



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio

ex. D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**Giftedness  
and linguistic education:  
definitions, beliefs and perceptions**

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatrice**

Ch.ma Prof.ssa Martina Brazzolotto

Ch.ma Prof.ssa Sveva Battaglia

**Laureanda**

Laura Prete

Matricola 853876

**Anno Accademico**

2018 / 2019

## TABLE OF CONTENTS

<b>INTRODUCTION</b>	<b>pp. 1</b>
<b>CAPITOLO I</b>	
<b>Chi sono gli studenti con plusdotazione</b>	<b>pp. 3</b>
<b>1.1. Tentativi di definizione e le loro caratteristiche</b>	<b>pp. 3</b>
<b>1.2. Il ruolo del quoziente intellettivo</b>	<b>pp. 14</b>
<b>1.3. La situazione in Italia e nella regione del Veneto sul tema della plusdotazione</b>	<b>pp. 18</b>
<b>Conclusioni</b>	<b>pp. 21</b>
<b>CAPITOLO II</b>	
<b>Tre modelli di plusdotazione</b>	<b>pp. 22</b>
<b>2.1. Il <i>Three-Ring Model</i> di Renzulli e il <i>Multifactorial Model</i> di Mönks</b>	<b>pp. 22</b>
<b>2.2. Il <i>Differentiated Model of Giftedness and Talent</i> di Gagné</b>	<b>pp. 28</b>
<b>Conclusioni</b>	<b>pp. 35</b>

## **CHAPTER III**

**Giftedness and talent in foreign language learning** pp. 36

**Conclusions** pp. 44

## **CHAPTER IV**

**Critical issues of gifted students and the educational implications** pp. 46

**4.1. Four critical concerns of gifted and talented students** pp. 46

*4.1.1. Depression and anxiety* pp. 47

*4.1.2. Toxic Perfectionism* pp. 50

*4.1.3. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)* pp. 53

**Conclusions** pp. 55

## **CHAPTER V**

**Methods and strategies for gifted and talented students** pp. 56

**5.1. Methods and strategies to adopt in the language class** pp. 56

*5.1.1 Cooperative learning* pp. 56

*5.1.2. Peer tutoring* pp. 59

*5.1.3. Problem solving activities* pp. 60

*5.1.4. Spiral subjects* pp. 62

*5.1.5. Differentiated assignments* pp. 63

**Conclusions** pp. 65

## **CAPITOLO VI**

**Gli studenti con plusdotazione e apprendimento dell'italiano come lingua seconda** pp. 66

**6.1. Identificazione degli studenti di diversa origine con plusdotazione** pp. 66

**6.2. I bisogni e le caratteristiche degli studenti *gifted* neoarrivati** pp. 69

**Conclusioni** pp. 73

## **CHAPTER VII**

**Teachers' perceptions on giftedness** pp. 75

**7.1. Teachers' perceptions about linguistic learning of gifted student with different origins** pp. 78

**Conclusions** pp. 80

## **CHAPTER VIII**

**The survey** pp. 81

**8.1. The methodology of the survey** pp. 81

**8.2. The structure of the questionnaire** pp. 82

<b>8.3. The sample</b>	<b>pp. 84</b>
<b>8.4. The results</b>	<b>pp. 86</b>
8.4.1. <i>What is giftedness in your opinion?</i>	pp. 86
8.4.2. <i>Have you ever had in your class a student with giftedness?</i>	pp. 87
8.4.3. <i>In your opinion and experience, which are the characteristics of giftedness?</i>	pp. 88
8.4.4. <i>Which of the following statements would you associate to a student with giftedness?</i>	pp. 88
8.4.5. <i>With reference to Gardner's Theory of Multiple Intelligences (1983, 1999), which of the following would you expect to see more in a student with giftedness?</i>	pp. 90
8.4.6. <i>How much do you think motivation is more important in the educational process of a student with giftedness?</i>	pp. 91
8.4.7. <i>How would you maintain motivation active in a student with giftedness?</i>	pp. 91
8.4.8. <i>Which of the following methods and strategies would you adopt to include the student with giftedness?</i>	pp. 92
8.4.9. <i>How would you implement the methods and strategies chosen?</i>	pp. 93
8.4.10. <i>How much does the educational environment (the class, the relationship with peers and professors, etc.) affect the development of the giftedness in a person?</i>	pp. 95
8.4.11. <i>How would you act to make the educational environment as much inclusive as possible?</i>	pp. 95
8.4.12. <i>How much does the role of family and its influence on the development of giftedness in a person?</i>	pp. 96
8.4.13. <i>How would you handle the influence and the role of family?</i>	pp. 97
<b>8.5. The discussion of the results</b>	<b>pp. 98</b>

<i>8.5.1. Definitions and characteristics of giftedness</i>	pp. 98
<i>8.5.2. Cognitive styles and Gardner's Multiple Intelligences Theory</i>	pp. 100
<i>8.5.3. Motivation</i>	pp. 102
<i>8.5.4. Methods and strategies</i>	pp. 103
<i>8.5.5. Educational and domestic context</i>	pp. 104
<b>Conclusions</b>	<b>pp. 105</b>
<b>CONCLUSIONS</b>	<b>pp. 106</b>
<b>BIBLIOGRAPHY</b>	<b>pp. 107</b>
<b>SITOGRAPHY</b>	<b>pp. 120</b>
<b>APPENDIX A</b>	<b>pp. 140</b>

## INTRODUCTION

This dissertation presents the topic of giftedness through two major perspectives, namely that of the scientific literature and its scholars, and that of professors.

In fact, Chapter I introduces the subject by reporting multiple definitions of giftedness and the characteristics with which the scholars define a gifted and talented student. Giftedness has been associated mainly with a high Intelligence Quotient, therefore, its role and importance in the identification of the gifted and talented student are addressed. Finally, we present the current situation in Italy and in the region of Veneto concerning the measures implemented in the educational field.

In order to provide a complete framework of giftedness, Chapter II presents three models of giftedness: the Three-Ring Model by Renzulli (1978), from which we introduce the additions made by Mönks (1986), and finally the Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) by Gagné (1985, 2009).

In Chapter III, the dissertation explores the topic of giftedness within the foreign language learning. We try to define the traits of a gifted language learner relying on what scholars wrote about this particular field.

Giftedness might trigger some critical issue in the student. Chapter IV therefore is dedicated to illustrate four common clinical issues that scholars found in gifted and talented students. These issues are depression, anxiety, toxic perfectionism and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In this chapter, inferences that do not pertain to the educational field are not present.

With Chapter V, we explore the implementation of four methods and strategies that professors can use in the language class with gifted students. We suggest cooperative learning, peer tutoring, problem-solving activities and differentiated assignments.

Since classrooms are heterogeneous, in Chapter VI we investigate the case of the gifted students with Italian as their second language. Their characteristics and their

special needs are addressed in order to provide a full framework of the topic of giftedness.

Chapter VII is dedicated to investigating the results of several studies (Lee, 1999; Ngara, 2002; Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, Dixon, 2007; Schroth, Helfer, 2008; García-Cepero, McCoach, 2009; De Angelis, 2017) concerning the perceptions of professors about giftedness. This chapter is meant to serve as introduction to our survey.

Finally, Chapter VIII presents the research conducted and the results collected concerning beliefs and perceptions of professors with regard to giftedness. The participants were asked to fill a questionnaire composed of multiple choice and open-response questions. They had to provide a short definition of giftedness, select the characteristics, the cognitive styles and the possible types of intelligences that a gifted student may display. The professors were asked about the implications of the motivation within the gifted student and of the context surrounding him or her (school, peers and family). The participants were also requested to choose between those methods and strategies presented in Chapter V and to explain their choices.

The conclusions gather the principal objectives of the dissertation, namely to provide the most common definitions of giftedness and the traits of the gifted student in general and then with specific regard to language learning, and finally the main opinions of the professors who participated in the survey.



## CAPITOLO I

### ~ Chi sono gli studenti con plusdotazione ~

Il tema della plusdotazione viene trattato sotto molteplici aspetti da quasi un secolo da studiosi di rinomata stima (Hollingworth, 1924, 1929, 1942; Terman, 1925, 1954; DeHaan, Havighurst, 1957; Witty, 1958; Getzels, Jackson, 1962; Becchi, 1962, 1963; George, Cohn, Stanley, 1979; Tannenbaum, 1986; Hotowitz, O'Brien, 1986; Coleman, Cross, 2001; Brody, 2001, 2004; Baldacci, 2002; Lowe, 2002; Delisle, Galbraith, 2002; Feldman, 2003; Sousa, 2003; Dai, 2010, 2018; Robinson, Campbell, 2010; Strip, Hirsh, 2011; Mormando, 2011; Davis, Rimm, Siegle, 2011; Webb, Gore, 2012; Galbraith, 2012; D'Alonzo, 2016; Zanetti 2017; Brazzolotto, 2018b; Pinnelli, 2019) i quali hanno cercato di delineare i tratti e i bisogni di questi studenti, di creare una didattica inclusiva che porti all'identificazione del tratto di plusdotazione e che dia accesso all'educazione di cui hanno bisogno in modo da sviluppare i loro talenti.

#### 1.1. Tentativi di definizione e le loro caratteristiche

Numerosi studiosi (Marland 1971; Feldhusen 1986; Tuttle, Becker, Sousa 1988; Balch 1993; Heller, 1991; Winner 2000a, 2000b; Renzulli 2005; Kaufman, Sternberg 2008; Harrison 2005; Newman 2008; Caon 2008, 2016; Fleith, Almeida, Alencar, Miranda 2010; Tunnicliffe 2010; Novello 2016a, 2018; Brazzolotto 2018a) hanno cercato di dare una definizione di plusdotazione e di studente con plusdotazione evidenziandone i tratti generalmente più comuni. Ciononostante non è sempre semplice racchiudere tutte le caratteristiche di questa categoria in un solo elenco e per questo molto spesso si tende a parlare di tentativi di definizione. Mönks e Katzko (2005: 187) spiegano come «Una definizione dovrebbe dare una descrizione formale e concisa del significato di un concetto o di una costrutto»<sup>1</sup>.

---

Tutte le traduzioni in italiano sono nostre.

<sup>1</sup> «A definition should give a formal and concise description of the meaning of a concept or construct».

Il cosiddetto Marland Report (1971: ix) è il documento che per primo dà una definizione ufficiale (Novello, 2018: 393) di *giftedness* e dei ragazzi e delle ragazze con plusdotazione. Quella dell'ex Commissario statunitense per l'educazione S. P. Marland Jr recita così: «i ragazzi con plusdotazione e con talento sono quelli identificati da persone professionalmente qualificate e che in virtù di abilità eccezionali, sono capaci di elevate prestazioni»<sup>2</sup>. Vengono citate delle figure professionali e qualificate che siano in grado di identificare i tratti di plusdotazione. Più recentemente, il Dipartimento dell'Istruzione statunitense (2003, citato in Newman, 2008: 163) definiva i ragazzi e le ragazze con plusdotazione come coloro che «dimostrano alte capacità prestazionali in specifiche aree accademiche, o in aree come la capacità intellettuale, creativa, artistica, o di leadership, e richiedono servizi o attività che non vengono normalmente offerte dalla scuola per sviluppare appieno queste capacità»<sup>3</sup>. L'identificazione è un processo molto importante senza il quale si rischia di compromettere l'intero successo scolastico dello studente. Infatti, Novello (2016a: 110) dichiara che «La consapevolezza delle potenzialità è fondamentale per creare un programma formativo adatto alle esigenze di questi studenti i quali necessitano di essere seguiti da insegnanti competenti per non andare incontro a serie difficoltà». Per una rapida scoperta dei tratti di plusdotazione sono necessari i giusti strumenti e la giusta preparazione di chi si trova in dovere di attestare la condizione. Per questo riportiamo le parole dei ricercatori Fleith, Almeida, Alencar e Miranda (2010: 76) che nel loro elaborato si sono occupati della situazione generale del Brasile e del Portogallo:

Sfortunatamente, soprattutto nei paesi meno sviluppati, l'investimento nell'area della plusdotazione è scarso. Alle volte per mancanza di informazione, altre per *tabù* imposti e preconcetti collegati, il tema della plusdotazione non viene

---

<sup>2</sup>«Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who by virtue of outstanding abilities, are capable of high performance».

<sup>3</sup> «[...] give evidence of high performance capability in specific academic fields, or in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, and require services or activities not ordinarily provided by a school in order to fully develop such capabilities».

adeguatamente considerato nell'analisi delle differenze individuali e delle necessità educative specifiche<sup>4</sup>.

Secondo i ricercatori Kaufman e Sternberg (2008: 77) «la parola “plusdotazione” implica che ad una persona sia stato conferito un “dono speciale” che deve essere sfruttato per il bene dell'umanità, anche se, per lo meno in teoria, il dono non è necessariamente genetico»<sup>5</sup>. La genetica, quindi, per gli studiosi non è e non può essere l'unico fattore scatenante. Infatti continuano «includendo vari fattori *esterni* che potrebbero interagire con i fattori *interni* all'individuo producendo comportamenti da plusdotato»<sup>6</sup> (Kaufman, Sternberg, 2008: 77). Il contesto nel quale è immersa la persona con plusdotazione gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo delle sue abilità.

Tunnicliffe (2010: 18) riporta invece la definizione del *Young, Gifted and Talented Programme* fornita dal governo dell'Inghilterra: «I discenti con plusdotazione e talento sono definiti come coloro che possiedono una o più abilità sviluppate fino ad un livello significativamente più avanti rispetto i loro pari (o che possiedono il potenziale di sviluppare quelle abilità)»<sup>7</sup>.

Da Renzulli (2005: 249) ci vengono proposti quelli che secondo lo studioso sono le finalità dell'educazione agli studenti con plusdotazione:

Il primo obiettivo dell'educazione a studenti con plusdotazione è quello di garantire ai giovani delle opportunità ottimali per l'autorealizzazione attraverso lo sviluppo e l'espressione di una o della combinazione di più aree nelle quali l'alto potenziale potrebbe presentarsi. Il secondo obiettivo è quello di aumentare, nella società, l'apporto di persone che aiuteranno a risolvere i problemi della civiltà contemporanea diventando produttori di

---

<sup>4</sup> «Infelizmente, sobretudo em países menos desenvolvidos, é escasso o investimento na área da sobredotação e dos talentos. Umás vezes por falta de informação, outras vezes por tabus instituídos e preconceitos associados, o tema da sobredotação não é devidamente considerado na análise das diferenças individuais e das necessidades educativas específicas».

<sup>5</sup> «[...] the word “giftedness” does imply that someone was bestowed with a special “gift” that must be harnessed for the good of humankind, although, at least in theory, the gift need not be genetic».

<sup>6</sup> «[...] including various *external* factors that might interact with the *internal* factors of the individual to produce gifted behavior».

<sup>7</sup> «Gifted and talented learners are defined as those who have one or more abilities developed to a level significantly ahead of their year group (or with the potential to develop those abilities)».

conoscenza e arte invece di meri consumatori di informazioni già esistenti<sup>8</sup>.

Lo studioso vuole quindi che questi ragazzi e queste ragazze vengano identificate al fine di offrire loro il miglior percorso di studi in relazione alle aree nelle quali si sviluppa la loro plusdotazione, il tutto con lo scopo finale di inserire queste eccellenze all'interno della società.

Nel suo documento ufficiale, Marland (1971: ix) continua affermando che «questi sono ragazzi che richiedono programmi scolastici differenziati e/o prestazioni al di sopra di quelle normalmente previste dai normali programmi scolastici, così da realizzare il loro apporto agli studenti stessi e alla società»<sup>9</sup>. Quella dei programmi differenziati è una lotta che persiste da molto in quanto non è ancora ben chiaro alle persone coinvolte nel percorso scolastico degli studenti con plusdotazione come questi richiedano di metodologie apposite per le loro necessità così che, appunto, si contribuisca al loro sviluppo e alla loro utilizzazione nella società. Infatti, secondo Balch (1993: 5) «uno dei più grandi ostacoli all'offerta di programmi educativi per gli studenti con plusdotazione è sempre stato un considerevole gruppo di persone che pensa che gli studenti con plusdotazione siano già fortunati nell'avere un'intelligenza sopra la media e quindi che questi dovrebbero essere in grado di avere successo senza nessun aiuto in più»<sup>10</sup>. Ed è della stessa convinzione Balboni (2012: 228) quando afferma che «Nella scuola tradizionale l'attenzione è focalizzata sui meno bravi» e che per vari motivi come «la loro situazione “privilegiata” gli studenti con forti potenzialità e buoni risultati sono spesso lasciati a sé stessi». Secondo il pensiero di Balch (1993) e Balboni (2012) sembra esserci quindi una convinzione all'interno dell'ambiente scolastico che mina, e a lungo andare aggrava, il processo di acquisizione di questi ragazzi e di queste ragazze. Una

---

<sup>8</sup> «The first purpose of gifted education is to provide young people with maximum opportunities for self-fulfillment through the development and expression of one or a combination of performance areas in which superior potential may be present. The second purpose is to increase society's supply of persons who will help to solve the problems of contemporary civilization by becoming producers of knowledge and art rather than mere consumers of existing information».

<sup>9</sup> «These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society».

<sup>10</sup> «One of the most stumbling blocks to providing educational programs for the gifted has always been a sizable group of people who feel that the gifted are already blessed with above-average intelligence, therefore, they should be able to succeed without any extra help».

convinzione forse dovuta da una scarsa preparazione in materia. Concordiamo con Caon (2016b: 9) quando dichiara che «Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta di valorizzarle e [...] di trasformare l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa» e con Winner (2000a: 163) la quale afferma che «gli intensi impulsi che caratterizzano il ragazzo con plusdotazione dovrebbero essere riconosciuti, acclamati e coltivati, non distrutti»<sup>11</sup>. A sostegno della sua affermazione, la ricercatrice continua dichiarando che «Quando i ragazzi non vengono messi sufficientemente alla prova a scuola, come spesso accade con i ragazzi con plusdotazione, questi talvolta perdono la loro motivazione e rendono al di sotto delle loro potenzialità»<sup>12</sup> (Winner, 2000a: 163).

Vediamo ora come alcuni studiosi sono riusciti a raccogliere le caratteristiche principali e più distintive che danno forma alla plusdotazione.

Louis Thurstone (1938, citato in Kaufman, Sternberg, 2008: 73) elenca le sette abilità mentali che portano un individuo ad essere considerato con plusdotazione. Riassumiamo qui di seguito queste abilità:

- (a) Comprensione verbale [...], (b) Fluidità verbale (l'abilità di generare un gran numero di parole o concetti con caratteristiche specifiche), (c) Numeri (l'abilità nei calcoli aritmetici), (d) Velocità di percezione (rapidità nel riconoscere simboli), (e) Ragionamento induttivo (l'abilità di passare dallo specifico al generale), (f) Visualizzazione spaziale (l'abilità di visualizzare e ruotare oggetti)
- (g) Memoria [...]<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> «The intense drive characterizing gifted children should be recognized, celebrated, and cultivated, not destroyed».

<sup>12</sup> «When children are not sufficiently challenged in school, as so often happens to gifted children, they sometimes lose their motivation and become underachievers».

<sup>13</sup> «[...] (a) Verbal comprehension (involved in the ability to understand verbal material), (b) Verbal fluency (involved in the ability to rapidly generate a large number of words or concepts with specific characteristics), (c) Number (involved in rapid arithmetic computation), (d) Perceptual speed (involved in rapid recognition of symbols), (e) Inductive reasoning (involved in reasoning from the specific to the general), (f) Spatial visualization (involved in mentally visualizing and rotating objects), and (g) Memory (involved in remembering information)».

Caon (2008: 75-76) identifica, a seguito di una sua precedente indagine, cinque peculiarità fondamentali: secondo il docente universitario, lo studente eccellente è motivato, autonomo, attento, educato, metodico. Vedremo ampiamente in seguito come la motivazione in uno studente sia un elemento di sostanziale importanza durante il processo di acquisizione e come sia essenziale sostenerla qualora ci fossero segni di plusdotazione.

Secondo Winner (2000b: 154)

I forti impulsi che caratterizzano la plusdotazione, la richiesta di sfide, l'orientamento alla padronanza e l'abilità nel compiere scoperte autonomamente, suggeriscono che i ragazzi con plusdotazione non solo si sviluppano più rapidamente degli altri ma che si sviluppino e pensino in maniera differente rispetto agli altri<sup>14</sup>.

