



# Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children

## Models of giftedness and talent development: the gifted children

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

diana.olivieri@unicusano.it

### ABSTRACT

General reference to giftedness has evolved over time from mechanically considering the mere performance of IQ to definitions that include traits such as specific cognitive abilities, creativity, task engagement, motivation to success, leadership potential, and even psychomotor skills (Marland, 1972).

Actually gifted children often find themselves having to face specific problems with socialization and emotional development, especially when school needs are poorly combined with the educational environment.

Many scholars have proposed various ways in which parents, teachers and counselors can work together to offer educational and emotional support systems to gifted children. These include the provision of qualitatively differentiated education, training those who work with gifted children, recognizing the variability that exists between these youngsters, helping them to develop mechanisms to cope, both intellectually and emotionally, with the challenges of life.

In this paper, the models of giftedness and talent development are analyzed, from Renzulli (1976) to Tannenbaum (1983) up and especially to Gagné (1985, 2009). In particular, Gagné DMGT model offers valid contributions both for a better understanding of giftedness and for the educational proposals towards gifted children, so that not only can they realize their talents, but also overcome the problems connected with their giftedness.

Il riferimento generale alla plusdotazione si è evoluto nel tempo dal considerare in modo meccanico la mera performance di quoziente intellettivo a definizioni che includono tratti quali abilità cognitive specifiche, creatività, impegno nel compito, motivazione al successo, potenziale di leadership e anche abilità psicomotoria (Marland, 1972).

In realtà i gifted children si trovano spesso a dover affrontare problemi peculiari con la socializzazione e con lo sviluppo emotivo, soprattutto quando i bisogni scolastici mal si abbinano all'ambiente educativo.

Molti studiosi hanno proposto vari modi in cui genitori, insegnanti e counselor possono lavorare insieme per offrire sistemi di supporto educativo ed emotivo ai bambini plusdotati. Questi includono l'offerta di un'educazione qualitativamente differenziata, formando coloro che lavorano con i ragazzi plusdotati, riconoscendo la variabilità esistente tra questi ragazzi, aiutandoli a sviluppare meccanismi per far fronte, sia intellettualmente che emotivamente, alle sfide della vita.

In questo articolo sono analizzati i modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti, da Renzulli (1976) a Tannenbaum (1983) fino e soprattutto a Gagné (1985, 2009). In particolare il modello DMGT di Gagné offre validi contributi sia per una migliore comprensione della plusdotazione che per le proposte educative nei confronti dei gifted children, affinché non solo possano realizzare i loro talenti, ma anche superare le problematiche connesse con la loro plusdotazione.

### KEYWORDS

Giftedness models, Gifted education, Creative/productive thinking, Asynchronous development, Talent development.

Modelli di plusdotazione, Gifted education, Pensiero creativo/produttivo, Sviluppo asincrono, Sviluppo del talento.

## Introduzione

Fin dalla fine degli anni '50, i ricercatori interessati alla gifted education, a livello internazionale, sottolineavano come la giftedness comprendesse molto più del solo potenziale accademico elevato. Nel 1957, gli educatori americani DeHaan e Havighurst identificarono sei ambiti in cui andasse ricercata e sviluppata l'abilità di alto livello: abilità intellettuale, pensiero creativo, abilità scientifica, leadership sociale, abilità meccaniche e talento artistico.

Nel 1972, lo *United States Office of Education*, sotto il suo commissario responsabile dell'istruzione, Sidney Marland, modificò e ampliò le categorie di giftedness e talento proposte da DeHaan e Havighurst, per riflettere le priorità cambiate. Tale modifica è nota come 'la definizione di Marland': «I bambini plusdotati sono quelli capaci di elevate prestazioni, che dimostrano un'eccezionale capacità e/o un'abilità potenziale in una delle seguenti aree, singolarmente o in combinazione: abilità intellettuale generale; attitudine accademica specifica; pensiero creativo o produttivo; arti visive e dello spettacolo; capacità di leadership; abilità psicomotorie», quindi anche «tanto in settori specifici accademici, quanto in ambiti che necessitano di servizi e attività non ordinariamente offerti dalla scuola, al fine di sviluppare pienamente queste capacità» (Marland 1972, p. 2).

Di tutte le definizioni più attuali sui bambini plusdotati, quella di Cathie Harrison secondo la quale «un bambino plusdotato è quello che possiede delle abilità significativamente superiori ai bambini della sua stessa età, e le cui abilità e caratteristiche uniche richiedono particolari attenzioni e sostegno sociale ed emotivo da parte della famiglia, della comunità e del contesto educativo» (2005, p. 87), appare particolarmente interessante.

Se è facile accettare e celebrare abilità speciali che portano a grandi successi, molto più difficile è tollerare le altre questioni che ne derivano, in particolare le emozioni intense che possono rendere arduo a questi ragazzi adattarsi, socializzare e avere amici (Piechowski 2006).

