



Riconoscere e promuovere il talento e l'alto potenziale di studenti Gifted: dai test di valutazione alle strategie didattiche personalizzate

Recognizing and promoting talent and high potential of Gifted students: from self-evaluation tests to personalized didactic strategies

Viviana Vinci

Università Mediterranea di Reggio Calabria – viviana.vinci@unirc.it

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria – rosa.sgambelluri@unirc.it

ABSTRACT

The recognition of talent and the enhancement of high potential pupils represents an important challenge for Italian school system. With the Miur (Ministry of University and Research) note n. 562 of April 3, 2019, children with high intellectual potential are recognized within Special Educational Needs. This entails the need for teachers to be trained both in the phase of recognition of any critical situations and manifestations of unease related to giftedness, and in the implementation of differentiated and personalized teaching approaches. After describing some evaluation tests, validated at an international level, which allow to carry out a diagnostic analysis of some central dimensions in relation with giftedness - among which, in particular, Potential Intelligence Test - the fundamental principles of personalized teaching are described, deepening in particular some differentiated strategies that allow a valorization of talents.

Il riconoscimento del talento e la valorizzazione degli alunni ad alto potenziale rappresenta una sfida importante per la scuola italiana. Con la nota Miur n. 562 del 3 aprile 2019 i bambini ad alto potenziale intellettuale vengono riconosciuti all'interno dei *Bisogni Educativi Speciali*. Ciò comporta la necessità che gli insegnanti siano formati sia nella fase di riconoscimento di eventuali situazioni di criticità e manifestazioni di disagio legate alla plusdotazione, sia nella messa in atto di approcci didattici differenziati e personalizzati. Dopo aver descritto alcuni test di valutazione, validati a livello internazionale, che consentono di effettuare un'analisi diagnostica di alcune dimensioni centrali nella plusdotazione – fra cui, in particolare il Test d'Intelligenza Potenziale – si descrivono i principi fondamentali della *didattica personalizzata*, approfondendo in particolare alcune strategie differenziate che permettono una valorizzazione dei talenti*.

* Attribuzione delle parti. Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Rosa Sgambelluri è autrice dei paragrafi 1, 3, 4. Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 2, 5. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

KEYWORDS

Evaluation, TIP, personalization, inclusion, giftedness

Valutazione, TIP, personalizzazione, inclusione, plusdotazione

1. Complessità del costrutto di “plusdotazione”

Il riconoscimento del talento e la valorizzazione degli alunni ad alto potenziale rappresenta una sfida importante per la scuola italiana (Margiotta, 2018), la quale, solo assai recentemente, ha iniziato ad interrogarsi su come rendere gli ambienti di apprendimento e le strategie di insegnamento funzionali anche ai cosiddetti bambini ad alto potenziale intellettuale, definiti *Gifted Children* o *plusdotati* (Clark, 2002; Feuerstein et al., 1979; Gagnè, 1995; Gagnè, 1992; Gardner, 1993; Galton, 1869; Pfeiffer, 2013; Pfeiffer, Blei, 2007).

Nonostante il costrutto di “plusdotazione” sia da tempo al centro del dibattito educativo¹ e legato a quello di talento, associato a tutte quelle capacità cognitive al di sopra della media² o ad altri tipi di abilità straordinarie di una persona, siamo ancora lontani, a livello scientifico, da una definizione unica e condivisa di *giftedness* o *talented* (tradotta in Italia con il termine di plusdotazione o Alto potenziale cognitivo e talento - APC) (Keating, 2009; Pfeiffer, 2012; Zanetti, Renati, 2012; Zanetti, 2017; Zanetti, Gualdi, 2019; Pinnelli, 2019).

Quello che ben conosciamo, invece, riguarda il profilo con cui spesso gli studenti plusdotati si manifestano nel contesto scolastico (Betts, Neihart, 1988, 2010; Renati et al., 2012), a partire da alcune caratteristiche peculiari, quali: una modifica dei tempi dell’apprendimento (molto più rapidi), una maggiore sensibilità e *capacitazione* di analisi delle diverse situazioni alle quali si è esposti, uno spiccato senso di giustizia, unito ad un profondo senso di frustrazione quando le cose non vanno come loro si aspettano o pensano che dovrebbero andare (Margiotta,

1 La prima scuola dedicata agli studenti plusdotati nacque nel 1868 ad opera di William Torrey Harris che diede la possibilità a tutti quegli allievi che dimostravano di possedere abilità superiori di frequentare classi speciali a loro dedicate. Il termine *gifted* fu tuttavia utilizzato per la prima volta nel 1869 da Sir Francis Galton, con il quale venivano identificate persone adulte che mostravano abilità nettamente superiori rispetto agli altri, raggiungendo riconoscimenti importanti a livello scientifico nel loro settore (Galton, 1869).

2 Un costrutto che rimanda al talento è quello di intelligenza e, ancor di più, il concetto di attitudine, che indica una capacità potenziale posseduta dal soggetto: “l’attitudine può essere intesa quindi come la capacità misurabile e disponibile a livello potenziale, di eseguire una determinata attività, sia fisica che mentale” (Fabio, 1998, p. 120).

2018), la capacità di risolvere un problema senza uno specifico insegnamento e con minore sforzo mentale ottenendo tuttavia prestazioni migliori rispetto agli altri (Jason-Dana, Loewenstein, 2003). Alcuni studi (Damasio, 1994; Fuster, 2002; Gelman, 2000; Kolb, 1984; Neubauer et al., 2005), inoltre, hanno correlato la plusdotazione ad alcuni tratti neurofisiologici, fra cui un accentuato sviluppo cerebrale dell'emisfero destro, l'associazione tra abilità spaziali (emisfero destro), il mancino, un'organizzazione cerebrale per lo più bilaterale e simmetrica, disturbi dell'apprendimento e del linguaggio, deficit linguistici, patologie autoimmuni.

Una delle caratteristiche forse più importanti, da un punto di vista didattico-educativo, riguarda però la *socializzazione* e la dimensione *emotiva* (Cairo, 2007; Olivieri, 2018; Zanetti, Gualdi, 2019): spesso, infatti, bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo si trovano a dover gestire situazioni di disagio da un punto di vista emotivo, di esclusione da parte dei pari, di insoddisfazione rispetto ai propri interessi e bisogni di conoscenza. Per questo sono sovente esposti ad una maggiore vulnerabilità, senso di frustrazione, insuccesso, abbandono scolastico, mostrando una chiara asincronia nello sviluppo emotivo e intellettuale (Silverman, 2000; Forna et al., 2001). Ovviamente quanto detto esula da qualsiasi pretesa di generalizzazione: i bambini e gli adolescenti ad alto potenziale costituiscono un gruppo assai eterogeneo, in cui non necessariamente si manifestano tutte le caratteristiche citate e con la stessa intensità, in quanto la plusdotazione non è una condizione fissa e definitiva, ma può manifestarsi negli anni ed evolversi in maniera differente da soggetto a soggetto (Morrone, Renati, 2012).