Tuttle, Becker e Sousa (1988: 15) propongono una lista diversa secondo la quale:

Uno studente con plusdotazione:

1. è curioso;
2. è costante nella ricerca di interessi e questioni;
3. è intuitivo nell'ambiente circostante;
4. è critico nei propri confronti e nei confronti degli altri;
5. ha un senso dell'umorismo molto sviluppato;
6. è sensibile alle ingiustizie nei suoi confronti e nei confronti degli altri;
7. rappresenta il leader in molteplici situazioni;
8. non è disposto ad accettare dichiarazioni, risposte o valutazioni superficiali;
9. capisce facilmente i principi generali;
10. spesso risponde attraverso materiali e mezzi diversi da carta e penna;

---

<sup>14</sup> «The strong drive that accompanies giftedness, the posing of challenges, the mastery orientation, and the ability to make discoveries independently together suggest that gifted children do not just develop more rapidly than others, but develop and think differently from others».

11. vede collegamenti tra idee in apparenza diverse; genera molte idee in risposta ad uno stimolo specifico<sup>15</sup>.

I tre autori citano delle caratteristiche molto importanti e distintive quali la curiosità, quindi il non accettare spiegazioni o risposte di tipo superficiale e poco soddisfacenti, e la sensibilità.

Secondo Feldhusen (1986: 37)

I giovani con plusdotazione e talento sono caratterizzati da una generale abilità o intelligenza superiore, speciali attitudini e/o talenti, un'idea di sé che riconosce e accetta l'abilità e il talento speciale e un alto livello di motivazione ad imparare e a realizzare<sup>16</sup>.

Prima di arrivare ad una definizione conclusiva, lo studioso afferma nell'incipit del suo articolo che «la crescita di queste caratteristiche possono preannunciare il conseguimento di un alto livello di produttività o creatività ad un certo punto nella vita degli individui»<sup>17</sup> (Feldhusen, 1986: 33).

Garfinkel e Prentice (1985: 44) riprendono il pensiero di Clark (1983) per quanto riguarda le caratteristiche degli studenti con plusdotazione. Quest'ultime sono le seguenti:

---

<sup>15</sup> «A gifted individual -

1. is curious.

2. is persistent in pursuit of interests and questions.

3. is perceptive of the environment.

4. is critical of self and others.

5. has a highly developed sense of humor, often a verbal orientation.

6. is sensitive to injustices on personal and worldwide levels.

7. is a leader in various areas.

8. is not willing to accept superficial statements, responses, or evaluations.

9. understands general principles easily.

10. often responds to the environment through media and means other than print and writing.

11. sees relationships among seemingly diverse ideas.

12. generates many ideas for a specific stimulus».

<sup>16</sup> «Gifted and talented youth are characterized by superior general ability or intelligence, special aptitudes and/or talents, self concepts which recognize and accept the special ability and talent, and high level motivation to learn and to achieve».

<sup>17</sup> «[...] the growth of those characteristics may portend high level productivity or creative achievement at some later point in time in the life of individuals».

[Gli apprendenti con plusdotazione] Riescono a gestire una straordinaria quantità di informazioni e hanno una memoria inusuale; sono capaci di una comprensione avanzata; hanno insoliti e vari interessi e curiosità; hanno alti livelli di sviluppo linguistico e di abilità verbale; elaborano le informazioni insolitamente bene; i loro processi di pensiero sono flessibili e rapidi; sono capaci di fare sintesi complete; possono rimandare ai primi anni la chiusura; vedono insolite e varie relazioni più chiaramente degli altri; pensano in termini alternativi e astratti dimostrando così precoci schemi differenziati per il processo di ragionamento; generano idee e soluzioni originali; usano e formano strutture concettuali; mantengono un approccio valutativo su di sé e sugli altri; e infine, il loro comportamento è costantemente indirizzato verso l'obiettivo<sup>18</sup>.

Ancora, Brazzolotto (2018a: 370) dichiara che:

Nella letteratura scientifica di riferimento (*gifted education*) spesso vengono fornite delle liste di caratteristiche degli studenti con plusdotazione, le quali includono delle voci su: motivazione, curiosità, memoria, conduzione di inchieste, immaginazione, intuizione, ragionamento, *problem solving*, comunicazione, senso dell'umorismo, creatività e interessi.

Una persona con plusdotazione può non presentare tutte quante le caratteristiche citate, infatti «Questi ragazzi hanno forti interessi all'interno della sfera in cui hanno grandi abilità e possono concentrarsi così intensamente nel lavoro in questa sfera da perdere il contatto con il mondo esterno»<sup>19</sup> (Winner, 2000a: 162).

---

<sup>18</sup> «They can deal with extraordinary quantities of information and have unusual retentiveness; they are capable of advanced comprehension; they have unusually varied interests and curiosity; they have high levels of language development and verbal ability; they process information unusually well; their thought processes are flexible and rapid; they are capable of comprehensive synthesis; they can delay closure at early ages; they see unusual and diverse relationships more vividly than others; they think in alternatives and abstract terms thus demonstrating early differential patterns for thought processing; they generate original ideas and solutions; they use and form conceptual frameworks; they maintain an evaluative approach to themselves and others; and finally, their behavior is persistently goal-directed».

<sup>19</sup> «These children have a powerful interest in the domain in which they have high ability, and they can focus so intently on work in this domain that they lose sense of the outside world».



Heller (1991; 176) definisce la plusdotazione come «le possibilità cognitive, motivazionali e sociali individuali per il raggiungimento dell'eccellenza in una o più aree»<sup>20</sup>. Riportiamo qui di seguito lo schema, al quale rimanda lo studioso in quanto esplicativo di suddetta definizione.

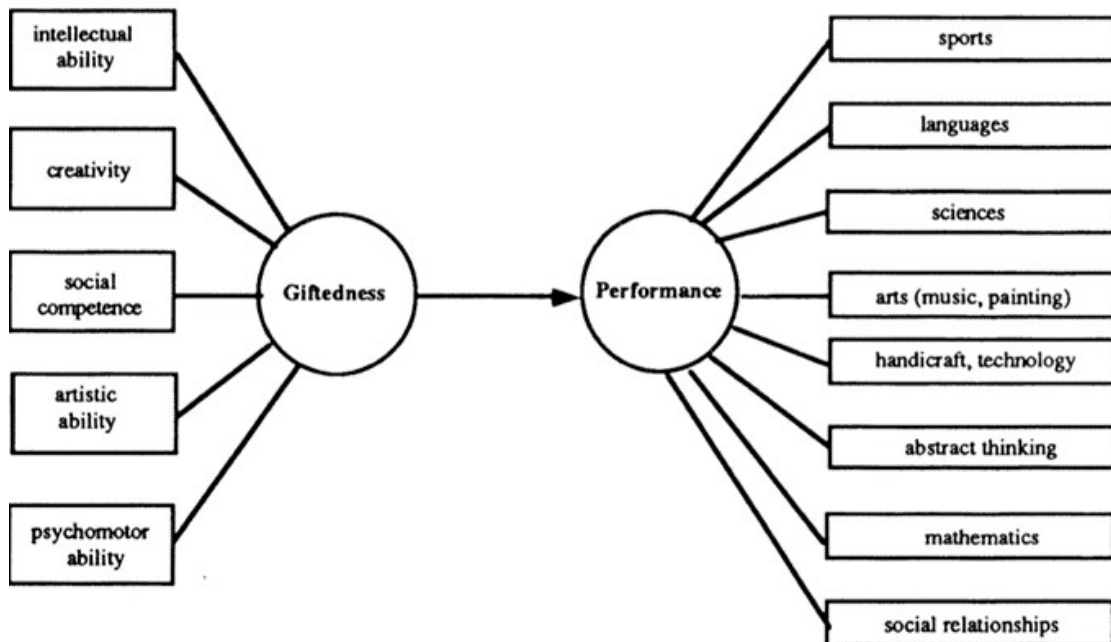


Figura 1. «La divisione della plusdotazione e realizzazione in relazione a fattori di talento e aree di rendimento»<sup>21</sup> (Heller, 1991: 176).

Lo schema mette in risalto quelle che sono per Heller le caratteristiche della plusdotazione. Quest'ultima si traduce in elevate prestazioni in una o più determinate aree. Lo studioso riporta un ulteriore schema esplicativo dei fattori che influenzano la plusdotazione e viceversa:

<sup>20</sup> «We define "giftedness" as the individual cognitive, motivational, and social possibilities for attaining excellence in one or more areas».

<sup>21</sup> «Figure 1. The division of giftedness and achievement with information about talent factors and performance areas».

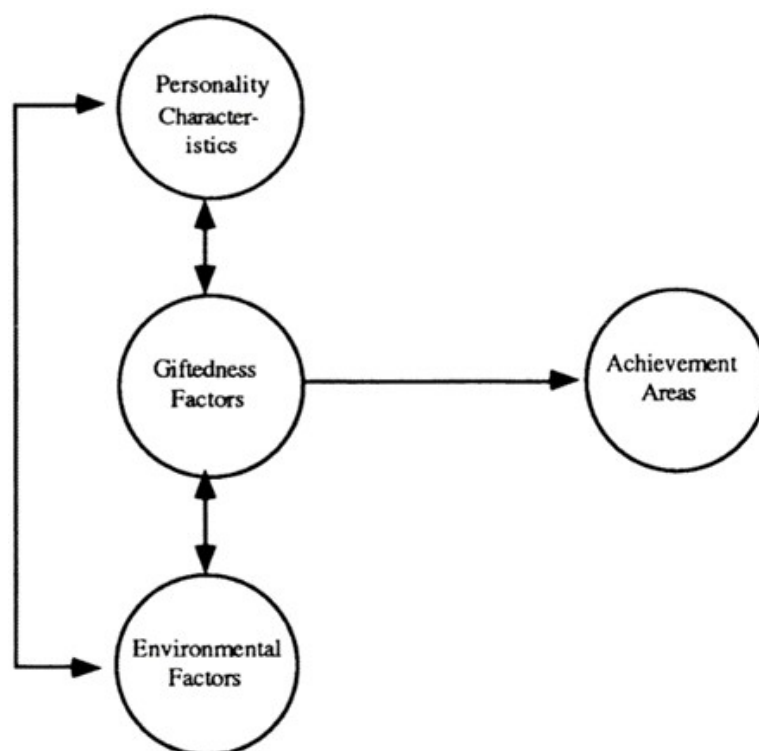


Figura 2. «Modello multifattoriale e causale di plusdotazione»<sup>22</sup> (Heller, 1991: 177).

Quel che si evince dallo schema soprastante risulta essere una connessione reciproca tra i tratti di plusdotazione (cf. Figura 1) e la personalità del singolo, tra i tratti della plusdotazione e l'ambiente circostante, tra la personalità del singolo e l'ambiente che lo circonda. L'elemento centrale della plusdotazione influenza e viene a sua volta influenzato esprimendosi poi nelle aree di successo nelle quali la plusdotazione si manifesta. Tra le caratteristiche della personalità troviamo la motivazione al successo, la ricerca di conoscenza, il controllo e altri; i fattori della plusdotazione sono quelli citati a sinistra nella Figura 1; infine tra le caratteristiche dell'ambiente troviamo invece la stimolazione dentro le mura di casa, il clima presente a scuola, le esperienze di successo/insuccesso e, in particolare, risaltano il livello di educazione dei genitori e il numero di fratelli o sorelle, nonché l'ordine di nascita (Heller, 1991: 178). Quello di Heller non è l'unico modello di plusdotazione, infatti in seguito ne proporremo altri tre per dare una panoramica il più completa possibile di tale condizione.

<sup>22</sup> «Figure 2. Multifactorial causal model of giftedness».

Per Harrison (2005: 87, citata in Olivieri, 2018a: 154)

Un bambino con plusdotazione è quello che possiede delle abilità significativamente superiori ai bambini della sua stessa età, e le cui abilità e caratteristiche uniche richiedono particolari attenzioni e sostegno sociale ed emotivo da parte della famiglia, della comunità e del contesto educativo.

È quindi la cooperazione tra i diversi ambienti che aiutano e sostengono il ragazzo con plusdotazione durante il suo percorso di crescita personale ed educativa.

Tutte le caratteristiche sopra indicate dai vari studiosi sono piuttosto “positive”, tuttavia uno studente con plusdotazione potrebbe anche mostrare delle peculiarità che possono deviare chi in primis ha a che fare con questi studenti, quindi figure genitoriali e docenti, nel caso in cui non si proceda con un’analisi e un’identificazione di suddetta condizione. Balch (1993: 9) a tale proposito osserva che «alcuni dei tratti problematici che sembrano essere spesso notati negli individui con plusdotazione sono perfezionismo, sensazione di inadeguatezza, obiettivi irrealistici, intolleranza, ipersensibilità, e il bisogno di un costante incoraggiamento da parte dell’adulto»<sup>23</sup>. Le problematiche che possono nascere da atteggiamenti invadenti e costanti nell’ambiente della classe possono venire mal interpretati da parte di insegnanti e compagni di classe. Di tali criticità ce ne occuperemo in seguito, per ora ci limitiamo a riportare ciò che afferma Novello (2016a: 112): «Non è semplice identificare un bambino/ragazzo plusdotato, ma purtroppo è semplice, invece, assegnare etichette quali: iperattivo, con difficoltà di concentrazione, con disturbi comportamentali, eccetera».

Come scrive Winner (2000a: 166) «Questi ragazzi sono le nostre risorse nazionali e dovremmo crescerli in modo tale che possano diventare i nostri futuri leader e innovatori»<sup>24</sup>. Ciononostante, non bisogna dimenticare che

---

<sup>23</sup> «Some of the problem traits which seem to be seen frequently in gifted individuals are perfectionism, feelings of inadequacy, unrealistic goals, intolerance, super-sensitivity, and the need for constant adult reinforcement».

<sup>24</sup> «These children are our national resources, and we should cultivate them so they can become our future leaders and innovators».

Dobbiamo intervenire per la serenità e la salute mentale dei ragazzi con plusdotazione. Per il loro benessere emotivo, gli studenti necessitano di un appropriato livello di stimolo. Altrimenti saranno non solo annoiati (che può portare ad un basso rendimento) ma saranno anche socialmente isolati e si sentiranno diversi da tutti gli altri<sup>25</sup>, (Winner, 2000a: 166).

## 1.2. Il ruolo del quoziente intellettivo

Vedremo qui di seguito la relazione che la caratteristica della plusdotazione ha avuto con il punteggio del quoziente intellettivo (QI). Renzulli (1978), presentando il suo *Three-Ring Model* (vedi Capitolo II), non si schiera con coloro che reputano il quoziente intellettivo come il solo elemento identificativo della plusdotazione. Scrive infatti che «Ci sono veramente pochi educatori che aderiscono al “puro QI” o alle mere definizioni accademiche di plusdotazione»<sup>26</sup> (Renzulli, 1978: 181). Prende ancora di più una posizione affermando che:

[...] la storia ci insegna che sono state le persone creative e fruttuose del mondo, i produttori piuttosto che i consumatori di conoscenza, i ricostruttori del pensiero in tutte le aree dell'attività umana, che sono stati riconosciuti come persone “veramente dotate”. La storia non ricorda le persone che hanno ottenuto un buon punteggio su un test del QI [...]»<sup>27</sup>, (Renzulli, 2005: 256).

La questione dell'identificazione delle intelligenze “superiori” vede come primi studiosi l'inglese Francis Galton ed il francese Alfred Binet: il britannico sviluppò il primo test dell'intelligenza ma fu quello del secondo a conoscere maggiore notorietà

---

<sup>25</sup> «We need to intervene for the happiness and mental health of gifted students. For their emotional well-being, students need an appropriate level of challenge. Otherwise, they are not only bored (which can lead to underachievement) but also socially isolated, and they feel different from everyone else».

<sup>26</sup> «There are very few educators who cling to a “straight IQ” or purely academic definition of giftedness».

<sup>27</sup> «[...] history tells us it has been the creative and productive people of the world, the producers rather than consumers of knowledge, the reconstructionists of thought in all areas of human endeavor, who have become recognized as “truly gifted” individuals. History does not remember persons who merely scored well on IQ tests [...]».

(Newman, 2008: 162). Successivamente il lavoro di Binet fu portato oltreoceano dallo statunitense Lewis Terman che abbracciò i principi di Galton: «(1) l'ereditarietà dell'intelligenza, (2) la natura stabile dell'intelligenza e (3) il collegamento tra intelligenza e plusdotazione»<sup>28</sup> (Clark 1977, citato in Newman, 2008: 162). Gli studiosi dell'epoca sopracitati avevano dunque cominciato ad investigare la presenza di un'intelligenza superiore alla media in determinati individui e a domandarsi quali fossero le loro necessità educative.

Malgrado quella del test dell'intelligenza sia una modalità piuttosto datata, l'uso di questa permane tuttora e Kaufman, Sternberg (2008: 80-81) ne spiegano le probabili motivazioni:

Ci sono almeno due probabili ragioni del perché gli educatori continuino a fare forte affidamento sui parametri del QI. La prima riguarda semplicemente la questione dell'accessibilità. Gli educatori vogliono usare un test che sia economico, affidabile e valido<sup>29</sup>.

Gli insegnanti sarebbero quindi alla ricerca di un metodo di identificazione rapido e a portata di mano ma che comunque abbia una reputazione e una validità riconosciuta. Gli studiosi continuano:

La seconda probabile ragione del perché gli educatori continuino a fare forte affidamento sui parametri del QI riguarda il fatto che i test del QI trovano riscontro nelle generalità della maggior parte dei programmi educativi per studenti con plusdotazione<sup>30</sup>, (Kaufman, Strenberg, 2008: 81).

---

<sup>28</sup> «In addition, Terman adopted Francis Galton's beliefs in (1) the heredity of intelligence, (2) the fixed nature of intelligence, and (3) the link between intelligence and giftedness (Clark, 1997)».

<sup>29</sup> «There are at least two probable reasons why educators still rely so heavily on measures of IQ. The first is simply a matter of availability. Educators want to use a test that is cheap, reliable, and valid».

<sup>30</sup> «The second probable reason why educators still rely so heavily on the IQ measure is because IQ tests actually do match the generality of most gifted education programs».

Si torna quindi a parlare dei programmi educativi per ragazzi e ragazze con plusdotazione ponendo questa volta l'accento sulle loro problematicità. Secondo Robinson, Clinkenbeard (2008: 21)

L'uso dei test del QI nella ricerca delle caratteristiche cognitive dello studente con plusdotazione è perdurato nel tempo, ma il loro uso nell'identificazione di studenti per servizi e programmi educativi per studenti con plusdotazione è diventato oggetto di discussione a causa delle perplessità sui difetti dei test<sup>31</sup>.

Il risultato del test è pari ad un numero, purtroppo però «I ragazzi vengono generalmente identificati come portatori di plusdotazione se il punteggio globale del loro QI risulta più alto di un'arbitraria soglia (spesso 130)»<sup>32</sup> (Winner, 2000a: 164) (cfr. Okan, Işpınar, 2009; Biedrón, Szczepianiak, 2009: 53). Se c'è una soglia limite significa che chi ottiene un punteggio anche di un punto inferiore allora lo studente con plusdotazione non verrà accettato nei programmi educativi creati a posta per le sue esigenze. A questo proposito Olivieri (2018a: 157) dichiara che «I programmi educativi per gli adolescenti accademicamente dotati, che si basano su punteggi QI globali come criterio di ingresso, tendono a farsi sfuggire quei bambini che sono dotati ma in modo discontinuo e non uniforme». Concordiamo quindi con Renzulli (2005: 252) quando afferma che «non c'è una modalità ideale per misurare l'intelligenza e quindi dobbiamo evitare l'abitudine di credere che se si conosce il QI di una persona allora ne conosciamo anche l'intelligenza»<sup>33</sup>.

Ogni studente o studentessa con o senza plusdotazione presenta delle caratteristiche diverse e ognuno è immerso in un contesto personale, inteso in senso generale (familiare, scolastico, etc.). Di conseguenza

---

<sup>31</sup> «The use of IQ tests in research on the cognitive characteristics of the gifted has remained common, but their use in identifying students for gifted education programs and services has become controversial due to concerns about test bias».

<sup>32</sup> «Children are usually defined as gifted if their global IQ score rises above some arbitrary cutoff point (often 130)».

<sup>33</sup> «[...] there is no ideal way to measure intelligence and therefore we must avoid the typical practice of believing that if we know a person's IQ score, we also know his or her intelligence».

i test vanno bene solo per alcune persone e solo qualche volta. [...] Il problema, quindi, non è solo che i test sono di validità limitata per tutti ma che la loro validità cambia da persona a persona. Per alcuni, i punteggi dei test possono essere abbastanza informativo, per altri questi punteggi possono essere peggio che inutili<sup>34</sup>, (Sternberg, 1982: 157, citato in Renzulli, 2005: 262).

Nel caso della plusdotazione a maggior ragione «L'uso delle soglie nei test e delle formule risultano in un serio problema di non-identificazione di ragazzi con plusdotazione»<sup>35</sup> (Sternberg, 1982: 157, citato in Renzulli, 2005: 262).

