta unico, perché poliedrico, nei racconti dei genitori di bambini doppiamente eccezionali emergono caratteristiche comuni (Dare & Nowicki, 2015). Tra queste, si rilevano eccellenti abilità verbali associate a competenze comunicative meno spiccate e/o a basse performance, in particolare nell'espressione scritta (Al-Hroub, 2013; Holmgren et al., 2023; Melogno et al., 2015). I livelli di rendimento scolastico risultano spesso disomogenei tra le diverse discipline, talora anche all'interno delle aree di forza dello studente (Al-Hroub, 2013; Rubenstein et al., 2015). Si osserva, inoltre, un'evidente facilità e rapidità nei processi di apprendimento, che possono però accompagnarsi a difficoltà nel consolidamento delle conoscenze acquisite (Dare & Nowicki, 2015; Desmet et al., 2024; Holmgren et al., 2023). Nella sfera sociale, possono sorgere difficoltà nelle interazioni con i pari, contrassegnate da senso di isolamento e dalla percezione di non esser compresi e riconosciuti (Baum et al., 2014; Dare & Nowicki, 2015; Hidalgo, 2018; Holmgren et al., 2023; Lo & Yuen, 2014; Ronksley-Pavia et al., 2019). Tali difficoltà sembrano essere, in parte, attribuibili allo stigma dei coetanei e, più in generale, alla scarsa consapevolezza riguardo al fenomeno, che impedisce una compren-



sione adeguata delle loro esigenze specifiche e caratteristiche individuali. Tuttavia, queste stesse relazioni possono anche costituire, sebbene con minore frequenza, una fonte di supporto sia sul piano emotivo che a livello organizzativo (Lo & Yuen, 2014). In ultima analisi, come già osservato rispetto ad altre dimensioni, anche in relazione al funzionamento sociale, possono emergere differenze tra quanto osservato in ambito scolastico e quanto riferito dalle figure dell'ambiente familiare (Al-Hroub, 2013). Tra le caratteristiche legate alla pura plusdotazione, sembrano, inoltre, persistere l'alta sensibilità, la ridotta tolleranza alla frustrazione, l'elevata intensità emotiva, le eccellenti capacità di problem solving creativo, la profonda riflessività e l'insaziabile curiosità (Baum et al., 2014; Dare & Nowicki, 2015; Hidalgo, 2018). Le aree di difficoltà sembrano, invece, incidere sulla ridotta velocità di elaborazione, nelle meno sviluppate abilità legate alla comunicazione non verbale, sugli elevati livelli di ansia e frustrazione e sul basso livello di autostima legati alle aree di difficoltà diagnosticate, nonché sul mancato completamento o sui lunghi tempi di esecuzione dei compiti assegnati, in particolare quando questi coinvolgono la scrittura (Baum et al., 2014; Dare & Nowicki, 2015; Holmgren et al., 2023). I frequenti punti di forza nelle abilità visuo-percettive sembrano, infine, favorire lo sviluppo spontaneo di strategie di coping per superare le difficoltà legate alle aree di difficoltà (Lo & Yuen, 2014).

8. Conclusione

In risposta alla domanda di ricerca che ha orientato la revisione sistematica su *quali siano le caratteristiche distintive che è possibile riconoscere negli studenti doppiamente eccezionali* i risultati evidenziano la presenza sia di tratti distintivi trasversali, sia di caratteristiche distintive specifiche associate ai diversi profili di funzionamento. Le differenze statisticamente significative emerse tra studenti 2e e gruppi di controllo risultano ascrivibili a diverse dimensioni del funzionamento, quali cognitivo, metacognitivo, adattivo e socio-relazionale. Tali differenze non appaiono riconducibili a un modello univoco di studente doppiamente eccezionale (Al-Hroub, 2020; Cervantes et al., 2022), piuttosto possono rappresentare dei pattern utili per l'identificazione del fenomeno. All'interno dei gruppi di studenti 2e, si osservano una maggiore variabilità e ampie discrepanze nei punteggi ottenuti in vari subtest legati al funzionamento cognitivo (Al-Hroub, 2020; Cornoldi et al., 2023). In relazione alla dimensione metacognitiva, le difficoltà nel controllo inibitorio e nella modulazione dell'attività motoria e verbale potrebbero configurarsi come indicatori utili a facilitare l'identificazione degli studenti plusdotati con ADHD (Cervantes et al., 2022; Gomez et al., 2020). Nel funzionamento adattivo, gli studenti 2e con ASD mostrano una maggiore competenza nelle abilità comunicative, nell'interpretazione dei segnali sociali e nel coinvolgimento nelle relazioni interpersonali rispetto ai pari non plusdotati (Cederberg et al., 2018; Dempsey et al., 2021). Tuttavia, le abilità intellettive elevate non sembrano attenuare le difficoltà nella presa di prospettiva altrui, nella pragmatica sociale, nei manierismi, oltre che nella messa in atto, a lungo termine, di comportamenti adattivi.