<p><b>Area scientifica/matematica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- È interessato all'analisi numerica, al calcolo, alla disposizione di elementi in ordine.</li> <li>- Sa memorizzare le caratteristiche principali del problema e le possibili soluzioni.</li> <li>- Apprezza la parsimonia, la semplicità o l'economia nelle soluzioni.</li> <li>- Ragiona in modo efficace ed efficiente.</li> <li>- Risolve i problemi in modo intuitivo, utilizzando la capacità di insight.</li> <li>- Può inventare i passaggi dei suoi processi mentali.</li> <li>- Organizza dati ed esperimenti per scoprire modelli o relazioni.</li> <li>- Improvvisa con attrezzature scientifiche e metodi matematici.</li> <li>- È flessibile nel risolvere i problemi.</li> <li>- Sa indagare le relazioni causali tra le cose (ad es. Perché l'acqua si congela/bolle a bassa/alta temperatura?).</li> </ul>	<p><b>Area degli Studi sociali</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ama la comunicazione linguistica/verbale, possiede abilità comunicative.</li> <li>- Si impegna in giochi intellettuali, ama i giochi di parole, ha un buon senso dell'umorismo.</li> <li>- Organizza idee e sequenze quando si prepara a parlare o a scrivere.</li> <li>- È capace di sospendere il suo giudizio e di considerare punti di vista alternativi.</li> <li>- È originale e creativo, ha idee uniche nello scrivere e nel parlare.</li> <li>- È sensibile alle questioni sociali, etiche e morali; è interessato alle teorie della causalità.</li> <li>- Preferisce lo studio e la ricerca indipendenti nelle aree di suo interesse.</li> <li>- Usa le seguenti qualità nella scrittura: il paradosso, la struttura parallela, il ritmo, le immagini visive, le combinazioni melodiche, la struttura inversa, aggettivi/avverbi inconsueti, senso dell'umorismo, riflessioni filosofiche.</li> </ul>			
<p><b>Area affettiva</b></p> <p>Tra le particolari caratteristiche affettive manifestate dai giovani plusdotati, alcuni ricercatori suggeriscono che esse possono costituire tratti o comportamenti di natura genetica, mentre altre possono essere sviluppate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è motivato nel lavoro che lo stimola;</li> <li>- persiste nel completare compiti propri delle aree di suo interesse;</li> <li>- è auto-diretto, indipendente; valuta e giudica criticamente;</li> <li>- ha un elevato grado di concentrazione; si annoia nelle attività di routine;</li> <li>- si preoccupa di questioni etiche, di ciò che è giusto e sbagliato;</li> <li>- possiede un elevato concetto di sé (in particolare in ambito accademico);</li> <li>- ha elevate aspettative su se stesso e sugli altri; è interessato ai problemi "adulti";</li> <li>- ha senso dell'umorismo, sa far sorridere le persone;</li> <li>- a volte può utilizzare un umorismo che gli altri non riescono a cogliere;</li> <li>- sa assumere la prospettiva altrui, è empatico; è un perfezionista.</li> </ul>	<p><b>Area della Leadership</b></p> <p>Le caratteristiche personali generali, indice di plusdotazione, identificate per l'area della leadership – che risulta dall'interazione di molte variabili, tra cui la personalità, il successo e l'intelligenza del leader – sono le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è ben organizzato; può fare una pianificazione retrospettiva;</li> <li>- è visionario; ha una visione istintiva; è un cercatore di problemi;</li> <li>- è in grado di vedere i problemi da molteplici prospettive; sa adattarsi alle nuove situazioni;</li> <li>- può manipolare i sistemi; è fortemente responsabile; si può fare affidamento su di lui;</li> <li>- si mantiene focalizzato sul compito, è sicuro di sé ed è disposto a rischiare;</li> <li>- è un comunicatore persuasivo; ha un atteggiamento cooperativo, lavora bene nei gruppi;</li> <li>- partecipa alla maggior parte delle attività sociali, ama stare in mezzo alle altre persone;</li> <li>- influenza il comportamento degli altri, è riconosciuto come un leader dai pari;</li> <li>- è rispettato o gradito (o entrambe le cose) dagli altri;</li> <li>- coglie i suggerimenti verbali e non verbali; possiede sofisticate abilità interpersonali; è emotivamente stabile.</li> </ul>			
<p><b>Area artistica</b></p> <p>Per quanto riguarda le attività artistiche, numerosi ricercatori hanno identificato una serie di caratteristiche generali che accomunano tutti i giovani plusdotati in una o più aree artistiche, ossia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sceglie attività artistiche come progetti o durante il tempo libero; studia o fa pratica di un talento artistico, senza che gli venga richiesto;</li> <li>- si sforza per migliorare le sue abilità artistiche; si concentra per lunghi periodi su progetti artistici;</li> <li>- sembra sviluppare abilità artistiche con poca o nessuna istruzione; possiede un'elevata sensibilità sensoriale;</li> <li>- osserva e dimostra interesse per gli altri che mostrano padronanza nelle abilità artistiche; utilizza l'arte per comunicare;</li> <li>- sperimenta attraverso il mezzo artistico; imposta standard elevati nell'area artistica; dimostra sicurezza nell'area artistica, in particolare:</li> </ul> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 33%;"> <p><b>a. Pittura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inizia a fare scarabocchi in età precocissima;</li> <li>- inizia presto a disegnare; produce molti disegni;</li> <li>- inserisce molti elementi nelle sue opere artistiche;</li> <li>- le sue opere d'arte sono ricche di equilibrio e ordine;</li> <li>- elabora le idee di altre persone come punto di partenza;</li> <li>- osserva i dettagli ambiziosi;</li> <li>- trova soluzioni uniche e insolite ai problemi artistici;</li> <li>- utilizza immagini personali insolite e interessanti;</li> <li>- è innovativo nella scelta e nell'uso dei materiali artistici;</li> <li>- ha un senso fortemente sviluppato del movimento e del ritmo nei disegni;</li> <li>- ha uno spiccato senso del colore (sensibilità cromatica);</li> <li>- varia l'organizzazione degli elementi per adattarsi a situazioni diverse;</li> <li>- utilizza contenuti interessanti nel raccontare una storia o nell'esprimere i sentimenti.</li> </ul> </td> <td style="vertical-align: top; width: 33%;"> <p><b>b. Teatro/recitazione:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è innovativo e creativo in scena;</li> <li>- sa inventare storie con facilità o raccontare esperienze;</li> <li>- utilizza i gesti e le espressioni facciali per comunicare i sentimenti;</li> <li>- è abile nei giochi di ruolo e nell'improvvisazione;</li> <li>- si immedesima negli stati d'animo e nelle motivazioni dei personaggi;</li> <li>- gestisce il corpo e le sue posture con facilità;</li> <li>- crea copioni originali o ricostruisce spettacoli a partire da storie preesistenti;</li> <li>- cattura e mantiene l'attenzione di un gruppo quando parla;</li> <li>- evoca risposte emotive negli ascoltatori;</li> <li>- comunica i sentimenti attraverso mezzi non verbali;</li> <li>- imita gli altri, usa la voce per riflettere cambiamenti d'idea e di umore.</li> </ul> </td> <td style="vertical-align: top; width: 33%;"> <p><b>c. Musica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distingue sottili differenze di tonalità; possiede l'orecchio relativo o l'orecchio assoluto;</li> <li>- identifica una varietà di suoni (rumori di sottofondo, canto, strumenti orchestrali);</li> <li>- sa variare tra toni più alti e toni più bassi;</li> <li>- sa dare morbidezza e luminosità ai suoni;</li> <li>- ricorda le melodie e le può riprodurre con precisione;</li> <li>- suona uno strumento o riferisce il forte desiderio di volerlo imparare a suonare;</li> <li>- è sensibile al ritmo, cambia i movimenti del corpo in base al tempo;</li> <li>- balla su melodie di ritmi diversi;</li> <li>- può completare una melodia;</li> <li>- crea le sue melodie personali;</li> <li>- ama ascoltare la musica;</li> <li>- ama produrre musica con gli altri.</li> </ul> </td> </tr> </table>		<p><b>a. Pittura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inizia a fare scarabocchi in età precocissima;</li> <li>- inizia presto a disegnare; produce molti disegni;</li> <li>- inserisce molti elementi nelle sue opere artistiche;</li> <li>- le sue opere d'arte sono ricche di equilibrio e ordine;</li> <li>- elabora le idee di altre persone come punto di partenza;</li> <li>- osserva i dettagli ambiziosi;</li> <li>- trova soluzioni uniche e insolite ai problemi artistici;</li> <li>- utilizza immagini personali insolite e interessanti;</li> <li>- è innovativo nella scelta e nell'uso dei materiali artistici;</li> <li>- ha un senso fortemente sviluppato del movimento e del ritmo nei disegni;</li> <li>- ha uno spiccato senso del colore (sensibilità cromatica);</li> <li>- varia l'organizzazione degli elementi per adattarsi a situazioni diverse;</li> <li>- utilizza contenuti interessanti nel raccontare una storia o nell'esprimere i sentimenti.</li> </ul>	<p><b>b. Teatro/recitazione:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è innovativo e creativo in scena;</li> <li>- sa inventare storie con facilità o raccontare esperienze;</li> <li>- utilizza i gesti e le espressioni facciali per comunicare i sentimenti;</li> <li>- è abile nei giochi di ruolo e nell'improvvisazione;</li> <li>- si immedesima negli stati d'animo e nelle motivazioni dei personaggi;</li> <li>- gestisce il corpo e le sue posture con facilità;</li> <li>- crea copioni originali o ricostruisce spettacoli a partire da storie preesistenti;</li> <li>- cattura e mantiene l'attenzione di un gruppo quando parla;</li> <li>- evoca risposte emotive negli ascoltatori;</li> <li>- comunica i sentimenti attraverso mezzi non verbali;</li> <li>- imita gli altri, usa la voce per riflettere cambiamenti d'idea e di umore.</li> </ul>	<p><b>c. Musica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distingue sottili differenze di tonalità; possiede l'orecchio relativo o l'orecchio assoluto;</li> <li>- identifica una varietà di suoni (rumori di sottofondo, canto, strumenti orchestrali);</li> <li>- sa variare tra toni più alti e toni più bassi;</li> <li>- sa dare morbidezza e luminosità ai suoni;</li> <li>- ricorda le melodie e le può riprodurre con precisione;</li> <li>- suona uno strumento o riferisce il forte desiderio di volerlo imparare a suonare;</li> <li>- è sensibile al ritmo, cambia i movimenti del corpo in base al tempo;</li> <li>- balla su melodie di ritmi diversi;</li> <li>- può completare una melodia;</li> <li>- crea le sue melodie personali;</li> <li>- ama ascoltare la musica;</li> <li>- ama produrre musica con gli altri.</li> </ul>
<p><b>a. Pittura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inizia a fare scarabocchi in età precocissima;</li> <li>- inizia presto a disegnare; produce molti disegni;</li> <li>- inserisce molti elementi nelle sue opere artistiche;</li> <li>- le sue opere d'arte sono ricche di equilibrio e ordine;</li> <li>- elabora le idee di altre persone come punto di partenza;</li> <li>- osserva i dettagli ambiziosi;</li> <li>- trova soluzioni uniche e insolite ai problemi artistici;</li> <li>- utilizza immagini personali insolite e interessanti;</li> <li>- è innovativo nella scelta e nell'uso dei materiali artistici;</li> <li>- ha un senso fortemente sviluppato del movimento e del ritmo nei disegni;</li> <li>- ha uno spiccato senso del colore (sensibilità cromatica);</li> <li>- varia l'organizzazione degli elementi per adattarsi a situazioni diverse;</li> <li>- utilizza contenuti interessanti nel raccontare una storia o nell'esprimere i sentimenti.</li> </ul>	<p><b>b. Teatro/recitazione:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è innovativo e creativo in scena;</li> <li>- sa inventare storie con facilità o raccontare esperienze;</li> <li>- utilizza i gesti e le espressioni facciali per comunicare i sentimenti;</li> <li>- è abile nei giochi di ruolo e nell'improvvisazione;</li> <li>- si immedesima negli stati d'animo e nelle motivazioni dei personaggi;</li> <li>- gestisce il corpo e le sue posture con facilità;</li> <li>- crea copioni originali o ricostruisce spettacoli a partire da storie preesistenti;</li> <li>- cattura e mantiene l'attenzione di un gruppo quando parla;</li> <li>- evoca risposte emotive negli ascoltatori;</li> <li>- comunica i sentimenti attraverso mezzi non verbali;</li> <li>- imita gli altri, usa la voce per riflettere cambiamenti d'idea e di umore.</li> </ul>	<p><b>c. Musica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distingue sottili differenze di tonalità; possiede l'orecchio relativo o l'orecchio assoluto;</li> <li>- identifica una varietà di suoni (rumori di sottofondo, canto, strumenti orchestrali);</li> <li>- sa variare tra toni più alti e toni più bassi;</li> <li>- sa dare morbidezza e luminosità ai suoni;</li> <li>- ricorda le melodie e le può riprodurre con precisione;</li> <li>- suona uno strumento o riferisce il forte desiderio di volerlo imparare a suonare;</li> <li>- è sensibile al ritmo, cambia i movimenti del corpo in base al tempo;</li> <li>- balla su melodie di ritmi diversi;</li> <li>- può completare una melodia;</li> <li>- crea le sue melodie personali;</li> <li>- ama ascoltare la musica;</li> <li>- ama produrre musica con gli altri.</li> </ul>		

**Tabella 1. Caratteristiche dimostrate dal bambino plusdotato in alcuni ambiti specifici**

## 1. Definire i bambini “gifted”

Dal talento naturale in attesa di sviluppo (Gagné 1995; Tannenbaum 2003) alla capacità di sfruttare le situazioni di vita con successo (Sternberg 2003), i fattori comuni nella definizione della giftedness sembrano essere il *potenziale* e l'*opportunità*.

Barbara Clark (1979) definisce la *giftedness* come un'etichetta per indicare il concetto biologico di sviluppo superiore di varie funzioni cerebrali. La studiosa mette in luce gli aspetti naturali dell'abilità del bambino in contrapposizione agli aspetti appresi, facendo corrispondere in modo quasi perfetto tale definizione a quella popolare di “gifted”, ossia “dotato di una abilità o attitudine speciale”. Tuttavia afferma che «lo sviluppo dell'intelligenza dipende dall'interazione tra eredità biologica e opportunità ambientali» (Clark 1979, p. 25).

