

Devianza e talento, due facce della stessa medaglia: identificare le aree di sovraeccitabilità come aree di potenziale

Deviance and talent, two sides of the same coin: Identifying overexcitabilities areas as potentials

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

Assuming that research suggests that the quality of the school environment is a significant predictor of success for deviant students, considered at risk, the suggestions and recommendations offered in this article are intended as catalysts to initiate a dialogue and encourage systemic change in schools, so that poor performing “difficult” students become successful, not by constraint, but because they themselves decide that success is a desirable goal, and are therefore helped to reverse counterproductive habits and cognitions. To do so, it is proposed to reconceptualize the so-called areas of overexcitability, identified by Dabrowski, as areas triggering potential.

Partendo dal presupposto che la ricerca suggerisce come la qualità dell’ambiente scolastico rappresenti un fattore predittivo significativo di successo per gli studenti devianti, considerati a rischio, i suggerimenti e le raccomandazioni offerti in questo articolo vogliono fungere da *catalizzatori* per avviare un dialogo e incoraggiare un cambiamento sistemico nelle scuole, affinché gli studenti “difficili” di scarso rendimento diventino studenti di successo, non per costrizione, ma perché sono loro stessi a decidere che il successo è un obiettivo desiderabile, e vengano quindi aiutati a invertire abitudini e cognizioni controproducenti. Per farlo, si propone di riconcettualizzare le cosiddette aree di sovraeccitabilità, identificate da Dabrowski, come aree di innesco del potenziale.

KEYWORDS

Potential, Overexcitability, Talent, School Deviance, Academic Performance. Potenziale, Sovraeccitabilità, Talento, Devianza Scolastica, Rendimento Scolastico.

Introduzione

Essere percepiti come “troppo diversi” in un gruppo fa correre il rischio di divenire obiettivi di esclusione sociale. La “viaggiatrice” Alice, protagonista del romanzo fantastico di Lewis Carroll del 1865, viene considerata strana e svogliata nel mondo “al di là dello specchio”, diversa rispetto alla norma. A volte essere differenti allontanano così tanto dalle norme sociali, che l'accettazione e la tolleranza diventano quasi un miraggio.

Le professioni educative e legate alla salute mentale sono state pervasivamente interessate al “deviante” e a tutti coloro che sono rappresentabili alle estremità di una distribuzione psicopatologica, comportamentale e di adattamento sociale. Se si considerano figure storiche eminenti come Leonardo Da Vinci, Sigmund Freud, Albert Einstein e Pablo Picasso, ci accorgiamo di come i resoconti (auto)biografici di questi individui eccezionali rivelino schemi di comportamento aberranti, che li collocano ben al di fuori della normale gamma del funzionamento psicologico. Questi geni creativi erano infatti afflitti da documentati disturbi affettivi e dell'umore (Ehrenwald 1984).

Secondo Erving Goffman (1961), l'individuo stigmatizzato come deviante cercherebbe di gestire questa sua pesante identificazione facendo ricorso a una serie di espedienti, attraverso i quali spera di spezzare un quadro per altri versi coerente, fatto di vissuti autosvalutativi, incapacità, insicurezza e senso di inadeguatezza, proclamando agli altri non ciò che egli è, ma *ciò che potrebbe essere*, al fine di proporsi come “normale”.

Che gli studenti devianti si sentano stigmatizzati è una questione complessa e difficilmente affrontabile in modo diretto, considerato l'elevato carico emotivo di interrogativi quali: il ragazzo sente di essere stato assegnato ad un particolare gruppo, che rappresenta una descrizione incompleta di chi lui sia? Di conseguenza, tiene volontariamente nascosta parte di sé agli altri?

Gli studenti devianti sono spesso descritti come disadattati, socialmente immaturi e inclini a difficoltà sociali e a problemi emotivi.

Sono state molte le ipotesi avanzate sul perché questi adolescenti scelgano di dedicarsi a comportamenti rischiosi. Alcuni ipotizzano che lo facciano per dimostrare maturità o per contrassegnare con un rito di passaggio la loro transizione all'età adulta (Jessor 1987). Altri postulano che tali comportamenti derivino dall'accresciuto egocentrismo e da un desiderio di provare sensazioni nuove (Elkind 1985). Tuttavia, gli studiosi sono tutti concordi nel ritenere che il comportamento deviante sia il risultato della combinazione di fattori sociali e ambientali, come la famiglia, i pari, la scuola, la comunità e i sistemi delle convinzioni culturali (Harris, Duncan, Boisjoly 2002).

1. La sovraeccitabilità: il potenziale, tra vulnerabilità e talento

Esistono evidenze che gli adolescenti siano più propensi, sia dei bambini che degli adulti, a dedicarsi a comportamenti evolutivamente problematici (Loeber, Hay 1997).

Alcuni studiosi hanno postulato che in adolescenza i processi esecutivi si stiano ancora sviluppando, cosicché il controllo degli impulsi, la lungimiranza e altre capacità di autoregolazione sono ancora immaturi e quindi incapaci di modificare i comportamenti di ricerca del brivido o della ricompensa (Steinberg 2004).

Kurt Lewin definì la posizione dell'adolescente come quella di un *uomo ai margini*, che in quanto tale può mostrare sintomi di instabilità emotiva e iper-sensibilità. In adolescenza è dunque più facile che emergano delle sovraeccitabilità.

Alcune ricerche e molte osservazioni naturalistiche hanno portato a ritenere che intensità e sensibilità innate, che indicano un'elevata capacità di rispondere agli stimoli, siano caratteristiche primarie nella manifestazione "disordinata" di un alto potenziale in una o più aree dell'attività umana, da disciplinare in talento, attraverso un intervento formativo mirato.

Solo se mal gestite, le sovraeccitabilità rischiano di determinare comportamenti inappropriati e difficoltà sociali ed emotive; se ben gestite, invece, possono fungere da "trampolino di lancio" per favorire l'esplorazione del potenziale dei singoli studenti.

Il lavoro dello psicologo polacco Kazimierz Dabrowski (1902-1980) offre un quadro eccellente, attraverso il quale comprendere queste caratteristiche. Egli identificò e classificò, come *aree di sovraeccitabilità*¹, cinque aree di intensità – psicomotoria, sensoriale, intellettuale, immaginativa ed emotiva – oggi ampiamente riconosciute e supportate dalla ricerca neuroscientifica. Nello specifico, con sovra-eccitabilità lo studioso intende "una innata tendenza a rispondere in modo accentuato a varie forme di stimoli, sia esterni che interni" (Piechowski 1986). Ciò significa che una persona sovraeccitabile mostrerà una reazione più forte del normale, per un lungo periodo di tempo, a uno stimolo che ad altri potrebbe apparire minimo o impercettibile.