Viene, inoltre, confermata la stabilità di alcune caratteristiche distintive del fenomeno della doppia eccezionalità, quali le elevate abilità verbali, spesso accompagnate da significativamente bassi livelli di performance nella produzione scritta o da difficoltà nell'interazione e nella comunicazione, sia verbale che non verbale. Si osservano, inoltre, livelli di rendimento disomogenei nelle diverse discipline, nonché agili e rapidi processi di apprendimento, a cui possono tuttavia accompagnarsi difficoltà nell'automatizzazione, nel consolidamento e nel recupero di quanto acquisito. Le interazioni con i pari appaiono più spesso rese difficili dal differente posizionamento lungo le diverse dimensioni dello sviluppo, dalla percezione di non essere compresi o riconosciuti, dallo stigma sociale e dalla ridotta consapevolezza legata al fenomeno indagato. La revisione conferma la fragilità delle rappresentazioni sociali legate alla plusdotazione, spesso ancorate a stereotipi di eccellenza accademica, che ostacolano i processi di identificazione precoce e intervento mirato. Questo rischio appare amplificato nel caso della doppia eccezionalità, in cui i punti di forza possono celare le fragilità e viceversa, generando forme di invisibilità educativa e discontinuità nei percorsi scolastici. È, infine, evidente il ruolo delle variabili contestuali sui comportamenti os-



servabili nelle diverse dimensioni del funzionamento, in considerazione delle differenze riportate dalle diverse fonti di informazione (François-Sévigny et al., 2022).

Tali evidenze costituiscono un’ulteriore conferma di quanto già sottolineato dalla letteratura nazionale (Cornoldi, 2023; Pinnelli, 2019) circa la necessità di superare modelli normativi e unidimensionali nell’interpretazione dei profili gifted e 2e, riconoscendone l’intrinseca complessità e dinamicità. Ne scaturisce, pertanto, l’urgenza di promuovere paradigmi osservativi e progettuali formative capaci di cogliere l’ampia variabilità intra- e inter-individuale dei funzionamenti, riconoscendo l’interdipendenza tra le diverse condizioni interagenti, tra le dimensioni cognitive, accademiche, emotive e socio-relazionali, nonché tra fattori contestuali e individuali.

Tenuto conto dell’ormai ampiamente riconosciuta esigenza di investire nel potenziamento delle competenze metacognitive (Sparaciari & Zanetti, 2023) e nell’adozione di pratiche didattiche flessibili e inclusive (Demo, 2016; Morganti et al., 2017; Pinnelli, 2019), si rende quanto mai urgente l’esigenza di orientare l’azione educativa verso modelli didattici personalizzati, intesi come tensione etica e progettuale finalizzata al pieno sviluppo del potenziale di ciascun alunno. Prospettiva che sollecita l’abbandono di logiche correttive e approcci riparativi tardivi, a favore di uno sguardo pedagogico e didattico fin dal principio fondato sulla valorizzazione delle risorse individuali e sulla promozione del benessere all’interno dei contesti educativi e formativi (De Angelis, 2017).