1	Possiede un vocabolario insolitamente ampio
2	Manifesta un interesse intenso e sostenuto
3	Possiede hobbies/collezioni relative all'ambito d'interesse
4	È attratto dalla complessità cognitiva e dalla risoluzione originale di problemi complessi
5	Apprende rapidamente le informazioni
6	Ha una natura curiosa e mostra un'ampia gamma di interessi
7	Sa porre buone domande, ma in numero illimitato
8	Sa esaminare e ricordare i dettagli
9	Riconosce gli elementi critici presenti nei concetti da apprendere
10	Sa analizzare i problemi e considerare tante possibili alternative per la sua soluzione
11	È capace di tradurre le immagini visualizzate in altre forme (scrittura parlata, notazione musicale-simbolica, codici alfanumerici, etc.)
12	Sa identificare connessioni e relazioni in un ambito e generalizzare ad altre situazioni e possibili applicazioni
13	Compone frasi a struttura complessa
14	Mostra una particolare comprensione delle sfumature linguistiche
15	È capace di mantenere l'attenzione per periodi prolungati
16	A volte possiede livelli insolitamente alti di energia
17	Mostra una notevole intensità sia a livello di sentimenti che a livello di azioni
18	Ama sperimentare e mette insieme le idee o le cose in modi insoliti
19	Impara le abilità di base in modo rapido, più precocemente e con meno pratica rispetto ai suoi pari
20	La sua capacità di lettura e scrittura sono ampiamente da autodidatta in età prescolare
21	Possiede una memoria insolitamente buona ed è capace di elaborare e conservare grandi quantità di informazioni
22	Possiede un insolito senso dell'umorismo e può usare giochi di parole
23	Ama organizzare persone e cose e in genere progettare giochi complessi
24	Ha amici di gioco immaginari (in età prescolare)
25	Possiede approfondite conoscenze fondamentali
26	Preferisce la complessità e l'apertura, è attratto dalle cose nuove e "misteriose"
27	Possiede una estrema fluidità di pensiero e un gran numero di idee
28	È dotato di spirito d'osservazione e presta attenzione ai dettagli
29	Utilizza soluzioni uniche ai problemi, improvvisa
30	Sfida idee e prodotti esistenti
31	È intuitivo, sa collegare le idee più disparate
32	Critica in modo costruttivo
33	Sa assumersi dei rischi, ha fiducia in se stesso
34	È un anticonformista, privo di inibizioni espressive
35	È avventuroso, sa resistere alle pressioni del gruppo
36	Accetta il disordine e tollera l'ambiguità
37	È "intellettualmente giocoso" ed è consapevole della sua creatività
38	È emotivamente sensibile e apprezza la bellezza
39	Ama trascorrere del tempo da solo e preferisce il lavoro solitario
40	È riflessivo circa il proprio processo creativo personale
41	I suoi processi di pensiero sono accelerati e flessibili
42	È persistente, orientato al compito e intensamente concentrato sugli argomenti di suo interesse
43	Ha bisogno di libertà e individualità nelle situazioni d'apprendimento
44	È un pensatore astratto ad un'età più precoce rispetto ai suoi coetanei
45	Trasferisce le conoscenze e le applica a situazioni nuove
46	Può mostrare un'insolita sensibilità ed empatia verso i sentimenti altrui
47	Idealismo e senso di giustizia fanno la loro comparsa in età precoce
48	Mostra di avere aspettative elevate su se stesso e sugli altri
49	È avido di sapere, impaziente, vigile, entusiasta
50	Apprezza struttura, ordine e coerenza (ad es. è appassionato di sistemi numerici, calendari, orologi, etc.)

Tabella 2. Caratteristiche cognitive e affettive dello studente plusdotato in una o più aree d'interesse

Per confutare il mito popolare che gli studenti plusdotati “ce la faranno da soli” e sottolineare la necessità che il talento venga invece sviluppato in tutti gli studenti, il crescente interesse per l’idea di intelligenze multiple ha sfidato l’idea di “intelligenza generale o fattore g” (Von Károlyi, Ramos-Ford, Gardner, 2003), suggerendo che i punti di forza posseduti dall’individuo in uno o più settori definiscono in modo più esatto la sua particolare giftedness.

Non esiste una sola definizione di *giftedness* accettata universalmente, anche se essa viene solitamente misurata in uno dei seguenti tre modi: 1) i risultati (ossia la misura di ciò che la persona “sa”), 2) il quoziente intellettivo-QI (che misura l’abilità di una persona di “comprendere” le cose), 3) il talento (un’eccezionale abilità o attitudine, spesso riferita all’atletica o all’arte).

Tuttavia gli individui plusdotati ritengono che la giftedness sia meglio concetualizzabile come il modo qualitativamente peculiare in cui una persona sperimenta il mondo e risponde ad esso.

La giftedness è uno sviluppo asincrono in cui abilità cognitive avanzate e un’accresciuta intensità emotiva si combinano per creare esperienze e consapevolezza interiori qualitativamente diverse dalla norma. Questa mancanza di sincronicità aumenta con l’aumentare della capacità intellettuale. L’unicità della plusdotazione rende questi individui particolarmente vulnerabili e richiede modifiche nella genitorialità, nell’insegnamento e nella consulenza formativa, affinché possano svilupparsi in modo ottimale.

Coloro che lavorano con individui plusdotati spesso fanno riferimento al lavoro di Kazimierz D browski, ideatore della teoria della **disintegrazione positiva**, il quale offre un vocabolario e una cornice di riferimento per descrivere le esperienze più comuni tra questi individui, caratterizzati da *aree di sovraeccitabilità*<sup>1</sup>. Quasi sconosciuta in ambito educativo, tale teoria fa riferimento all’idea che sia necessario sviluppare una disillusione rispetto al proprio attuale livello di sviluppo psicologico, per poter raggiungere e reintegrare un livello superiore.

D browski (1964) identifica cinque aree di sovra-eccitabilità che sembrano prevalere negli individui dotati di “abilità superiori”: psicomotoria, sensoriale, intellettuale, emotiva e immaginativa. La ricerca neuroscientifica supporta tale classificazione.

La psicologia popolare sottoscrive una visione innatista della plusdotazione, ma Ericsson et al. (1993) hanno mostrato che i livelli di expertise al pianoforte, violino, scacchi e nell’atletica erano direttamente correlati con la quantità di pratica deliberata.

Non sappiamo quanti bambini ad elevato potenziale non svilupperanno mai la loro abilità, perché non sono messi nella condizione di impegnarsi, ma sono invece catturati dai potenti messaggi della cultura dei loro pari, che li invita ad evitare il duro lavoro e ad essere “come tutti gli altri”.

I bambini plusdotati hanno una profonda motivazione intrinseca a padroneggiare il dominio in cui mostrano elevate abilità e possono concentrarsi così intensamente sul lavoro in quel dominio da perdere cognizione del mondo esterno.

Quando i bambini plusdotati non sono sufficientemente impegnati a scuola, a volte perdono la loro motivazione e ottengono risultati inferiori alle loro possibilità. Quando i genitori e le scuole cercano di costringere tali bambini a ridurre l’attività propria del dominio della loro plusdotazione rischiano di soffocare la spinta e dunque la loro motivazione.

1 Con sovra-eccitabilità lo studioso intende un’innata tendenza a rispondere in modo accentuato a varie forme di stimoli, sia esterni che interni.

A volte il desiderio del bambino plusdotato di condividere le sue conoscenze può essere visto dagli altri come un tentativo di ostentazione e può portare al rifiuto da parte dei pari. Le elevate aspettative degli studenti plusdotati su loro stessi e sugli altri possono portare a perfezionismo, insoddisfazione personale o addirittura a sentimenti di disperazione (Clark 1979). A causa delle caratteristiche uniche che essi possiedono, gli insegnanti devono essere consapevoli dei modi in cui questi attributi si manifestano nei comportamenti osservabili in classe.

1	Il lavoro non completato può essere una conseguenza della presenza di interessi talmente vari e numerosi, da determinare una incapacità di limitarsi ad un solo argomento. Anche abitudini di lavoro sbagliate possono rivelare il fatto che lo studente ritenga di sapere già tutto su quel particolare argomento e dunque non sente il bisogno di fare pratica.
2	Un lavoro di classe di scarso livello è spesso segnale di disinteresse per una data materia; i bambini plusdotati possono mettere in discussione l'adeguatezza delle attività in classe, rispetto ai loro bisogni personali, ma lavoreranno diligentemente e bene su temi per i quali provino un buon livello di interesse.
3	La sensibilità agli atteggiamenti e alle percezioni degli altri può determinare la caduta degli studenti plusdotati nella trappola del perfezionismo o nella paura del fallimento. Questi sentimenti possono portare a lavori incompleti, procrastinazione o insuccesso.
4	Il lavoro di gruppo scadente è spesso il risultato della sensazione degli studenti plusdotati di dover sostenere il peso del lavoro dell'intero gruppo; per timore che le loro idee saranno fraintese o non apprezzate dal gruppo, spesso preferiscono lavorare da soli.
5	Prepotenza e autoritarismo nei lavori di gruppo possono indicare la messa in pratica delle capacità di leadership, per trovare lo stile di leadership più efficace. Il comportamento arrogante può anche derivare dal desiderio di controllo, da parte degli studenti plusdotati, sulla loro vita e dalle loro caratteristiche di indipendenza e anticonformismo.
6	Un ritmo di esecuzione eccessivamente lento può indicare il voler essere sicuri che il lavoro svolto sia perfetto.
7	I problemi di comportamento negli studenti plusdotati potrebbero essere il risultato della noia o della sensazione che il lavoro in classe sia troppo facile o al di sotto delle loro capacità.
8	Essere il "clown della classe" può essere il risultato del forte senso dell'umorismo dell'adolescente plusdotato, esibito però in modi inaccettabili; tale comportamento potrebbe anche essere un tentativo di guadagnarsi l'accettazione dei pari, che possono percepire lo studente negativamente, a causa della sua etichetta di "plusdotato".
9	Gli sfoghi emotivi o i periodi di ritiro negli studenti plusdotati possono essere dovuti alla loro natura estremamente sensibile.