2. Si può parlare di educazione al talento? La plusdotazione come costrutto multidimensionale

Il talento rappresenta una dotazione innata, un patrimonio "assegnato" dalla natura, o è il risultato di un percorso di sviluppo e può essere coltivato? Si può parlare di *educazione al talento*?

Tentare di rispondere a tali quesiti non è semplice. Superando la contrapposizione fra la posizione *genetista* – che enfatizza la trasmissibilità ereditaria dei caratteri intellettivi e una "innata diversità" (Galton, 1982; Posthuma et al., 2001) – e quella *ambientalista* – per cui l'ambiente determina l'intelligenza e le abilità sono il risultato della pratica (Ericsson et al., 1993; Sansuini, 1996) – una fra le prospettive maggiormente accreditate, attualmente, considera la plusdotazione come il risultato dell'interazione tra geni e ambienti, come un *costrutto multidimensionale* (Heller, 1998, 2005): in tale visione, sintetizzata nel cosiddetto Modello di Monaco³, la realizzazione del potenziale dipende dall'interazione armonica tra *fattori individuali* predittori di talento (potenziale creativo, potenziale artistico, competenza sociale, cinestesica corporea, intelligenza pratica, potenziale cognitivo) e *moderatori (interni* – quali: motivazione, strategie di studio, strategie di controllo, locus

3 Il *Modello di Monaco* (Heller, 1998, 2005), basato su una visione multidimensionale del talento, si afferma sulla base dei modelli dinamici di Renzulli e Mönks. Secondo la *Teoria dei tre anelli* di Renzulli (1978, 1986), i fattori determinanti la superdotazione sono l'abilità al di sopra della media, la creatività e l'impegno nel compito. Nel Modello tripolare interdipendente di Mönks (1996), il talento deriva dall'interazione fra fattori interni (motivazione, creatività, alto potenziale cognitivo) e contesti sociali (scuola, amici, famiglia): in quest'ultimo modello, ogni fattore influenza gli altri e il talento riesce a svilupparsi proprio quando l'interazione fra tutti i fattori segue uno sviluppo armonico.

of control, paure – ed *esterni* – ossia: famiglia, qualità dell’istruzione, clima di classe, traumi) (Cinque, 2013).

Nel *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT), Gagné (1995, 2003, 2004) distingue la *dotazione* (giftedness) – la quale indica il possesso e l’uso di abilità naturali (dette anche attitudini o doni) che si manifestano spontaneamente, dunque senza un allenamento sistematico – dal *talento* (talent) – il quale, invece, indica il possesso di abilità o conoscenze sistematicamente sviluppate in almeno un campo dell’attività umana. Il talento deriva dalla trasformazione delle attitudini naturali (l’abilità intellettuale, la creatività, l’abilità socio-affettiva e l’attività senso-motoria) in abilità esprimibili nei vari campi delle attività umane (accademico, artistico, commerciale, tecnologico, sportivo e ludico): ciò significa che la dotazione può diventare talento attraverso un *processo di sviluppo* cui contribuiscono l’apprendimento formale, informale e l’esercizio pratico. Nel processo dalla dotazione al talento giocano un potere di influenza i catalizzatori *intrapersonali* – qualità fisiche, motivazione, personalità, volontà, capacità di gestione di sé – e i catalizzatori *ambientali* come l’ambiente circostante, le persone (familiari, insegnanti, pari, educatori ecc.), le iniziative (programmi, attività, servizi), gli eventi (incontri, premi, incidenti ecc.).

Tali modelli evidenziano una concezione *dinamica*⁴, che auspica la trasformazione dei doni in talenti – un “capitale umano” che ciascuno di noi possiede – attraverso specifici processi di apprendimento (e di accompagnamento/ mediazione): di qui discende il forte ruolo dell’educazione, ossia offrire l’opportunità di *coltivare il proprio potenziale* e far emergere il talento (Callahan, Hertberg-Davis, 2012), così come il compito specifico della scuola, chiamata ad individuare, prima, e a valorizzare, poi, i differenti talenti degli alunni (Margiotta, 1997, 2003). La questione del talento riguarda, dunque, tutti gli alunni (non solo quelli ad alto potenziale) e rimanda alla *mission* della scuola rispetto al conseguimento del successo formativo di tutti gli alunni, inteso come “il pieno raggiungimento dello sviluppo della persona umana”.

Prima di comprendere come progettare e mettere in atto strategie didattiche personalizzate per studenti ad alto potenziale, è necessario in primis *identificarli*, quindi fare appello alla possibilità che l’insegnante possa osservarli, interagire ed esprimere un giudizio (Pfeiffer, 2002), anche grazie all’utilizzo di specifici strumenti. Si descrivono di seguito alcuni test di valutazione, ad uso degli insegnanti, particolarmente utili nel riconoscimento del talento e dell’alto potenziale.

3. Test di valutazione per il riconoscimento degli studenti plusdotati

Come già approfondito altrove (Sgambelluri, 2019), in letteratura esistono differenti test di valutazione, validati sul piano internazionale, che consentono di effettuare un’analisi diagnostica di alcuni aspetti centrali per il riconoscimento degli studenti plusdotati.

Li richiamiamo sinteticamente.

In primis, molto importanti sono sicuramente le *Gifted Rating Scales* (Pfeiffer, Jarosewich, 2003), ad uso e compilazione dei docenti, incentrate sulla misurazione

4 Il riferimento d’obbligo va, nella dimensione di sviluppo di funzioni che non sono ancora mature nel soggetto – ma in stato embrionale/potenziale – alla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (2001) e al modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), che descrive lo sviluppo umano come frutto dell’interazione individuo e ambiente.

di sei ambiti di abilità e competenze diverse⁵. La versione italiana delle *Gifted Rating Scales - School Form* (GRS-S) si incentra principalmente sulle scale di *Abilità intellettuale* e di *Abilità scolastica*, è stata testata correlando i punteggi degli studenti nelle varie scale con i risultati scolastici e consente di correlare i punteggi ottenuti dagli studenti nelle varie scale anche con i risultati delle prove INVALSI.