Nel loro elaborato accademico, Brody e Stanley (2005: 29) affermano che

Malgrado i test sul QI generale possano essere utili per molteplici finalità, il QI è un insieme di diverse abilità cognitive. [...] Non abbiamo trovato essere il QI molto utile per l'identificazione di studenti brillanti in una specifica area accademica (ad esempio matematica o scienze)<sup>36</sup>.

Come spiegato precedentemente, lo studente con plusdotazione presenta quest'ultima in uno o più determinati ambiti e presenta delle forti caratteristiche. È per questo che Newman (2008: 161) afferma che «la misurazione dell'intelligenza o delle abilità cognitive rappresenta solo uno degli aspetti di uno studente. Non si misura la motivazione, la creatività o altre importanti fattori che influenzano il successo dello studente a scuola o nella vita»<sup>37</sup>. Della stessa opinione è anche Sternberg (2003: 115) quando dichiara che:

---

<sup>34</sup> «[...] tests only work for some of the people some of the time – not for all of the people all of the time. [...]The problem, then, is not only that tests are of limited validity for every one but that their validity varies across individuals. For some people, tests scores may be quite informative, for others such scores may be worse than useless».

<sup>35</sup> «Use of test score cutoffs and formulas results in a serious problem of underidentification of gifted children».

<sup>36</sup> «Although tests of general IQ can be useful for many purposes, IQ is a global composite of different cognitive abilities. [...] we have not found IQ to be very useful for identifying students who are brilliant in a specific academic area (e.g., mathematics or science)».

<sup>37</sup> «[...] measures of intelligence or cognitive abilities represent only one aspect of a student. They do not measure motivation, creativity, or other important influences on a student's success in school or in life».

I test dell'intelligenza e altri test delle abilità cognitive e accademiche misurano una parte delle diverse abilità intellettuali. Non ne misurano l'interezza. Non si dovrebbe concludere che una persona che non ottiene buoni punteggi non sia intelligente. Piuttosto, si dovrebbe guardare ai punteggi dei test solo come uno dei tanti indicatori presenti nell'abilità intellettuale di una persona<sup>38</sup>.

Qualora si volesse utilizzare un test dell'intelligenza, non bisogna dimenticare che questi «devono essere integrati da valutazioni dei processi di ragionamento divergente (aspetti creativi) o ancora meglio, da test che allo stesso tempo misurano abilità divergenti-convergenti di problem-solving»<sup>39</sup> (Heller, Hany, 1986: 71). Vedremo in seguito come la plusdotazione sia composta da diversi elementi, più o meno intrinseci allo studente. Non possiamo quindi che concordare con le parole di Mönks, Katzko (2005: 192):

La plusdotazione non equivale ad un alto QI; ci sono sempre molteplici fattori personali e contestuali coinvolti<sup>40</sup>.

### **1.3. La situazione in Italia e nella regione del Veneto sul tema della plusdotazione**

Con il Decreto Dipartimentale n.1603 del 15 novembre 2018, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) istituisce la nascita di un Comitato Tecnico Nazionale dedicato alla tutela del diritto allo studio degli studenti con plusdotazione. Il compito del Comitato è quello di definire:

a. linee guida nazionali condivise per l'assistenza di alunni e studenti ad alto potenziale intellettuale;

---

<sup>38</sup> «Intelligence tests and other tests of cognitive and academic skills measure part of the range of intellectual skills. They do not measure the whole range. One should not conclude that a person who does not test well is not smart. Rather, one should merely look at test scores as one indicator among many of a person's intellectual skills».

<sup>39</sup> «Intelligence tests need to be supplemented by measurements of divergent thought processes (creative aspect) or even better, by tests which simultaneously measure divergent-convergent problem-solving abilities».

<sup>40</sup> «[...] giftedness is not identical to high IQ; there are always several personal and environmental factors involved».



b. iniziative atte a favorire la diffusione e il recepimento delle linee guida;

c. iniziative funzionali alla tutela del diritto allo studio, della salute e del benessere all'interno della struttura scolastica degli alunni e studenti ad alto potenziale intellettuale, (art. 1, Decreto Dipartimentale n.1603, p.2).

Il 3 aprile 2019 il MIUR ha emesso la nota n°562, la prima normativa interamente dedicata agli studenti con plusdotazione. La nota inserisce ufficialmente i ragazzi e le ragazze con plusdotazione all'interno dei Bisogni Educativi Speciali (BES) con «la prospettiva della personalizzazione degli insegnamenti, la valorizzazione degli stili di apprendimento individuali e il principio di responsabilità educativa». Specifica in seguito che

in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, [i docenti] possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP [Piano Didattico Personalizzato].

Il Ministero si rivolge all'organo docenti affinché sia chiara la finalità ultima dell'insegnamento, ovvero quella di creare un ambiente inclusivo sotto tutti gli aspetti.

Tuttavia, come scrive l'Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione (AISTAP) (2014: 13),

Il concetto di bisogno non va interpretato in senso negativo (come mancanza), quanto piuttosto come condizione ordinaria di interdipendenza della persona con i suoi ecosistemi, relazione di interdipendenza necessaria per crescere e sviluppare le proprie competenze, realizzando la propria vita.

Come Brazzolotto ha affermato al seminario “La plusdotazione e l'educazione linguistica” (11 novembre 2019, Rovigo) al quale abbiamo partecipato, la plusdotazione

è stata inserita all'interno dei BES comunque con un'accezione negativa in quanto presa in considerazione come "disagio".

La Direttiva della Giunta Regionale del Veneto n.1192 del 25 giugno 2012 si pose come obiettivi lo sviluppo di «percorsi formativi che coinvolgano il corpo docente, contribuendo a migliorarne le competenze, così da adeguare i sistemi di istruzione e formazione nell'offerta di percorsi flessibili mirati alle diverse capacità degli allievi con differente potenziale cognitivo» (Mangione, Maffei, 2013: 146). Un esito fu la creazione del Progetto *Education to Talent - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico* (Beltrame, Linee Guida, p.5) che partecipò alla redazione delle Linee Guida per *gifted children* approvate dalla Regione Veneto nell'aprile 2015.

Come linea teorica, viene spiegato nell'introduzione a cura del Comitato Scientifico dell'Associazione GATE-Italy, le Linee Guida seguono quella che vede la plusdotazione come il risultato di fattori universali, educativi ed ambientali piuttosto che la linea teorica che fa riferimento al quoziente intellettuale (p.8).

In seguito viene esplicitato lo scopo delle Linee Guida: «definire standard operativi, applicabili su tutto il territorio della Regione Veneto, relativi alle attività ed alle pratiche di supporto/assistenziali per l'individuazione e la presa in carico dei bambini/ragazzi ad alto potenziale cognitivo» (p.9).

Nelle pagine seguenti vengono indicate le caratteristiche, le criticità e gli aspetti emotivi e relazionali dei *gifted children* (p.9-15). Per quanto riguarda la programmazione didattica, quella «ideata per i *gifted children* necessita di attività che prevedano un approfondimento dei contenuti e una mentalità flessibile dell'insegnante orientato alla complessità e non alla semplificazione» (p.21), specificando poi le tipologie di arricchimento ed accelerazione.

## *Conclusioni*

In questo capitolo abbiamo visto come non sia presente all'interno della letteratura scientifica una singola definizione di plusdotazione accettata dalla comunità di ricercatori. Le abilità dei ragazzi e delle ragazze con plusdotazione risulteranno in competenze uniche da persona a persona, infatti «Se consideriamo la 'plusdotazione' come il prodotto dell'interazione tra fattori genetici e ambientali, allora – assumendo (non senza giusta causa) diverse influenze da entrambe le parti – sono da prevedere diversi tipi di plusdotazione»<sup>41</sup> (Heller, Hany, 1986: 68-69).

Perdura nel tempo la convinzione che l'attestazione di un alto quoziente intellettivo sia particolarmente necessaria per l'identificazione della condizione di plusdotazione. Secondo il pensiero di Ritchotte, Suhur, Alfurayh, Graefe (2016: 35) «Sembra chiaro che i distretti scolastici devono focalizzarsi di più sui bisogni degli studenti e meno sul determinare chi sia "dotato" e chi no sulla base di lacunose procedure di identificazione»<sup>42</sup>.

L'obiettivo deve quindi essere quello di fornire a questi studenti il miglior supporto e tipo di insegnamento possibile. Capire come ragionano e quali sono i loro punti di forza e le loro debolezze, rendersi conto che «Molti ragazzi con plusdotazione vedono il mondo diversamente dai coetanei [...]»<sup>43</sup> (Calik, Birgili, 2013: 9).

---

<sup>41</sup> «If one considers 'giftedness' to be the product of interaction between genetic and environmental factors, then - assuming (not without just cause) differential influences on both sides - different types of giftedness are to be expected».

<sup>42</sup> «[...] it seems clear that school districts need to focus more on student need and less on determining who is "gifted" and who is not based on flawed identification procedures».

<sup>43</sup> «Many gifted children see the world differently than youngsters [...]».

## CAPITOLO II

### ~ Tre modelli di plusdotazione ~

Precedentemente abbiamo menzionato il modello di plusdotazione di Heller (1991) e qui in seguito proponiamo altri tre dei tanti modelli di plusdotazione: il *Three-Ring Model* di Renzulli (1978), dove includiamo anche le modifiche apportate da Mönks (1986), ed infine il *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) di Gagné (1985, 2009). Sono stati scelti questi modelli perché secondo la nostra opinione proponevano, insieme, un quadro generale ma approfondito della plusdotazione.

#### 2.1. Il *Three-Ring Model* di Renzulli e il *Multifactorial Model* di Mönks

La concezione di plusdotazione a tre anelli dello studioso americano Joseph Salvatore Renzulli viene definita dallo stesso come «una teoria che tenta di definire le principali dimensioni del potenziale umano per una produttività creativa»<sup>44</sup> (Renzulli, 2005: 256).

Lo studioso identifica due tipi di plusdotazione. Una viene definita *scolastica*, «che fa riferimento agli studenti che apprendono bene le lezioni nei contesti scolastici tradizionali» (Olivieri, 2018a: 160; cfr. Renzulli, 1986). Interessanti sono le parole che sceglie Renzulli (2005: 253) per descrivere questo tipo di plusdotazione: «È il genere più facilmente misurato attraverso il test del QI o qualsiasi altro test delle abilità cognitive e, per questa ragione, è anche il tipo [di plusdotazione] più usato per la selezione di studenti per l'accesso ai programmi speciali»<sup>45</sup>. I termini che Tunnicliffe (2010: 21) utilizza per descrivere la plusdotazione scolastica appartengo allo stesso campo semantico dal momento che secondo lo studioso «è associata al successo nei test e nelle valutazioni quantificabili»<sup>46</sup>. Queste definizioni vanno a confermare il discorso

---

<sup>44</sup> «The three-ring conception of giftedness is a theory that attempts to portray the main dimensions of human potential for creative productivity»

<sup>45</sup> «It is the kind most easily measured by IQ or other cognitive ability tests and, for this reason, it is also the type most often used for selecting students for entrance into special programs».

<sup>46</sup> «The first (or *schoolhouse giftedness*) is associated with success in tests and quantifiable assessments».

sul ruolo del quoziente intellettivo per quanto riguarda l'identificazione del ragazzo o della ragazza con plusdotazione. La seconda tipologia di plusdotazione è quella *produttivo-creativa*, «che invece fa riferimento ai tratti che inventori e artisti applicano ad aree selezionate del capitale economico, culturale e sociale» (Olivieri, 2018a: 160; cfr. Renzulli, 1986). Renzulli parla invece dell'impatto che un individuo dotato di questo tipo di plusdotazione può avere nell'audience relativa al suo campo:

La plusdotazione produttivo-creativa [...] descrive quegli aspetti dell'attività dell'uomo e della sua partecipazione in cui un premio viene posto sull'elaborazione di pensieri originali, soluzioni, materiali e prodotti che sono appositamente concepiti per avere un impatto in una o più utenze di riferimento<sup>47</sup>, (Renzulli, 2005: 255).

Anche secondo Tunnicliffe (2010: 21) la plusdotazione produttivo-creativa «riguarda l'attività che dà un grande valore allo sviluppo di materiali o prodotti originali che soddisfano una determinata audience»<sup>48</sup>.

Le due tipologie di plusdotazione si evidenziano quindi per i loro tratti peculiari: la prima è collegata al quoziente intellettivo e alle abilità cognitive, la seconda è legata alla produttività creativa. Le due fanno parte del sottostante modello di plusdotazione secondo l'idea di Renzulli.

---

<sup>47</sup> «Creative-productive giftedness, therefore, describes those aspects of human activity and involvement in which a premium is placed on the development of original thought, solutions, material, and products that are purposefully designed to have an impact on one or more target audiences».

<sup>48</sup> «The second category (*creative-productive giftedness*) relates to activity that puts high value on the development of original material or products designed to suit defined audiences».

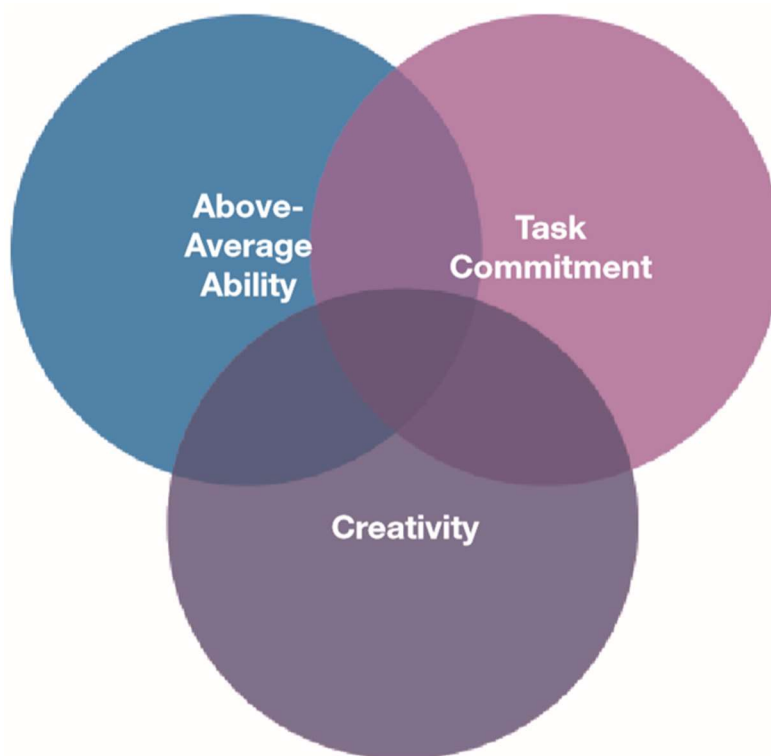


Figura 3. «Gli ingredienti della plusdotazione» (Renzulli, 2011: 83)<sup>49</sup>

I tre elementi che costituiscono la plusdotazione secondo Renzulli sono dunque delle abilità superiori alla media, motivazione e creatività. Tunnicliffe (2010: 22) definisce questi fattori come «interdipendenti»<sup>50</sup>, infatti «ogni componente rappresenta un “partner equo” nel contribuire alla plusdotazione»<sup>51</sup> (Renzulli, 1978: 182). La plusdotazione c'è quando il comportamento dell'individuo si trova nell'intersezione dei tre cerchi. Come afferma Renzulli (2005: 267): «Il comportamento dello studente con plusdotazione consiste in pensiero e azione risultanti dall'interazione tra tre fattori delle caratteristiche umane, generale e/o specifiche abilità sopra la media, alti livelli di motivazione e alti livelli di creatività»<sup>52</sup>.

Entriamo più nel dettaglio dei fattori che compongono secondo Renzulli la plusdotazione. Le abilità superiori alla media vengono divise dallo studioso in due

<sup>49</sup> «Fig. 1 The Ingredients of Giftedness».

<sup>50</sup> «In this model of AG&T accomplishment there are three interdependent factors associated with achieving optimum performance».

<sup>51</sup> «[...] each cluster is an “equal partner” in contributing to giftedness».

<sup>52</sup> «Gifted behavior consists of thought and action resulting from an interaction among three basic clusters of human traits, above average general and/or specific abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity».

categorie: c'è infatti l'*abilità generale* che «consiste nelle caratteristiche che possono essere applicate in tutti i domini (e.g., intelligenza generale) o in grandi domini (e.g., generale abilità verbale applicata a molteplici dimensioni delle abilità linguistiche)»<sup>53</sup> (Renzulli, 2005: 259); la seconda categoria riguarda le *abilità specifiche* che «consistono nella capacità di acquisire conoscenza, maestria, o l'abilità di realizzazione in una o più attività di un specifico genere e all'interno di una ristretta gamma»<sup>54</sup> (Renzulli 2005: 259-260). Queste abilità sembrano essere, secondo l'opinione di Olivieri (2018a: 161), le più «costanti nel tempo [mentre] la creatività e l'impegno nel compito sono contestuali, situazionali e variabili nel tempo». La seconda categoria è la motivazione e Renzulli (2005: 263) elenca delle espressioni che vengono ricollegate a questa categoria: «perseveranza, costanza, impegno, dedizione, autostima, la fede nell'abilità di portare a termine un lavoro importante e l'azione impiegata nell'area/aree di interesse»<sup>55</sup>. Coltivare questa caratteristica della plusdotazione risulta essere essenziale poiché «può rappresentare la strategia vincente per coinvolgere questa tipologia di studenti [*gifted*]» (Novello, 2016a: 113). La terza ed ultima, ma non per importanza, è la creatività, tematica che analizzeremo più in profondità in seguito. Secondo Mönks, van Boxtel, Roelofs, Sanders (1986: 41), «la creatività riguarda il modo flessibile ed inventivo secondo il quale le soluzioni a dei problemi vengono trovate e il come vengono messe in atto»<sup>56</sup>.

Nella rappresentazione grafica del modello, Renzulli (2005: 257) identifica tre aree di prestazione generale le quali presentano delle aree di prestazione specifica: la prima area è composta da matematica, filosofia, religione, scienze naturali (astronomia, statistica, chimica, etc.); la seconda area è composta da arti visive, scienze sociali, lingue (poesia, pubblicità, progettazione di giochi, etc.), la terza ed ultima area è composta da fisica, diritto, musica, motricità (cucina, scultura, critica cinematografica, etc.). Le aree

---

<sup>53</sup> «*General ability* consists of traits that can be applied across all domains (e.g., general intelligence) or broad domains (e.g., general verbal ability applied to several dimensions of the language arts)».

<sup>54</sup> «*Specific abilities* consist of the capacity to acquire knowledge, skill, or the ability to perform in one or more activities of a specialized kind and within a restricted range».

<sup>55</sup> «The terms that are most frequently used to describe task commitment are perseverance, endurance, hard work, dedicated practice, self-confidence, a belief in one's ability to carry out important work, and action applied to one's area(s) of interest».

<sup>56</sup> «[...] creativity relates to the flexible and inventive way in which Solutions for problems are found and how they are put to use».

di prestazione specifica che vengono elencate da Renzulli sono molteplici, abbiamo quindi deciso di sceglierne in maniera puramente casuale tre per ciascuna delle aree di prestazione generale.

Cionondimeno, come afferma Sorrentino (2017: 163),

questo modello, seppur accettando componenti diverse dall'intelligenza nella costituzione della plusdotazione, non sembra da solo poter spiegare il perché, ad esempio, determinati talenti vengano riconosciuti in determinati contesti culturali e non in altri, o addirittura si manifestino in un contesto piuttosto che in un altro [...].

Qui di seguito verrà dimostrato come il contesto giochi un ruolo rilevante nello sviluppo della persona con plusdotazione.

Nel 1986, Mönks inserisce all'interno del modello di plusdotazione di Renzulli un fattore essenziale per capire come questa funziona davvero: il fattore ambientale, ovvero il contesto all'interno del quale il ragazzo o la ragazza con plusdotazione cresce. Lo studioso avanza una critica secondo la quale «l'ambiente sociale è un elemento trascurato nel modello di Renzulli»<sup>57</sup> (Mönks, van Boxtel, Roelofs, Sanders, 1986: 47). Per dare una giustificazione a questa sua critica, gli studiosi continuano affermando che «lo sviluppo dello studente con plusdotazione non avviene in isolamento sociale: esperienze e processi di socializzazione in questi contesti possono essere di cruciale importanza per lo sviluppo di rilevanti caratteristiche individuali della plusdotazione»<sup>58</sup> (Mönks van Boxtel, Roelofs, Sanders, 1986: 47). Della stessa opinione è Balch (1993: 8) quando dichiara che i tratti di plusdotazione «saranno evidenti solo se il contesto dell'individuo lo permette»<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> «The underlying thesis of this model is that the social environment is a neglected part in RENZULLI'S model [...]».