**Tabella 3. Situazioni problematiche che i bambini plusdotati possono sperimentare in classe**

I programmi educativi per gli adolescenti accademicamente dotati, che si basano su punteggi QI globali come criterio di ingresso, tendono a farsi sfuggire quei bambini che sono dotati, ma in modo discontinuo e non uniforme.

La manifestazione di insuccesso e scarso rendimento può dunque riflettere una *disallineamento* e una mancata corrispondenza tra lo studente e il curriculum che gli viene proposto (Reis, McCoach, 2000).

Numerosi studi riconoscono che questi studenti possono mostrare un potenziale notevole in alcune aree e una debolezza disabilitante in altre.

Lo scarso rendimento spesso "simula" altri disturbi dell'apprendimento, come il deficit dell'attenzione, il disturbo da iperattività e la depressione.

Delisle (1992) differenzia tra i soggetti plusdotati a scarso rendimento che non sono in grado di svolgere compiti al loro livello di abilità e soggetti *improduttivi*, che scelgono di non fare nulla. Alcune caratteristiche comuni a tali soggetti includono avversione per la scuola, paura del rifiuto da parte degli adulti, tendenza al ritiro e una generale sensazione di impotenza.

Quando questi comportamenti vengono messi in atto, essi possono essere percepiti come negativi quando in effetti potrebbero essere indicatori di giftedness.

😊	😞
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;Acquisisce informazioni rapidamente</li> <li>&gt;Fa domande intelligenti</li> <li>&gt;Ama mettere le cose in ordine</li> <li>&gt;È creativo e inventivo</li> <li>&gt;È capace di intensa concentrazione</li> <li>&gt;Possiede un'elevata energia</li> <li>&gt;Ha interessi diversi</li> <li>&gt;Ha un forte senso dell'umorismo</li> <li>&gt;È un acuto osservatore</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;È impaziente per la lentezza degli altri</li> <li>&gt;Fa domande imbarazzanti</li> <li>&gt;È considerato prepotente o dispotico</li> <li>&gt;Può disturbare i piani degli altri</li> <li>&gt;È considerato testardo</li> <li>&gt;Vive l'inattività come frustrazione</li> <li>&gt;È considerato confusionario</li> <li>&gt;Il suo umorismo può disturbare il lavoro in classe</li> <li>&gt;Vede tutte le incongruenze e può diventare disilluso</li> </ul>

**Tabella 4. Punti di forza caratteristici dei giovani plusdotati che possono creare problemi**

Il divario tra le avanzate capacitazioni intellettuali e abilità fisiche e sociali più adeguate all'età può portare ad aspettative di performance irrealistiche. Gli adulti, che si aspettano che una maturità sociale corrisponda allo sviluppo intellettuale di alto livello, possono etichettare un bambino che si dimostri logico e capace di fare discorsi estremamente articolati come problematico, quando faccia scenate o capricci, peraltro adeguati alla sua età.

Un danno ancora maggiore può verificarsi quando gli adulti ignorano l'elevato livello di abilità del bambino, focalizzandosi invece sulle sue debolezze nelle aree in cui lo sviluppo si dimostra più "lento". Analogamente, la sottostima, da parte di un insegnante, dell'abilità del bambino può innescare un rapido declino dell'autostima di quest'ultimo.

Tutti i bambini crescono attraversando le stesse fasi di sviluppo, ma a ritmi variabili. I giovani plusdotati spesso raggiungono la maturità intellettuale prima della maturità emotiva e fisica e ciò determina un evidente divario tra mente e corpo ossia uno sviluppo irregolare, noto come *dissincronia* (Silverman, 2002), più evidente quanto più il bambino è piccolo e legato ai più disparati livelli di sviluppo fisico, cognitivo, sociale, emozionale.

I bambini plusdotati si formano aspettative e standard secondo la loro età mentale piuttosto che secondo la loro età cronologica, che possono portare a sentimenti di colpa o di frustrazione quando questi obiettivi non vengono raggiunti.

Problematiche tipiche	Bisogni apprenditivi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibile ingenuità</li> <li>• Occasionale resistenza ad essere guidato; rifiuto o omissione dei dettagli</li> <li>• Difficoltà ad accettare le illogicità</li> <li>• Inventa i suoi sistemi personali, a volte in conflitto</li> <li>• Non ama la routine</li> <li>• Ha bisogno di un vocabolario di lettura precoce specializzato; trova una via di fuga nella verbosità</li> <li>• Manca di una precoce stimolazione a casa o a scuola</li> <li>• È scoraggiato dal suo eccesso di autocritica</li> <li>• Atteggiamento ipercritico verso gli altri</li> <li>• Rifiuta di acquisire conoscenze; ha bisogno di "inventare se stesso" in modo autonomo</li> <li>• Resiste ai tentativi di interruzione; è testardo</li> <li>• Ha bisogno di successo e riconoscimento; è sensibile alle critiche e vulnerabile al rifiuto da parte del gruppo dei pari</li> <li>• Frustrazione di fronte all'inattività e all'assenza di progressi</li> <li>• Riceve pressioni da parte dei genitori e del gruppo dei pari, ma tende alla non-conformità; problematiche di rifiuto e ribellione</li> <li>• Mancanza di omogeneità nel gruppo di lavoro; ha bisogno di flessibilità</li> <li>• Va aiutato nell'esplorazione e sviluppo dei suoi interessi</li> <li>• Ha bisogno di relazioni con pari che appartengano a molte tipologie di gruppi; problemi di leadership sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilità di accedere a grandi quantità di informazioni</li> <li>• Attività d'apprendimento impegnative</li> <li>• Esposizione ad una vasta gamma di argomenti e idee</li> <li>• Opportunità di discussioni e riflessioni approfondite</li> <li>• Attività di problem solving varie e impegnative</li> <li>• Ritmo apprenditivo individualizzato</li> <li>• Tempo esteso per specifiche attività apprenditive</li> <li>• Attività d'apprendimento indipendente e autodiretto</li> <li>• Opportunità di pensiero e problem solving di alto livello</li> <li>• Deve essergli concesso del "tempo per pensare"</li> <li>• Coinvolgimento attivo nell'apprendimento e nella definizione degli obiettivi dell'apprendimento</li> <li>• Opportunità di riflessione</li> <li>• Esposizione a questioni del mondo reale</li> <li>• Approccio multidisciplinare all'apprendimento</li> <li>• Accesso a risorse varie ed estese</li> </ul>

**Tabella 5. Problematiche e bisogni specifici caratteristici dell'apprendimento di bambini e adolescenti plusdotati**

## 2. Neuroscienze della plusdotazione

Le peculiarità neuroanatomiche degli individui plusdotati, rispetto alla popolazione generale, svolgono un ruolo fondamentale nelle loro esperienze amplificate, come ad esempio la *bilateralità potenziata*, una caratteristica neurobiologica tipica dell'elaborazione di informazioni (Singh, O'Boyle, 2004). Quando viene messo di fronte a sfide più grandi, il cervello plusdotato mostra una maggiore attivazione cerebrale bilaterale; tale maggiore attivazione, descritta come cervello in uno stato di picco funzionale, potrebbe essere paragonata al cosiddetto stato di flusso<sup>2</sup>.

Il cervello degli studenti plusdotati sembra riflettere interconnessioni più forti rispetto al cervello "medio", per cui una dotazione di schemi cerebrali più sofisticati si attiverebbe durante compiti cognitivi di livello superiore (Brain, 1960).

*I bambini plusdotati smettono di funzionare al loro pieno potenziale una volta acquisita la padronanza nel compito, motivo per cui sono spesso resistenti al lavoro scolastico ripetitivo.*

Inoltre, le aree del cervello essenziali per l'elaborazione delle informazioni emotive sono più larghe: questa espansione e maggiore connettività possono anche spiegare perché le persone plusdotate sembrano utilizzare in modo diverso e più frequentemente le informazioni emotive, in quanto queste ultime permeano tutte le aree del funzionamento intellettuale.

I bambini dotati dimostrano una rapida elaborazione delle informazioni (O'Boyle, 2000), che richiede tipicamente molta meno ripetizione per l'apprendimento, anche se a volte, paradossalmente, appaiono più lenti per le risposte a domande di basso livello, presumibilmente perchè tendono ad interpretare la domanda ad un livello di maggiore sofisticazione rispetto a quanto ci si aspetterebbe (Gross, 2004).

Da uno studio longitudinale (durato 6 anni) di risonanza magnetica (MRI) sulla capacità intellettuale e lo sviluppo corticale di 300 bambini e adolescenti (Shaw et al., 2006) è emerso che la traiettoria del cambiamento di spessore della corteccia cerebrale era più strettamente correlata ai livelli di intelligenza dei bambini. In particolare, le cortecce del gruppo a elevato QI erano più sottili quando questi bambini erano più giovani, ma crescevano così rapidamente che da adolescenti le loro cortecce cerebrali erano notevolmente più spesse della media, in particolare la corteccia prefrontale. In sintesi, *lo sviluppo neuroanatomico dell'intelligenza è dinamico.*

Per molti educatori nel campo dell'educazione di bambini plusdotati, la caratteristica più affascinante è la loro *intelligenza creativa*.

Gli individui intellettualmente creativi sono tipicamente molto motivati e capaci di considerare un problema da molteplici prospettive diverse che molti nemmeno considerano. Questi individui sono talvolta definiti come pensatori "fuori dagli schemi".

2 Con stato di flusso (*flow experience*) s'intende una condizione di totale assorbimento nell'attività preferita, tale da alterare la percezione del tempo.