Un test di orientamento spaziale con particolare riferimento al riconoscimento delle coordinate destra-sinistra che nasce dall'unione di alcune prove tratte dal test di Piaget "destra-sinistra"⁶ e dal test di Head "mano-occhio-orecchio"⁷ è la *Batteria Piaget-Head* (Galifret Granjon, 1980).

Il *Developmental Test of Visual-Motor Integration* (VMI)⁸, partendo dall'ipotesi di una correlazione significativa tra le abilità dei bambini di copiare forme geometriche e il loro rendimento scolastico, si fonda su una teoria che considera lo sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento su base senso-motoria (Le Boulch, 2009; Piaget, 1937) ed è finalizzata a valutare il modo in cui gli individui riescono ad integrare le loro abilità visive e motorie mentre ricopiano una sequenza evolutiva di figure geometriche.

Il *Test of Memory and Learning* (TEMA) (Reynolds, Bigler, 1995) è uno strumento di valutazione multicomponenziale dei diversi aspetti mnestici, a breve e a lungo termine, verbali e visivi, nelle persone dai cinque ai diciannove anni; tale batteria standardizzata di test di memoria è particolarmente utile, in quanto identificare i deficit mnestici nei bambini e negli adolescenti è difficile a causa del fattore evolutivo e della loro scarsa prevedibilità e generalizzabilità, anche quando sono dovuti a disturbi neurologici specifici (epilessia, traumi e molte malattie neurologiche degenerative).

Molto utile è altresì il *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency - BOT-2* (Bruininks, 2005) che misura le abilità fino-motorie e grosso-motorie dell'allievo.

- 5 Specificatamente, si tratta di: *abilità intellettuale*: misura abilità mentali verbali e/o non verbali, capacità intellettive quali l'apprendimento astratto, la soluzione dei problemi, il ragionamento, la prontezza di pensiero e la memoria; *abilità scolastica*: misura i livelli di prontezza e/o competenza dell'allievo nel curriculum scolastico, i quali sono indicativi di talento, così come lo è la facilità nell'acquisire nuove conoscenze e competenze e l'abilità di comprendere contenuti complessi; *creatività*: misura l'abilità di pensare in modo creativo e divergente, di agire mostrando inventiva, curiosità, capacità di indagine, attitudine per le sfide e per la complessità, impegnando nelle attività di *problem solving*; *talento artistico*: misura la predisposizione o il livello di padronanza nelle attività di tipo artistico, ossia nel teatro, nella musica, nella danza, nel disegno, nella pittura, nella scultura, nel canto, nel suonare uno strumento musicale e/o nella recitazione; *leadership*: misura l'abilità nel motivare le persone verso un obiettivo comune, l'attitudine nel prendere il controllo delle situazioni, la capacità di formulare ed esprimere solidi giudizi sociali e di incarnare valori prosociali, come integrità e attendibilità; *motivazione*: misura la determinazione e la persistenza, il desiderio di riuscire, la soddisfazione di affrontare compiti impegnativi e l'abilità di lavorare bene, di raggiungere un risultato, anche senza incoraggiamento o rinforzo (Pfeiffer, Jarosewich, 2003). Le scale di valutazione si basano su un modello multidimensionale della plusdotazione come il Modello di Plusdotazione e Talento di Monaco (Ziegler, Heller, 2000).
- 6 Il test di Piaget "destra-sinistra" è costituito da prove di riconoscimento destra-sinistra su di sé; prove di riconoscimento destra-sinistra su un'altra persona situata di fronte; prove di riconoscimento relativamente alla posizione di tre oggetti (Galifret-Granjon, 1980).
- 7 Le prove tratte dal test di Head riguardano l'imitazione dei movimenti dell'osservatore faccia a faccia, l'esecuzione di movimenti su ordine verbale e l'imitazione di figure schematiche (Galifret-Granjon, 1980).
- 8 Nel VMI l'integrazione fra percezione visiva e coordinazione motoria è fondamentale: le prestazioni di un allievo potrebbero essere scarse, infatti, perché, pur avendo adeguate abilità di percezione visiva e coordinazione motoria, potrebbe non aver ancora imparato ad integrare o coordinare insieme i due aspetti. In altri casi, invece, le due abilità potrebbero essere deficitarie: in tal senso il test permette un'indagine preventiva attraverso l'identificazione di soggetti che necessitano di interventi didattico-pedagogici adeguati (Beery, Buktenica, 1997).

Il test di valutazione motoria *Movement Assessment Battery for Children* (Henderson, Sugden, 1984), ideato per identificare e quantificare le difficoltà del movimento, è uno degli strumenti diagnostici più utilizzati per la valutazione delle abilità motorie ed è utilissimo sia nelle operazioni di *screening* che nelle valutazioni individuali, in quanto riesce a dimostrare non solo la presenza di eventuali alterazioni motorie, ma anche ad identificare soggetti con disprassia ed impaccio motorio (Cermak, Larkin, 2002; Cornoldi, 2007; Kirby, Drew, 2013; Barnett, Hill, 2019), permettendo di quantificare le difficoltà e di monitorare nel tempo l'efficacia del trattamento educativo.

Oltre ai test appena citati, ricordiamo anche il *Questionario sui processi di apprendimento* (QPA), utile per la rilevazione di processi, strategie e motivazione allo studio⁹ (Polacek, 2005).

Recenti studi (Stoeger, Ziegler, 2013) dimostrano che alcune difficoltà motorie, come quelle correlate alla motricità fine, potrebbero essere fra le cause dell'insuccesso nei risultati scolastici dei bambini ad alto potenziale. In effetti, la motricità fine, se non adeguatamente sviluppata in un bambino, potrebbe avere conseguenze negative sull'apprendimento. Grazie ad essa si possono svolgere svariate attività in diversi ambiti della vita quotidiana come: ritagliare, infilare i cubi, inserire i chiodini (*Movement Assessment Battery for Children Henderson, Sugden, 1984*).

Questo dimostra, pertanto, che i test menzionati potrebbero risultare utili per lo sviluppo ed il potenziamento di specifiche capacità motorie nello studente *gifted*; pertanto, la predisposizione di un modello valutativo integrato risulterebbe indispensabile per la programmazione personalizzata di attività didattiche (Sgambelluri, 2019).

4. Valutare l'intelligenza potenziale: il TIP

Per lo studio dell'intelligenza vengono usate abitualmente misurazioni statiche (*Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS-R*) che danno un punteggio totale di QI rappresentativo dell'abilità intellettuale generale e che non forniscono indici sensibili delle abilità di apprendimento. Inoltre, questi test statici non offrono valori del livello ottimale di risposta (Sternberg, Grigorenko, 2004; Tzuriel, 2005; Feuerstein et al., 2013) come invece accade nel TIP (*Test di intelligenza potenziale*).