La doppia eccezionalità si configura, dunque, come una sfida epistemologica alle tradizionali classificazioni e prassi educative consolidate, sollecitando l’adozione di modelli ecologici, sistematici e transvalutativi-diagnostici. Tale sfida altresì risiede, da un lato, nella progettazione e costruzione di ambienti – sia materiali sia rappresentazionali – intesi come spazi generativi di possibilità, in cui ciascuno studente possa veder riconosciuto e coltivare il proprio potenziale, anche qualora celato sotto la maschera della presunta e apparente “norma”. D’altro lato, nello sviluppo di strumenti di analisi e comprensione olistici, in grado di orientare la lettura pedagogica dei funzionamenti individuali secondo una prospettiva complessa, dinamica e non riduzionista.

Dai risultati emergono implicazioni significative per la pratica educativa. In primo luogo, appare fondamentale affinare, sul piano dell’intervento, strategie che bilancino il supporto alle difficoltà con la valorizzazione dei punti di forza di questi studenti. Le evidenze raccolte confermano, infatti, come le attuali pratiche educative tendano a rivolgere maggiormente la loro attenzione alle aree di difficoltà, trascurando lo sviluppo e la cura del potenziale. Focalizzarsi sull’interazione dinamica e integrata tra plusdotazione e area di fragilità implica, al contempo, la necessità di adottare un approccio che combini in modo sinergico risposte appropriate ed efficaci alle esigenze derivanti da entrambe le condizioni coinvolte in tale interazione.

Sul piano sociale, la scarsa consapevolezza del fenomeno contribuisce a generare esperienze di isolamento e frustrazione. La creazione di programmi di supporto ecologici che coinvolgano non solo le famiglie ma anche le comunità scolastiche, potrebbe migliorare significativamente la consapevolezza riguardo alle esigenze di questi studenti, riducendo lo stigma e predisponendo un contesto adeguato al loro sviluppo sociale.

8.1. Limitazioni

Nonostante l’adozione di un approccio rigoroso teso ad assicurare un resoconto trasparente, completo e accurato del processo di revisione, la ricerca presenta alcune limitazioni. In primo luogo, i dati disponibili impediscono al momento di trarre conclusioni definitive, in quanto il numero di ricerche empiriche con un impianto metodologico rigoroso e adeguato a rispondere alla domanda di ricerca è ancora limitato. Si osserva, inoltre, una notevole variabilità tra gli studi inclusi, legata sia alle diverse aree di difficoltà indagate, sia alle differenti dimensioni del funzionamento degli studenti doppiamente eccezionali prese in esame, che limita la trasferibilità dei risultati. Le ricerche future potrebbero, pertanto, concentrarsi sulla coesistenza di plusdotazione e specifiche aree di difficoltà clinicamente diagnosticate, approfondendo le



caratteristiche emergenti all'interno di una specifica dimensione del funzionamento. Tale variabilità risulta, inoltre, legata ai differenti approcci metodologici e strumenti adottati, che limitano la comparabilità degli esiti, anche qualora lo stesso costrutto sia stato indagato all'interno del medesimo profilo di doppia eccezionalità.

Una seconda limitazione riguarda il numero di studi esclusi in quanto non rispondenti ai criteri di inclusione stabiliti per la valutazione della plusdotazione o per la diagnosi di disturbi e deficit. In alcuni casi, l'esclusione è stata determinata dall'assenza di una chiara definizione di tali criteri, dalla loro non esplicitazione in relazione ad ogni soggetto coinvolto, o – solo nel caso della plusdotazione – dall'adozione di criteri differenti da quelli basati sul funzionamento intellettivo, come le nomine degli insegnanti o i test di rendimento accademico. Non sono inoltre, stati stabiliti criteri rigidi per la diagnosi delle aree di difficoltà, elemento aspetto che può compromettere la comparabilità e la generalizzabilità dei risultati.

Infine, è opportuno considerare il rischio di perdita di dati derivante dall'interpretazione delle caratteristiche riportate nei diversi studi. Nonostante la rigorosità del processo di codifica, alcune caratteristiche potrebbero non essere state adeguatamente rilevate.