Figura 1. Neuroanatomia del bambino plusdotato

È significativo rilevare che un'importante caratteristica delle spiegazioni metacognitive dei bambini plusdotati è il loro fare ricorso alle analogie fluide (Clark, 1979), ove, a differenza delle analogie esatte a singola risposta corretta, può esserci un'intera gamma di risposte, alcune più plausibili o creative di altre.

### 3. I modelli teorici dalla plusdotazione allo sviluppo del talento: comprendere la gifted education

McAlpine (2004) riferisce di aver identificato almeno 213 definizioni di giftedness, ciascuna delle quali sembra confluire in uno dei tre possibili modelli di *gifted education* di seguito esaminati. In particolare il modello differenziato della plusdotazione e del talento di François Gagné (1985), poi ulteriormente rivisitato (2009), sembra rappresentare la visione più completa sia di cosa si debba intendere con giftedness, sia di dove si collochi il talento al suo interno.

#### 3.1. La concezione di giftedness nel modello a "tre anelli" di Renzulli

Joseph Renzulli (1986) fa una distinzione tra due tipologie di giftedness, quella *scolastica*, che fa riferimento agli studenti che apprendono bene le lezioni nei contesti scolastici tradizionali, e quella *produttiva creativa*, che invece fa riferimento ai tratti che inventori e artisti applicano ad aree selezionate del capitale economico, culturale e sociale.

La concezione di Renzulli tenta di dare una rappresentazione delle dimensioni principali del potenziale umano per quanto riguarda la produttività creativa. Tale modello si basa sull'interazione tra tre cluster fondamentali di tratti umani: un'abilità superiore alla media, un elevato livello di impegno nel compito, ossia una forma specifica di motivazione focalizzata sul compito, in cui coesistono «perseveranza, resistenza, duro lavoro, pratica dedicata, fiducia in se stessi e la convinzione nelle proprie capacità di realizzare un lavoro importante» (Renzulli,

1986, p. 69), e un elevato livello di creatività, che comprende la curiosità, l'originalità, l'ingegnosità e la volontà di sfidare le convenzioni e la tradizione.

Mentre le abilità (in particolare l'intelligenza generale, le attitudini specifiche e i risultati scolastici) tendono a rimanere relativamente costanti nel tempo, la creatività e l'impegno nel compito sono contestuali, situazionali e variabili nel tempo.

L'abilità superiore alla media comprende aree di performance sia generali (ad es. ragionamento verbale e numerico, relazioni spaziali, memoria) che specifiche (ad es. chimica, danza, realizzazione di una composizione musicale o di un disegno sperimentale) ed è il più costante degli "anelli", dal momento che la performance di uno studente, entro i parametri di questo anello, può variare di poco, essendo più legata ai tradizionali tratti cognitivi/intellettuali (Renzulli, 1976). La ricerca suggerisce che, oltre un certo livello di abilità cognitiva, la realizzazione personale nel mondo reale dipende meno dalla valutazione di abilità di livello sempre più elevato, e sempre più da altri fattori personali e disposizionali (l'impegno nel compito e la creatività). Ciò offre un elemento di critica verso i limiti dei test di intelligenza e dei vari test attitudinali e di rendimento tipicamente utilizzati per identificare i "candidati" per programmi di gifted education.

In conclusione, la giftedness viene considerata da Renzulli come una serie evolutiva di comportamenti che possono essere applicati alle situazioni di problem solving, piuttosto che come un attributo.

*Apparire intrinsecamente motivati e con interessi speciali e abilità particolarmente sviluppate in aree particolari e in attività valorizzate dal sistema culturale, sono da lui considerate caratteristiche proprie degli studenti plusdotati.*

Dove questo modello non soddisfa le aspettative è nella sua incapacità di identificare quegli studenti che hanno abilità e creatività superiori alla media, ma che devono ancora trovare un contesto o un'area di interesse in cui poter dimostrare la loro eccellenza.

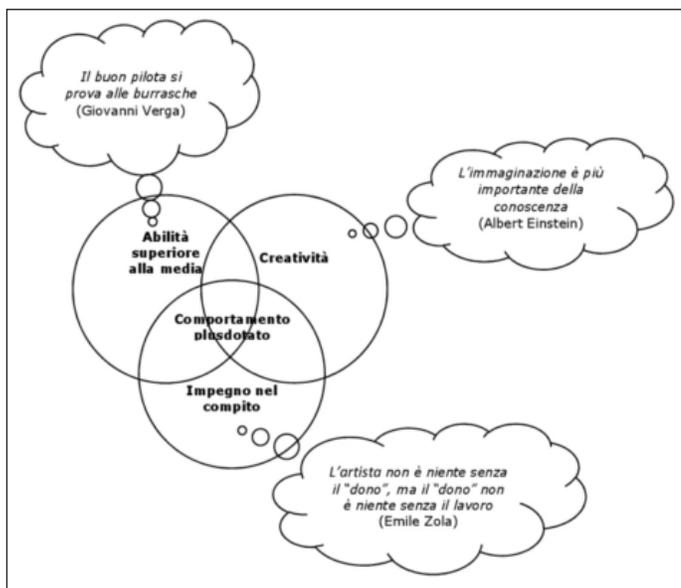


Figura 2. Concezione a tre anelli della giftedness di Renzulli (1986)

Renzulli chiarisce che quando parla di abilità generali 'sopra la media', non si riferisce al 50% superiore della distribuzione dei bambini, ma al 15-20% superiore della distribuzione delle persone in qualunque area delle realizzazioni umane (Renzulli 1986). In secondo luogo sottolinea che nessuno dei tre cluster di tratti indicati è di per sé sufficiente a definire un bambino come plusdotato, ma è «l'interazione tra i tre cluster che la ricerca ha dimostrato essere l'ingrediente necessario per una realizzazione creativa/produttiva» (Renzulli, 1986, p. 92).

Ma allora cosa dire di uno studente che ha abilità eccezionali, ma è seriamente demotivato e non ottiene buoni risultati in classe, o ancora di quello studente che è brillante e fortemente motivato, ma dimostra scarsa creatività? Una difficoltà aggiuntiva è legata all'affermazione secondo cui un bambino «si guadagna il diritto di ricevere servizi speciali se manifesta abilità superiori alla media, elevati livelli di impegno nel compito e di creatività, che costituiscono gli 'ingredienti necessari' della giftedness» (Renzulli, Smith, 1980, p. 10), quando sappiamo che il potenziale possesso di motivazione e/o creatività non è facile da valutare.

In realtà Renzulli ha costruito il suo modello non sulle caratteristiche dei bambini plusdotati, ma su quelle di adulti creativi/produttivi di successo.

I critici del modello di Renzulli (ad es. Jarrell, Borland 1990) hanno sottolineato che è incerto se i modelli di produttività adulta di successo possano essere utilizzati per identificare il potenziale infantile o giovanile. Eppure il modello a tre anelli di Renzulli può rivelarsi di particolare successo non tanto nell'identificazione dei bambini plusdotati, quanto piuttosto di quelli che Gagné definirebbe giovani "talentuosi": giovani di successo, fortemente motivati, e che sono anche capaci di portare un tocco creativo nel loro lavoro.

## *2. Il modello della giftedness a "stella marina" di Tannenbaum*

Il modello di Abraham Tannenbaum, fondato sulla ricerca educativa in merito alle caratteristiche degli individui plusdotati, affronta «i legami tra promessa e realizzazione» (Tannenbaum, 1983, p. 95) e, a differenza del modello di Renzulli, è fortemente basato sulle caratteristiche di bambini e adolescenti di elevata abilità. Come afferma Tannenbaum, «Tenendo presente che il talento sviluppato esiste solo negli adulti, una buona definizione di giftedness nei bambini è il potenziale per diventare performer acclamati dalla critica o produttori esemplari di idee in sfere dell'attività che valorizzano la vita morale, fisica, emotiva, sociale, intellettuale o estetica della comunità» (1983, p. 86). Lo studioso ritiene che questi bambini e adolescenti debbano anche avere attributi di personalità facilitativi, nonché fondamentali "incontri speciali con l'ambiente", che favoriscano l'emergere del talento.

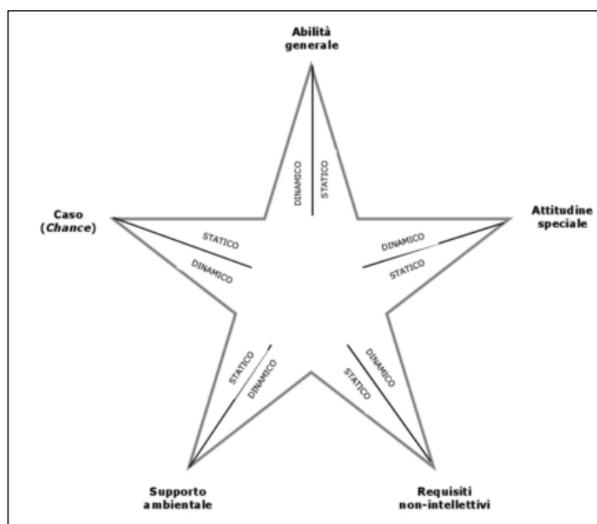


Figura 3. Modello della giftedness a stella marina di Tannenbaum (2003, p. 47)

Le cinque variabili interne ed esterne che si intersecano nell'eccellenza sono illustrate da Tannenbaum attraverso l'immagine di una stella marina, dove la giftedness è prodotta dalla sovrapposizione di tutti e cinque i fattori (le "punte" della stella), ossia: *abilità generale*; *abilità speciale*; *fattori non intellettivi* (ad es. motivazione, meta-apprendimento, dedizione in un ambito prescelto, concetto di sé sicuro, salute mentale); *fattori ambientali* (ad es. famiglia, gruppo dei pari, scuola, istituzioni economiche, culturali e sociali); *fattori casuali*, ossia eventi imprevedibili nella vita di una persona, ma che possono essere critici nel permettere che un potenziale eccezionale venga riconosciuto o incoraggiato (Tannenbaum, 1983, p. 88).