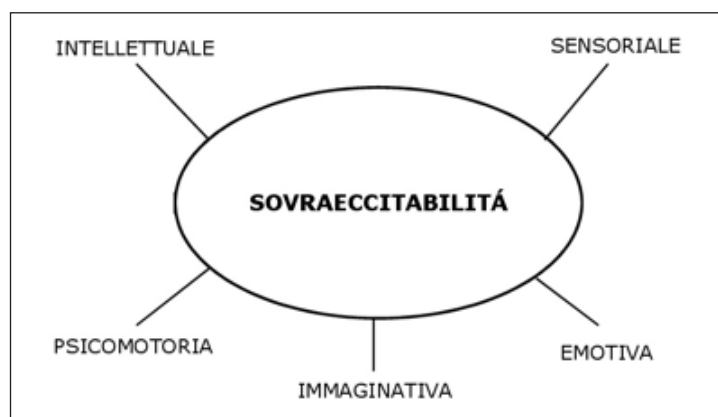


Fig. 1. Aree di sovraeccitabilità di Dabrowski

Analogamente a quanto indicato per le intelligenze multiple di Gardner, un individuo può possedere una o più di queste aree di sovraeccitabilità. Chi manifesta diverse forme di sovraeccitabilità «vede la realtà in un modo diverso, più forte e multiforme» (Dabrowski 1972, p. 7).

Dabrowski (1964), attraverso il suo lavoro su genio e depravazione (intesa come corruzione morale), condotto durante l'ascesa del nazi-fascismo in Europa, iden-

1 Il termine sovraeccitabilità fu scelto al posto del più semplice "eccitabilità", per trasmettere l'idea che si trattasse di un tipo speciale di eccitabilità, favorita e distinguibile per le sue forme caratteristiche d'espressione.

tificò in queste speciali aree di intensità la possibilità di determinare il livello di sviluppo morale a cui un individuo avrebbe potuto aspirare.

Egli sviluppò la Teoria della Disintegrazione Positiva, ampiamente sconosciuta in ambito educativo, in 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, dal momento che *il conflitto e la sofferenza interiore sarebbero necessari per permettere uno sviluppo avanzato*, capace di far passare da una gerarchia di valori egoistici a una gerarchia di valori basati sull'altruismo e sulla *coscienza morale*, ossia dal "ciò che è" al "ciò che dovrebbe essere".

Dabrowski osserva che non tutte le persone si muovono verso un livello avanzato di sviluppo, ma che la progressione dall'abilità naturale al talento, combinata alla sovraeccitabilità, sia predittiva del potenziale per uno sviluppo *morale* di livello superiore (ossia la coscienza intenzionale di cui parla Piero Bertolini in riferimento ai "ragazzi difficili").

Le sovraeccitabilità, lungi dal rappresentare un problema, dovrebbero invece fungere da "innesco" per favorire strategie o interventi mirati, che aiutino a migliorare la vita dello studente deviante, attraverso l'esplorazione del proprio potenziale.

Il concetto di sovraeccitabilità psichica trae dunque origine dal concetto originale di **potenziale di sviluppo**, proposto dallo stesso Dabrowski, a partire dal suo lavoro con individui plusdotati, che si trovavano però in condizioni di stress ambientale estremo, che li portava a episodi di "deragliamenti comportamentali".

Il potenziale di sviluppo è definito da Dabrowski come una dotazione genetica di tratti, che determina quale livello di sviluppo morale un individuo potrà raggiungere, *in condizioni ottimali*.

Piuttosto che discutere la "norma" del comportamento umano, Dabrowski era quindi interessato allo studio dei casi estremi della personalità umana, ossia agli aspetti di devianza dalla norma.

Egli teorizzò che, durante i periodi di forte stress o crisi, gli individui dotati di maggiore intensità emotiva avrebbero sofferto di un tipo di dolore più pronunciato, rispetto a quello provato da individui di normale temperamento. Sugerì inoltre che tale sofferenza avrebbe condotto a una "disintegrazione positiva" del proprio attuale livello di sviluppo, per salire a un livello più elevato di *funzionamento morale*. Coloro che provavano sentimenti particolarmente forti (ad es. la sensazione di essere "diversi", un vissuto di inadeguatezza, conflitti interiori, vergogna o senso di colpa), avrebbero dunque potuto raggiungere i più alti livelli di sviluppo.

Le cinque forme di sovraeccitabilità psichica descritte da Dabrowski (1937) come "tipologie di accresciuta eccitabilità psichica", rappresentano quindi la manifestazione delle caratteristiche che definiscono il potenziale di sviluppo dell'individuo, in termini di abilità e forme prototipiche di talento. Esse furono introdotte prima della formulazione della teoria della disintegrazione positiva, per denotare una varietà di tipi e manifestazioni di *nervosismo*, che lo studioso aveva potuto osservare in alcuni individui creativi e dotati di particolari forme di ingegno (Piechowski 1999)².

Dabrowski sviluppò l'idea di descriverle a partire dalle sue osservazioni di bambini in situazioni di estrema tensione, che si verificavano in particolare a scuola. Egli partì dalla semplice osservazione che i bambini dovevano stare in

2 Con "nervosismo" Dabrowski intendeva una *tensione* a livello di sistema nervoso.

piedi, rispettosamente in silenzio, quando l'insegnante entrava in classe. In quell'atmosfera tesa e silenziosa, alcuni studenti si contorcevano senza sosta e con irrequietezza sulle loro sedie; altri apparivano tranquilli, ma in realtà non prestavano alcuna attenzione; altri ancora sedevano dritti e tesi, ma avevano gli occhi chiusi; pochi, infine, apparivano vigili e attenti.

Dabrowski interpretò tale rilevazione nel modo seguente: l'imposizione della moderazione e dell'immobilità provocherebbe tensione emotiva e questa tensione troverebbe espressione in molti modi differenti. I bambini che si agitano sulla sedia scaricherebbero la loro tensione in modo psicomotorio; i bambini che sognano ad occhi aperti sfuggirebbero alla tensione attraverso un mondo di fantasia o attraverso la creazione spontanea di immagini e scene, atte a rappresentare la fonte della tensione da scaricare; il bambino che appare teso e rigido sente lo stress a livello emotivo, mentre il bambino particolarmente vigile e in costante stato di allerta lascia che la sua mente lavori ed è pronto a mettere a frutto il suo ingegno.