<sup>58</sup> «[...] the development of gifted students does not take place in social isolation: experiences and socialization processes in these settings can be of crucial importance for the development of relevant individual characteristics of giftedness».

<sup>59</sup> «[...] such traits will only be evident if the individual's environment allows for it».



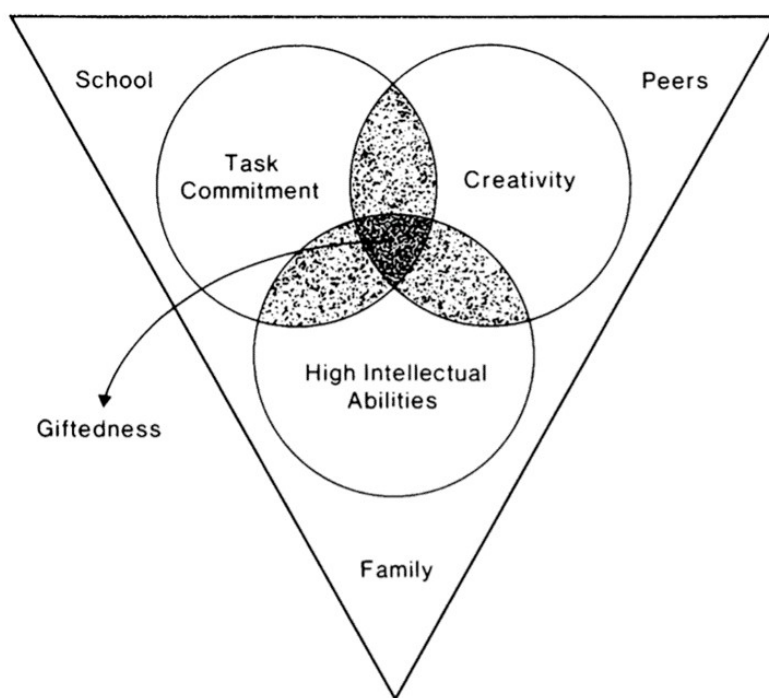


Figura 4. «Estensione di Mönks del triadico modello di plusdotazione di Renzulli»<sup>60</sup>  
(Mönks van Boxtel, Roelofs, Sanders, 1986: 48).

I tre elementi contestuali con i quali Mönks incornicia il modello di plusdotazione di Renzulli sono, come si evince dallo schema (Figura 4): la scuola, il gruppo dei pari, la famiglia. Lo studioso ci tiene a specificare che «La prossimità di angoli e cerchi non è pensata per intendere una maggiore o una minore relazione tra i fattori sociali e (lo sviluppo di) certe caratteristiche della plusdotazione»<sup>61</sup> (Mönks van Boxtel, Roelofs, Sanders, 1986: 48). Sottolinea inoltre che «È importante notare che ciascuno dei tre fattori sociali (scuola, famiglia e pari) possono avere la loro influenza (positiva o negativa) su ciascuna delle tre categorie di caratteristiche»<sup>62</sup> (Mönks van Boxtel, Roelofs, Sanders, 1986: 47-48).

Come Torresan (2008: 59) afferma «[...] non esiste un talento astratto (l'intelligenza generale) che si esprime in vari contesti; ma contesti che favoriscono talenti distinti, grazie peraltro a un'applicazione e un esercizio costanti». È quindi

<sup>60</sup> «Extension of RENZULLI'S triadic model of giftedness by MÖNKS».

<sup>61</sup> «The proximity of angles and circles is not meant to indicate a stronger or weaker relationship between social factors and (the development of) certain characteristics of giftedness».

<sup>62</sup> «It is important to note that each of the three social factors (school, family, and peers) can have its (positive or negative) influence on each of the three clusters of characteristics».

fondamentale, secondo l'opinione dello studioso, che l'ambiente circondante il ragazzo o la ragazza con plusdotazione sia d'aiuto in termini di supporto e stimolazione, sempre mantenendo un certo bilanciamento. Siamo dunque d'accordo quando Novello (2016b: 94) scrive che «Un ambiente di apprendimento stimolante che preveda la sfida con le proprie abilità cognitive, la ricerca di soluzioni, la sperimentazione, la creazione di connessioni, la considerazione di diversi punti di vista, permette di ottenere risultati eccellenti».

## **2.2. Il *Differentiated Model of Giftedness and Talent* di Gagné**

All'interno di un suo articolo, Gagné (2009: 1) spiega che i concetti all'interno del campo della plusdotazione «riconoscono, implicitamente o esplicitamente, una distinzione tra forme precoci di 'plusdotazione' con delle forti origini biologiche, e forme adulte e completamente sviluppate di 'plusdotazione'»<sup>63</sup>. Di conseguenza, continua l'esperto, «Gli studiosi esprimeranno quella distinzione attraverso coppie di termini come potenziale/realizzazione, attitudine/successo, e promessa/compimento»<sup>64</sup> (Gagné, 2009: 1). Affermano Kaufman e Sternberg (2008: 77-78) che lo studioso canadese «ha notato che le parole "dotato" e "talentuoso" vengono spesso usate in modo intercambiabile nell'ambito dell'educazione della plusdotazione; ha proposto il Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento (DMGT) per evidenziare la differenza tra quei termini»<sup>65</sup>. In un articolo di risposta a Gagné, Feldhusen (2004: 152) ringrazia lo studioso per il suo lavoro dichiarando che «Per molti anni abbiamo pronunciato i termini come sinonimi e/o senza distinguerli e, in realtà, ci siamo accontentati di un'unica definizione basata sul QI»<sup>66</sup>. Della stessa opinione di quest'ultimo anche lo studioso Dai (2004), il quale, riferendosi al modello di Gagné, afferma che «La plusdotazione è di costituzione biologica: ce l'hai (in qualche misura) o non ce l'hai.

---

<sup>63</sup> «They [conceptions in the field of giftedness] acknowledge, implicitly or explicitly, a distinction between early emerging forms of 'giftedness' with strong biological roots, and fully developed adult forms of 'giftedness'».

<sup>64</sup> «Scholars will express that distinction through pairs of terms like potential/realization, aptitude/achievement, and promise/fulfilment».

<sup>65</sup> «He noted that the words "gifted" and "talented" are often used interchangeably in the field of gifted education; he proposed the Differentiated Model of Gifted and Talented (DMGT) to highlight the difference in these terms».

<sup>66</sup> «For many years we mouthed the terms as synonymous and/or undifferentiated and, in reality, settled for a single IQ-based definition».

Come sappiamo se una persona ha la giusta costituzione o in che misura una persona è intellettualmente plusdotata? La risposta sta nell'usare le soglie del QI»<sup>67</sup> (Dai, 2004: 159). Lo studioso continua poi condannando l'uso dei test del quoziente intellettivo poiché confondono le abilità naturali con il successo e poiché si basano per lo più sul rendimento scolastico (Dai, 2004: 159).

Alla base del modello di plusdotazione di Gagné c'è quindi una distinzione tra quelli che vengono chiamati 'doni' e ciò che invece rappresenta il 'talento'. I primi «definiscono il possesso e l'uso di eccezionali abilità naturali (chiamate attitudini o doni), in almeno un dominio di abilità, ad un livello che posiziona un individuo almeno tra una percentuale superiore al 10% rispetto ai coetanei»<sup>68</sup> (Gagné, 2005: 99); mentre il secondo

definisce l'eccezionale maestria delle abilità (o competenze) sistematicamente sviluppate e conoscenza in almeno un ambito dell'attività dell'uomo ad un livello che posiziona un individuo almeno tra una percentuale superiore al 10% rispetto ai coetanei che sono o sono stati attivi in quell'ambito o in quegli ambiti<sup>69</sup>, (Gagné, 2005: 99).

Come dice Tunnicliffe (2010: 24) «I doni che non vengono sviluppati rimangono come materiale grezzo e rappresentano il basso rendimento»<sup>70</sup>.

Quelle che lo studioso chiama 'abilità naturali' «NON sono innate; si sviluppano durante tutto corso della vita di una persona, ma probabilmente di più durante i primi anni di una persona»<sup>71</sup> (Gagné, 2009: 2). Infatti, continua dicendo che «I doni si manifestano più facilmente e direttamente nei giovani perché solo alcune attività

---

<sup>67</sup> «Giftedness is biologically constitutional: you have it (to a certain degree) or you don't. How do we know a person has the right makeup or to what degree is a person intellectually gifted? The answer is to use IQ cutoffs».

<sup>68</sup> «*Giftedness* designates the possession and use of outstanding natural abilities (called aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10 percent of age peers».

<sup>69</sup> «*Talent* designates the outstanding mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual at least among the top 10 percent of age peers who are or have been active in that field or fields».

<sup>70</sup> «Gifts that are not developed remain as raw materials and represent underachievement».

<sup>71</sup> «Natural abilities are NOT innate; they do develop over the whole course of a person's life, but probably more during a person's early years».

sistematiche di apprendimento hanno cominciato a trasformarsi in talenti specifici»<sup>72</sup> (Gagné, 2009: 2). A questo proposito interviene anche Guenther (2004) che rivede la sua posizione affermando che «pensando alla plusdotazione come *‘il materiale grezzo’* che crea il talento, venga riportata all’idea che la genetica stabilisce i limiti e l’ambiente modella le manifestazioni delle abilità umane»<sup>73</sup> (Guenther, 2004: 165). Questo processo che porta i doni a trasformarsi in talenti è il terzo componente, insieme alle abilità naturali e alle competenze sviluppate, del trio chiamato «nucleo dello sviluppo del talento» (Olivieri, 2018a: 164). Il processo di sviluppo del talento viene prima descritto come la «trasformazione di specifiche abilità naturali in capacità che delineano competenza o esperienza in un dato campo occupazionale»<sup>74</sup> (Gagné, 2005: 103), successivamente come «il sistematico perseguimento da parte dei *talentees*<sup>75</sup>, nel corso di un significativo periodo di tempo, di uno strutturato programma di attività che conduce ad uno specifico obiettivo di eccellenza»<sup>76</sup> (Gagné, 2009: 2).

---

<sup>72</sup> «Gifts manifest themselves more easily and directly in young children because only limited systematic learning activities have begun transforming them into specific talents».

<sup>73</sup> «However, by thinking of giftedness as *‘the raw material’* that makes talent, I am drawn back to the idea that genetics set the limits and environment shapes the expressions of human abilities [...]».

<sup>74</sup> «The talent development process consists of transforming specific natural abilities into the skills that define competence or expertise in a given occupational field».

<sup>75</sup> Neologismo creato da Gagné per indicare «chiunque partecipi ad un programma sistematico di sviluppo del talento» (Gagné, 2009: 2).

<sup>76</sup> «Talent development is formally defined as the systematic pursuit by talentees, over a significant period of time, of a structured program of activities leading to a specific excellence goal».

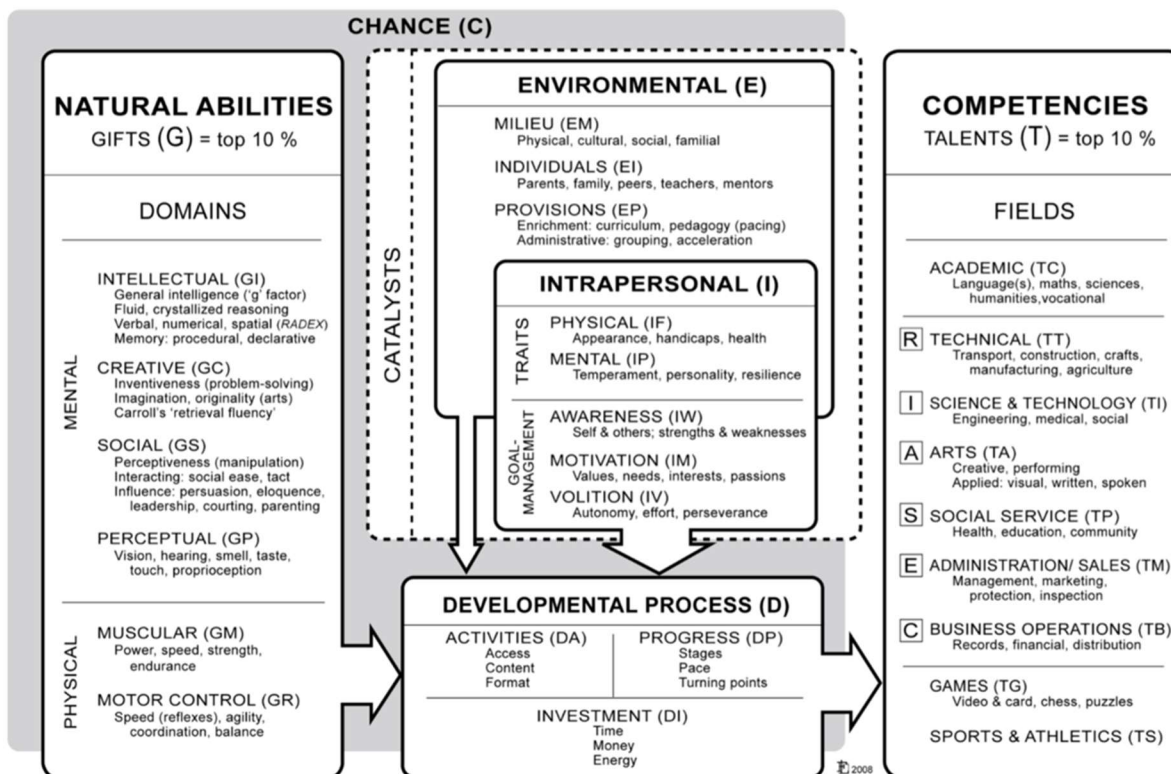


Figura 5. Il DMGT (Gagné, 2009: 3)

Il processo di sviluppo del talento prevede tre sottogruppi: le attività, l'investimento e il progresso. Questo processo comincia quando la persona ottiene l'accesso a determinate attività, composte da un contenuto specifico e proposte secondo un formato che può essere quello dello studio da autodidatta, a scuola oppure attraverso un'organizzazione sportiva (Gagné, 2009: 4). La questione dell'investimento percepisce un continuo sali e scendi in quanto vede in gioco tempo, denaro ed energia fisica nonché psicologica. Entrambi questi sottogruppi andranno ad influenzare il progresso.

Come si può vedere dalla Figura 5, il trio precedentemente menzionato non è il solo gruppo di elementi che caratterizza questo dettagliato modello di plusdotazione. Gli elementi posizionati al centro dello schema fanno parte del trio dei 'catalizzatori' (Olivieri, 2018a: 164). Secondo il dizionario online Treccani, un catalizzatore è un «Elemento, fatto, avvenimento che favorisce o accelera il formarsi e lo svilupparsi di tendenze, processi, ecc.». Il dizionario online del quotidiano La Repubblica differenzia il catalizzatore negativo «che impedisce o ritarda una reazione» dal catalizzatore positivo «che accelera una reazione». Infatti secondo Gagné (2009: 4) «(a) [i catalizzatori] possono esercitare – con la loro presenza o assenza – influenze sia positive

che negative, e (b) possono essere definitivamente trasformati dal loro coinvolgimento nel processo di sviluppo»<sup>77</sup>.

Il fattore ambientale torna nel modello di plusdotazione di Gagné come determinate ed influenzante, così come secondo il pensiero di Mönks (1986). Le condizioni nelle quali la persona con plusdotazione vive vengono analizzate prima in maniera macroscopica prendendo in considerazione le condizioni socio-culturali e familiari, per poi analizzare le condizioni a livello microscopico e quindi i genitori e il numero di famigliari stretti, le condizioni economiche di quest'ultima, coetanei e insegnanti (Gagné, 2005: 106-107). Come dice Sorrentino (2017: 163) «La plusdotazione è quindi l'attitudine propria dell'individuo la quale può essere trasformata in talento tramite il potenziamento, lo sviluppo e l'intervento di fattori interni ed esterni all'individuo». Le misure che si attuano sono ricollegabili alle attività del processo di sviluppo: «L'arricchimento si riferisce a specifici curricula per lo sviluppo del talento o a strategie pedagogiche [...]»<sup>78</sup> (Gagné, 2009: 4); «Le misure amministrative sono tradizionalmente suddivise in due procedure principali: (a) gruppi di abilità part-time (e.g., raggruppamenti, divisioni) o full-time, e (b) arricchimento accelerativo (e.g., entrata anticipata a scuola, saltare un anno, Programma di Inserimento Avanzato)»<sup>79</sup> (Gagné, 2009: 4).

Il secondo catalizzatore che va ad influenzare il processo di sviluppo del talento e che al tempo stesso è influenzato dal contesto che circonda la persona è quello dei fattori intrapersonali. Tra i tratti fisici e mentali ai nostri occhi spiccano gli handicap, la personalità e il temperamento che «si riferisce alle predisposizioni comportamentali con una forte componente ereditaria, mentre il termine personalità comprende un'ampia varietà di stili comportamentali acquisiti di tipo positivo o negativo»<sup>80</sup> (Gagné, 2009: 4). La gestione degli obiettivi avviene attraverso la consapevolezza di sé e delle proprie

---

<sup>77</sup> «(a) they may exert—by their presence or absence—both positive and negative influences, and (b) they may be permanently transformed through their involvement in the developmental process».

<sup>78</sup> «Enrichment refers to specific talent development curricula or pedagogical strategies; its best-known example is called enrichment in density or curriculum compacting».

<sup>79</sup> «Administrative provisions are traditionally subdivided into two main practices: (a) part-time (e.g., clusters, pull-out classes) or full-time ability grouping, and (b) accelerative enrichment (e.g., early entrance to school, grade skipping, Advanced Placement Program)».

<sup>80</sup> «The concept of temperament refers to behavioral predispositions with a strong hereditary component, whereas the term personality encompasses a large diversity of positive or negative acquired styles of behavior».

capacità, non per altro «Essere a conoscenza dei propri punti di forza e delle proprie debolezze gioca un ruolo cruciale nella predisposizione delle attività di sviluppo dei *talentees*»<sup>81</sup> (Gagné, 2009: 4). Per raggiungere gli obiettivi prefissati c'è bisogno di motivazione e volizione, due termini che Gagné (2005: 106) descrive come segue:

Il termine *motivazione* è riservato ai processi di definizione degli obiettivi (e.g., identificare e selezionare gli interessi, i bisogni, le motivazioni, le passioni, i valori), mentre il termine *volizione* copre tutte le attività di raggiungimento degli obiettivi (e.g., stanziamento di risorse e tempo, posticipare la gratificazione, impegno, perseveranza, auto-regolazione)<sup>82</sup>.

Abbiamo già notato come la motivazione sia uno dei pilastri che aiutano a sostenere il processo di apprendimento di uno studente, infatti Dörnyei (2005: 65) afferma che «Senza sufficiente motivazione, anche gli individui con le più straordinarie abilità non possono raggiungere obiettivi a lungo termine, e neanche curricula appropriati e un buon insegnamento da soli sono abbastanza da assicurare il successo dello studente»<sup>83</sup>. Come sottolinea Tunnicliffe (2010: 24), «Qualità personali come la determinazione, il coraggio, la cooperazione e l'entusiasmo sono importanti quanto l'abilità nascosta di assicurare la transizione da potenziale a successo»<sup>84</sup>. Dai (2004) invece afferma diversamente:

Azzarderei a sostenere come la passione per la conoscenza e l'ostinata perseveranza siano qualità essenziali (non solo catalizzatori), a volte anche più importanti di qualsiasi livello di abilità iniziale si porti alle situazioni di apprendimento, se si è

---

<sup>81</sup> «Being aware of one's strengths and weaknesses plays a crucial role in the planning of talentees' developmental activities».

<sup>82</sup> «The term *motivation* is reserved for goal-setting processes (e.g., identifying and selecting interests, needs, motives, passions, values), whereas the term *volition* covers all goal-attainment activities (e.g., resource and time allocation, delay of gratification, effort, perseverance, self-regulation)».

<sup>83</sup> «Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish longterm goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement».

<sup>84</sup> «Personal qualities such as determination, courage, cooperativeness and enthusiasm are as important as latent ability in securing the transition from potential to talented performance».

destinati ad avere un enorme successo in campi accademici<sup>85</sup>,  
(Dai, 2004: 160).