Le cinque braccia della stella marina hanno sia elementi statici che dinamici. I primi ritraggono il bambino come si pone rispetto agli altri in una particolare fase della sua vita; i secondi si riferiscono ai processi di apprendimento e ai processi sociali ed educativi che influenzano il bambino e possono condurre a cambiamenti.

Diverse aree di talento possono richiedere diverse combinazioni dei cinque fattori, ma «nessuna combinazione di quattro di questi fattori può compensare una grave carenza nel quinto» (Tannenbaum, 2003, p. 48).

Nelle versioni più recenti del suo modello, Tannenbaum (2003) identifica come principali macro-categorie della plusdotazione quella dei **produttori** e quella degli **esecutori**. I primi sviluppano cose o idee, mentre i secondi interpretano o ricreano queste cose o idee. Entrambi possono operare o in modo creativo (portando qualcosa di nuovo al processo) o in modo competente (operando ad elevati livelli di abilità).

Il limite principale di Tannenbaum è quello di considerare plusdotata solo una percentuale minima della popolazione.

### 3.3. Il modello differenziato della giftedness e del talento di Gagné (DMGT- Differentiated Model of Giftedness and Talent)

Talvolta considerato come un'estensione o uno sviluppo del modello "a tre anelli" della giftedness di Renzulli, il modello di François Gagné (1985) sostiene che le abilità naturali o attitudini di un bambino in almeno un dominio di abilità – fino a un grado che lo pone almeno nel 10% superiore della distribuzione dei suoi coetanei – costituiscano la giftedness o *plusdotazione*. Il talento, d'altro canto, designa la realizzazione della giftedness, attraverso la straordinaria padronanza di abilità sviluppate sistematicamente, chiamate competenze (ossia conoscenze e abilità) in almeno un campo dell'attività umana.

Il modello DMGT identifica sei componenti principali che contribuiscono all'emergere del talento. Il primo trio, chiamato **nucleo dello sviluppo del talento**, comprende: 1) *abilità naturali o "doni"*; 2) *processo di sviluppo* che, a seconda del livello di talento a cui si aspira, può prolungarsi per molti anni di apprendimento sistematico e pratica deliberata; 3) *competenze sviluppate ad alto livello o "talenti"*. Il secondo, detto trio dei catalizzatori, che svolgono un ruolo cruciale di facilitazione o inibizione nel processo di sviluppo del talento, comprende: 1) catalizzatori intrapersonali, fisici (ad es. la salute, l'aspetto fisico) e psicologici (ad es. la motivazione, il temperamento, la personalità e la volontà), tutti influenzati dalla dotazione genetica; 2) catalizzatori ambientali, che includono l'ambiente circostante (ad es. elementi geografici, demografici, sociologici), le persone (ad es. genitori, insegnanti, fratelli, pari), le attività (ad es. programmi didattici speciali o individualizzati) e gli eventi (ad es. la morte di un genitore, la vincita di un premio); 3) fattori casuali.

Gagné riconosce che *ogni programma che una scuola sviluppa per studenti plusdotati e di talento dovrebbe identificare il dominio nel quale la plusdotazione o il talento vengono manifestati e il livello di giftedness o talento*.

Gagné utilizza il 10% come soglia minima per definire una giftedness "leggera". Crea poi sottogruppi progressivamente più selettivi; le etichette attribuibili sono infatti di "moderatamente" plusdotato (1% superiore), "fortemente" plusdotato (rapporto di 1: 1.000), "eccezionalmente" dotato (rapporto 1: 10.000) ed "estremamente" dotato (rapporto 1: 100.000).

*Dal momento che gli studenti "leggermente plusdotati" compaiono nella popolazione scolastica in un rapporto di 1 su 6, ciò significa che in ogni classe c'è la probabilità di avere almeno un piccolo cluster di questa tipologia di bambini.* Nella popolazione studentesca gli studenti "moderatamente plusdotati" appaiono in un rapporto che è all'incirca di 1 su 40, mentre quelli che si collocano nella zona superiore del range con un QI tra 140 e 145 appaiono invece raramente (da 1 caso su 200 a 1 caso su 1000).

Una descrizione appropriata del "dono" o del "talento" di una persona richiederà sia descrittori orizzontali/qualitativi (il tipo di "dono" o di talento), sia descrittori verticali/quantitativi (il livello di intensità del "dono" o del talento).

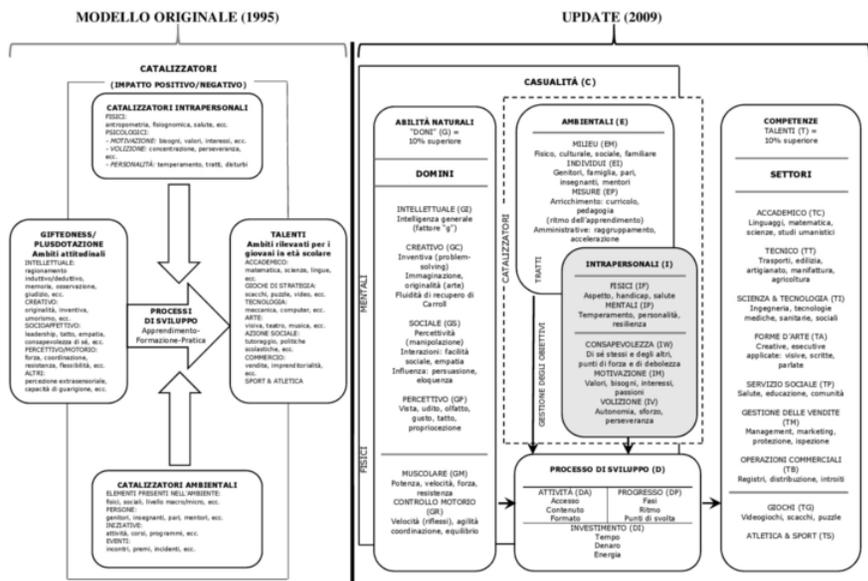


Figura 4. Evoluzione del Modello Differenziato della Giftedness/Plusdotazione e del Talento di Gagné dal 1995 all'update del 2009 (DMGT 2.0)

Il modello DMGT ha subito negli anni una drastica revisione strutturale da parte del suo ideatore, che ha portato ad una definizione più tecnica del *processo di sviluppo del talento*, ossia: «Lo sviluppo del talento è il perseguimento sistematico, da parte degli individui di talento, per un periodo di tempo significativo, di un programma strutturato di attività, mirato ad un obiettivo specifico di eccellenza» (Gagné, 2009, p. 67).

Possiamo estrapolare da questa definizione sei elementi costitutivi principali: (1) un curriculum/programma di formazione arricchito; (2) un obiettivo di eccellenza chiaro e stimolante; (3) criteri di accesso selettivo; (4) una pratica sistematica e regolare; (5) una valutazione regolare e oggettiva dei progressi; (6) un ritmo personalizzato.

Ispirato allo sviluppo del talento nelle arti, nello sport e nella tecnologia, il Modello di Sviluppo del Talento presente all'interno del più vasto DMGT sottolinea il perseguimento e la valorizzazione del merito, dove *merito significa letteralmente talento*, in altre parole la dimostrazione di elevate attitudini in un dato settore occupazionale, per cui i successi passati dimostrano che il candidato "talentuoso" possiede non solo la giftedness per affrontare sfide di alto livello, ma anche qualità personali – in particolare la perseveranza – che contribuiscono in modo significativo al suo successo (Gagné, St. Père, 2002).

	<b>ATTITUDINI (abilità naturali)</b>	<b>COMPETENZE (abilità sistematicamente sviluppate)</b>
	<b>Contenuto</b>	<b>Contenuto</b>
<b>A</b>	Contenuto più <i>generale</i>	Contenuto più <i>specifico</i>
<b>B</b>	Apprendimento <i>formale</i>	Acquisizioni <i>recenti</i>
<b>C</b>	Più ampiamente <i>generalizzabile</i>	Trasferimento più <i>stretto</i> ad altre situazioni
	<b>Processi</b>	<b>Processi</b>
<b>D</b>	Principale substrato <i>genetico</i>	Principale componente di <i>pratica</i>
<b>E</b>	Crescita <i>lenta</i>	Crescita <i>rapida</i>
<b>F</b>	<i>Resistenza</i> alla stimolazione	<i>Vulnerabilità/Influenzabilità</i>
<b>G</b>	Apprendimento <i>informale</i>	Apprendimento più <i>formale</i>
	<b>Scopo/Obiettivo</b>	<b>Scopo/Obiettivo</b>
<b>H</b>	Uso <i>in prospettiva</i> (che predice l'apprendimento futuro)	Uso <i>retrospettivo</i> (valutazione dell'entità dell'apprendimento)
<b>I</b>	Utilizzabile per valutare la <i>popolazione generale</i>	Limitato ad <i>individui sistematicamente esposti</i>
<b>J</b>	Utilizzabile prima di qualunque apprendimento formale	La valutazione richiede un apprendimento formale

Tabella 6. Caratteristiche che differenziano attitudini e competenze (Angoff, 1988)

Lo sviluppo del talento inizia quando un bambino o adulto riesce ad accedere, attraverso un processo di identificazione o di selezione, ad un programma sistematico di attività.