Non a caso Piechowski (1999), profondo conoscitore delle teorizzazioni di Dabrowski, afferma che «le sovraeccitabilità nutrono, arricchiscono, rinforzano e amplificano il talento» (p. 325).

2. Il ruolo della cultura scolastica nella comprensione della devianza come sovraeccitabilità

Le scuole sono considerate un contesto importante per lo sviluppo del comportamento in adolescenza, dal momento che gli adolescenti vi trascorrono gran parte del loro tempo.

Una componente essenziale da analizzare, per comprendere il ruolo della cultura scolastica nel processo decisionale pro-devianza, è il *clima scolastico*, un aspetto del contesto scolastico che può avere un impatto significativo sui comportamenti degli studenti e che include gli atteggiamenti, le convinzioni, i valori e le norme che sottendono al funzionamento scolastico, ossia tutte le percezioni delle dimensioni interpersonali e procedurali della vita scolastica (Maddox, Prinz 2003).

Il senso di appartenenza di uno studente come parte saliente del costrutto globale del clima scolastico fa riferimento, nello specifico, alla misura in cui uno studente si sente personalmente accettato, incluso e supportato a scuola (Ma 2003).

La discrepanza tra gli individui che scelgono di mettere in atto comportamenti devianti e quelli che si astengono dal farlo può essere attribuita a una serie di fattori, non ultimo il riconoscimento, l'accettazione e la valorizzazione delle sensibilità individuali nelle diverse aree dell'espressione personale delle proprie inclinazioni e "debolezze".

Tutte le scuole, pubbliche e private, dovrebbero essere guidate da un approccio evolutivo all'educazione in classe, al fine di soddisfare le esigenze di tutti gli studenti, prestando la dovuta attenzione alle differenze individuali, anche in termini di sovraeccitabilità.

A tal fine, appare fondamentale, in via preliminare, riconoscere i seguenti principi di insegnamento e apprendimento: 1) che l'apprendimento è evolutivo; 2) che c'è bisogno di riconoscere e far fronte ai diversi ritmi d'apprendimento; 3) che occorre identificare la condizione attuale degli studenti per offrire un curriculum appropriato e stimolante.

Una parte importante del costrutto del clima scolastico è il *sensu di appartenenza*, che viene utilizzato per descrivere il fatto di considerarsi parte di un gruppo e di sentirsi accettato, coinvolgendo nello specifico i sentimenti provati dallo studente in merito alla sua inclusione (o meno) all'interno della comunità scolastica (Ma 2003).

Gary e Denise Gottfredson (1989) hanno passato in rassegna una serie di studi sul clima scolastico, concludendo che il modo in cui la scuola viene gestita è direttamente correlato al livello di "deragliamenti comportamentali" manifestati a scuola. In particolare le scuole alle quali gli studenti non ritengono di appartenere e dove percepiscono indifferenza da parte dello staff scolastico fanno esperienza di maggiori livelli di disordine, mentre gli studenti che hanno un senso positivo del clima scolastico, fin dal livello di scuola elementare, possono percepire che gli insegnanti vogliono aiutarli e che rispettano le loro opinioni e preoccupazioni (Libbey 2004).

Quando gli adolescenti passano alla scuola media, in genere riferiscono una diminuzione del senso di "connessione" con gli insegnanti (Voisin, Neilands 2010; Rudasill et al., 2010); tuttavia la qualità del rapporto studente-insegnante continua a rappresentare un fattore importante per i risultati positivi dello studente. Nello specifico, la letteratura suggerisce che i rapporti positivi degli adolescenti con gli insegnanti sono connessi a tutta una gamma di risultati salutari, come l'adozione di comportamenti prosociali, l'impegno a scuola, il gradimento dello studio, il senso di appartenenza alla scuola e il successo scolastico (Wentzel 2002).

In uno studio che ha preso in esame un campione di adolescenti femmine in centri di detenzione, Voisin e colleghi (2005) hanno trovato che bassi livelli di connessione con gli educatori carcerari – espressi dalla percezione, da parte delle ragazze, che gli insegnanti non attribuissero loro alcuna possibilità di riscatto, né particolari espressioni di talento – erano associati con un maggior numero di segnalazioni per comportamenti rischiosi.

Infine, i dati del progetto *Health Behavior in School-Aged Children*, raccolti per un'indagine condotta dalla World Health Organization International, hanno rivelato l'esistenza di una correlazione positiva tra comportamenti rischiosi per la salute e alienazione scolastica (Larusso, Romer, Selman 2008) e tra soddisfazione scolastica e percezione positiva del clima psicologico e organizzativo a scuola (Samdal et al., 2000). Quando i bambini non si impegnano a scuola, a volte perdono la loro motivazione e ottengono risultati inferiori alle loro possibilità.

Frey (2002), esperto nel campo educativo del talento, ritiene che gli studenti di scarso rendimento (o meglio, che rendono al di sotto delle aspettative) dimostrino una significativa discrepanza tra il loro potenziale cognitivo e la loro performance in classe. In pratica il livello di fallimento nello svolgimento dei compiti accademici, commisurato al potenziale dello studente, definisce il termine "insuccesso".

Lo scarso rendimento spesso "simula" altri disturbi dell'apprendimento, come il deficit dell'attenzione, l'impulsività e la depressione. Le cattive abitudini di studio e l'incapacità di concentrarsi sugli obiettivi futuri sono comportamenti agiuntivi, manifestati dai soggetti di rendimento inferiore alle aspettative.

<ul style="list-style-type: none"> • È fisicamente molto attivo, mostra uno scarso controllo degli impulsi. Forse è affetto dal disturbo da deficit dell'attenzione?
<ul style="list-style-type: none"> • È troppo emotivo, appare intensamente frustrato e tende agli scoppi d'ira quando non è capace di raggiungere un obiettivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Non riesce a completare i compiti che gli vengono assegnati. La sua cameretta e il suo banco sono disordinati e disorganizzati.
<ul style="list-style-type: none"> • Appare narcisista e troppo egocentrico, tutto gira attorno a lui.
<ul style="list-style-type: none"> • Ha difficoltà a relazionarsi con i compagni, perché vuole dominarli.
<ul style="list-style-type: none"> • Fa continuamente domande, interrompe gli altri.
<ul style="list-style-type: none"> • È brillante, ma non fa mai i compiti a casa.
<ul style="list-style-type: none"> • Ogni occasione è buona per discutere con genitori ed insegnanti. Ha un costante atteggiamento di sfida.
<ul style="list-style-type: none"> • È arrabbiato ed impaziente, sembra antisociale.
<ul style="list-style-type: none"> • È molto avanti in alcune aree e molto indietro in altre (ad es. ha una pessima scrittura). Forse ha un disturbo dell'apprendimento?
<ul style="list-style-type: none"> • A volte è lunatico ed esplosivo, è come se avesse due personalità: un attimo prima è esuberante, pochi minuti dopo urla di rabbia. Forse ha un disturbo bipolare?