Numerosi autori concordano nel voler definire l'intelligenza come quella abilità di acquisire le informazioni e di utilizzarle in diversi contesti (Resnick, Glaser, 1976; Campione et al., 1984; Berry et al., 1986; Gardner, 1983). La stima dell'intelligenza dovrebbe essere, quindi, quella di apprendere e transferizzare (Ausubel, 1963); si parla, quindi, di modificabilità cognitiva e di elasticità nell'adattamento (Fabio, 2007) alle situazioni nuove.

Il TIP rappresenta uno strumento utile per misurare la modificabilità cognitiva (Fabio, 2007; Feuerstein et al., 2006) e l'elasticità nell'adattamento a situazioni nuove (Bergson, 2001; Parin, 1979) già a partire dalla scuola dell'infanzia, fino ad arrivare alla scuola secondaria di secondo grado. Attraverso il TIP viene proposta la possibilità di stimare l'intelligenza mediante indici o *misure di assessment di-*

9 Il framework teorico è di matrice cognitivista e guarda con particolare attenzione allo studio dell'apprendimento scolastico, alla valutazione delle abilità e delle strategie impiegate per costruire il sapere, nella consapevolezza dell'interazione fra fattori personali e ambientali (Polacek, 2005).

*namico*¹⁰ che implicano una procedura di insegnamento all'interno della situazione di test; queste misure distinguono tra il livello *apparente di sviluppo* e il *livello di sviluppo potenziale del soggetto*¹¹. Gli indici dinamici del test "misurano i suggerimenti di cui si avvale il soggetto per risolvere il *problem solving* in due fasi: a) *nella fase di apprendimento*, cioè quando il soggetto cerca di risolvere un *problem solving* nuovo e b) *nella fase di transfer*, quando il soggetto generalizza l'apprendimento del *problem solving* a un nuovo e più complesso *problem solving*" (Fabio, 2007, p. 15). Questa tipologia di misurazione consiste, quindi, nel fornire agli studenti problemi nuovi e difficili e nel dare contemporaneamente una sequenza graduata e tarata di aiuti che esprimono in maniera progressiva la soluzione dei problemi proposti e, infine, nell'identificare il livello di aiuto di cui l'allievo si serve per risolvere il problema. Infatti, il somministratore mostra al soggetto il primo problema e lo invita a risolverlo; al soggetto viene anche ricordato che può chiedere aiuto, ma che deve risolvere il problema con meno aiuti possibili.

Se il soggetto non risponde o risponde in modo sbagliato, il somministratore inizia a dargli una sequenza standard di aiuti su come procedere: la quantità di aiuto necessaria per essere in grado di padroneggiare il problema è un risultato che appartiene alla componente di apprendimento del test (Sternberg, Grigorenko, 2004).

Le prove del TIP suddivise per ordine di scuola prevedono specifici items¹²:

- 10 Sono diversi gli assunti teorici che sono alla base dell'*assessment* dinamico: dalla teoria socio-culturale di Vygotskij sul concetto di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 2001), alla teoria della mediazione nell'apprendimento (Feuerstein, 1979), all'approccio dell'intelligenza dinamica (Luria, 1961).
- 11 Tale differenza, secondo Vygotskij, determina la zona di sviluppo prossimale che rappresenta la distanza tra il livello di performance che un bambino può raggiungere senza aiuto e il livello che può raggiungere quando è guidato da una persona più esperta in quel settore specifico, quindi essa si riferisce a un insieme di compiti che il bambino non può risolvere da solo ma attraverso l'aiuto di un adulto.
- 12 Il Test di intelligenza potenziale è adatto a varie tipologie di soggetti: alunni con rendimento nella norma (per verificarne il potenziale di sviluppo intellettuale), alunni con qualche svantaggio dovuto alla loro provenienza sociale o culturale (che può determinare basse prestazioni ai test tradizionali), alunni con difficoltà di apprendimento e alunni iperdotati con basso rendimento.

Prove <i>Scuola dell'infanzia</i> (12 item, 6 per la fase di apprendimento e 6 per la fase di transfer)	Prove <i>Scuola primaria e scuola secondaria di primo grado</i> (14 item, 7 relativi alla fase di apprendimento e 7 relativi alla fase di transfer)	Prove <i>Scuola secondaria di secondo grado</i> (12 item, 6 per la fase di apprendimento e 6 per la fase di transfer)	Suggerimenti Item (validi per tutte le prove)
Item 1 - apprendimento (1a) e 1-transfer (1t) Riconoscimento della lunghezza come valore invariante	Item 1 - apprendimento 1(a) e 1-transfer (1t) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di lettere	Item 1 - apprendimento (1a) e 1-transfer (1t) Ragionamento deduttivo di tipo condizionale	1 suggerimento (punteggio 5) 2 suggerimento (punteggio 4) 3 suggerimento (punteggio 3) 4 suggerimento (punteggio 2) 5 suggerimento (punteggio 1)
Item 2 - apprendimento (2a) e 2-transfer (2t) Simultaneità	Item 2 - apprendimento (2a) e 2-transfer (2t) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di numeri	Item 2 - apprendimento (2a) e 2-transfer (2t) Ragionamento deduttivo con problemi di cripto aritmetica	
Item 3 - apprendimento (3a) e 3-transfer (3t) Inclusione in classe	Item 3 - apprendimento (3a) e 3-transfer (3t) Ragionamento induttivo nel completamento di figure geometriche	Item 3 - apprendimento (3a) e 3-transfer (3t) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di lettere	
Item 4 - apprendimento (4a) e 4-transfer (4t) Capacità di sovrapporre mentalmente delle immagini	Item 4 - apprendimento (4a) e 4-transfer (4t) Capacità di cogliere la differenza percettiva tra figure	Item 4 - apprendimento (4a) e 4-transfer (4t) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di numeri	
Item 5 - apprendimento (5a) e 5-transfer (5t) Transitività	Item 5 - apprendimento (5a) e 5-transfer (5t) Capacità di sovrapporre mentalmente immagini	Item 5 - apprendimento (5a) e 5-transfer (5t) Problem solving di tipo grafo-percettivo matematico	
Item 6 - apprendimento (6a) e 6-transfer (6t) Concetto di seriazione	Item 6 - apprendimento (6a) e 6-transfer (6t) Ragionamento induttivo nella costruzione di una catena di parole	Item 6 - apprendimento (6a) e 6-transfer (6t) Problem solving di tipo grafo-percettivo sull'orologio	
	Item 7 - apprendimento (7a) e 7-transfer (7t) Capacità di coordinazione simultanea di informazioni		