La creazione del nuovo Modello di Sviluppo delle Abilità Naturali<sup>3</sup> persegue lo scopo di correggere i fraintendimenti trasmessi dagli utilizzatori del precedente modello DMGT, che tendono erroneamente a descrivere i “doni” come innati e i talenti come acquisiti. Una visione bipolare tanto semplicistica è, infatti, sbagliata: *i doni non sono innati, essi si sviluppano nel corso dell'infanzia, e a volte continuano a svilupparsi anche durante l'età adulta.*

Il modello di Gagné ha ricevuto ampia accettazione internazionale, per la sua praticità e utilizzabilità nei contesti scolastici da parte degli insegnanti. Dove Renzulli pone eccessiva enfasi sull'impegno nel compito, mettendo in secondo piano i numerosi studenti plusdotati che invece appaiono costantemente demotivati o ai quali non sia stato ancora assegnato il lavoro “giusto” in cui possano impegnarsi produttivamente, il modello di Gagné sottolinea la *non automaticità dello sviluppo del talento*, per cui sfortunatamente molti studenti plusdotati non riescono ad aggiornare la loro elevata abilità e possono addirittura apparire, nella loro manifesta frustrazione, come soggetti devianti o “ragazzi difficili” in senso bertoliniano.

3 Gagné utilizza il termine ‘abilità’ come costrutto-ombrello che comprende sia le abilità naturali (attitudini), sia le abilità sistematicamente sviluppate (competenze).

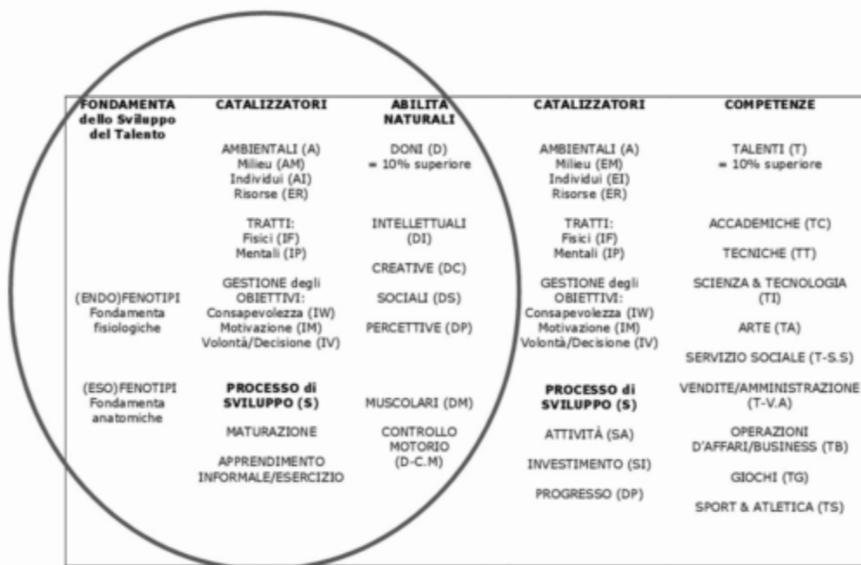


Figura 5. Modello completo di sviluppo del talento di Gagné, che contiene il modello di sviluppo delle abilità naturali

Il merito maggiore di questo modello sta nell'avvertire gli insegnanti della necessità di *favorire i bisogni apprenditivi degli studenti* che già dimostrano una forma di talento, ma richiama la loro attenzione sui bisogni degli studenti che, pur essendo plusdotati, per qualche motivo non sono stati ancora in grado di tradurre il loro potenziale in performance.

### Conclusioni. Riesaminare il ruolo della gifted education e dello sviluppo del talento per il XXI secolo

Descrivere la **pedagogia del talento** richiede la considerazione di motivazione e volizione come catalizzatori di autogestione, che contribuiscono a risultati superiori attraverso la facilitazione dell'applicazione dell'abilità mentale nel momento giusto e nel luogo giusto (Corno, 1993).

Un fattore di estrema importanza nel diventare ciò che si desidera sembra essere la *motivazione*, che Winner (1996) definisce "fame di padronanza".

Conoscere il livello di giftedness di uno studente può aiutarci a comprendere diversi aspetti del suo sviluppo cognitivo e socio-affettivo e ad offrirgli un curriculum e una programmazione che meglio rispondano alle sue esigenze "speciali".

Se è vero che molti bambini plusdotati vanno bene a scuola, è altrettanto vero che un numero crescente di questi studenti, frustrati dai processi noiosi e ripetitivi tipici di molte scuole, perdono interesse, si ritirano dall'ambiente d'apprendimento e possono dedicarsi a comportamenti rischiosi.

Strategie educative come l'accelerazione, la differenziazione e il raggruppamento possono aiutare a soddisfare i bisogni dei bambini plusdotati e migliorare i loro risultati emotivi e comportamentali.

La scuola italiana si caratterizza per l'integrazione degli alunni con disabilità, sia grazie alle azioni legislative, sia perché tradizionalmente è sempre stata pen-

sata, almeno in potenza o negli ideali, come profondamente inclusiva (Ianes, Cramerotti, 2013).

<p><b>Bisogno 1.</b> <i>Clima educativo scolastico</i> che comprenda e sostenga la gifted education: il curricolo può essere una barriera, perché generalmente è strutturato per passi successivi rigidamente strutturati, dove ci si aspetta che ogni bambino apprenda lo stesso materiale più o meno alla stessa età. Inoltre, i sistemi educativi si concentrano troppo spesso sui livelli minimi di competenza e realizzazione.</p>
<p><b>Bisogno 2.</b> <i>Ambiente familiare e culturale:</i> i genitori sono estremamente importanti, ma raramente sono inclusi dalle scuole. Inoltre hanno pochissime risorse informative sulle caratteristiche dei bambini plusdotati o sulle alternative per promuovere il loro sviluppo.</p>
<p><b>Bisogno 3.</b> <i>Comprendere i miti sui bambini plusdotati</i>, per cui si afferma (erroneamente) che: l'elevata abilità in un'area significa che avranno abilità altrettanto elevate in altre aree; il sistema educativo "regolare" tipicamente soddisfa i loro bisogni; possono avere successo senza alcun aiuto speciale, perché hanno già "tanto talento"; non sono consapevoli di essere diversi, a meno che qualcuno non glielo faccia notare; mostreranno sempre le loro abilità a scuola e vorranno sottolinearle; amano servire da 'modelli' e da 'esempi' per gli altri bambini; vivono in accordo con il loro potenziale, se gli adulti li spingono costantemente a farlo; la loro maturità emotiva è allo stesso livello della loro capacità intellettuale; sono bambini facili da gestire per i genitori, e le famiglie valorizzano sempre le loro abilità speciali; non sono diversi dagli altri bambini, perché tutti i bambini sono plusdotati.</p>
<p><b>Bisogno 4.</b> <i>Abbinare i programmi educativi al singolo bambino</i>, per un inserimento scolastico flessibile: gli insegnanti hanno bisogno di informazioni sulle caratteristiche dei bambini plusdotati e su come adattare il programma didattico alle loro esigenze. Le scuole dovrebbero promuovere inserimenti educativi adeguati, vari e flessibili, offrendo esperienze educative differenziate, adeguando il programma al bambino e lavorando insieme ai genitori per alimentare le abilità del bambino plusdotato. A tal fine, accelerazione e arricchimento di solito si riveleranno entrambi necessari. Anche il counseling può rivelarsi particolarmente utile. A causa della diversità dei bambini plusdotati, di solito sono necessarie molte opzioni. L'inserimento scolastico più adatto può variare da bambino a bambino. In termini generali, sarà necessario offrire possibilità di progresso scolastico, rimediare alle eventuali debolezze accademiche, offrire occasioni di socializzazione, favorire l'adattamento psicologico.</p>
<p><b>Bisogno 5.</b> <i>Riconoscere le problematiche correlate alle plusdotazione:</i> i bambini plusdotati presentano una maggiore incidenza di vari disturbi dell'apprendimento (asincrono/dissincrono; Wormald, Rogers &amp; Vialle, 2015), consumo di alcol (Kanazawa &amp; Hellberg, 2010) e depressione esistenziale (Webb, 2014).</p>
<p><b>Bisogno 6.</b> <i>Formare professionisti nel settore sanitario e del counseling ben informati:</i> pochi professionisti del settore sanitario o del counseling ricevono una formazione sui bambini plusdotati e le diagnosi errate attribuite a questi ultimi sono molto diffuse. Lo sviluppo asincrono/dissincrono può richiedere l'adozione di speciali adattamenti educativi, nonché la considerazione dei concetti dabrowskiani di 'disintegrazione positiva' e sovraeccitabilità'.</p>

**Tabella 7. Aree di bisogno da considerare per aiutare i bambini plusdotati ad ottenere il successo**

L'attenzione attuale è focalizzata non tanto sulla disabilità e sull'integrazione, quanto sul concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) e di inclusione, inteso non nella sua accezione clinica, ma come rispondente alle esigenze di equità nel riconoscimento – da parte della scuola – di interventi di individualizzazione e personalizzazione.

Non riconoscere differenze di apprendimento che riguardino le iper-abilità è di per sé una dichiarata rinuncia all'uguale diritto di ciascuno studente alla felicità e alla salvaguardia della salute mentale.