Si può notare come, nella Figura 5, a fare da sottofondo alle abilità naturali, al processo di sviluppo del talento, ai fattori ambientali e intrapersonali, ci sia l'ultimo elemento del trio dei catalizzatori: il caso. Precedentemente posto all'interno del gruppo dei catalizzatori ambientali, gli studiosi si sono poi resi conto che «il caso influenza tutti i catalizzatori ambientali»<sup>86</sup> (Gagné, 2005: 107-108), infatti viene poi definito come «un qualificatore di qualsiasi influenza casuale, insieme a indicazioni (positive/negative) e intensità»<sup>87</sup> (Gagné, 2009: 5). Difatti, per esempio, «i bambini non hanno controllo sullo status socioeconomico della famiglia nella quale vengono cresciuti, sulla qualità delle figure genitoriali di cui dispongono, o sulla disponibilità di programmi per lo sviluppo del talento nella scuola del quartiere»<sup>88</sup> (Gagné, 2005: 108). È chiaro come la nascita in un determinato paese o società, in una determinata famiglia sia tanto casuale quanto determinante per lo sviluppo di una persona. A questo proposito, con uno sguardo più microscopico, Tunnicliffe (2010: 24) afferma:

La qualità del processo di sviluppo da dono a talento è modellato dai programmi della scuola e da altri agenti formali e influenze ambientali che stabiliscono la 'natura dell'educazione', ma anche da una molteplicità variabile e imprevedibile di caratteristiche motivazionali, predisposizioni o tratti ereditati e acquisite attitudini all'apprendimento<sup>89</sup>.

Le due parole chiave in quest'ultima citazione sono dunque *variabile* e *imprevedibile*, due termini che chiariscono perché il fattore del caso all'interno del

---

<sup>85</sup> «I would venture to argue that passion for knowledge and dogged persistence are essential qualities (not just catalysts), sometimes even more important than whatever initial ability level one brings to learning situations, if one is to be highly successful in academic fields».

<sup>86</sup> «It soon became clear, however, that chance influences all the environmental catalysts».

<sup>87</sup> « I finally realized that its 'true' role was that of a qualifier of any causal influence, along with direction (positive/negative) and intensity».

<sup>88</sup> «For example, children have no control over the socioeconomic status of the family in which they are raised, the quality of the parenting they receive, or the availability of talent development programs in the neighborhood school».

<sup>89</sup> «The quality of the developmental process from gift to talent is shaped by school programmes and other formal agents and environmental influences which establish the 'nature of the nurture', but also by a more fluid and unpredictable variety of motivational characteristics, inherited predispositions or traits and acquired attitudes towards learning».



modello di Gagné sia destinato a fare da sfondo alle caratteristiche che cooperano allo sviluppo del talento.

Come afferma Gagné (2009: 6), «In poche parole, la formazione del talento risulta da una complessa coreografia tra i quattro componenti casuali [doni, fattori intrapersonali, processo di sviluppo del talento, fattori ambientali], una coreografia che è unica per ogni individuo»<sup>90</sup>.

### *Conclusioni*

Abbiamo visto attraverso i modelli di plusdotazione presentati come «nessun elemento casuale sia a sé stante. Tutti interagiscono l'uno con l'altro e con il processo di apprendimento in modi veramente complessi, e queste interazioni varieranno significativamente da una persona all'altra»<sup>91</sup> (Gagné, 2005: 111). Quest'interazione tra diversi elementi personali e contestuali partecipano insieme allo sviluppo delle competenze di una persona. A questo proposito concludiamo con le parole di Sternberg (2003: 111) il quale afferma che

La competenza dovrebbe essere il prodotto finale della plusdotazione. Non lo è sempre: Ci sono persone che sprecheranno i loro doni cosicché non riusciranno a svilupparsi e resteranno proprio dei doni, ricevuti come regali, che non sono mai stati aperti. Semplicemente restano chiusi e inutilizzati<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> «In a nutshell, talent emergence results from a complex choreography between the four causal components, a choreography that is unique to each individual».

<sup>91</sup> «In summary, no causal component stands alone. They all interact with each other and with the learning process in very complex ways, and these interactions will differ significantly from one person to the next».

<sup>92</sup> «[...] abilities are viewed as expertise in development. Expertise should be the end-product of giftedness. It isn't always: There are people who will squander their gifts so that they fail to develop and remain much like gifts, received as presents, that never get opened. They simply stay wrapped and unused».

## CHAPTER III

### ~ Giftedness and talent in foreign language learning ~

We would like to start this new chapter with a premise by citing Bain, McCallum, Bell, Cochran, Sawyer (2010: 134): «Studies examining foreign language aptitudes of students who are intellectually gifted are scarce»<sup>93</sup>. Of the same opinion, Biedrón, Szczepianiak (2009: 53) who state: «So far, little research addressing exceptionally talented foreign language learners has been conducted and cognitive factors probed generally»<sup>94</sup>, and Okan, Işpınar (2009: 118) when they affirm that

There is a significant amount of research on gifted learners and how they excel in different areas such as music, art or physical sciences. However, the research on how these students apply their abilities in learning foreign languages is quite scanty<sup>95</sup>.

Nevertheless, we are committed to giving the most complete picture possible concerning giftedness and talent in foreign language acquisition.

According to the Iowa Department of Education (2008: 9), «Gifted and talented English Language Learners are unique and challenging students. Like all gifted and talented students, they are curious, creative, observant, and sensitive»<sup>96</sup>. However, this statement does not offer the broad depiction of the gifted language learner, it needs further analysis of what a language learner is and the relation with giftedness.

If we take into consideration Rubin's article on the *good language learner* and the characteristics of the gifted student provided in Chapter I, we might be able to draw some conclusions. According to Rubin (1975: 45-48),

---

<sup>93</sup> «Gli studi che analizzano le attitudini per la lingua straniera di studenti che sono intellettualmente dotati sono scarsi».

<sup>94</sup> «Sino ad oggi, sono state condotte poche ricerche rivolte ai discenti con eccezionale talento nelle lingue straniere e i fattori cognitivi sono stati indagati genericamente».

<sup>95</sup> «È presente una quantità significativa di ricerche su discenti con plusdotazione e su come eccellono in diverse aree come la musica, l'arte o le scienze fisiche. Tuttavia, la ricerca sul come questi studenti applichino le loro abilità nell'apprendimento delle lingue straniere è molto scarsa».

<sup>96</sup> «I discenti di lingua inglese con plusdotazione e talentuosi sono studenti unici ed impegnativi. Come tutti gli studenti con plusdotazione e talentuosi, sono curiosi, creativi, perspicaci e sensibili».

1. «The good language learner is a willing and accurate guesser»<sup>97</sup>, meaning that he or she infers the meaning very easily.
2. «The good language learner has a strong drive to communicate, or to learn from a communication»<sup>98</sup>, meaning that he or she will adopt every strategy known to convey the meaning.
3. «The good language learner is often not inhibited»<sup>99</sup>, meaning that the possibility to make mistakes has been taken into account.
4. «In addition to focusing on communication, the good language learner is prepared to attend to form»<sup>100</sup>, meaning that he or she searches for correlations and patterns.
5. «The good language learner practices»<sup>101</sup>, meaning that he or she seeks for opportunities to speak and use the language.
6. «The good language learner monitors his own and the speech of others»<sup>102</sup>, meaning that he or she will constantly processing knowledge.
7. «The good language learner attends to meaning»<sup>103</sup>, meaning that he or she will take into account everything that might be involved with the message.

We have seen that a gifted child is characterised, among so many other traits, by: a strong intuition, a critical sense towards him or herself and towards others, the ability to understand general principles very easily, a great ability in communication, and by a remarkable skill in reasoning and in making connections between different subjects or ideas (Tuttle, Becker, Sousa, 1988: 15; Brazzotto, 2018a: 370).

Thus, it can be easily inferred how the traits of a child with giftedness and Rubin's characteristics for the good language learner match with each other, resulting in those that might be outstanding competences in foreign language acquisition. His or her intuitiveness is related with the good language learner being a precise guesser and

---

<sup>97</sup> «Il bravo discente di lingua è un volenteroso ed accurato intuitor».

<sup>98</sup> «Il bravo discente di lingua ha un forte impulso alla comunicazione, o apprende dalla comunicazione».

<sup>99</sup> «Il bravo discente di lingua spesso non è inibito».

<sup>100</sup> «Oltre a focalizzarsi sulla comunicazione, il bravo discente in lingua è preparato a prestare attenzione alla forma».

<sup>101</sup> «Il bravo discente di lingua fa pratica».

<sup>102</sup> «Il bravo discente di lingua monitora il linguaggio proprio e quello degli altri».

<sup>103</sup> «Il bravo discente di lingua presta attenzione al significato».

always paying attention to every aspect revolving around the speech (Rubin, 1975: 47-48) (point 1 and 7). He or she hypothesises and analyses the language by making connections and linking concepts using his or her high skills of reasoning (point 1 and 4). Communication is the key element in foreign language acquisition, therefore the gifted child and the good language learner in him or herself has a strong impulse to communicate and is aware of the need to practice constantly with a critical sense towards him or herself and towards others (point 2, 3, 5 and 7).

It must be added that the strategies of the good language learners will vary according to the task, the learning stage, the age of the learners, the context, individual styles and cultural differences in cognitive learning styles (Rubin, 1975: 48-49).

According to Carroll (1990: 14), the factors dealing with a foreign language aptitude are:

- *Phonetic coding ability*, concerning sound discrimination skills and abilities in coding unfamiliar sounds;
- *Grammatical sensitivity*, concerning the ability in understanding grammatical functions;
- *Memory abilities*, concerning paired-associate memory and its effectiveness in foreign language learning; and
- *Inductive language learning ability*, concerning the ability understanding grammatical functions (Carroll, 1990: 16-23).

A former Foreign Language Consultant for the state of Indiana (U.S.), Bartz, lists four areas in which we can recognise the probable traits of the gifted foreign language student. These areas are:

1. *Language Traits*: highly verbal, advanced vocabulary; reads several years above grade level; superior communication skills; ability to manipulate language creatively. [...]
2. *Conceptualization Traits*: keen insight into cause and effect relationships; highly observant, rapid mastery of the easy recall of facts; creative manipulation of symbols. [...]

3. *Socialisation Traits*: outgoing and friendly; assumes leadership roles; well developed sense of humor; openness to others. [...]

4. *Productivity Traits*: high physical and intellectual level; self-motivated to learn; high standards and goals; prolonged attention span. [...]<sup>104</sup>, (Bartz, undated, cited in Bartz, 1982: 331-332).

The scholar Alberty (1959, cited in Carlson, 1981: 386) declared that signals of foreign language talent might be «power of imitation, aural and visual memory, and a natural curiosity about words»<sup>105</sup>. Once again, memory and curiosity return to indicate the characteristic of the gifted learner. Of the same opinion, concerning curiosity, is the famous scholar Dörnyei (2005, cited in Trinić-Janjić, 2018: 301) who stated: «In terms of personality features, a positive attitude towards a foreign culture requires openness, curiosity and appreciation of different cultural values and ways of life»<sup>106</sup>. This interest and the open-minded attitude fit perfectly into the characteristics of the gifted and talented learner. In fact, according to Vu (2012: 57-58) the scholars William and Bruce (1989) broaden the view of teaching English to gifted learners and he explains that

[...] teaching English to the academically talented secondary school students involved not only the four common language competencies of reading, writing, speaking and listening, and all of their complex areas, but also an appreciation and understanding of literature, a knowledge of semantics and grammar and an awareness of the power of language<sup>107</sup>.

---

<sup>104</sup> «1. *Aspetti della Lingua*: fortemente verbale, vocabolario avanzato; abilità di lettura di molti anni superiori al livello della classe; abilità di comunicazione superiori; abilità di manipolare in modo creativo la lingua. [...]

2. *Aspetti Concettuali*: acuta intuizione delle relazioni causa ed effetto; particolarmente attento, rapida maestria nel ricordare facilmente dei fatti; manipolazione creativa di simboli. [...]

3. *Aspetti della Socializzazione*: estroverso e amichevole; assume ruoli di leadership; senso dell'umorismo ben sviluppato; apertura verso gli altri. [...]

4. *Aspetti della Produttività*: alti livelli fisici ed intellettuali; automotivato nell'apprendimento; standard e obiettivi alti; prolungato periodo di attenzione. [...]

<sup>105</sup> «Il potere dell'imitazione, la memoria auditiva e visuale e una naturale curiosità sulle parole».

<sup>106</sup> «In termini tratti personali, un'attitudine positiva nei confronti di una cultura straniera richiede apertura, curiosità e apprezzamento dei differenti valori e modi di vivere».

<sup>107</sup> «Quindi, l'insegnamento dell'inglese agli studenti accademicamente con talento della scuola secondaria non comprende solamente le comuni quattro competenze linguistiche della lettura, scrittura, parlato e ascolto, e tutte le loro aree complesse, ma anche l'apprezzamento e la comprensione della letteratura, una conoscenza della semantica e della grammatica e una consapevolezza del potere della lingua».

It must be added that this last quote does not specify if English language teaching refers to second or foreign language types of teaching (Vu, 2012: 58).

Moreover, Carlson (1981: 386) takes into account the opinion of Franklin and Friedl (1973) and affirms that «the linguistically gifted student quickly grasps the principles of a new language and strives to go beyond the rote drills to create new patterns of expression»<sup>108</sup>. In these words, we can read the high abilities in reasoning and the curiosity that leads the gifted student during the learning process.

The scholar R. C. Gardner (1990: 179-180) presented four categories regarding language acquisition in which we can encounter some of the characteristics of the gifted and talented student displayed in Chapter I and Chapter II. These categories include the following:

- Affective variables, «those emotional or predispositional characteristics of individuals that influence their perceptions and impressions of the language learning context and thus their reactions to it, and their views of the language itself»<sup>109</sup>, that is to say, as the scholar suggested, anxiety, sociability, empathy, attitudinal and motivational features, and more (Gardner, 1990: 179).
- Cognitive variables, «those intellectual and verbal skills that individuals bring with them to the language learning situation that facilitate the acquisition and retention of language material»<sup>110</sup> (Gardner, 1990: 179-180). As examples of this category, the scholar cites intelligence, language aptitude, proficiency in the native language and certain strategies and learning styles (Gardner, 1990: 180).
- Pedagogical variables, «those characteristics of the language learning context that are involved in the transmission of material to the language learner»<sup>111</sup>,

---

<sup>108</sup> «Franklin e Friedl hanno affermato che lo studente linguisticamente con plusdotazione coglie rapidamente i principi di una nuova lingua e si impegna per andare oltre le esercitazioni di routine per creare dei nuovi modelli di espressione».

<sup>109</sup> «Questa categoria si riferisce a quelle caratteristiche emozionali e di predisposizione degli individui che influenzano le loro percezioni ed impressioni del contesto di apprendimento della lingua e di conseguenza le loro reazioni ad esso, e le loro opinioni sulla lingua stessa».

<sup>110</sup> «Questa categoria si riferisce a quelle abilità intellettuali e verbali che gli individui portano con loro nella situazione di apprendimento della lingua, che facilitano l'acquisizione e la memorizzazione del materiale linguistico».

<sup>111</sup> «[...] quelle caratteristiche del contesto di apprendimento della lingua che sono coinvolte nella trasmissione del materiale al discente di lingua».

namely techniques, procedures and materials used for the purpose of teaching and the personal characteristics of the teacher (Gardner, 1990: 180).

- Environmental language-relevant variables, «the socio-cultural milieu in which language learning takes place, and involves such variables as community-shared beliefs about language learning or about the learning of some specific language, and opportunities to use or experience the language outside the classroom setting»<sup>112</sup> (Gardner, 1990: 180).

The characteristics of the gifted and talented student that we can find listed above are empathy, memory, language aptitude and intelligence as a whole, motivation and finally the important factor of the context in which the acquisition process takes place. In accordance with Gardner (1990) concerning affective variables, Garfinkel, Allen, Neuharth-Prichett (1993: 238) state, with regard to foreign language for gifted, that «It is important to include affective objectives in the curriculum for gifted and talented students because they tend to personalize the learning, enhancing the student's self-esteem and personal satisfaction»<sup>113</sup>. The scholars then continue affirming that the curriculum in which these affective variables are taken into account «encourages students to express curiosity, to take risks, to be imaginative, and to become autonomous learners»<sup>114</sup> (Garfinkel, Allen, Neuharth-Prichett, 1993: 238).

Among the scarcity of works and articles, in terms of quantity and novelty, concerning the topic of giftedness in foreign languages, the study by Carlson (1981) investigated exactly the characteristics of these students by interviewing some teachers of German, Spanish and French. In the section concerning the results of the survey, the scholar gathered those characteristics chosen by the teachers. Among forty-seven traits, they picked the followings:

---

<sup>112</sup> «Questa [categoria] si riferisce all'ambiente socio-culturale nel quale l'apprendimento della lingua ha luogo, e comprende variabili come le credenze condivise dalla comunità sull'apprendimento delle lingue o sull'apprendimento di qualche lingua in particolare, e le opportunità di uso ed esperienza della lingua al di fuori della classe».

<sup>113</sup> «È importante includere finalità affettive al curriculum per studenti con plusdotazione e talento poiché tendono a personalizzare l'apprendimento, aumentando l'autostima dello studente e la soddisfazione personale».

<sup>114</sup> «Un curriculum che include finalità affettive incoraggia lo studente ad esprimere curiosità, a rischiare, ad essere creativo e a diventare un discente autonomo».

- the student reads the target language for ideas rather than words;
- the student gets the meaning of unknown vocabulary through context when listening or reading in the target language;
- the student quickly grasps new concepts involving any of the four skills of the target language;
- the student picks up and retains new foreign language expressions spoken by the teacher that other students do not notice. [...]
- the student has an ear for music. [...]
- the student uses what has previously been learned in the classroom;
- the student goes beyond the knowledge level and achieves a higher level of thinking in the classroom; [...]
- the student quickly discriminates between similar phonemes when listening in the target language; [...]<sup>115</sup>, (Carlson, 1981: 388).

Once again, this list displays those already cited characteristics of the gifted student such as the ability to go beyond what is said or written, the ability of memorize those things of the language that the peers do not detect at all and high reasoning abilities.

In their study, Biedrón and Szczepianiak (2009) interviewed a talented female student who spoke at that time ten foreign languages, some of them European and some Asiatic, and Polish as native language. The results of the survey displayed some of the characteristics abovementioned. This university student is said to have high capabilities of abstract reasoning and in synthesising concrete material, a rich vocabulary and an ability to define words, and finally an exceptional aptitude for foreign languages (Biedrón, Szczepianiak, 2009: 63-64). They investigated learning styles as well as

---

<sup>115</sup> «lo studente legge la lingua in questione per idee e non parole; lo studente capisce il significato di vocaboli sconosciuti attraverso il contesto quando ascolta o leggere nella lingua in questione; lo studente coglie velocemente nuovi concetti riguardanti una qualsiasi delle quattro abilità della lingua in questione; lo studente impara e memorizza nuove espressioni della lingua straniera dette dall'insegnante che altri studenti non notano. [...] lo studente ha orecchio per la musica. [...] lo studente usa quello che ha precedentemente imparato in classe; lo studente va oltre il livello di conoscenza e raggiunge un più alto livello di ragionamento in classe; [...] lo studente distingue velocemente i fonemi simili quando ascolta la lingua in questione; [...]».



learning strategies and found that this gifted student thought of herself to be intuitive, impulsive, imaginative, emotional, not anxious nor inhibited to speak a foreign language and she distinguishes and repeats foreign language sounds without difficulties (Biedrón, Szczepianiak, 2009: 65-66).

As we previously said, the gifted child presents a great level of sensitivity (Tuttle, Becker, Sousa, 1988; Balch 1993). Therefore, we must agree with Gardner (1990: 187-188) when he argues that empathy represents an important variable in language learning: «Individuals who are sensitive to the feelings of others would be expected to recognize unique characteristics in the other language, and thus, acquire it more readily than those who are less sensitive»<sup>116</sup> (Gardner, 1990: 188).

According to Sparks, Ganschow (1991: 3), «students who experience difficulties learning a FL [foreign language] may have native language problems that impact upon their L2 learning as it is currently taught in schools»<sup>117</sup>. They then specify that the expressions FL and L2 are to be intended as interchangeable (Sparks, Ganschow, 1991: 3). In his book, Dinklage (1971) affirmed what follows:

[...] bright students who could not seem to learn a FL exhibit three types of problems: 1) difficulty with the written (reading and writing) aspects of their native language; 2) inability to distinguish the sounds of the FL and, thus, difficulties with an oral communication approach to FL learning; and 3) memory problems for sounds and words<sup>118</sup>, (Sparks, Ganschow, 1991: 8).

However, we already know that gifted students present high levels in communication, in linguistic development and in verbal fluency (Thrustone, 1938; Brazzolotto, 2018a; Clark, 1993).

---

<sup>116</sup> «Ci si aspetta che persone che sono sensibili ai sentimenti altrui riconoscano caratteristiche uniche nell'altra lingua, e quindi, la acquisiscano più rapidamente rispetto a coloro che sono meno sensibili».