Tab.1: Test TIP - Item e suggerimenti per ogni ordine di scuola

5. Strategie didattiche personalizzate per la valorizzazione dei talenti

Gli insegnanti sono sempre più chiamati a gestire l'eterogeneità delle classi attraverso didattiche differenziate e strategie adattive e personalizzate capaci di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti (Tomlinson, 2006; Tomlinson, Imbeau, 2012; Perla, 2013). Mentre il tema della differenziazione didattica è stato tradizionalmente legato ai concetti di recupero e compensazione in situazioni di bisogno

educativo speciale (Cornoldi, 2007; Ianes, Macchia, 2008), le crescenti difficoltà di riconoscere e valorizzare l'alto potenziale cognitivo degli studenti – con conseguenti fenomeni di disagio socio-relazionale, noia, distrazione, isolamento e *drop-out* – mostrano l'esigenza di strutturare curricula orientati alla formazione dei talenti e allo sviluppo del potenziale di ciascuno (Zanetti, 2017; Zanetti, Gualdi, 2019).

Tale difficoltà di differenziare la didattica nasconde una misconcezione educativa comune, ossia che gli studenti plusdotati non necessitano di misure didattiche differenziate, di cui solitamente fanno esperienza studenti con bisogni educativi speciali. Si assiste, così, ad una "gerarchia dei bisogni", per cui le differenze non sembrano avere tutte lo stesso peso e alcune sono considerate più importanti di altre: i bisogni degli studenti plusdotati non sono considerati urgenti e non vengono né presi in considerazione, né soddisfatti (Renzulli, 2010). La prospettiva della differenziazione didattica – che parte dalla consapevolezza da parte dell'insegnante che ogni alunno, indipendentemente dalla categoria di appartenenza, possiede potenzialità e limiti che occorre valorizzare attraverso la modifica del contesto¹³ (Perla, 2013; d'Alonzo, 2017) – fatica ad affermarsi, in quanto sembra prevalere ancora una prospettiva integrazionista, stigmatizzante, assimilazionista e normalizzante, ben lontana dal ritenere la differenza come un *valore* (Vinci, 2013).

A tale difficoltà si aggiunge la mancanza, nel sistema scolastico italiano, di una legge specificatamente dedicata al riconoscimento e alla valorizzazione dei bambini ad alto potenziale cognitivo. Un passo in avanti in tale direzione, tuttavia, è stato avanzato con la nota Miur n. 562 del 3 aprile 2019, con cui i bambini ad alto potenziale intellettuale vengono riconosciuti all'interno dei *Bisogni Educativi Speciali*, dando così la possibilità, al Consiglio di Classe o il Team Docenti, di adottare metodologie didattiche personalizzate, capaci di valorizzare i diversi stili di apprendimento e il principio di responsabilità educativa (formalizzate anche in un PDP). Ciò comporta la necessità che gli insegnanti siano formati, oltre che nella fase di riconoscimento di eventuali situazioni di criticità e manifestazioni di disagio legate alla plusdotazione, anche negli approcci differenziati e personalizzati della didattica.

Quali principi sottendono la valorizzazione dei talenti?

In primis, mettere in atto una "didattica delle differenze" (Perla, 2013) capace di garantire a tutti gli alunni percorsi differenziati e flessibili di apprendimento, senza il bisogno di "etichette" per definire i loro diversi funzionamenti, ma attraverso mediatori didattici differenziati (Damiano, 2013) e una pluralità di metodologie didattiche da utilizzare in classe, adattando l'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti (Vogt, Rogalla, 2009; Mangione, Maffei, 2013). Occorre valorizzare l'apprendimento cooperativo e tutte le didattiche ad esso correlate – fra cui, ad esempio, il *peer tutoring* – in modo da poter assegnare ruoli differenziati che possano valorizzare il talento in modo utile anche ai compagni (ad esempio coinvolgere lo studente *gifted* in attività di spiegazione alla classe). Un'indicazione importante riguarda la necessità di personalizzare i compiti e le consegne, proponendo materiale più stimolante e articolato da studiare: è con la personalizzazione¹⁴ che si attua la scoperta di specifiche vocazioni, la de-

13 Nella scuola inclusiva e il contesto educativo che deve adattarsi all'eterogeneità degli alunni, e questo adattamento del contesto (con conseguente modifica nell'organizzazione di tempi, spazi, strumenti, mediatori didattici) è preventivo e *aprioristico*, indipendente dalla individuazione dei bisogni (Booth, Ainscow, 2002).

14 Si può parlare di didattica personalizzata se si realizzano sei condizioni (Zanniello, 2005): se c'è un

finizione di traguardi formativi diversi, la valorizzazione dei talenti e la promozione delle eccellenze.

Sempre all'interno di un *frame* valorizzante le differenze individuali, è possibile, inoltre, indicare alcune specifiche strategie utilizzate con successo per la valorizzazione degli studenti plusdotati (Renzulli, 2010; Mangione, Maffei, 2013).

La prima è l'*arricchimento*, presentato da Renzulli (1997) nel *School Wide Enrichment Model*, con cui si favorisce il raggiungimento dell'apprendimento significativo attraverso attività nuove e stimolanti (Reis et al., 2007; Reis, 2008; Field, 2009). A livello curricolare, si parla di *curriculum enhancement*, ossia la proposta di attività di livello avanzato (di contenuto, di processo, di prodotto) che vanno ad integrare e ad incrementare i contenuti e le attività dell'offerta formativa: in questo modo lo studente ad alto potenziale ha una possibilità di accesso ad informazioni aggiuntive (o, ad esempio, riguardante aspetti più specifici delle tematiche trattate in classe) ed è meno probabile che si annoi e che disturbi; il *curriculum enhancement* permette anche di creare *gruppi di ampliamento* per approfondire un determinato argomento (VanTassel-Baska et al., 2002; Reis et al., 2007; Reis, 2008; Gavin et al., 2007; Field, 2009).

La seconda è l'*accelerazione*, o "percorso di studio abbreviato" (Pressey, 1949; Colangelo et al., 2004; Gavin, et al., 2007), che permette un avanzamento didattico a ritmi molto veloci, basandosi sui ritmi di apprendimento e sulla motivazione ad imparare dello studente *gifted*, o la programmazione di attività previste per classi più avanzate rispetto a quella in cui è inserito. Le forme di accelerazione sono differenti, alcune riguardanti l'*accelerazione in una disciplina*, in cui gli studenti, pur rimanendo nella stessa classe con il gruppo dei pari, sono sollecitati da contenuti previsti da programma per gli alunni più grandi (Southern, Jones, 2004), altre riconducibili al *salto di classe*, che prevede di collocare gli studenti in classi più avanzate (Rogers, 2004) e poter accedere precocemente all'istruzione universitaria.