Tab. 1. Problematiche emergenti a casa e in classe, riferite dai genitori e/o dall'insegnante

Tra le caratteristiche che gli educatori possono rilevare, nel tentativo di individuare tale scarso rendimento, diversi ricercatori hanno identificato le seguenti: bassa autostima, noia a scuola, basso livello di maturità, sentimento di rifiuto da parte dei membri della famiglia, marcata ostilità verso l'autorità adulta, sentimenti di vittimizzazione, disorganizzazione, impulsività, fallimento nell'impostare obiettivi realistici, strategie di coping a breve (ma non a lungo) termine (Gallagher 1991).

3. Parlare ai ragazzi di devianza e sovra-eccitabilità: come fare a condividere le descrizioni delle diverse forme di sovraeccitabilità?

Spesso i personaggi di fantasia presenti nei fumetti e nei cartoni animati posseggono evidenti aree di sovra-eccitabilità, e i loro creatori mostrano un talento particolare nel "colorarne" le personalità con particolari forme di eccitabilità, spesso basandosi sulle proprie sovra-eccitabilità o su quelle di altre persone che conoscono. Il carattere dei personaggi acquisisce così maggiore veridicità e li rende particolarmente interessanti da "conoscere", perché a emergere sono dei *punti di forza, celati sotto l'aspetto di "debolezze"*.

Vediamo di seguito alcuni esempi che possono essere illustrati e discussi in classe, per introdurre ai ragazzi il tema della sovra-eccitabilità.

3.1. La sovraeccitabilità intellettuale

Lisa Simpson frequenta la seconda elementare e suona il sassofono baritono; è una bambina estremamente intelligente e spesso supporta molte cause, come il vegetarianismo. Sfida costantemente le opinioni della gente e manifesta elementi di sviluppo morale post-convenzionale (in termini piagetiani). Altri personaggi di fantasia, sovraeccitati a livello intellettuale, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Dexter de *Il laboratorio di Dexter*, Doraemon, Prof. Brain di *Mignolo e Prof.* ("Pinky and The Brain"), Stewie Griffin de *I Griffin*, Tecna di *Wynx Club*, Scooby Doo e Bugs Bunny.

La sovraeccitabilità intellettuale è contrassegnata dal forte desiderio di acquisire conoscenze, cercare la verità, analizzare e sintetizzare le informazioni (cfr. Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Gli studenti devianti che presentano una sovra-eccitabilità intellettuale si preoccupano delle questioni etiche e amano intrattenersi in discussioni accese. Con il pronto accesso ai vari strumenti oggi offerti dai social media, è facile per loro parlare ad un pubblico vasto della loro visione del mondo, magari selezionando gruppi di discussione interessati a specifiche tematiche, alle quali tengono in modo particolare. Possono aprire un blog o un canale Youtube e registrare video sulle questioni più disparate su cui intendono aprire un dibattito, postare frequenti aggiornamenti su Facebook e su Instagram, etc. A volte possono apparire talmente critici, da sembrare insopportabilmente irrispettosi.

Curioso, acuto e indagatore, lo studente dotato di sovraeccitabilità intellettuale ha una mente incredibilmente attiva, è un tenace risolutore di problemi e arriva a comprendere cose ben oltre le richieste del curriculum scolastico, spesso mettendo sotto pressione i suoi docenti, a volte sfidandoli sul piano intellettuale.

L'attenzione al pensiero morale spesso si traduce in forti preoccupazioni per le questioni etiche: il *fair play*, la mancanza di rispetto o la preoccupazione per questioni "adulte", come gli animali randagi, i senzatetto, l'AIDS o la guerra. A sostegno di tali questioni di allarme sociale, questi ragazzi possono arrivare a costituire veri e propri movimenti di sensibilizzazione, quando non a generare sommosse popolari, forti anche delle loro capacità dialettiche e della loro tendenza a "fare proseliti".

Gli studenti intellettualmente sovraeccitabili hanno anche una capacità di pensiero indipendente e talvolta appaiono critici e impazienti con gli altri, che non riescono a stare al loro passo. Oppure possono diventare così eccitati da un'idea, da arrivare a interrompere in momenti inappropriati qualunque altra attività stiano svolgendo.

1. Rispettare ed incoraggiare la passione dello studente per l'analisi, la sintesi, la soluzione di problemi e la ricerca della comprensione.

2. Se il ragazzo appare critico o troppo esplicito verso gli altri, aiutarlo a comprendere che le sue intenzioni possono essere percepite a volte come crudeli o irrispettose (ad esempio, "Questa è un'idea stupida" a colui che l'ha proposta potrebbe non essere una scelta ben accolta, anche se l'idea espressa era veramente stupida...).

3. Fornire o suggerire modi, per coloro che sono interessati a questioni morali ed etiche, per agire in base alle loro preoccupazioni e ai loro valori, come raccogliere coperte per i senzatetto o diventare volontari nei rifugi che accolgono cani e gatti abbandonati.

Tab. 2. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità intellettuale, ad uso degli insegnanti

3.2. La sovraeccitabilità sensoriale

L'Uomo Ragno (*Spiderman*) ha acquisito sensi intensificati, dopo essere stato morso da un ragno radioattivo. Ad esempio, possiede la sensibilità del ragno nel sentire le vibrazioni nell'aria. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello sensoriale, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Wolverine, Superman, Inuyasha, Sailor Moon, Daredavil e Goku di Dragon Ball.

Per alcuni studenti "difficili", i sensi accresciuti non si placano mai, per cui devono imparare a gestirli. Il suono del chiacchiericcio della mensa scolastica può infastidirli molto, a volte fino al punto da farli stare male. Allo stesso modo, questi bambini possono sentirsi irritati dalla musica alta, dai fuochi d'artificio o addirittura dallo sfregare sulla pelle delle targhette presenti nei capi d'abbigliamento.