<sup>117</sup> «[...] studenti che incontrano difficoltà nell'apprendere una lingua straniera potrebbero avere problemi nella lingua nativa che influenzano il loro apprendimento di una seconda lingua così come viene insegnata a scuola attualmente».

<sup>118</sup> «[...] studenti brillanti che sembrano non imparare una LS [lingua straniera] presentano tre tipi di problemi: 1) difficoltà con aspetti scritti (leggere e scrivere) della loro lingua nativa; 2) inability nel distinguere i suoni della LS e, quindi, difficoltà con l'approccio comunicativo nell'apprendimento della LS; e 3) problemi di memoria per suoni e parole».

For what concerns identification of gifted language learners, we agree with Harris, Plucker, Rapp and Martínez (2009). They referred to English when they affirmed that «The opportunity for ELL [English Language Learner] children to be identified for having exceptional gifts and talents is increased when educators collaborate to bring together information about a child from multiple sources and multiple environmental influences»<sup>119</sup> (Harris, Plucker, Rapp, Martínez, 2009: 371). Of the same opinion, the Iowa Department of Education (2008: 29) who stated that «Identifying English Language Learners for gifted programming begins with collaboration among classroom teachers, gifted/talented educators, and ELL educators»<sup>120</sup>. However, the collaborative relation between professors and educators might not occur if there is no preparation in the field of giftedness. In fact, as Lynch (2018: 26) wrote:

The classroom teacher spends the most time with students during the school day and is often the first step in identification. Therefore it is essential that they have professional development to be aware of the characteristics of both GT [gifted and talented] and ELL [English language learner] students<sup>121</sup>.

### *Conclusions*

Despite the scarcity of documents and research, we have tried to present a framework that would include the characteristics of gifted foreign language students thanks to those scholars who investigated this field and through inferences. Indeed, «advanced verbal and higher order thinking skills inherent in those learners with a high

---

<sup>119</sup> «L'opportunità per i ragazzi ELL [*English Language Learners*, ovvero discenti di lingua inglese] di essere identificati per avere dei doni e dei talenti eccezionali viene incrementata quando gli educatori collaborano per raccogliere informazioni sul ragazzo da molteplici fonti e da molteplici influenze contestuali».

<sup>120</sup> «L'identificazione dei discenti di lingua inglese per i programmi per studenti con plusdotazione inizia con la collaborazione tra docenti di classe, educatori di studenti con plusdotazione/talentuosi e educatori di lingua inglese».

<sup>121</sup> «Il docente di classe passa la maggior parte del tempo con gli studenti durante la scuola ed è spesso il primo passo verso l'identificazione. Quindi è essenziale che abbiano una formazione professionale per essere consapevoli sia delle caratteristiche di studenti GT [studenti con plusdotazione e talento] sia di studenti ELL [discenti di lingua inglese]».

aptitude for learning suggests a high learning potential for a rapid competence development in foreign languages»<sup>122</sup> (Okan, Işpınar, 2009: 118).

In concluding this chapter, we agree with Bartz (1982: 332) when he stated that «The linguistically talented student should be encouraged to begin the study of a foreign language at an early age and should also be encouraged to begin studying a second foreign language after achieving a degree a proficiency in the first»<sup>123</sup>. According to Limburg-Weber (1999), studying abroad is not only an excellent choice for average language students. In fact, she affirmed:

Verbally gifted students interested in adding a second or third foreign language not available in their high schools, or increasing their level of competency in a language they have already begun to study, would be well-advised to consider studying abroad to do so<sup>124</sup>.

---

<sup>122</sup> «[...] abilità verbali avanzate e processi di ragionamento superiori insiti in quei studenti con alte attitudini verso l'apprendimento suggeriscono un elevato potenziale dell'apprendimento per uno rapido sviluppo della competenza nelle lingue straniere».

<sup>123</sup> «Gli studenti con talento dal punto di vista linguistico dovrebbero venire incoraggiati ad iniziare lo studio di una lingua straniera in età giovane e dovrebbero anche essere incoraggiati ad iniziare lo studio di una seconda lingua straniera dopo aver raggiunto un livello di padronanza nella prima».

<sup>124</sup> «Agli studenti linguisticamente con plusdotazione interessati ad aggiungere una seconda o terza lingua straniera non disponibile nelle loro scuole, o ad aumentare il loro livello di competenza in una lingua che hanno già cominciato a studiare, sarebbe caldamente consigliato prendere in considerazione studiare all'estero».

## CHAPTER IV

### ~ Critical issues of gifted students and the educational implications ~

As Roedell (1984: 127) stated in her article, «Areas of vulnerability include uneven development, perfectionism, adult expectations, intense sensitivity, self-definition, alienation, inappropriate environments, and role conflicts»<sup>125</sup>. It is imperative to start the topic of this new chapter with a premise citing what the scholar wrote in her conclusions. In fact, «No inherent quality of giftedness automatically dooms these individuals to social maladjustment or unhappiness. In most cases, problems for extremely able people arise from the discrepancy between their level of development and the expectations of society»<sup>126</sup> (Roedell, 1984: 130). This last sentence reflects on the fact that gifted students may nurture these critical issues as a response to external pressure.

In order to give a broad picture of the subject of giftedness, in this chapter we will deal with some serious clinical issues that gifted students might develop, in particular depression, anxiety, perfectionism, and the attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). We will discuss the implications of these issues on the language learning too.

In order to respect others' professionalism, given the delicate topic of this chapter, we will merely report what the scholars argued without making further inferences and deductions that do not concern our educational field.

#### 4.1. Four critical concerns of gifted and talented students

When talking about mental illnesses such as depression, anxiety, toxic perfectionism and ADHD, we are not asserting that gifted students have more chances

---

<sup>125</sup> «Le aree di vulnerabilità includono sviluppo irregolare, perfezionismo, aspettative degli adulti, intensa sensibilità, definizione di sé, alienazione, ambienti inappropriati e ruoli conflittuali».

<sup>126</sup> «Nessuna qualità intrinseca alla plusdotazione condanna automaticamente queste persone al disadattamento sociale o all'infelicità. In molti casi, i problemi per le persone estremamente abili sorgono da discrepanze tra i loro livello di sviluppo e le aspettative della società».

to suffer from them. In fact, Cross and Cross (2014: 165) affirmed that «[...] there are situations only gifted individuals experience that put them, perhaps not at an increased risk, but at a unique risk for developing these disorders»<sup>127</sup>. The situations to which the scholars refer are the expectations and pressures resulting from previous impressive achievement, the constant comparisons to others and bullying episodes due to the high abilities (Cross, Cross, 2014: 165).

According to Neihart (1999: 10) there had been two different ways of perceiving giftedness. One looks at the gifted students as those who have all the means to succeed in life, the other looks at the gifted as more vulnerable individuals. She adds that scholars who follows the second hypothesises that «the gifted are more sensitive to interpersonal conflicts and experience greater degrees of alienation and stress than do their peers as a result of their cognitive capacities»<sup>128</sup> (Neihart, 1999: 10).

#### 4.1.1. *Depression and anxiety*

According to the American Psychiatric Association, «Depression causes feelings of sadness and/or a loss of interest in activities once enjoyed. It can lead to a variety of emotional and physical problems and can decrease a person's ability to function at work and at home»<sup>129</sup>.

An interesting and touching article by Jackson and Peterson (2003) reports what several gifted children said about their condition and about the causes of their depressive state. These teenagers talked about being *mocked*, feeling different, *not normal*, bullied, isolated. The scholars stated that

According to the data supporting this paper, highly gifted teens who were unable to experience meaningful spiritual, emotional, and intellectual exchange in their family, social and educational

---

<sup>127</sup> «[...] ci sono situazioni che solo le persone con plusdotazione sperimentano e che le mettono, forse non a maggior rischio, ma ad un eccezionale rischio di sviluppare questi disturbi».

<sup>128</sup> «le persone con plusdotazione sono più sensibili nell'interpretare i conflitti interpersonali e sperimentano in maggior misura alienazione e stress rispetto ai loro coetanei come conseguenza delle loro capacità cognitive».

<sup>129</sup> «La depressione causa tristezza e/o una perdita di interesse in attività che prima appassionavano. Può portare ad una varietà di problemi emozionali e fisici e può ridurre l'abilità di funzione di una persona al lavoro e a casa».

environments, or both are more susceptible to a depressive state than those who had more positive experiences<sup>130</sup>, (Jackson, Peterson, 2003: 178).

Cross and Cross (2014: 166) addressed to the problem of anxiety too, of which they say that the person «may experience strong feelings of internal tension, recurring intrusive thoughts, and physical changes such as rapid heart rate or trembling»<sup>131</sup>. In this regard, Neihart (1999) cited Dirkes (1983) and affirmed that «gifted children's anxiety may be proportional to the acceptance they receive for their unique abilities and to the coping skills they can use. She [Dirkes] further suggested that this anxiety may accumulate and become more manifest during adolescence»<sup>132</sup> (Neihart, 1999: 13).

In her study concerning depression and suicidal ideation among gifted teenagers, Baker (1995) found no major differences between exceptionally able students and the average ones. Despite this, she felt obliged to add that the results might be influenced by the presence of the parental consent needed to participate in the study and to consider that the sample consisted of «highly achieving students from schools with long-standing, well-supported programs for gifted students. [Therefore] We would not expect comparable data from underachieving students or from students in schools offering little academic support»<sup>133</sup> (Baker, 1995: 222).

After recollecting all those interviews of gifted teenagers suffering from depression, Jackson and Peterson (2003: 184) affirmed that «Gifted adolescents' profound sensitivity and their shame and sense of failure for their inability to figure out the source and cure for their toxic state formed the motivational substrate of the masking

---

<sup>130</sup> «Secondo i dati che sostengono questo articolo, adolescenti con una forte plusdotazione che non sono stati capaci di vivere scambi spirituali, emozionali e intellettuali significativi nel loro ambiente familiare, sociale ed educativo, o entrambi sono più propensi ad uno stato depressivo rispetto a coloro che hanno avuto esperienze più positive».

<sup>131</sup> «[...] la persona ansiosa potrebbe provare forti emozioni di tensione interna, ricorrenti pensieri invadenti e cambiamenti fisici come rapida accelerazione del battito cardiaco o tremore».

<sup>132</sup> «[...] l'ansia dei ragazzi plusdotati può essere proporzionale all'approvazione che hanno ricevuto per le loro uniche abilità e alle capacità di reagire che utilizzano. Suggestisce [Dirkes] successivamente che quest'ansia può accumularsi e diventare più evidente durante l'adolescenza».

<sup>133</sup> «[...] questo studio ha valutato il disagio tra studenti con alti successi provenienti da scuole con consolidati e ben supportati programmi per studenti con plusdotazione. [Quindi] Non ci aspetteremmo dei risultati comparabili da studenti che rendono sotto le loro potenzialità o da studenti di scuole che offrono uno scarso supporto accademico».

phenomena»<sup>134</sup>. These children affected by all those cited emotional states must feel frightened to even speak about their situation, therefore they hide and conceal the problem. In fact, Kamarulzaman, Ibrahim, Yunus, Ishak (2013: 23) affirmed that «it should be noted that they [gifted students] have hidden learning disabilities that may go unnoticed due to their compensation ability, which in the end, can cause depression and behaviour problems»<sup>135</sup>.

After having displayed the broad picture, it is our duty to focus on language learning. As Kamarulzaman, Ibrahim, Yunus, Ishak (2013: 21) stated, «Anxiety can be facilitating; however, in most circumstances, as most researches have shown, a negative relationship between anxiety and language performance has been found among most studies [...]»<sup>136</sup>. The scholar von Wörde (2003)<sup>137</sup> summarised the factors contributing to anxiety in the field of language learning. The participants of the survey she conducted mentioned «various sources for their anxiety, such as speaking activities, inability to comprehend, negative classroom experiences, fear of negative evaluation, native speakers, methodology, pedagogical practices, and the teachers themselves»<sup>137</sup> (von Wörde, 2003: 4). With reference to teachers and evaluation, Onwuegbuzie, Bailey and Daley (1999: 232) stated what follows

[...] instructors should be especially sensitive when they are correcting student errors made in the target language and should remind students that it is through making errors that one acquires language proficiency. Instilling realistic expectations regarding errors and the speed with which fluency in the target language can be attained will alleviate a great deal of student anxiety<sup>138</sup>.

---

<sup>134</sup> «La profonda sensibilità degli adolescenti con plusdotazione e la loro vergogna e senso di fallimento per la loro inabilità nel capire la fonte e la cura del loro stato hanno formato il substrato motivazionale del fenomeno di mascheramento».

<sup>135</sup> «andrebbe sottolineato che loro [gli studenti con plusdotazione] hanno delle disabilità di apprendimento nascoste che potrebbero non venir riconosciute a causa della loro abilità compensativa, che alla fine, può provocare depressione e problemi comportamentali».

<sup>136</sup> «L'ansia può facilitare; tuttavia, nella maggior parte dei casi, come molte ricerche hanno dimostrato, è stata trovata in molti studi una relazione negativa tra l'ansia e il rendimento linguistico [...]».

<sup>137</sup> «[...] varie cause della loro ansia, come le attività orali, l'inabilità di comprendere, esperienze di classe negative, la paura di valutazioni negative, madrelingua, metodologia, pratiche pedagogiche, e gli stessi insegnanti».

<sup>138</sup> «[...] gli insegnanti dovrebbero essere particolarmente sensibili nel correggere gli errori fatti nella lingua in questione e dovrebbero ricordare agli studenti che è attraverso gli errori che si acquisisce competenza linguistica.

According to the results of her survey, von Wörde (2003) indicated some factors that the participants believe helpful to reduce anxiety. These are a sense of cohesion in the language classroom, pedagogical actions and the environment of the classroom, and the role of the teacher (von Wörde, 2003: 6-8).

#### *4.1.2. Toxic perfectionism*

Schuler (2000) investigated the presence of perfectionism in gifted adolescents and stated: «The results of this study indicate that perfectionism has more than one dimension and exists on a continuum from normal to neurotic, or enabling to disabling, behaviors and attitudes»<sup>139</sup> (Schuler, 2000: 193). Throughout the whole analysis of the results, the scholar identified several characteristics and feelings that perfectionist gifted teenagers demonstrate. Among these, we mention: the will to please others and the setting of high standards, the self-imposed pressure to work hard to meet expectations, perceiving mistakes as humiliations and competition as another source of pressure, feeling not good enough, highly critical about themselves and in constant state of anxiety (Schuler, 2000). Regarding the latter, Greenspon (2012) affirmed what follows: «as much as perfectionism is about the desire for perfection, its motive force is anxiety—the fear of failure, the sense of never being good enough and of being somehow flawed» (Greenspon, 2012: 600-601, cited in Cross, Cross, 2014: 165). Of the same opinion Pishghadam, Akhondpoor (2011) who stated that:

Such excessively high standards for performance accompanied by overly critical self evaluations create the ideal condition for the development of language anxiety in perfectionist students which may be one of the possible factors contributing to lower achievement in language skills of perfectionist students<sup>140</sup>, (Pishghadam, Akhondpoor, 2011: 437).

---

Infondere aspettative realistiche per quanto riguarda errori e velocità con la quale si ottiene la fluidità nella lingua in questione allevierà di molto l'ansia degli studenti».

<sup>139</sup> «I risultati di questo studio indicano che il perfezionismo ha più di una dimensione ed esiste in un continuum di comportamenti e atteggiamenti da normali a nevrotici, o da favorevoli a svantaggianti».

<sup>140</sup> «Degli standard di successo così eccessivamente alti accompagnati da autovalutazioni esageratamente critiche creano la condizione ideale per lo sviluppo di ansia verso la lingua negli studenti con perfezionismo il quale



In their study, Gregersen and Horwitz (2002: 568) too found that «language anxiety and perfectionism can have similar manifestations in anxious language learners [...]»<sup>141</sup>.

With regard to mistakes and the emergence of distress about them, Schuler (2000) proposed a scheme that summarizes all the influences a perfectionist-gifted student has to cope with.

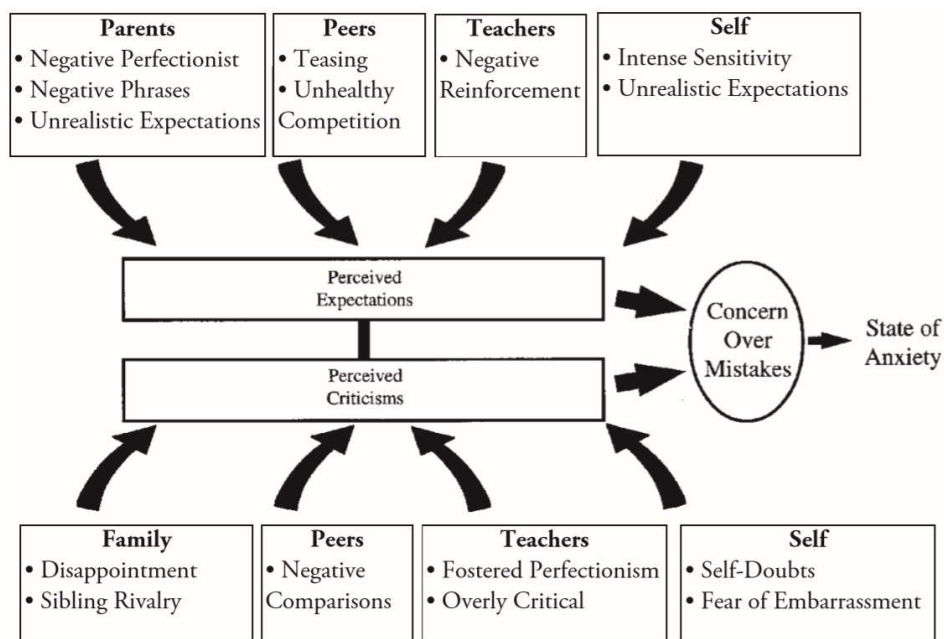


Figure 6. «Main theme of concern over mistakes for neurotic perfectionists and related factors of perceived expectations and perceived criticism»<sup>142</sup> (Schuler, 2000: 189).

As we can see, the same people or group of people participate in the emerging of concerns resulting in a state of anxiety towards performance.

In accordance with the results of Schuler's study (2000) concerning impractical objectives, Parker and Mills (1996) state that «Clearly, striving for excellence can be unhealthy when the striving is unrealistically high. But when dealing with the gifted and

---

potrebbe essere uno dei possibili fattori che contribuiscono al basso rendimento nelle abilità linguistiche degli studenti con perfezionismo».

<sup>141</sup> «l'ansia per la lingua e il perfezionismo possono avere delle manifestazioni simili negli studenti di lingue con ansia».

<sup>142</sup> «Il principale filo conduttore delle preoccupazioni verso gli errori di perfezionisti ossessivi e fattori relativi alle aspettative percepite e alle critiche percepite».

talented, it is quite difficult to determine what goals are unrealistic»<sup>143</sup>. It can be assumed that if the gifted student has a tendency towards perfectionism, setting extraordinary high standards can become detrimental. Roedell (1984: 128) affirmed too that «Many gifted children exhibit an inner push towards perfection which drives them to set impossible goals for themselves»<sup>144</sup>. With regard to language learning, Pishghadam, Akhondpoor (2011) are of the opinion that

Because perfectionist learners set high standards of performance, and are concerned with mistakes, they would not be satisfied with only communicating in a speaking class; they would want to speak without any pronunciation or grammatical errors. Therefore, they may withhold their guesses and prefer to remain silent<sup>145</sup>, (Pishghadam, Akhondpoor, 2011: 438).

Of the same opinion Gregersen and Horwitz (2002: 562-563) connected perfectionism to foreign and second language communication and stated that «Like communication-anxious individuals, people who fear negative evaluation rarely initiate conversation and interact minimally»<sup>146</sup>. Brophy (1996: 112) affirmed that «Perfectionists show unsatisfactory achievement progress because they are more concerned about avoiding mistakes than about learning. They are inhibited about classroom participation and counterproductively compulsive in their work habits»<sup>147</sup> (cited in Gregersen, Horwitz, 2002: 563).

According to Neihart (1999), Garner (1991) ventured to hypothesize «that early labeling of children as gifted may increase parental expectations for performance,

---

<sup>143</sup> «Chiaramente, la ricerca dell'eccellenza può essere malsana quando l'aspirazione è irrealisticamente alta. Ma quando si ha a che fare con studenti con plusdotazione e talento, è al quanto difficile determinare quali obiettivi siano irrealistici».

<sup>144</sup> «Molti ragazzi con plusdotazione dimostrano una spinta verso la perfezione che li porta a stabilire degli obiettivi impossibili per loro stessi».