La terza strategia è l'offerta educativa differenziata o *raggruppamento* (Gentry, Owen, 1999; Reis et al. 1993, Tieso, 2002) che crea classi speciali o raggruppamenti adattate alle particolari esigenze dei bambini che dimostrano caratteristiche eccezionali (Tomlinson, 2012). Ad oggi rappresenta la strategia di utilizzo più frequente nelle realtà scolastiche europee, una soluzione che presenta il vantaggio di permettere agli studenti di esercitare tra loro la funzione «specchio», però forse a scapito di una bassa inclusione di classe (Luzzo, 2010; Mangione, Maffei, 2013).

La *differenziazione* (di contenuti, processi, prodotti, modalità di valutazione) (Tomlinson, 2012; Winebrenner, 2012), ha come presupposto la capacità dell'insegnante di riconoscere le differenti esigenze formative e di adeguarsi ad esse mettendo in campo una pedagogia dinamica con interventi didattici personalizzati. L'insegnante può anche "compattare il curriculum" (Renzulli, 1977), ossia cercare di ridurre il tempo «sprecato» di apprendimento, valorizzando lo studente e proponendogli attività stimolanti di approfondimento o alternative, che sono utili quando possiede già alcune conoscenze, che l'insegnante verifica inizialmente. Uno strumento interessante per compattare il curriculum – a seguito di un contratto

adeguamento dell'attività educativa alla singolarità della persona di ogni alunno e la contemporanea armonizzazione dell'apprendimento individuale con forme di apprendimento cooperativo; se gli alunni possono scegliere una parte dei contenuti e delle forme di apprendimento; se, insieme ai compiti legati all'apprendimento delle discipline, gli alunni possono svolgere delle libere attività espressive; se c'è flessibilità nella programmazione delle attività e nella scelta delle situazioni di apprendimento; se si effettua una valutazione criteriale insieme a quella normalizzata insegnando all'alunno ad autovalutarsi; se si valorizzano i diversi tipi di eccellenza presenti negli alunni.

di apprendimento in cui vengono stabiliti attese e comportamento degli insegnanti e degli studenti – è rappresentato dalle *estensioni*, attività aggiuntive con un livello di profondità e complessità superiori rispetto alle attività standard, funzionali a sviluppare un pensiero critico attraverso l'approfondimento di alcuni argomenti (Mormando, 2011).

Un esempio concreto di estensioni è rappresentato dai *Learning menu* o "Menu di Apprendimento" (*Learning Menu*), descritti da Susan Winebrenner (2012) come attività proposte per promuovere l'autonomia dell'alunno e la scoperta dei suoi talenti e interessi. Di seguito si rappresenta, a titolo esemplificativo, un *Learning Menu*, elaborato da un gruppo di docenti durante il percorso formativo svoltosi nei giorni 18-20 luglio 2019 in occasione del Summer Camp "EMISFERANDO: equilibri, ponti, incontri, scoperte", che ha previsto azioni integrate rivolte a docenti, studenti *gifted* e famiglie, organizzato dall'Università Mediterranea di Reggio Calabria¹⁵ in collaborazione con il Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento per lo sviluppo del Potenziale, del Talento e della Plusdotazione di Pavia (LabTalento; cfr. <http://labtalento.unipv.it/wordpress>).

15 Il modulo di formazione per i docenti, della durata complessiva di 12 ore, ha avuto luogo presso il Castello Ruffo di Scilla (RC) e si è articolato in tre giornate in cui si sono alternate attività di carattere formativo/seminariale – sul tema del riconoscimento e della valorizzazione dell'alto potenziale – e attività laboratoriali, di progettazione personalizzata e adattamento/arricchimento del curriculum scolastico a favore del singolo e della classe, in un'ottica di scuola inclusiva, capace di promuovere le capacità creative di *problem solving* e di *critical thinking* dello studente. Le scuole reggine hanno avuto, inoltre, un'occasione di approcciarsi alla tematica degli studenti *gifted* in occasione del convegno "Diritto all'istruzione e valorizzazione dell'alto potenziale cognitivo", tenutosi a Reggio Calabria presso l'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria l'8 maggio 2019. Dalla collaborazione fra il Dipartimento DIGIES dell'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria e il LabTalento di Pavia sono state attuate e progettate diverse azioni di sensibilizzazione del mondo scolastico riguardo gli alunni ad alto potenziale cognitivo, tutt'ora in corso.

Learning Menù – estensioni sul tema-stimolo: “La prossima guerra sarà per il controllo dell’acqua” (inserito in una Unità di Apprendimento per una Classe V primaria)		
<p>Intervista al docente di scienze esperto di dinamiche idrogeologiche: quali sono gli ambiti e gli utilizzi in cui l’acqua è indispensabile, cosa accadrebbe in sua assenza. Prendere consapevolezza del ruolo dell’acqua sulla terra, del carattere finito delle risorse, dell’ineguaglianza dell’accesso ad esse e adottare stili di vita responsabili.</p> <p>(livello tassonomico per la valutazione: “valutare”)</p>	<p>L’utilizzo dell’acqua nella nostra giornata. Realizzazione di un diagramma nel quale individualmente collocare i principali momenti di utilizzo dell’acqua per poi socializzarli in classe e trovare analogie e differenze. Lavorare in maniera cooperativa, riuscendo ad esprimersi e condividendo e rispettando idee e opinioni diverse.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “analizzare”)</p>	
<p>Ideazione di un volantino sul risparmio dell’acqua con relativo slogan che gli alunni dovranno presentare in occasione della “Giornata dell’acqua” il 22 Marzo</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “creare”)</p>	SCELTA DELLO STUDENTE	<p>Utilizzando fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative digitali ...) sintetizza le dinamiche delle guerre combattute per il controllo del petrolio e prospetta il possibile scenario di una guerra scaturita per il controllo dell’acqua.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “applicare”)</p>
<p>Il ciclo dell’acqua; dallo stato liquido dell’acqua, al solido e all’aeriforme.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “ricordare”)</p>		<p>Visione del film animato “Vita da Goccia” di Carlotta Givo e Riccardo Penasso. Elenca i concetti chiave che sono stati messi in evidenza e discuti in classe le implicanze nella nostra quotidianità. Acquisire comportamenti rispettosi dell’ambiente.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “comprendere”)</p>

Tab. 2: Esempio di Learnig Menù elaborato dai docenti

Come si evince dall’esempio, tutte le consegne – a scelta libera dello studente – costituiscono dei compiti autentici (Castoldi, 2016), prevedono un accordo insegnante/studente e comprendono differenti attività, con diversi livelli di difficoltà, valutabili secondo le categorie della tassonomia di Bloom, riadattata da Anderson e Krathwohl (2001), che prevede, in ordine crescente di difficoltà, la capacità di ricordare, di comprendere, di applicare, di analizzare, di valutare, di creare.