8.2. Implicazioni e prospettive di ricerca

Le implicazioni derivanti sul piano della ricerca sono molteplici. Innanzitutto, sebbene il numero di studi empirici sul fenomeno abbia visto di recente un notevole incremento, la comparabilità dei risultati è attualmente limitata dall'ampia variabilità dei criteri di inclusione o esclusione adottati. Prendendo in esame gli studi inclusi in questa revisione, si osserva un maggior equilibrio tra ricerche che adottano approcci quantitativi e qualitativi (Foley Nicpon et al., 2011). Tuttavia, i profili di doppia eccezionalità che includono aree di difficoltà differenti da quelle maggiormente indagate – ovvero Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività, Disturbo dello Spettro Autistico e Disturbi Specifici dell'Apprendimento, che sono più frequentemente riscontrabili – risultano ancora poco esplorati. Persiste, in aggiunta, una maggiore prevalenza di soggetti di sesso maschile nei campioni esaminati. L'interazione tra le caratteristiche individuali e i fattori contestuali rimane una linea di ricerca complessa e ancora poco esplorata, anche in ragione di difficoltà legate agli aspetti culturali che potrebbero incidere sulle rilevazioni effettuate. Studi longitudinali potrebbero offrire una prospettiva più ampia sull'evoluzione delle traiettorie di sviluppo e sul ruolo delle variabili contestuali nel determinare gli esiti individuali.

Dall'analisi degli studi inclusi, emerge la necessità di adottare approcci personalizzati in grado di comprendere in profondità la vasta gamma di caratteristiche derivanti dall'interazione tra alto potenziale e difficoltà, al fine di garantire processi di identificazione e intervento mirati e più efficaci. Come evidenziato da Silverman (1998), *“la plusdotazione genera una differente organizzazione del Sé”*. Nella doppia eccezionalità, le variabili di natura personale, che incidono significativamente sul funzionamento globale dell'individuo, risultano essere non solo in numero maggiore, ma anche, qualitativamente, ancor più disomogenee, in ragione dell'esacerbata asincronia. Oltre a questi aspetti intrinseci, un ruolo determinante è svolto dalle variabili contestuali, e dai significati gradualmente costruiti attorno a ciò di cui si fa esperienza, i quali interagiscono dinamicamente tra loro, contribuendo a modellare il funzionamento complessivo della persona. L'interpretazione degli esiti osservabili nelle diverse dimensioni del funzionamento umano non può, pertanto, prescindere dall'analisi di tali interconnesse dinamiche.

Note

La presente revisione sistematica è stata previamente registrata su PROSPERO (ID di registrazione: CRD42024549363), in conformità con le linee guida internazionali volte a garantire la trasparenza, la tracciabilità e la riproducibilità del processo di revisione. La registrazione ha consentito di definire a priori il



protocollo metodologico, contribuendo a ridurre il rischio di bias e ad assicurare un approccio rigoroso nel processo di identificazione, selezione e sintesi delle evidenze disponibili.

Riferimenti bibliografici

- Al-Hroub, A. (2013). A Multidimensional Model for the Identification of Dual-Exceptional Learners. *Gifted and Talented International*, 28(1–2), 51–69. Scopus. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678403>
- Al-Hroub, A. (2020). Use of the Jordanian WISC-III for Twice-Exceptional Identification. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1–2), 121–144. eric.
- Al-Hroub, A. (2021). Utility of Psychometric and Dynamic Assessments for Identifying Cognitive Characteristics of Twice-Exceptional Students. *Frontiers in Psychology*, 12. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747872>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Huber, D. H. (2006). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 14–24.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206–214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond Stereotypes: Understanding, Recognizing, and Working With Twice-Exceptional Learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216–225. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a Different Lens: Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311–327. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2021). *To Be Gifted and Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With LD, ADHD, ASD, and More* (p. 301). Taylor and Francis; Scopus. <https://doi.org/10.4324/9781003239147>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282–296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Erikson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: Processi educativi e pratiche di cura*. Edizioni Dehoniane Bologna.
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Erikson.
- Cederberg, C. D., Gann, L. C., Foley-Nicpon, M., & Sussman, Z. (2018). ASD Screening Measures for High-Ability Youth With ASD: Examining the ASSQ and SRS. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 220–229. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0016986217752098>
- Cervantes, C. J. R., Valadez Sierra, M. D. L. D., Verche, E., Avelar, R. S., & Betanzos, F. G. (2022). Executive Function in high intellectual ability (HIA), attention deficit hyperactivity Disorder (ADHD), twice exceptionality (HIA-ADHD) and average intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(58), 495–516. Scopus. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.4188>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER Tool for Qualitative Evidence Synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435–1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Cormier, C. J. (2022). How Did You Get Here? You're Not Supposed to Be Here Supporting the Social-Emotional and Mental Health Needs of Minoritized Twice Exceptional Students. *TEACHING EXCEPTIONAL CHILDREN*. <https://doi.org/10.1177/00400599211073073>
- Cornoldi, C. (2020). Teorie dell'intelligenza e approcci allo studio della plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia*, 3–4, 711–730. <https://doi.org/10.1421/100054>
- Cornoldi, C. (2023). *Linee Guida LABDA per bambini con doppia eccezionalità*. Centro per l'Età Evolutiva e gli Apprendimenti. Università degli Studi di Padova.