La sovraeccitabilità sensoriale fa ricevere più input di quanto sarebbe prevedibile dai propri sensi, esprimendosi dunque come un'esperienza amplificata di piacere o dispiacere sensoriale, derivante da vista, olfatto, tatto, gusto e/o udito (Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Coloro che la manifestano hanno un'esperienza molto più ampia dai loro input sensoriali, rispetto alla persona media. Il loro apprezzamento di piaceri estetici come la musica e le forme d'arte è precoce e intensificato. Quando sono emotivamente tesi, possono mangiare o bere troppo, fare spese folli o cercare la sensazione fisica di essere al centro dell'attenzione. Alcuni possono arrivare a ritirarsi da qualunque forma di stimolazione.

<p>1. Dovendo aiutare i ragazzi ad imparare a gestire, in modo produttivo e non distruttivo, i loro sensi accresciuti, quando possibile, è fondamentale creare un ambiente d'aula che limiti gli stimoli offensivi e offra "conforto sensoriale".</p>
<p>2. Offrire opportunità appropriate per porre lo studente "sotto i riflettori", prestando un'attenzione inattesa nei confronti del suo lavoro o facilitando produzioni creative e drammatiche (ad es. teatrali), di fronte ad un pubblico. Questi ragazzi sentono letteralmente il riconoscimento che deriva dall'essere al centro dell'attenzione di un pubblico.</p>
<p>3. Concedere il tempo necessario per soffermarsi sulle gioie dei sensi e creare un ambiente rilassante.</p>

Tab. 3. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità sensoriale, ad uso degli insegnanti

3.3. La sovraeccitabilità psicomotoria o "ipercinesi"

Personaggi ipercinetici sono le Superchicche (*Powerpuff Girls*), in particolare Bubbles possiede una velocità sovrumana e sa parlare molte lingue, mentre Buttercup ama il combattimento, le arti marziali, l'air-boxing, palla prigioniera e le pistole ad acqua. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello psicomotorio, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Dash de Gli Incredibili, Saetta-Lighting McQueen di Cars, Tigro di Winnie The Pooh, Stitch di Lilo & Stitch, Beep Beep/Roadrunner dei Looney Tunes, Bart Simpson de I Simpson, I Minions e Aisha di Wynx Club.

Gli studenti che manifestano una sovra-eccitabilità psicomotoria sono molto attivi e pieni di energia. Possono parlare tanto oppure muoversi troppo, tanto da poter essere a volte erroneamente diagnosticati come affetti da disturbo da deficit dell'attenzione con iperattività (ADHD).

Meglio descritta come un'accresciuta intensità delle funzioni motorie, che si esprime attraverso un eccesso di energia fisica, tale caratteristica può manifestarsi come comportamento irrequieto e sotto forma di comportamenti fisici iperattivi.

I bambini sovraeccitati a livello psicomotorio, essendo dotati di elevati livelli di energia dovuti a un'accentuata eccitabilità del sistema neuromuscolare, amano il movimento fine a se stesso, come si evince dalla loro velocità nel parlare, dall'entusiasmo zelante, dall'intensa attività fisica e dal pressoché continuo bisogno di azione (Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Quando si sentono emotivamente tesi, questi studenti possono parlare in modo compulsivo, agire in modo impulsivo, comportarsi male e passare facilmente all'atto, manifestando abitudini nervose. Derivano una grande gioia dal loro sconfinato entusiasmo e dall'attività fisica e verbale, ma gli altri potrebbero trovarli "schiacciati". A casa e a scuola, questi giovani sembrano non stare mai fermi.

1. Dedicare del tempo all'attività fisica e/o verbale, prima, durante e dopo le normali attività scolastiche, poiché questi studenti amano fare e hanno bisogno di darsi da fare.
2. Prevedere attività di movimento nella loro giornata scolastica.
3. Assicurarsi che le attività fisiche e/o verbali siano accettabili e non distraggano né infastidiscono chi li circonda; ciò può richiedere un po' di lavoro, ma può essere un progetto divertente e vantaggioso per tutta la classe.
4. Concedere spazi per la spontaneità e le attività "libere", senza imporre limiti precisi di tempo.

Tab. 4. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità psicomotoria, ad uso degli insegnanti

3.4. La sovraeccitabilità immaginativa

Calvin è un bambino che ha creato un universo intero insieme al fido compagno Hobbes, la sua tigre di stoffa, che nella sua immaginazione si anima e prende vita. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello immaginativo, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Alice di Alice nel paese delle meraviglie, Mac di Casa Foster e Snoopy, ispirato al cane posseduto, durante la sua infanzia, dal creatore de I Peanuts. Nelle fantasie oniriche di Snoopy, la sua cuccia si trasforma in un Sopwith Camel, il caccia della Prima Guerra Mondiale, con cui, immaginandosi "asso dell'aviazione", combatte contro il Barone Rosso.

A volte i bambini "difficili" che si annoiano troppo in classe possono rifugiarsi in un loro mondo, per far fronte a questo sentimento.

Certamente scrittori di talento come J.K. Rowling, autrice della saga di Harry Potter, e inventori geniali, come Nikola Tesla, possiedono un'immaginazione estremamente vivida³.

Per quanto sia importante assicurarsi che i bambini non confondano la linea che separa il mondo virtuale da quello reale, sono molte le storie di bambini "difficili", spesso rifiutati dai loro compagni di classe, che hanno inventato amici immaginari come "strategia di sopravvivenza".

3 Riguardo a Tesla, egli stesso racconta come, fin dall'infanzia, la sua capacità immaginativa fosse così fervida, da impedirgli a volte di distinguere la realtà dalla fantasia. Strategicamente Tesla riuscì a non soccombere sotto il peso della sua intensa sovraeccitabilità immaginativa, decidendo di "concedersi" di poter vagare nei mondi immaginari che la sua mente costruiva in modo ossessivo. Negli anni egli trasformò questa sua apparente debolezza in un potenziale inventivo davvero fuori dell'ordinario. Quando lavorava a una nuova invenzione, Tesla era solito visualizzare il problema e non la soluzione. Poteva infatti vedere nell'occhio della sua mente interi macchinari, motori e generatori di qualunque tipo all'opera.

Ciò che molti insegnanti e genitori devono imparare da tutto ciò è semplicemente *non chiedere*, ossia non invadere questa sfera privata di sopravvivenza sociale.