Al di là delle differenze di approccio, tutte le strategie didattiche non possono non tener conto del processo di autoregolazione¹⁶ dell’apprendimento, ossia del

¹⁶ Lo studente “autoregolato” partecipa attivamente ai processi di autoapprendimento con un coinvolgimento forte anche da un punto di vista emozionale, motivazionale e metacognitivo. Anche al fine di incrementare l’autoregolazione dell’apprendimento e l’autonomia dello studente, l’insegnante può, inoltre, prevedere l’utilizzo di un Portfolio, ossia di uno strumento di raccolta documentale dei prodotti attestanti particolari interessi e attitudini degli studenti (cfr. *Total Talent Portfolio*, Renzulli, 1997).

processo attivo e costruttivo da parte dello studente nella costruzione della propria conoscenza (Nora, Soresi, 2000; Pellerey, 2006) e del benessere derivanti dal raggiungimento di obiettivi di padronanza (Boekaerts, Corno, 2005).

Per concludere. Le riflessioni e le esperienze descritte mostrano l'importanza di formare, negli insegnanti, la competenza di *adaptive teaching* (Corno, 2008), una capacità adattiva e flessibile che permetta loro di riconoscere e valorizzare ogni singolo studente, in modo che sia permessa a ciascuno l'espressione del proprio talento (Vogt, Rogalla, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barnett, A., Hill, E. (2019). *Understanding Motor Behaviour in Developmental Coordination Disorder*. New York: Routledge.
- Beery, K.E., Buktenica, N. (1997). *VMI Developmental. Test of Visual-Motor Integration*. Firenze: Giunti.
- Bergson, H. (2001). *Educazione, cultura, scuola* (ed. it. a cura di M.T. Russo). Roma: Armando.
- Berry, J.W., Irvine, S.H., Hunt, E.B. (1986). *Indigenous Cognition: Functioning in Cultural Context*. Canada: Martinus Nijhoff Publishers.
- Betts, G.T., Neihart, M. (1988). Profiles of Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Betts, G.T., Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented. A research-based approach*. In *Keynote Address at 11th Asia Pacific Conference on Giftedness*.
- Boekaerts, M., Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Wide Bay Resource Centre.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments of Nature and Design*. United States of America: Harvard University Press.
- Bruininks, R.H., Bruininks, B.D (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOT-2)*. Australia/New Zealand: Pearsons.
- Cairo, M.T. (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Callahan, C.M., Hertzberg-Davis, H.L (2012). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New York: Routledge.
- Campione, J.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A., Bryant, N.R. (1984). The zone of proximal development: Implications for individual differences and learning. In B. Rogoff, J.V. Wertsch (Eds.), *New directions for child development* (pp. 77-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cermak, S.A., Larkin, D (2002). *Developmental Coordination Disorder*. Canada: Delmar.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica* (Ufficio Studi della Fondazione RUI). Milano: FrancoAngeli.
- Clark, B. (2002). *Growing up gite: developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River - NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., Gross, M.U.M (2004). *A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II). Iowa City: International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi di apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

- Damiano, A. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam [trad. it. *L'errore di Cartesio* (1995). Milano: Adelphi].
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Fabio, R.S. (2007). *TIP. Test di intelligenza potenziale*. Trento: Erickson.
- Feuerstein R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., Rand, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. (1979). Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of instrumental enrichment. *American Journal of Mental Deficiency*, 83(6), 539-550.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., Rand, Y. (2013). *LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. USA: Sage Publications.
- Fornia, G.L., Wiggins Frame, M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling, *The family journal: counseling and therapy for couples and families*, 9(4), 384-390.
- Fuster, J.M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31, 373-385.
- Gagnè, F. (2003). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. In N., Colangelo, G.A., Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagnè, F. (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagnè, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roepe Review*, 18(2), 103-111.
- Gagnè, F. (1992). *On the differentiated nature of giftedness*. Keynote address at Guiding the Gifted National Conference. Auckland: Proceedings of the Guiding the Gifted Conference.
- Galifret Granjon, N. (1980). *Batteria Piaget-Head: Test di orientamento destra-sinistra*. Firenze: Giunti.
- Galton, F. (1982). *Finger Prints*. London-New York: MacMillan and Co.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Murray.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Early giftedness and later achievement*. In G.R. Bock, K. Ackrill (Eds.), *Ciba Foundation Symposium 178: The origins and development of high ability*. New York: Wiley.
- Gavin, M.K., Casa, T.M., Adelson, J.L., Carroll, S.R., Sheffield, L.J., Spinelli, A.M. (2007). Project M3: Mentoring Mathematical Minds – A Research-based Curriculum for Talented Elementary Students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 566-585.
- Gelman, R. (2000). Domain Specificity and Variability in Cognitive Development, *Child Development*, 71(4), 854-856.
- Gentry, M.L., Owen, S.V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 224-243.
- Gere, D.R., Capps, S.C., Mitchell, D.W., Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295.
- Heller, K.A., Perleth, C., Lim, T.K. (2005). *The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students*. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 172-197). New York, NY: Cambridge University Press.
- Heller, K. (1998). Förderung durch Differenzierung. Für einen realistischen Begabungsbe-griff. *Zeitschrift für politische Bildung*, 35, 34-43.
- Heller, K.A., Schofield, N.J. (2000). *International trends and topics of research on giftedness*