- Cornoldi, C., Giofrè, D., & Toffalini, E. (2023). Cognitive characteristics of intellectually gifted children with a diagnosis of ADHD. *Intelligence*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101736>
- Crim, C., Hawkins, J., Ruban, L., & Johnson, S. (2008). Curricular modifications for elementary students with learning disabilities in high-, average-, and low-IQ groups. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 233–245. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02568540809594624>
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roeper Review*, 37(4), 208–218. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: Le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies*, 16, 8. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-dean>
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione*. Erikson.
- Dempsey, J., Ahmed, K., Simon, A. R., Hayutin, L. G., Monteiro, S., & Dempsey, A. G. (2021). Adaptive Behavior Profiles of Intellectually Gifted Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 42(5), 374–379. Scopus. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000907>
- Desmet, O. A., Gevaert, T., & Olenchak, F. R. (2024). A Profile of Gifted Individuals With Developmental Coordination Disorder. *Roeper Review*, 46(2), 120–130. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2309388>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M. (2021). THE SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF TWICE-EXCEPTIONAL CHILDREN. In *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we Know?* (rayyan-7238956; pp. 103–118). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003238928-11>
- Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and Providing Evidence-Based Services for Twice-Exceptional Students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 349–362). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_20
- François-Sévigny, J., Pilon, M., & Gauthier, L.-A. (2022). Differences in Parents and Teachers' Perceptions of Behavior Manifested by Gifted Children with ADHD Compared to Gifted Children without ADHD and Non-Gifted Children with ADHD Using the Conners 3 Scale. *Brain Sciences*, 12(11). Scopus. <https://doi.org/10.3390/brainsci12111571>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory1. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gilman, B., & Peters, D. (2018). Finding and serving twice exceptional students: Using triaged comprehensive assessment and protections of the law. In *Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties* (pp. 19–47). Oxford University Press; Scopus. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0002>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2020). Gifted Children with ADHD: How Are They Different from Non-gifted Children with ADHD? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(6), 1467–1481. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Gómez-Arígaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2021). Gifted and Twice-Exceptional Children in the South of the World: Chilean Students' Experiences Within Regular Classrooms. In *Springer International Handbooks of Education* (rayyan-7239015; pp. 405–429). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_8
- Hidalgo, M. F. (2018). Defying the Odds: One Mother's Experience Raising a Twice-Exceptional Learner. *Research Issues in Contemporary Education*, 3(1), 39–50. eric.
- Holmgren, A.-C., Backman, Y., Gardelli, V., & Gyllefjord, Å. (2023). On Being Twice Exceptional in Sweden—An Interview-Based Case Study about the Educational Situation for a Gifted Student Diagnosed with ADHD. *Education Sciences*, 13(11). Scopus. <https://doi.org/10.3390/educsci13111120>
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). *The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers*. IOP Press.
- Huey, L. S. (2024). Case Report on Twice Exceptional Paradox: Unravelling the Potential and Challenges of Children With Neurodevelopmental Disorders and Cognitive Giftedness in Malaysia. *Learning Disabilities*.
- Kaufman, S. B. (Ed.). (2018). *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. Oxford University Press.
- Kircher-Morris, E. (2021). *Teaching Twice-Exceptional Learners in Today's Classroom* (First Edition, Book with digital content). Free Spirit Publishing.
- Lo, C. C., & Yuen, M. (2014). Coping Strategies and Perceived Sources of Support among Gifted Students with Specific