La sovraeccitabilità immaginativa è descritta come un'incredibile capacità di creare mondi dove fantasia e realtà si confondono, nutrendosi di creatività attraverso la continua creazione di storie. Certamente questo studente può a volte apparire bugiardo, o comunque con una spiccata tendenza a raccontare frottole, quando non totalmente pazzo o follemente geniale. Tende a sognare ad occhi aperti o a scarabocchiare, mescolando la verità con la finzione o creando mondi privati arricchiti da compagnie immaginarie e drammatizzazioni per sfuggire alla noia, per occupare la mente in attività più gratificanti, rispetto alle tradizionali attività d'aula.

La sovraeccitabilità immaginativa riflette dunque un intensificato gioco dell'immaginazione, con una ricca associazione di immagini e impressioni, l'uso frequente di metafore, la facilità di invenzione, la fantasia, visualizzazioni dettagliate e sogni elaborati (Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Gli studenti dotati di sovraeccitabilità immaginativa trovano difficile rimanere "sintonizzati" in un'aula in cui la creatività e l'immaginazione sono secondarie, rispetto all'apprendimento rigido del curriculum scolastico. Possono scrivere racconti o disegnare in autonomia, invece di fare il loro lavoro seduti al banco o di partecipare alle discussioni in classe, oppure possono avere difficoltà a completare i compiti, quando qualche idea incredibile li devia lungo un percorso immaginativo.

1. Poiché i ricordi e le nuove idee tendono a mescolarsi nella loro mente, questi studenti devono essere aiutati a non confondere la linea che separa il mondo virtuale da quello reale, insegnando loro a mettere un segnale di stop nel loro "film mentale", oppure rappresentando in altro modo (ad es. attraverso un disegno), il resoconto fattuale, prima che venga "abbellito" da componenti immaginarie, evitando al contempo di invadere troppo questa loro sfera privata di "sopravvivenza sociale".

2. Occorre aiutare lo studente dotato di sovraeccitabilità immaginativa ad usare la sua immaginazione per funzionare nel mondo reale e promuovere il suo apprendimento e la sua produttività.

Tab. 5. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità immaginativa, ad uso degli insegnanti

3.5. La sovraeccitabilità emotiva

Charlie Brown può sembrare un bambino nevrotico, in realtà è semplicemente un bambino molto sensibile, che si preoccupa profondamente per i suoi amici. Chi presenta sovra-eccitabilità emotiva, quando si arrabbia perde totalmente le staffe, proprio come l'Incredibile Hulk, che quando va su tutte le furie si trasforma in un mostro verde. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello emotivo, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Brontolorso/Grumpy Bear de Gli orsetti del cuore, Ih-Ok di Winnie The Pooh, Spongebob, Olaf di Frozen, Gongolo/Happy di Biancaneve e i sette nani, Baloo de Il libro della giungla, Dory de Alla ricerca di Nemo e Bloom di Wynx Club.

La sovraeccitabilità emotiva si manifesta sia come una tendenza a provare sentimenti eccessivamente intensi, sia come capacità di empatizzare con gli altri e di esprimere le emozioni in modo profondo e articolato (Piechowski 1991).

A volte, sentendosi sopraffatti dalle emozioni, questi studenti scoppiano a piangere, oppure urlano e diventano distruttivi, rompendo oggetti o facendosi male. La loro tendenza è sempre quella di reagire emotivamente in modo esagerato; possono infatti manifestare tutta la gamma delle emozioni (felicità, tristezza, gelosia, rabbia) anche nello spazio di una sola ora della giornata.

Tragedie, ingiustizie e richiami alla moralità potrebbero scatenare, in questi ragazzi, una risposta inaspettatamente emotiva.

Spesso si tratta della prima forma di sovraeccitabilità a essere notata dai genitori, poiché il giovane emotivamente sovraeccitato può apparire alla disperata ricerca di attenzione. Ciò si riflette nell'espressione di sentimenti intensi, amplificati, estremi, di emozioni complesse, nella pronta identificazione dei sentimenti altrui e nella forte capacità di espressione affettiva (Piechowski 1991). Altre manifestazioni includono reazioni fisiche come il mal di stomaco e la tendenza ad arrossire, o ancora esplosioni di collera e vissuti depressivi, fino alla preoccupazione per la morte (Piechowski 1986).

In termini generali, nell'infanzia e in adolescenza questi individui sono spesso accusati di avere reazioni emotive "esagerate", per quanto venga loro anche riconosciuta una notevole capacità di instaurare relazioni profonde, poiché dimostrano forti attaccamenti emotivi a persone, luoghi e cose (Dabrowski, Piechowski 1977). Se educati in senso prosociale, questi individui si rivelano compassionevoli, empatici e sensibili nelle relazioni.

Per un insegnante che non sia molto emotivo, tutto ciò può apparire particolarmente strano, o semplicemente "melodrammatico". Solo provando ad accettare e riconoscere tale intensità emotiva, aiutando il ragazzo a superare eventuali problemi, l'insegnante potrà facilitare una sua crescita sana. Questo perché i giovani emotivamente intensi spesso non sanno quando stanno per essere così sopraffatti da perdere il controllo o avere risposte fisiche alle loro emozioni; è quindi importante aiutarli a identificare i segnali fisici di avvertimento del loro stress emotivo, come mal di testa, mani sudate e mal di stomaco.

<p>1. Accettare tutti i sentimenti, indipendentemente dalla loro intensità.</p>
<p>2. Poiché questi ragazzi non sanno quando stanno per essere sopraffatti dalle emozioni, tanto da arrivare a perdere il controllo, occorre aiutarli a identificare i segnali fisici di avvertimento che il loro stress emotivo ha raggiunto il limite.</p>
<p>3. Occorre aiutarli ad incanalare l'intensità dei loro sentimenti nell'identificazione dei sentimenti altrui e nella capacità di espressione affettiva.</p>

Tab. 6. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità emotiva, ad uso degli insegnanti

4. Strategie di gestione della sovraeccitabilità a scuola

Aiutare gli studenti a gestire le loro caratteristiche aree di sovra-eccitabilità, innate e durevoli, evitando al contempo che vengano etichettati come “diversi” e devianti, è un compito difficile per genitori e insegnanti, ma non per questo impossibile da assolvere.