<sup>145</sup> «Dal momento che gli studenti con perfezionismo stabiliscono degli alti standard di successo, e si preoccupano degli errori, non saranno soddisfatti del solo comunicare nell'ora di conversazione; loro vorrebbero parlare senza nessun errore di pronuncia o grammaticale. Di conseguenza, potrebbero trattenere le loro ipotesi e preferire di rimanere in silenzio».

<sup>146</sup> «Come gli individui con ansia da comunicazione, le persone che hanno timore della valutazione negativa raramente iniziano una conversazione ed interagiscono minimamente».

<sup>147</sup> «I perfezionisti mostrano un insoddisfacente progresso verso il successo perché sono più impegnati ad evitare gli errori piuttosto che all'apprendimento. Si trattengono dalla partecipazione in classe e sono compulsivi in maniera controproducente nelle loro abitudini lavorative».

contributing to perfectionist behaviors»<sup>148</sup> (Neihart, 1999: 14). In other words, identifying the child as gifted in his or her early age may trigger a set of expectations from parents or close family members, which might have a harmful response on the child.

#### *4.1.3. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*

The American Psychiatric Association says that ADHD is the most common mental disorder in children and adults too and adds: «Symptoms of ADHD include inattention (not being able to keep focus), hyperactivity (excess movement that is not fitting to the setting) and impulsivity (hasty acts that occur in the moment without thought)»<sup>149</sup>.

According to Hartnett, Nelson and Rinn (2004) «Psychomotor overexcitability is indicated by behaviors such as rapid speech, impulsive actions, and increased bodily movement, while imaginal overexcitabilities are shown by intense visualization and daydreaming»<sup>150</sup> (cf. Piechowski, Colangelo, 1984, cited in Hartnett, Nelson, Rinn, 2004: 73) that is to say, with regard to a gifted student, creative thoughts. Gifted students who experience boredom in class due to, for example, the time spent waiting for the peers to catch up, may be identified as students with attention deficit (cf. Webb, Latimer, 1993, cited in Hartnett, Nelson, Rinn, 2004: 73).

For what concerns the teaching methods with gifted students diagnosed with ADHD, Neihart (2003) argued that

since gifted children tend to prefer complexity, shortening work time and simplifying tasks may increase frustration for some gifted ADHD students who would handle better more difficult

---

<sup>148</sup> «[...] Garner suggerisce che una precoce identificazione del ragazzo come plusdotato potrebbe incrementare le aspettative genitoriali di performance, contribuendo a comportamenti perfezionisti».

<sup>149</sup> «I sintomi dell'ADHD includono disattenzione (non essere in grado di mantenere la concentrazione), iperattività (eccesso di movimento che non è adeguato all'ambiente) e impulsività (gesti avventati che avvengono al momento senza pensare)».

<sup>150</sup> «La sovraeccitazione psicomotoria è indicata da comportamenti come la parlata veloce, azioni impulsive ed elevato movimento corporeo, mentre le sovraeccitazioni immaginative vengono mostrate da visualizzazione e sogni ad occhi aperti intensi».

and intriguing tasks. Similarly, decreasing stimulation may be counterproductive with some gifted ADHD children who, as a group, tend to be intense and work better with a high level of stimulation<sup>151</sup>, (Neihart, 2003: 4).

It is important, therefore, to choose the correct methods in order to provide these students the education they request.

Webb and Latimer (1993) listed the behaviours commonly associated with ADHD, based on Barkley (1990), and those behaviours associated with giftedness, based on Webb (1993), and observed what follows. In both cases it can be frequently noticed: poor attention and boredom in almost all situations (ADHD) or in specific situations (gifted); poor persistence on activities; impulsivity or underdeveloped judgement; defiance behaviours towards authority figures; they are more active than others; and finally, difficulty in conforming to social rules and traditions (Webb, Latimer, 1993: 4-5).

The characteristics of the two conditions may be similar but Reis and McCoach (2002: 119) argued that «Children with ADHD usually show variability in the quality of their performance on specific tasks, whereas gifted students are more consistent with their level of effort and performance especially when they are interested and challenged»<sup>152</sup>. Concerning boredom, the scholars stated that «gifted students may tire easily of boring, repetitive, unchallenging activities; however, they can usually sustain focused attention when they are working on tasks of their own choosing»<sup>153</sup> (Reis, McCoach, 2002: 119).

Leons, Hebert and Gobbo (2009) listed some practices to adopt in the foreign language classroom where there are students with ADHD. They do not address these

---

<sup>151</sup> «[...] dal momento che il ragazzo con plusdotazione tendono a preferire la complessità, accorciare il tempo di lavoro e semplificare i compiti potrebbe aumentare la frustrazione per alcuni studenti con plusdotazione e ADHD i quali affronterebbero meglio attività più difficili ed interessanti. Allo stesso modo, ridurre la stimolazione potrebbe essere contro produttivo con dei ragazzi con plusdotazione e ADHD che, come gruppo, tendono ad essere impegnativi e a lavorare meglio con alti livelli di stimolazione».

<sup>152</sup> «I ragazzi con ADHD solitamente dimostrano incostanza nella qualità della loro performance su specifici compiti, mentre gli studenti con plusdotazione sono più costanti con il loro livello di impegno e performance specialmente quando sono interessati e sfidati».

<sup>153</sup> «[...] gli studenti con plusdotazione possono stancarsi delle attività noiose, ripetitive, non sfidanti; tuttavia, possono di solito sostenere una concentrazione mirata quando stanno lavorando su attività a loro scelta».

practices to gifted students but in our opinion these strategies may suit gifted student too. In order to counteract boredom and to promote challenging stimulation, the scholars propose teachers practices such as preparing activities success-oriented, proposing activities in a multimodal and multisensory method, creating a supportive environment and making the language class fun (Leons, Hebert, Gobbo, 2009: 50-51).

### *Conclusions*

When gifted students present issues such as anxiety, depression, perfectionism and ADHD in the foreign language class it is imperative to implement strategies and methods that will facilitate and support these students through their learning process. As we have seen, the role of language teachers and educators is delicate. They have to shape the language class in order to meet the needs of all students creating an inclusive environment.

As previously mentioned, support systems need to take care of these gifted and talented students in order to give them the future they deserve. We agree with Roedell (1984: 130) when she stated that «Without these avenues of support, extraordinarily advanced intellectual abilities become a tremendous burden rather than the foundation for a creative and productive life»<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> «Senza questi percorsi di supporto, le abilità intellettuali straordinariamente avanzate diventano un tremendo fardello piuttosto che la base per una vita creativa e produttiva».

## CHAPTER V

### ~ Methods and strategies for gifted and talented students ~

In this chapter we will be presenting the strengths of several methods and strategies that can be adopted in the language class with gifted students: cooperative learning, peer tutoring, problem solving activities, spiral subjects and differentiated assignments. The use of these by the professors is going to be investigated in the survey's questionnaire, whose results are in Chapter VIII.

#### 5.1. Methods and strategies to adopt in the language class

##### 5.1.1. Cooperative learning

According to Johnson, Johnson (1999: 73), «Cooperative learning is the instructional use of small groups in which students work together to maximize their own and each other's learning»<sup>155</sup>. Therefore, students are in charge of the acquisition of the topic of all group members. It has been stated that «Compared to competitive learning, cooperative learning fosters productive cognitive conflicts among the participants, exchanges of needed resources, mutual help and support and verbal interactions like questions and explanations»<sup>156</sup> (Neber, Finsterwald, Urban, 2001: 200). For cooperative learning to take place, there must be five fundamental elements: positive interdependence, individual accountability, face-to-face promotive interaction, social skills and group processing (Johnson, Johnson, 1999: 70-71).

With reference to gifted students' roles in cooperative learning activities, Patrick, Bangel, Jeon and Townsend (2005: 93) affirmed that «In formats where group members

---

<sup>155</sup> «L'apprendimento cooperativo è l'uso didattico dei piccoli gruppi nei quale gli studenti lavorano insieme per massimizzare il proprio apprendimento e quello degli altri».

<sup>156</sup> «In confronto all'apprendimento competitivo, l'apprendimento cooperativo favorisce conflitti cognitivi produttivi tra i partecipanti, scambi di risorse necessarie, aiuto e supporto reciproco e interazioni verbali come domande e spiegazioni».

work on the same content and at the same pace, gifted students complain that they feel bored because the work is too easy or the pace is too slow»<sup>157</sup>. Huss (2006) too reported the issues of grouping together gifted and non-gifted students in cooperative learning activities. He argued that «Heterogeneous grouping typically fails to inspire or advance most gifted students, leaving them bored, frustrated, and even anxious»<sup>158</sup> (Huss, 2006: 20) mainly because they might take the role of the teacher to those non-gifted students in his or her group.

Conversely, Rutka (2006: 172) argued that

[...] la prospettiva del Cooperative Learning sostiene la valorizzazione dell'eterogeneità, della diversità e dell'inclusione di tutti gli studenti senza distinzioni per capacità cognitive, diversità personali, etniche e socioculturali e perciò riveste un interesse particolare nella prospettiva del cambiamento metodologico che le classi multietniche e ad abilità differenziate richiedono agli insegnanti.

To prevent other group members to take advantage of the gifted and talented student it is important to remember the individual accountability element of cooperative learning. With smaller groups, it is easier to distribute the work so that no one feels overloaded (Huss, 2006: 21). In the achievements of cooperative learning Johnson and Johnson (1999) listed great opportunities for talent and personal development for the gifted could be inferred. The scholars stated what follows:

Cooperative learning, furthermore, results in process gain (i.e., more higher-level reasoning, more frequent generation of new ideas and solutions), greater transfer of what is learned within one situation to another (i.e., group to individual transfer), and more

---

<sup>157</sup> «Nei modelli dove i membri del gruppo lavorano sullo stesso contenuto e allo stesso ritmo gli studenti con plusdotazione lamentano di sentirsi annoiati perché il lavoro è troppo semplice o il ritmo è troppo lento».

<sup>158</sup> «I gruppi eterogenei tipicamente non riescono ad ispirare o far avanzare gli studenti con plusdotazione, lasciandoli annoiati, frustrati e anche ansiosi».

time on task than does competitive or individualistic learning<sup>159</sup>,  
(Johnson, Johnson, 1999: 72).

To confirm what stated, Patrick, Bangel, Jeon and Townsend (2005) reported the observation of a mixed science group formed of a gifted student and three non-gifted members. The scholars wrote that the non-gifted members of the group «were able to "push" his [the gifted student] thinking by criticising his comments, asking questions, and making suggestions of their own, even though they did not know as much content or were not as advanced in their understanding as he was»<sup>160</sup> (Patrick, Bangel, Jeon, Townsend, 2005: 102). It seems, therefore, that if the knowledge of the gifted is questioned, he or she will have to make explanations evolving the reasoning skills.

With regard to the foreign language class, Zhang (2010: 83) argued that

Cooperative language learning allows learners more chances to produce language in a functional manner. In traditional classroom, discourse is usually initiated by the teacher in an artificial setting, but cooperative learning can be used to create a mimic real-life social settings in which language is normally used<sup>161</sup>.

And subsequently added this strategy will obviously provide opportunities for the learner to use the language skills (Zhang, 2010: 83) and, in our opinion, it provides the opportunity for mixed ability peers to interact with the foreign language, about the foreign language itself or about foreign language-related matters.

Kagan (1989: 14) explains several cooperative structures a teacher can use, to mention some: think-pair-share, roundtable, jigsaw, co-op co-op, and more. It is

---

<sup>159</sup> «L'apprendimento cooperativo, inoltre, conduce a miglioramento nell'elaborazione (ovvero, livelli più alti di ragionamento, generazione più frequente di nuove idee e soluzioni), un maggior trasferimento di ciò che è stato appreso da una situazione ad un'altra (ovvero, trasferimento dal gruppo all'individuo), e maggior tempo sul compito rispetto all'apprendimento competitivo o individuale».

<sup>160</sup> «sono stati in grado di "forzare" il suo [dello studente con plusdotazione] ragionamento criticando i suoi commenti, facendo domande, e proponendo suggerimenti propri, anche se non sapevano tanto dell'argomento o non erano tanto esperti nella loro comprensione quanto lo era lui».

<sup>161</sup> «L'apprendimento cooperativo della lingua permette agli studenti più opportunità di produrre linguaggio in maniera funzionale. Nella classe tradizionale, il discorso viene avviato dall'insegnante in un ambiente innaturale, ma l'apprendimento cooperativo può essere usato per simulare un ambiente di vera vita sociale nel quale la lingua è abitualmente usata».



essential to remember the importance of positive interdependence when choosing the cooperative structure.

### *5.1.2. Peer tutoring*

In accordance with Nguyen (2013: 2), «peer tutoring refers to an instructional method that uses pairings of high-performing students to tutor lower-performing students [...]»<sup>162</sup>. It is important to say that if gifted students are given the task to tutor peers, they should be first trained (Coenen, 2002: 50; Caon, 2016c: 79).

Nguyen (2013: 2-3) then reports several benefits for the tutor including academic and cognitive advantages (among which higher-order thinking skills), social and behavioural improvements (among which sense of control, responsibility, self-concept outcomes). Coenen (2002) reported the thought of Cohen (1986) regarding the benefits for gifted students who tutor other peers. In fact, «Tutors can benefit cognitively by repeated exposure to previously learned material and the use of higher order thinking and organizational skills»<sup>163</sup> (Coenen, 2002: 49). The scholar reported the thought of Maheady (1998) concerning social benefits of the gifted who tutor peers and states: «Other documented social benefits include increased positive social interactions between peers, decreased inappropriate behaviors, enhanced self-concept, more improved positive attitudes towards school and racial relations»<sup>164</sup> (Coenen, 2002: 49). Caon (2016c) lists five strengths of peer tutoring in classes with differentiated abilities:

- sviluppa al contempo strategie cognitive e metacognitive [...];
- promuove il senso di competenza di ciascuno [...];
- agisce su più intelligenze [...];
- allarga il ventaglio delle possibili aree di valutazione [...];

---

<sup>162</sup> «il tutoraggio tra pari si riferisce ad un metodo educativo che usa gli abbinamenti di studenti ad alto rendimento per fare da tutor a studenti con un più basso rendimento [...]».

<sup>163</sup> «I tutor possono beneficiare cognitivamente grazie alla ripetuta esposizione a materiale appreso precedentemente e all'uso di elevate abilità di pensiero ed abilità organizzative».

<sup>164</sup> «Altri benefici sociali documentati includono delle aumentate e positive interazioni sociali tra pari, la diminuzione di comportamenti inappropriati, un concetto di sé rafforzato, atteggiamenti migliorati nei confronti della scuola e delle relazioni tra etnie».

- permette a tutti gli studenti di maturare conoscenze e competenze di vario tipo [...], (Caon, 2016c: 77-78).

In his article, Coenen (2002) reports the responses to a program with gifted students as peer tutors. The gifted and talented students said that tutoring peers helped them develop their communicative skills, helped them with their patience, that it felt good to help other students and that it made them realise one has to work at the pace he or she needs (Coenen, 2002: 53-54). What follows are two answers that were particularly interesting. The first answer refers to the most positive experience in tutoring other peers; the second one refers to the personal changes that the tutoring experience triggered. Here what the gifted students said:

Knowing that I could make a difference in someone's school experience. Helping them feel good about themselves. [...]

Now I know that being smart is a gift you shouldn't take for granted and you should use it to help others<sup>165</sup>, (Coenen, 2002: 53-54).

Both gifted and non-gifted can benefit from peer tutoring with regard to language learning. In our opinion, the gifted language learner could function as a motivator for the student in need concerning language learning and spread his or her curiosity towards the foreign language. In addition, peer tutoring enhance the communicative skill of the gifted language learner by helping a peer develop his or her own skills.

### 5.1.3. *Problem solving activities*

Novello (2016b: 94) refers to language education when she states that «La prima strategia da prendere in considerazione nella didattica delle lingue per studenti ad altissimo potenziale intellettuale è sicuramente quella del *problem solving*» (cf. Heller, Hany 1986; Brazzolotto, 2018a), where, in this case, the solution or solutions might be found through the language. The emphasis is put on the kind of problem solving tasks

---

<sup>165</sup> «Sapere di poter fare la differenza nell'esperienza scolastica di qualcuno. [...] Adesso so che essere intelligente è un dono che non andrebbe dato per scontato e che bisognerebbe usarlo per aiutare altri».

and Gallagher, Stepien, Rosenthal (1992: 195) provides a distinction between *well-structured* problems and *ill-structured* problems. The first are those typically proposed in school; the second «are similar to those found in “real life” situations»<sup>166</sup> (Gallagher, Stepien, Rosenthal, 1992: 195). Of the same opinion Treffinger, Isaksen (2005: 349) who state that «The more important ultimate goal [of the Creative Problem Solving framework] is to enable students to improve their ability to deal successfully and creatively with real problems and challenges»<sup>167</sup>. VanTassel-Baska and Stambaugh (2008: 358) wrote that providing problem-based learning «makes students both think and feel about real-world situations that require an acknowledgment of the undercurrents of emotion that drive real-world decision-making»<sup>168</sup>.

When the gifted and talented student is asked to conduct a problem solving, he or she ignites several processes. In fact, «During critical thinking you screen, select, and support possibilities; compare and contrast options; make inferences and deductions; and improve or refine alternatives in order to make effective judgments and decisions»<sup>169</sup> (Treffinger, Isaksen, 2005: 345).

Of course, this activity should not be addressed just to gifted and talented student but, in our opinion, it could be an activity to extend to the whole class, individually or in small groups. The topic can be decided by the teachers or each group can decide it and it should be about real-world issues (for example pollution, recycling, interpersonal relationships, intercultural problems; it depends on the students' grade). If we hypothesise a problem solving activity in an English language class, the task should be conducted in the foreign language, so that communicative and written language skills are developed.

---

<sup>166</sup> «[...] sono simili a quelli che si trovano nelle situazioni di “vita vera”».

<sup>167</sup> «L'obiettivo ultimo più importante è di permettere gli studenti di migliorare la loro abilità di affrontare brillantemente e creativamente problemi e sfide reali».

<sup>168</sup> «fa sia riflettere che pensare alle situazioni del mondo reale che richiedono il riconoscimento delle emozioni di sottofondo che guidano le decisioni del mondo reale».

<sup>169</sup> «Durante il pensiero critico si indaga, si seleziona e si sostengono delle possibilità; si paragonano e si contrappongono delle opzioni; si fanno delle inferenze e delle deduzioni; e di migliorano o perfezionano delle alternative in modo da fare giudizi e decisioni efficaci».

As Mangione and Maffei (2013: 141) stated, «La scuola è chiamata a gestire l'eterogeneità delle classi e a condurre contemporaneamente didattiche differenziate per andare incontro alle esigenze dei singoli, promuovendone il riconoscimento e la valorizzazione delle identità». Of the same opinion, Ruzzante (2018: 151-152) who wrote that there are activities from whose the whole class, in this case a language class, can benefit and activities directed towards the gifted individual. These are, in our opinion, the spiral subjects and the differentiated assignments.

#### *5.1.4. Spiral subjects*

Another activity that can be proposed to gifted and talented students is the discussion of a subject through the so-called spiral way. As Novello (2016a: 116) explains, the teacher has to present a topic first and then the student explores that topic further with regard to his/her interests connected to the topic itself and in the way he/she feels more adequate. The topic can be about language or language-related, according to the grade. For instance, the language teacher presents the means of transport (bus, car, train, underground, coach, tram, etc.), explaining their differences and the preposition needed to the whole class. If the teacher decides to give an exercise to the whole class and the gifted students finishes it faster, the teacher can ask the gifted student to use his or her skills to try and produce couple of sentences indicating which transports he or she has to take, for example, to visit relatives or places he or she likes. If the topic is language-related such as current use of technology, the teacher could ask the gifted student to deepen the subject, for example with regard to the pros and cons of the use of technology at school. Our ideas need to be adjusted with respect to the grade of the gifted student, the field or fields in which he or she displays talents and his or her interests.

Barbolini (2004: 2) highlights the active role of the student in creating his or her own learning experience and focuses on the issues the teachers might have in changing his or her role in class. These difficulties are listed as follows:

1. Cambiare ruolo nel processo di insegnamento passando da quello di primo attore ed esperto, fonte primaria di conoscenza, a quello di insegnante regista che agisce come consigliere di strategie per apprendere.
2. Vincere la preoccupazione di dover ridurre la quantità delle conoscenze da far apprendere.
3. Vincere la preoccupazione di non riuscire ad individuare e valutare le differenze individuali.
4. Vincere l'impulso di fornire risposte, indicare procedure, passare soluzioni.
5. Approfondire la conoscenza sui processi che permettono e favoriscono l'apprendimento e sulle strategie utili per apprendere.
6. Vincere la preoccupazione di perdere il controllo della classe, (Barbolini, 2004: 4).