- Learning Disabilities: Three Exploratory Case Studies in Hong Kong. *Gifted and Talented International*, 29(1–2), 125–136. Scopus. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678435>
- Lovecky, D. V. (2023). *Different minds: Gifted children with adhd, asd, and other dual exceptionalities* (2nd ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2013). The Identification and Performance of Gifted Students With Learning Disability Diagnoses: A Quantitative Synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 304–316.
- Maddock, D. L. S. (2018). The Identification of Students Who Are Gifted and Have a Learning Disability: A Comparison of Different Diagnostic Criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddock, D. L. S. (2020). Cognitive and Achievement Characteristics of Students From a National Sample Identified as Potentially Twice Exceptional (Gifted With a Learning Disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The Quantitative Implications of Definitions of Giftedness. *AERA Open*, 5(1). Scopus. <https://doi.org/10.1177/2332858419831007>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403–411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- Melogno, S., Pinto, M. A., & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 113–126. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0265659014530414>
- Mönks, J. F., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187–200). Cambridge University Press.
- Montgomery, D. (2015). *Teaching Gifted Children with Special Educational Needs: Supporting dual and multiple exceptionality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315712321>
- Morganti, A., Marsili, F., & Signorelli, A. (2017). *Una proposta inclusiva tra gli approcci alla gifted education: The schoolwide enrichment model*. 16(1), 35–41.
- NAGC. (2019). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice*. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/-resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted Students With Learning Disabilities: Recommendations for Identification and Programming. *Exceptionality*, 10(2), 93–111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 717–727. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>
- Pinnelli, S. (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. PensaMultimedia.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, S. J., & Gelbar, N. (2019). Leadership Roles for School Counselors in Identifying and Supporting Twice-Exceptional (2E) Students. *Professional School Counseling*, 23(1). eric. <https://doi.org/10.1177/2156759X20940636>
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Privileging the Voices of Twice-Exceptional Children: An Exploration of Lived Experiences and Stigma Narratives. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(1), 4–34.
- Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, S. M., & Hooks, E. N. (2015). Lived Experiences of Parents of Gifted Students With Autism Spectrum Disorder: The Struggle to Find Appropriate Educational Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283–298. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0016986215592193>
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12(1), 37–42. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02783198909553228>
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204–210. <https://doi.org/10.1080/02783199809553892>
- Silverman, L. K. (2009). The Two-Edged Sword of Compensation: How the Gifted Cope with Learning Disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115–130. <https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Silverman, L. K. (2021). Counseling Asynchronous Gifted Students: A 30-Year Perspective. In *Handbook for Counselors Serving Students With Gifts and Talents: Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions* (2nd ed., pp. 327–349). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com.proxy-ub.rug.nl/reader/download/6c47f48e-052d-46ef-95a8-5540382cff4f/chapter/pdf?context=ubx>



- Silverman, L. K. (2024). The Overlooked Role of Modalities in Multi-Exceptional Children. *Roeper Review*, 46(2), 90–102. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2309137>
- Sparaciari, S., & Zanetti, M. A. (2023). Analisi di un campione di 445 bambini gifted valutati con le scale WISC-IV e CAS. Focus sulle discrepanze emerse nei profili cognitivi. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 255–274. <https://doi.org/10.1449/108103>
- Tiekstra, M., Minnaert, A., & Hessels, M. G. P. (2016). A review scrutinising the consequential validity of dynamic assessment. *Educational Psychology*, 36(1), 112–137. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.915930>
- Zhang, Q., & Neitzel, A. (2024). Choosing the Right Tool for the Job: Screening Tools for Systematic Reviews in Education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(3), 513–539. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2209079>