Forse il miglior punto di partenza consiste nel fare affidamento sulle seguenti strategie generali, applicabili indipendentemente da quali aree di sovraeccitabilità siano presenti:

- 1) *discutere il concetto di sovraeccitabilità*, condividendone le descrizioni delle diverse forme in classe e chiedendo ai ragazzi se scorgono in loro stessi una o più di tali caratteristiche. L'insegnante farà riflettere i ragazzi sul fatto che essere sovra-eccitabili va bene, e che si tratta di una condizione che può essere compresa e accettata;
- 2) *Concentrarsi sugli aspetti positivi* (e non su quelli negativi) di ciascuna forma di sovraeccitabilità, quando l'insegnante introduce per la prima volta il concetto, continuando a sottolineare i “meriti”. I possibili vantaggi includono: essere energici, entusiasti, dotati di senso estetico, curiosi, leali, tenaci, dotati di capacità metacognitiva, creativi, metaforici, drammatici, poetici, compassionevoli, empatici e dotati di una forte autoconsapevolezza.
- 3) *Dimostrare apprezzamento per la diversità e per le differenze individuali*, perché questi ragazzi non cadano preda della convinzione pubblica e personale di essere “sbagliati”, a causa della loro unicità. Un risultato del perseguimento dell'equità educativa e sociale è, a volte, la diminuzione della celebrazione della diversità e delle differenze individuali. L'accettazione offre una convalida e aiuta a liberare il giovane dai sentimenti di “stranezza” e isolamento, che potrebbero emergere in fase di esplorazione dei propri potenziali personali (come fase preliminare alla formazione dei talenti). Non a caso, un altro modo per dimostrare accettazione è offrire agli studenti l'opportunità di perseguire le loro passioni. Ciò dimostra rispetto per le loro capacità e intensità e accorda loro il tempo per “immergersi” in ciò che amano, per essere “convalidati” per quello che sono⁴. È fondamentale che gli studenti capiscano che la sovraeccitabilità è solo una delle tante descrizioni di chi sono. Dal momento che i tratti delle cinque forme di sovraeccitabilità sono innati, perché espressione collaterale delle aree di abilità (identificate come intelligenze da Gardner 1983, e come abilità naturali da Gagné 2000), essi non possono essere in alcun modo disappresi. È quindi fondamentale accettare il proprio sé sovraeccitato.
- 4) *Insegnare a gestire lo stress, fin dalla scuola dell'infanzia*, attraverso le seguenti componenti-chiave: a) imparare a identificare i propri sintomi di stress: mal di testa, mal di schiena, picchiettare con la penna, battere i piedi a ritmo, etc.; b) sviluppare strategie per far fronte allo stress: parlare dei propri sentimenti, fare esercizi di rilassamento, cambiare alimentazione, fare esercizio fisico, meditare, chiedere aiuto, sviluppare capacità organizzative e di gestione del tempo; c) sviluppare strategie per prevenire lo stress: prendersi del tempo per divertirsi, identificare un gruppo di persone che sappiano consigliare e anche tirare

- 4 Rimuovere le passioni come conseguenza di un comportamento inappropriato ha invece un effetto negativo, poiché il messaggio che viene inviato è che le proprie passioni, ossia l'essenza di ciò che si è, non sono preziose, né degne di rispetto.

su con il senso dell'umorismo, praticare la tolleranza nei confronti delle proprie e altrui imperfezioni.

- 5) *Aiutare gli studenti a divenire più consapevoli dei propri comportamenti e dell'impatto di questi ultimi sugli altri.* Paradossalmente, gli studenti sovraeccitabili sono spesso insensibili e inconsapevoli di come i loro comportamenti influenzino gli altri. Possono presumere che tutti capiranno la loro tendenza a interrompere la lezione all'improvviso per condividere un'idea importante, o a perdere il filo della conversazione a tavola, quando iniziano a creare una storia nella loro testa durante la cena.

È fondamentale insegnare agli studenti, soprattutto ai più giovani, a essere responsabili dei propri comportamenti, a diventare più consapevoli di come questi ultimi influenzino gli altri e a capire che i loro bisogni non sono più importanti di quelli degli altri. La chiave sta nel comprendere che è possibile mostrare loro come vengono percepiti, insegnare loro le strategie migliori per adattarsi, ma sono loro, in ultima analisi, a dover scegliere di cambiare, se ritengono sia necessario farlo.

- 6) *Ricordare la gioia.* Spesso quando si discute di sovraeccitabilità, se ne parla con preoccupazione e gli esempi riferiti sono per lo più negativi. L'insegnante dovrà ricordare che essere sovraeccitabili porta in sé anche grande gioia, stupore, bellezza, compassione e creatività. Forse la cosa più importante è riconoscere e assaporare l'unicità di ciascuno, anche nell'espressione inizialmente "caotica" delle sue potenzialità.

Conclusioni: il valore formativo del senso di appartenenza alla scuola per la realizzazione personale

Il mancato riconoscimento delle cinque aree di sovraeccitabilità, proprio come accade se si ignora la peculiare costellazione di intelligenze, proprie di ciascuno studente, può rendere difficile lavorare all'interno dei confini della classe scolastica. Identificare queste sovraeccitabilità ci mette anzitutto sulla strada per alleviare molti problemi che si manifestano in classe.

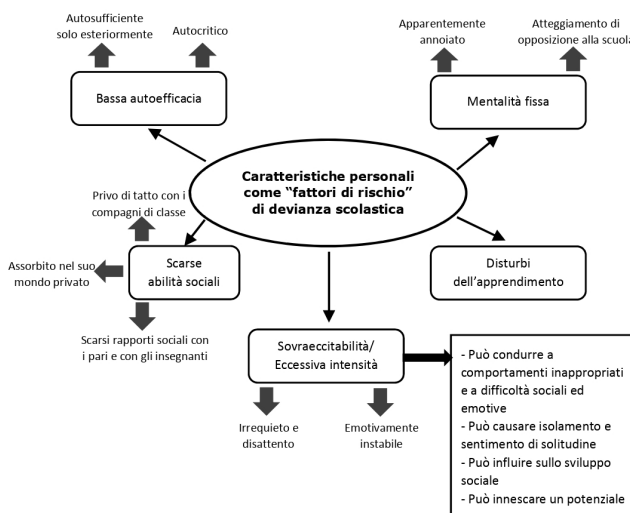


Fig. 2. Caratteristiche adolescenziali e rischio di devianza scolastica

Nel caso in cui il ragazzo commetta piccole trasgressioni comportamentali o si infuri per aver commesso piccoli errori, occorrerà offrirgli un ascolto comprensivo e non giudicante, dandogli la possibilità di spiegare come si sono svolti i fatti. Sarà inoltre bene lasciare al ragazzo un po' di tempo per "raffreddarsi"; successivamente si potrà discutere con lui sui modi migliori per affrontare le forti emozioni, prima che diventino schiaccianti. Si può anche tentare di consigliare allo studente i modi giusti per far fronte alle sensazioni fastidiose. Infine, rendiamoci conto di quanto facilmente ignorare questi cinque tratti possa mettere in ombra il reale potenziale del ragazzo.