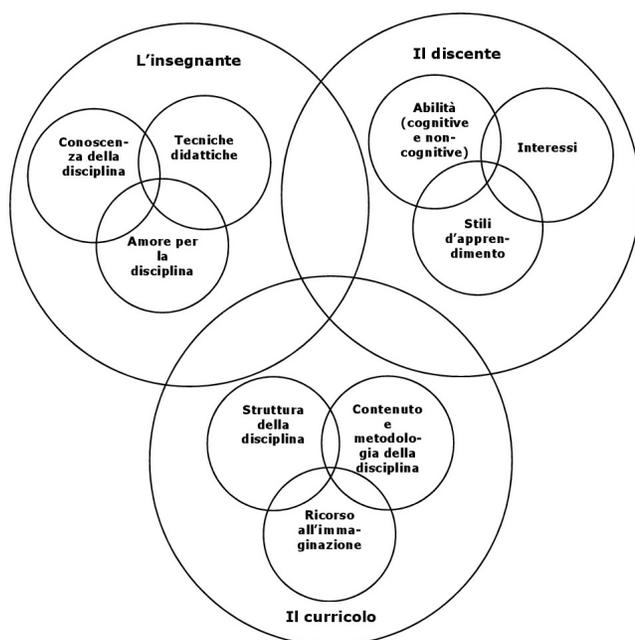


Figura 6. Modello dell'Arricchimento Scolastico, alla luce degli studi sulla Gifted Education

Il movimento della **neuro-diversità** sta offrendo una comprensione profonda delle cosiddette "anomalie" o "eccezionalità", proprie della popolazione plusdotata o *gifted*.

Neurodiversità: quali implicazioni per la pedagogia e il curricolo?
→ <i>impostare</i> attività con elevate esigenze di memoria di lavoro, ad es. compiti a più componenti;
→ <i>ridurre</i> la quantità di piccoli compiti, ad es. esempi matematici ripetitivi;
→ <i>proporre</i> test impegnativi per valutare le conoscenze precedenti;
→ <i>progettare</i> valutazioni con le tassonomie di ordine superiore di Bloom (analisi e sintesi);
→ <i>usare</i> materiali d'apprendimento per età superiori a quella anagrafica;
→ <i>raggruppare</i> i bambini (plus)dotati con altri bambini (plus)dotati, indipendentemente dall'età;
→ <i>impiegare</i> mentori specialistici in varie materie, ad esempio professionisti in pensione;
→ <i>offrire</i> lezioni su argomenti che vanno oltre il curricolo regolare.

Gli individui plusdotati di tutte le età avvertono, in una fase della loro vita, di essere diversi dagli altri, e che di conseguenza hanno bisogno di trovare le proprie strategie personali per far fronte a molte situazioni difficili, a causa della profondità delle loro emozioni e dell'unicità della loro percezione del mondo che li circonda.

Alimentare il sano sviluppo dei bambini plusdotati richiede un impegno costante nella costruzione di sistemi di supporto che li aiutino a fare i conti con le loro prodigiose abilità, attraverso l'inclusione di adeguati programmi educativi, compresa un'educazione emotiva e affettiva sistematica, che preveda il training

delle abilità prosociali (*prosocial skills*) e lo sviluppo del concetto di sé; la pianificazione di un counseling sia personale, sia a livello di carriera scolastica e lavorativa.

Poiché le forme più leggere di precocità sono facilmente osservabili a partire dai 4-5 anni di età, è evidente come i benefici di un intervento precoce siano numerosi.

Molti bambini che entrano nella scuola dell'infanzia conoscono già l'intero alfabeto, sanno scrivere il loro nome, leggono alcune parole ed eseguono persino alcuni calcoli aritmetici semplici. Numerose testimonianze ed evidenze (cfr. Gallagher, Harradine, Coleman 1997) rivelano la biasimevole mancanza di stimoli che il curricolo regolare offre agli studenti accademicamente dotati; il suo ritmo lento 'spegne' un numero significativo di questi giovani studenti 'speciali' 1) diminuendo la loro motivazione intrinseca per l'apprendimento; 2) promuovendo abitudini di pigrizia; 3) ritardando un confronto essenziale con sfide difficili e occasionali fallimenti; 4) impedendo il consolidamento rapido di buone abitudini di studio. I rischi sembrano crescere all'aumentare del livello di precocità intellettuale.

Gagné è convinto, a tal proposito, che **arricchimento** e **accelerazione** debbano essere gli obiettivi di ogni modifica curricolare (cfr. Massé, Gagné 1983), identificando *l'arricchimento in termini di densità, difficoltà, profondità e diversità*. In particolare il ruolo prioritario attribuito da Gagné all'arricchimento in termini di densità (condensazione del curricolo) ben si lega al processo di sviluppo più caratteristico degli studenti plusdotati, soprattutto alla loro facilità e velocità d'apprendimento. Esempi comuni di offerta accelerativa includono un accesso anticipato a scuola o la possibilità di saltare uno o più anni scolastici.

Gli educatori nella maggior parte dei settori dell'attività umana avallano e applicano automaticamente l'arricchimento accelerativo specialmente in ambito musicale e sportivo.

Secondo Gagné lo sviluppo del talento attraverso l'arricchimento è soprattutto uno sforzo per creare l'ambiente di apprendimento più appropriato, che massimizzerà la trasformazione dei "doni" di una persona in talenti socialmente utili, tenendo sempre a mente i catalizzatori intrapersonali di quella persona, in particolare le sue passioni. Ad un certo punto gli studenti saranno abbastanza autonomi da divenire gli agenti primari della pianificazione dello sviluppo del loro talento.

Oltre due decenni fa Renzulli e Reis conclusero la loro rassegna critica sulla necessaria riforma educativa dichiarando: «Lo sviluppo del talento è l'impresa del nostro settore, e non dobbiamo mai perdere di vista questo obiettivo» (1991, p. 34). L'affermazione può essere oggi leggermente modificata, *descrivendo l'obiettivo dell'impresa educativa come formazione dei talenti*, senza negare la totale apertura alle diverse forme di talento, identificando in tale sforzo formativo l'autentica *mission* del sistema scolastico.

	Etichette descrittive	Intervallo Punteggi QI	Prevalenza	Programmazione scolastica
1	Leggermente	115-129	Da 1:6 a 1:40	- Curricolo modificato - Arricchimento - Compattazione
2	Moderatamente	130-144	Da 1:40 a 1:1.000	- Contenuti impegnativi - Contenuti avanzati - Raggruppamento di abilità - Tutoring - Mentoring - Accelerazione di singole materie - Ingresso scolastico precoce - Saltare un anno scolastico
3	Estremamente	145-159	Da 1:1.000 a 1:10.000	- Lavorare sui contenuti a ritmo accelerato nell'area di talento - Raggruppamento di abilità in almeno un'area di talento - Opzioni di accelerazione - Arricchimento scolastico (maggiore complessità) - Tutoring
4	Eccezionalmente	160-179	Da 1:10.000 a 1:1 milione	- Programmi fortemente individualizzati - Programmi di livello superiore/universitario - Inserimento avanzato - Accelerazione radicale (fino a 3 anni in anticipo) - Raggruppamento di abilità in specifiche aree di talento - Servizi di counseling specifici
5	Profondamente	180+	Meno di 1:1 milione	- Accelerazione radicale - Ammissione anticipata all'università - Programmi fortemente individualizzati - Identificazione di programmi speciali - Servizi di counseling speciale - Raggruppamento delle abilità in specifiche aree di talento

Tabella 8. I 5 Livelli della giftedness (Ruf 2003)<sup>4</sup>

### Riferimenti bibliografici

- Angoff, W. H. (1988). The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. *Am Psychol*, 41, 713-20.
- Brain, R. (1960). *Some reflections of genius and other essays*. Philadelphia: Lippincott.
- Clark, B. (1979). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Columbus: Merrill.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educ. Res.*, 22, 14-22.
- D browski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- DeHaan, R. F. & Havighurst, R. J. (1957). *Educating gifted children*. Chicago: CUP.
- Delisle, J.R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. White Plains: Longman.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychol. Rev.*, 100, 363-406.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gift Child Q*, 29, 103-12.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Rev.*, 18, 103-11.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFar-

4 La tabella mostra, in corrispondenza dei 5 livelli di plusdotazione intellettuale, la gamma di quozienti intellettivi associati a ciascun livello, la frequenza con cui possiamo aspettarci di trovare questi individui nella popolazione generale e le strategie di programmazione didattica che si sono rivelate di maggiore successo.

- lane & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education* (pp. 61-80). Waco: Prufrock Press.
- Gagné, F., & St Père, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, *30*, 71-100.
- Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M. (1997). Challenge or boredom: Gifted students. *Roeper Rev.*, *19*, 132-6.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge Falmer.
- Harrison, C. (2005). *Young gifted children. Their search for complexity and connection*. Exeter: Inscript.
- lanes D. & Cramerotti S. (2013) (a cura di). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Jarrell, R. H., & Borland, J. H. (1990). The research base for Renzulli's three-ring conception of giftedness. *JEG*, *13*, 288-308.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Massé, P., & Gagné, F. (1983). Observations on enrichment and acceleration. In B.M. Shore, F. Gagné, S. Larivée, R. H. Tali, & R. E. Tremblay (Eds.), *Face to face with giftedness* (pp. 395-413). New York: Trillium.
- McAlpine, D. (2004). What do we mean by gifted and talented? In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented* (pp. 33-66). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- O'Boyle, M.W. (2000). Neuroscientific research findings and their potential application to gifted educational practice. *AJGE*, *9*, 6-10.
- Piechowski M. (2006). "Mellow out" they say. *If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison: Yunasa Books.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gift Child Q*, *44*, 152-70.
- Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gift Child Q*, *20*, 303-26.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davison (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: CUP.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gift Child Q*, *35*, 26-35.
- Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1980). The revolving door model: An alternative approach to identifying and programming for gifted and talented students. *G/C/T*, *15*, 4-11.
- Ruf, D. L. (2003). *Use of the SB5 in the assessment of high abilities*. Assessment Service Bulletin, 3. Itasca: Riverside.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J., & Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, *440*, 676-79.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon, (Eds), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco: Prufrock Press.
- Singh, H. & O'Boyle, M. W. (2004). Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. *Neuropsychology*, *18*: 671-77.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 55-60). Boston: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education.
- Von Károlyi, C., Ramos-Ford, V., & Gardner. H. (2003). Multiple intelligences: A perspective on giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 100-12). Boston: Allyn & Bacon.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.