- and talent. In K.A., Heller, F.J., Mönks, F.J., R., Sternberg, R., Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 123-137). Oxford: Elsevier.
- Henderson, S.E., Sugden, D.A. (1984). *Movement Assessment Battery for Children*. Firenze: Giunti.
- lanes, D., Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Jason Dana, M.S., Loewenstein, G. (2003). A Social Science Perspective on Gifts to Physicians from Industry. *JAMA*, 290(2), 252-255.
- Keating, D.P. (2009). *Developmental science and giftedness: An Integrated life-span framework*. In F.D., Horowitz, R.F., Subotnik, D.J., Matthews, (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kirby, A., Drew, S. (2013). *Guide to Dyspraxia and Developmental Coordination Disorders*. London: Fulton Publishers.
- Kolb, B. (1984). Functions of the prefrontal cortex in the rat: A comparative view. *Brain Research Review*, 8(1), 65-98.
- Le Boulch, J. (2009). *Lo sport nella scuola. Psicocinetica e apprendimento motorio*. Roma: Armando.
- Luria, A.R. (1961). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.
- Luzzo, D. (2010). *Un problema di intelligenza*. Trento: Erickson.
- Mangione, G.R., Maffei, F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), 140-156.
- Margiotta, U. (Ed.) (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2003). *La scuola dei talenti*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2019). Nota n. 562 del 3 aprile 2019. *Alunni con bisogni educativi speciali*.
- Mönks, F.J. (1996). *High ability: Self-concept and underachievement*. In U. Munandar, C. Semawan (Eds.), *Optimizing excellence in human resource development* (pp. 43-57). Jakarta: University of Indonesia Press.
- Mormando, F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale: guida per insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Morrone, C., Renati, R., (2012). Dal quoziente intellettuale ai profili degli studenti ad alto potenziale. *Psicologia dell'Educazione*, VI(3), 343-356.
- Neubauer, A.C., Grabner, R.H., Fink, A., Neupeper, C. (2005). Intelligence and neural efficiency: Further evidence of the influence of task content and sex on the brain- IQ relationship. *Brain Research Cognitive Brain Research*, 25(1), 217-225.
- Nora, L. Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte: la visione socio-cognitiva dell'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Olivieri, D. (2018). Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2), 153-172.
- Parin, P. (1979). L'io e i meccanismi di adattamento. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 2(1), 1-28.
- Pellerey, K. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S. (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pfeiffer, S.I., Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Pfeiffer, D. (2002). The Philosophical Foundations of Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, 22(2), 3-23.
- Pfeiffer, S.I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 30(1), 3-9.

- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the gifted. Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S.I., Blei, S. (2007). Gifted Identification Beyond the IQ Test: Rating Scales and Other Assessment Procedures. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 177-198). New York: Springer.
- Piaget, J. (1937). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchate: Delachaux & Niestlé (trad. it.: *La nascita dell'intelligenza*, Firenze, Ed. Universitaria).
- Polacek, K. (2005). *Questionario sui processi di apprendimento* (QPA). Firenze: Giunti.
- Posthuma, D., De Geus, E.J., Baarè, W.F., Hulshoff Pol, H.E., Kahn, R.S., Boomsma, D.I. (2001). The association between brain volume and intelligence is of genetic origin. *Nature Neuroscience*, 5, 83-84.
- Pressey, S.L. (1949). The place and functions of psychology in undergraduate programs. *American Psychologist*, 4(5), 148-150.
- Reis, S.M., Eckert, R.D., McCoach, D.B. Jacobs, J.K., Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research*, 101(5), 299-314.
- Reis, S.M., McCoach, D.B., Coyne, M., Schreiber, F.J., Eckert, R.D., Gubbins, E.J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108(1), 3-24.
- Reis, S.M., Westberg, K.L., Kulikowich, J.K., Caillard, F., Hébert, T.P., Plucker, Smist, J.M. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Renati, R., Berrone, C., Zanetti, M.A. (2012). Morally Disengaged and Unempathic: Do Cyberbullies Fit These Definitions? An Exploratory Study. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 15(8), 1-8.
- Renzulli, J.S. (1978). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Institute of Education Sciences (ERIC)*, 60(3), 180-84, 261.
- Renzulli, J.S., Marcia A., Delcourt, B., (1986). The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons. *Gift Child Quarterly*, 30(1), 20-23.
- Renzulli, J.S. (1977). *What makes giftedness?: Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan, 92(8): 81-88.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S., Renzulli, S.R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Educational International*, 26(2-3), 140-157.
- Resnick, L.B., Glaser, R. (1976). Problem solving and intelligence. In Resnick L.B. (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale-New York: Erlbaum.
- Reynolds, R., Bigler, P. (1995). *TEMA. Test for memory and learning*. Trento: Erickson.
- Rogers, M.C. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory: An Overview of Pedagogical Philosophies*. USA: Southern University Press.
- Sansuini, S. (1996). *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati. Che cos'è, da dove viene, come si educa. Il potenziale intellettuale che c'è in ogni ragazzo*. Milano: Franco-Angeli.
- Sgambelluri, R. (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, XVII(3), 104-117.
- Silverman, L.K. (2000). *Counseling the Gifted and Talented*. Love Publishing Company.
- Southern, W.T., Jones, E.D. (2004). In *Types of Acceleration: Dimension and Issues. A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Volume II. Iowa City: International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Sternberg, R.J., E.L., Grigorenko (2004). *Il Testing dinamico. La natura e la misura del potenziale di apprendimento*. Roma: Armando.
- Stoeger, H., Ziegler, A. (2013). Deficits in fine motor skills and their influence on persistence among gifted elementary school pupils. *Gifted Education International*, 29(1), 28-42.

- Tieso, C.L. (2002). *The effects of Grouping and Curricular Practices on Intermediate students' Math Achievement*. The National Research Center on the gifted and talented. University of Connecticut, University of Virginia: Yale University.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Tomlinson, C.A., Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea* (ed. it. a cura di M. Comoglio). Roma: LAS.
- Tzuriel, D. (2005). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.
- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L.D. (2002). A Curriculum Study of Gifted-Student Learning in the Language Arts. *Gifted Children Quarterly*, 46(1), 30-44.
- Vinci, V. (2013). Uno sguardo critico-decostruttivo sulla prospettiva integrazionista dell'educazione speciale. In L. Perla, *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vogt, F., Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (a cura di Mecacci L.). Roma-Bari: Laterza.
- Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every teacher can use*. USA: Free Spirit.
- Zanetti, M.A. (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.
- Zanetti, M.A., Gualdi, G. (2019). *Adolescenti ad alto potenziale. Percorsi di supporto ed esperienze tra pari*. Roma: Carocci.
- Zanetti, M.A., Renati, R. (2012). Perché un focus sulla plusdotazione? *Psicologia dell'Educazione*, VI(2), 155-161.
- Zanniello, G. (Ed.) (2005). *Educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Ziegler, A., Heller, K.A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*. In K.A., Heller, F.J., Mönks, R.J., Sternberg, R.F., Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21). Amsterdam: Elsevier.