Per poter prevedere l'inizio e il mantenimento di comportamenti rischiosi, è inoltre importante prendere in esame quei fattori che "tamponano" o riducono il rischio della messa in atto di comportamenti devianti. Tra questi un ruolo di primo piano spetta al senso di appartenenza alla scuola che, in qualità di componente chiave di un clima scolastico positivo, può certamente costituire un fattore protettivo contro esiti negativi.

La teoria dello sviluppo emotivo di Kazimierz Dabrowski (Dabrowski, Piechowski 1977) rappresenta un tentativo di chiarire le intensità degli studenti "difficili" e di costruire una comprensione delle cinque aree di sovraeccitabilità, identificate come **energia (potenzialmente) positiva**, che può consentire a questi giovani di diventare ciò che *di meglio* sono in grado di diventare (Silverman 1993).

La biblioterapia e la videoterapia sono diventate sempre più popolari come strategie di gestione delle sovraeccitabilità, per tutti quegli insegnanti e psicologi scolastici che si trovino coinvolti con studenti che manifestano devianza e talento. Questi metodi consistono nella scelta di letteratura o film, in cui il protagonista mostra caratteristiche simili al lettore o allo spettatore, offrendo così agli studenti un modo unico per mettere in relazione i propri sentimenti con le storie degli altri⁵.

I giovani devono capire che sono individui sfaccettati, dotati di molte abilità, capacità e difficoltà diverse.

Se un insegnante considera gli studenti devianti in una luce negativa, la percezione della sua disapprovazione rischia di impostare un tono analogo anche negli altri studenti della classe.

L'insegnante, quindi, è chiamato ad imparare a riflettere e modellare atteggiamenti non-polarizzati e accoglienti verso questi studenti, perché possano riconoscere e comprendere i loro reali bisogni, celati sotto l'aspetto di aree di sovraeccitabilità.

Per incoraggiare gli studenti promettenti, provenienti da ambienti a basso reddito o da quartieri difficili, a raggiungere livelli elevati, gli insegnanti non devono solo prestare attenzione ai loro livelli di fiducia nelle loro abilità naturali, ma anche incoraggiare i loro sforzi per sviluppare le loro competenze e i loro talenti fondamentali.

Se lasciati privi di stimoli a livello scolastico, questi studenti devianti possono finire con l'annoiarsi e iniziare a mostrare comportamenti dirompenti. La mancanza di obiettivi, motivazione o direzione e l'incapacità di sviluppare strategie di

5 È possibile proporre ai giovani "devianti" film i cui protagonisti siano personaggi dotati di capacità e contemporaneamente devianti, come ad es. *Will Hunting - Genio ribelle*. Dopo averne proposto la visione, si potrà porre agli studenti una serie di domande, ad esempio se la rappresentazione appena vista sia, secondo loro, particolarmente negativa o stereotipata, o se è invece servita ad aiutare gli altri a comprendere meglio cosa significhi essere "geni" e ribelli, empatizzando con il vissuto del personaggio.

autoregolazione rischieranno di influire sul rendimento scolastico e sullo stile di vita per tanti motivi diversi (Siegle, McCoach 2002), laddove la consapevolezza delle specifiche sovraeccitabilità che li accomunano aiuterà gli insegnanti a identificare i punti di forza e di debolezza e a focalizzare i programmi di intervento sulle esigenze dei diversi sottogruppi di studenti.

Riferimenti bibliografici

- Dabrowski, K. (1937). Psychological Basis of Self-Mutilation. *Genet Psychol Monogr*, 19: 1-104.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little: Brown.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development*, Vols. 1-2. Oceanside, NY: Dabor Science.
- Ehrenwald, J. (1984). *Anatomy of Genius*. New York: HSP.
- Elkind, D. (1985). Cognitive development and adolescent disabilities. *J Adolesc Health Care*, 6: 84-89.
- Frey, C. (2002). Dealing with the needs of underachieving gifted students in a suburban school district: What works! *NRC/GT Newsletter*, 1-3.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K.A. Heller, F.S. Monks & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 67-79). Oxford: Elsevier.
- Gallagher, J.J. (1991). Educational Reform, Values, and Gifted Students. *Gift Child Q*, 35: 12-19.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books [tr. it. di L. Sosio, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli Milano, 1987].
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Doubleday Anchor.
- Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 308225).
- Harris, K.M., Duncan, G.J., & Boisjoly, J. (2002). Evaluating the role of "nothing to lose" attitudes on risky behavior in adolescence. *Soc Forces*, 80: 1005-1039.
- Jessor, R. (1987). Risky driving and adolescent problem behavior. *Alcohol, Drugs & Driving*, 3: 1-11.
- LaRusso, M.D., Romer, D., & Selman, R.L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates. *J Youth Adolesc*, 37: 386-398.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *J School Health*, 74: 274-283.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annu Rev Psychol*, 48: 371-410.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *JER*, 96: 340-349.
- Maddox, S.J., & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 6: 31-49.
- Piechowski, M.M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Rev*, 8: 190-197.
- Piechowski, M.M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M.M. (1999). Overexcitabilities. In M.A. Runco & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 2, pp. 325-334). San Diego: Academic Press.
- Rudasill, K.M., Reio, T.G., Stipanovic, N., & Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *J Sch Psychol*, 48: 389-412.
- Samdal, O., Wold, B., Klepp, K.I., & Kannas, L. (2000). Students' perceptions of school and their smoking and alcohol use. *Addict Res*, 8: 141-167.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The*

social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 237-249). Waco: Prufrock.

Silverman, L.K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.

Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence. *Ann NY Acad Sci*, 1021: 51-58.

Voisin, D.R., & Neilands, T.B. (2010). Community violence and health risk factors among adolescents on Chicago's southside: does gender matter? *J Adolesc Health*, 46: 600-2.

Voisin, D.R., Salazar, L., Crosby, R., Diclemente, R., Yarber, W., & Staples-Horne, M. (2005). Teachers connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *J Adolesc Health*, 37: 17-23.

Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Dev*, 73: 287-301.