#### *5.1.5. Differentiated assignments*

As we have already seen, these gifted and talented students find themselves in heterogeneous language classes (cf. Mangione, Maffei, 2013: 141). These are called Mixed-Abilities Classes (or *CAD*, *Classi ad Abilità Differenziate*, cf. Caon, 2016b) and are constituted of students that differ according to: «livello linguistico, background culturale, stili di apprendimento, attitudine verso la lingua, madrelingua, intelligenza, conoscenza del mondo, esperienza di apprendimento, conoscenza di altre lingue, età o maturità, genere, personalità, fiducia in sé stessi, motivazione, interesse, indipendenza, autodisciplina e livello di educazione» (Ur, 2016: 49). With reference to his Differentiated Model of Giftedness and Talent, Gagné (2005:107) states that «Provisions have been traditionally subdivided into three groups: enrichment (often labeled “differentiation”), grouping, and acceleration»<sup>170</sup>.

---

<sup>170</sup> «Le misure sono state tradizionalmente suddivise in tre gruppi: arricchimento (spesso definito “differenziazione”), aggregazione e accelerazione».

According to Mayer (2005: 444), we can talk about enrichment when «gifted instruction is at the same rate as regular instruction, but offers extra activities»<sup>171</sup>. In fact, Renzulli (1977) created the Enrichment Triad Model, which is «an organisational model which infuses high-end learning strategies into existing programmes to promote excellence, enhance self-confidence, and nurture creativity»<sup>172</sup> (García-Cepero, 2008: 298). This model is constituted of three types:

Type I Enrichment consists of general exploratory experiences in order to expose students to new and exciting topics, ideas, and fields of knowledge not ordinarily covered in the regular curriculum. Type II Enrichment is designed to promote the development of thinking, feeling, research, communication, and methodological processes. In Type III Enrichment, the most advanced level of the model, the learner assumes the role of a firsthand inquirer: thinking, feeling, and acting like a practicing professional, with involvement pursued at a level as advanced or professional as possible, given the student's level of development and age<sup>173</sup>, (VanTassel-Baska, Stambaugh, 2008: 352).

It is in Type III that a gifted language student might find him or herself more suited since he or she is free to implement the characterising skills: motivation and curiosity towards the foreign language or language-related matters, advanced vocabulary (see Chapter III).

---

<sup>171</sup> «[...] l'istruzione a studenti con plusdotazione avviene allo stesso ritmo dell'istruzione regolare, ma offre attività in più».

<sup>172</sup> «L'ETM [*Enrichment Triad Model*, ovvero il Modello di Arricchimento a Triade] è un modello organizzativo che infonde le strategie di apprendimento di alto livello all'interno di programmi esistenti per promuovere l'eccellenza, aumentare l'autostima e nutrire la creatività».

<sup>173</sup> «L'Arricchimento Tipo I consiste in generali esperienze esplorative per esporre gli studenti ad argomenti, idee e campi del sapere nuovi ed emozionanti che non vengono normalmente coperti dal curriculum ordinario. L'Arricchimento Tipo II è stato creato per promuovere lo sviluppo del pensiero, del senso, della ricerca, della comunicazione e dei processi metodologici. Nell'Arricchimento Tipo III, il livello più avanzato del modello, il discente assume il ruolo dell'agente in prima persona: pensare, sentire ed agire come un praticante della professione, con il coinvolgimento portato ad un livello tanto avanzato o professionale quanto possibile, a seconda del livello di sviluppo e dell'età dello studente».

## *Conclusions*

We have proposed several methods and strategies that can be useful with gifted and talented language learners. Some of these consist in grouping or pairing, other consist in autonomous activities addressed only to the gifted students in the language class.

The choice of the strategies and methods required to develop the abilities of gifted and talented students and to help others is crucial. As Olivieri (2018b: 310) explains,

L'impossibilità o incapacità di identificare strategie di classe per gli studenti plusdotati va dunque letto come un mancato sostegno di politiche di equità sociale, poiché la mancanza di adeguate opportunità impedirà a questi giovani di raggiungere il loro vero potenziale.

## CAPITOLO VI

### ~ Gli studenti con plusdotazione e apprendimento dell'italiano come lingua seconda ~

Gli ostacoli che uno studente con plusdotazione e neoarrivato in Italia sono molteplici e, come vedremo nei paragrafi che seguono, spaziano dalle difficoltà economiche a quelle culturali ad infine quelle linguistiche. Verranno dunque presentate le problematiche legate all'identificazione di questi studenti e successivamente le loro caratteristiche e i loro bisogni educativi.

#### **6.1. Identificazione degli studenti di diversa origine con plusdotazione**

Le parole di Ford e Whiting (2008: 293) condannano il campo dell'educazione della plusdotazione «per il costante basso riconoscimento di studenti culturalmente e linguisticamente diversi nell'educazione della plusdotazione. In nessun momento della nostra storia questi studenti sono stati proporzionalmente rappresentati nell'educazione della plusdotazione»<sup>174</sup>.

Come scrivono Borland e Wright (1994: 164), «La nostra è una società multirazziale, multiethnica con marcate differenze tra i gruppi nei mezzi economici disponibili alle famiglie – e quindi nelle aspettative, esperienze e raggiungimenti educativi dei loro figli»<sup>175</sup>. A ribadire il concetto interviene anche Harris (1993: 1-2) il quale afferma che «Origini linguistiche e culturali, fattori economici e comportamentali, aspettative socioculturali del gruppo di coetanei, stress interculturale e conflitto intergenerazionale possono tutti influenzare gli sforzi nel riconoscere e offrire opportunità scolastiche appropriate»<sup>176</sup>. Lo studioso cita appunto lo stress causato

---

<sup>174</sup> «The field of gifted education has come under much criticism because of the consistently low representation of culturally and linguistically diverse students in gifted education. At no time in our history have these students been proportionately represented in gifted education».

<sup>175</sup> «Ours is a multiracial, multiethnic society with marked between-group variation in the economic means available to families – and thus in the educational expectations, experiences, and attainments of their children».

<sup>176</sup> «Linguistic and cultural backgrounds, economic and attitudinal factors, sociocultural peer-group expectations, cross-cultural stress, and intergenerational conflict may all influence efforts to recognize and provide appropriate learning opportunities».



dall'incontro/scontro con una cultura differente, i conflitti tra generazioni diverse che a loro volta hanno bisogni diversi. La relazione con i coetanei poi rappresenta una sfida costante soprattutto in età adolescenziale. I conflitti e gli attriti che possono instaurarsi in classe creano un ulteriore ostacolo non solo al percorso scolastico del ragazzo migrante ma anche al suo intero processo di integrazione.

Le difficoltà linguistiche che gli studenti di diversa origine e con plusdotazione incontrano non sono l'unico aspetto nodoso. L'esperienza del viaggio viene vista come un fattore profondamente marcante nello studente, e si parla anche di quei comportamenti che possono non sembrare 'normali' e che invece andrebbero solamente letti in chiave diversa. A questo proposito, Allen, Robbins, Payne, Brown (2016: 87) scrivono che «Delle volte i doni e i talenti si rivelano in maniera diversa in studenti provenienti da altre culture, forse perché il termine "plusdotato" è un costrutto sociale e la sua definizione può variare a seconda della propria cultura»<sup>177</sup>. Proprio perché il concetto di plusdotazione può variare da cultura a cultura, si potrebbe pensare di rendere più consapevoli anche le figure genitoriali, qualora fossero raggiungibili sia fisicamente sia in termini di disponibilità. Gli studiosi Scott, Perou, Urbano, Hogan e Gold (1992) sono arrivati proprio a questa conclusione. Infatti spiegano che i dati raccolti dimostrano che «l'identificazione di studenti minoritari potrebbe essere rafforzata attraverso un programma di educazione pubblico che informa i genitori di quelle caratteristiche che potrebbero segnalare la plusdotazione e che li informa della disponibilità e funzionalità di programmi educativi per studenti con plusdotazione»<sup>178</sup> (Scott, Perou, Urbano, Hogan, Gold, 1992: 139; cfr. Dipartimento per l'Educazione dell'Iowa, 2008: 37).

Secondo Brazzotto (2018a: 375) l'identificazione dei tratti di plusdotazione in uno studente di questa tipologia sta nel «riferirsi alla sua cultura di appartenenza. Infatti, alcuni comportamenti che segnalano plusdotazione in un contesto potrebbero essere interpretati come segnali di mancanza di rispetto in un altro luogo [...]», se non etichettati come disturbi (Novello, 2016a: 112). Secondo Bernal (2001) è la figura

---

<sup>177</sup> «Sometimes gifts and talents reveal themselves differently in students from other cultures, perhaps because the term "gifted" is a social construct, and its definition may vary depending on one's culture».

<sup>178</sup> «These data also suggest that the identification of minority students might be enhanced through a public education program which alerted parents to those characteristics which might indicate giftedness and which informed them about the availability and function of educational programs for gifted students».

dell'insegnante che fa la differenza. Scrive infatti che in modo da rappresentare equamente questi studenti con plusdotazione

[...] i distretti devono avere (1) insegnanti minoritari rappresentati nel loro gruppo di insegnanti di *GT*; (2) insegnanti di *GT* formati in maniera multiculturale che lavorano su un differenziato curriculum multiculturale, preferibilmente uno che sfrutta la diversità etnica/linguistica, e (3) dati di valutazione per supportare il lavoro di questi dediti insegnanti [...] <sup>179</sup>, (Bernal, 2001: 88).

Anche Ford, Whiting (2008) hanno elencato le caratteristiche sulle quali un educatore dovrebbe focalizzarsi affinché diventi culturalmente competente:

- Capire la diversità culturale e il suo impatto su (a) l'insegnamento, (b) l'apprendimento e successo, e (c) la valutazione;
- Capire l'impatto di pregiudizi e stereotipi su (a) l'insegnamento, (b) l'apprendimento, e (c) la valutazione [...];
- Lavorare efficacemente ed attivamente con (a) studenti che sono culturalmente e linguisticamente diversi, (b) le loro famiglie e (c) la loro comunità;
- Creare (a) curricula e (b) istruzione multiculturali; e
- Creare ambienti (a) di apprendimento e (b) di valutazione culturalmente responsabili <sup>180</sup>, (Ford, Whiting, 2008: 306).

In relazione a quest'ultimo punto, anche Harry, Plucker, Rapp, Martínez (2009) si sono espressi sull'impatto che l'aspetto culturale ha sull'apprendimento di uno

---

<sup>179</sup> «To attain the goal of equitable representation of GT students in a politically viable way, districts must have (1) minority teachers represented in their cadres of GT teachers; (2) multiculturally-trained GT teachers working a clearly differentiated multicultural curriculum, preferably one that capitalizes on ethnic/linguistic diversity, and (3) evaluation data to support the work of these dedicated professionals».

<sup>180</sup> «– Understanding cultural diversity and its impact on (a) teaching, (b) learning and achievement, and (c) assessment; – Understanding the impact of biases and stereotypes on (a) teaching, (b) learning, and (c) assessment (e.g., referrals, testing, expectations); – Working effectively and proactively with (a) students who are culturally and linguistically diverse, (b) their families, and (c) their community; – Creating multicultural (a) curricula and (b) instruction; and – Creating culturally responsive (a) learning and (b) assessment environments».

studente. Tuttavia scrivono, a seguito di un'indagine, che «La maggior parte dello staff scolastico ha comunicato di avere una scarsa conoscenza sulle diverse culture dei loro studenti e su come potrebbe incidere sul loro apprendimento e sui loro comportamenti in classe»<sup>181</sup> Harry, Plucker, Rapp, Martínez, 2009: 386).

## 6.2. I bisogni e le caratteristiche degli studenti *gifted* neoarrivati

Caon (2008: 139) scrive che «L'articolazione del percorso migratorio, l'inserimento sociale, la realtà economica del gruppo familiare nella società ospitante condizionano in maniera significativa le motivazioni allo studio e il percorso d'apprendimento in L2 e la possibilità di raggiungere il successo scolastico». Sono questi dunque i principali fattori che minano l'andamento scolastico di uno studente migrante. Secondo Ford, Whiting (2008: 301), «Invece di supportare gli studenti CLD [culturalmente e linguisticamente diversi] e aiutarli a superare le loro debolezze accademiche o di competenze e le barriere incontrate, gli educatori hanno spesso scelto l'opzione del minimo sforzo sotto le sembianze dell'altruismo»<sup>182</sup>. Per non rischiare che lo studente si senta frustrato, gli educatori che agiscono, come appena descritto, non provano nemmeno ad inserire lo studente nel programma per discenti con plusdotazione privandolo così dell'educazione di cui avrebbe diritto e bisogno. È necessario sottolineare che gli studiosi scrivono immersi in un contesto diverso da quello italiano, ovvero quello americano dov'è prassi avere delle scuole e dei programmi specifici per i studenti *gifted* (informazioni sul contesto statunitense nel sito della *National Association for Gifted Children - NAGC*).

Come spiega Brazzolotto (2018a: 370), «Gli studenti immigrati con plusdotazione possiedono delle caratteristiche in comune con i loro coetanei autoctoni con plusdotazione, essi sono: curiosi, creativi, ottimi osservatori e particolarmente

---

<sup>181</sup> «The majority of school staff reported they have little knowledge about the diverse cultures of their students and how it may impact their learning and behaviors in the classroom».

<sup>182</sup> «Instead of supporting CLD [culturally and linguistically diverse] students and helping them to overcome their academic or skills-based weaknesses and barriers faced, educators have often chosen the option of least resistance under the guise of altruism».

sensibili». Tuttavia la comunicazione viene compromessa a causa della mancata conoscenza dell'italiano da parte del ragazzo migrante. Ma come continua la ricercatrice,

Identificare la plusdotazione in uno studente immigrato risulta alquanto difficile perché oltre agli scogli linguistici, potrebbero manifestarsi comportamenti culturali e abitudinali percepiti dagli insegnanti come 'strani' [...]; le differenze attitudinali e le differenze emotive, causate dalle esperienze di immigrazione, potrebbero oscurare l'emergere di particolari potenzialità, (Brazzolotto, 2018a: 372).

Nel loro articolo, Briggs, Reis e Sullivan (2008) spiegano che l'inserimento, successivo all'identificazione, nei programmi per discenti con plusdotazione degli studenti con cultura, lingua ed etnia diversa (CLED) «è influenzato da specifici strumenti di valutazione utilizzati per l'identificazione, pregiudizi dell'educatore e percezioni dei comportamenti culturali, quantità e qualità della preparazione di insegnanti per lavorare con studenti CLED e un grado di varietà nelle strategie didattiche»<sup>183</sup>. Evidenziamo ancora una volta la diversità del contesto dal quale gli studiosi traggono le loro conclusioni. Un contesto, quello americano, che presenta molteplici risorse per gli studenti *gifted*.

Per quanto riguarda i test, secondo il Dipartimento per l'Educazione dell'Iowa (2008: 22) bisognerebbe valutare questi studenti nella loro lingua d'origine e che alcuni educatori «Suggeriscono che i test nella lingua d'origine dello studente potrebbero essere privi di quelle forme di differenze e sfumature culturali che sono soggette a fraintendimento»<sup>184</sup>.

All'interno dell'ambito scolastico l'insegnate da solo non basta, sono necessarie delle figure specializzate in questo campo: i mediatori linguistici e i facilitatori

---

<sup>183</sup> «Identification and subsequent provision of gifted program services to CLED students are influenced by the specific assessment tools used for identification, educator bias and perception of cultural behaviors, quantity and quality of teacher preparation for working with CLED students, and degree of variety in instructional strategies».

<sup>184</sup> «They suggest that tests in the student's home language may be free of the types of cultural differences and nuances that are subject to misinterpretation».

linguistici (Caon, 2008: 160). Tra i compiti del mediatore, secondo Tonioli e Bricchese (2015), ci sono:

- saper facilitare tra culture diverse;
- saper usare lingue differenti, conoscendone aspetti verbali e non verbali;
- saper ricontestualizzare i messaggi trasmessi dagli interlocutori al fine di renderli comprensibili da parte di tutti i partecipanti;
- saper facilitare la comunicazione tra parlanti di diverse lingue e culture differenti;
- saper impiegare diverse tecniche e strategie di riformulazione del linguaggio e di facilitazione della comunicazione;
- saper agire in eventi comunicativi che sono caratterizzati da valori culturali di riferimento, norme sociali, relazionali e psicosociali che influenzano la relazione tra gli interlocutori, (Tonioli, Bricchese, 2015: 412-413).

Questa figura si occupa quindi dell'aspetto culturale intrinseco alla lingua d'origine che va a scontrarsi con quello intrinseco alla lingua del paese ospitante.

Ad occuparsi della lingua c'è la figura del facilitatore linguistico citata in precedenza e che Caon (2008: 161) definisce come «le figure che si occupano della didattica dell'italiano L2 in laboratorio e della co-costruzione (insieme a mediatori, docenti e esperti di enti pubblici) di percorsi di educazione interculturale». Questi devono quindi avere delle competenze in materia di insegnamento. L'intento è quello di creare un ambiente inclusivo per tutti, immigrati e non, con plusdotazione e non. In questo caso «L'obiettivo del docente-facilitatore che vuole raggiungere la piena inclusività sarà, allora, quello di progettare e realizzare degli interventi glottodidattici che possano soddisfare il maggior numero di bisogni con scelte metodologiche e strutturazioni di materiali comuni per tutti gli studenti» (Melero, Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018: 375). Della stessa opinione Baldwin (2002) la quale afferma che

Il curriculum differenziato è la formula accettata per il programmi per studenti con plusdotazione; tuttavia, la differenziazione deve includere le storie e gli eventi significativi delle culture degli studenti selezionati per il programma [destinato a studenti con plusdotazione]. Inclusion è la parola chiave qui in quanto non viene suggerito che ci debba essere un curriculum separato per studenti con culture diverse, ma uno che studenti di tutte le culture esploreranno in maniera differenziata<sup>185</sup>, (Baldwin, 2002: 143).

Ford (2013: 66) afferma che «Curriculum e letteratura multiculturali possono anche facilitare un sano contatto intergruppo quando gli studenti leggono e sono esposti a materiali (libri, film, ecc.) che promuovono immagini positive di gruppi o persone culturalmente differenti»<sup>186</sup>. Caon (2016d) elenca delle possibili azioni strategiche da attuare in risposta ai bisogni educativi di questi ragazzi. Queste azioni didattiche sono: le classi aperte, per le quali lo studioso fornisce l'esempio delle classi di lingua straniera nelle quali la lettura di un testo viene differenziata a seconda degli studenti al quale viene proposto; i gruppi di livello; *co-teaching*, che riguarda appunto la compresenza e cooperazione del gruppo docenti; i laboratori integrativi pomeridiani; la flessibilità oraria (Caon, 2016d: 161-162).

Ciononostante non tutto l'organo della scuola potrebbe trovarsi d'accordo e potrebbero nascere delle problematiche, che si sommano a quelle già esistenti, nella somministrazione dei giusti programmi scolastici ai ragazzi e alle ragazze immigrate o con plusdotazione o alla combinazione delle due categorie. Difatti Harris (1993: 3) afferma che «classi affollate, ostilità dello staff scolastico a programmi speciali e l'uso di test valutativi standardizzati possono precludere l'entrata ai programmi per studenti con plusdotazione ai ragazzi di recente immigrazione»<sup>187</sup>. Della stessa opinione sono

---

<sup>185</sup> «Differentiated curriculum is the accepted mantra for programs for the gifted; however, differentiation must be inclusive of the histories and significant events of the cultures of students selected for the program. Inclusion is the operative word here in that it is not being suggested that there be a separate curriculum for culturally diverse students, but one that students of all cultures will explore in a differentiated manner».

<sup>186</sup> «Multicultural curriculum and literature can also facilitate healthy intergroup contact when students read about and are exposed to materials (books, movies, etc.) that promote positive images of culturally different groups and individuals».

<sup>187</sup> «Crowded classrooms, staff opposition to special programs, and use of standardized tests may preclude entrance of recent immigrant children into gifted programs».

anche Scott, Perou, Urbano, Hogan e Gold (1992: 131): «Quando la plusdotazione viene definita da specifiche soglie di punteggio in un standardizzato test dell'intelligenza, è stato sostenuto che l'alterazione culturale dei test standardizzati causerebbe l'identificazione come studenti con plusdotazione di meno ragazzi minoritari»<sup>188</sup>.

### *Conclusioni*

Il lavoro di inclusione dello studente con plusdotazione e con l'italiano come lingua seconda è un lavoro che richiede molteplici figure nonché alcuni cambiamenti dal punto di vista sociale ed organizzativo dei programmi destinati agli studenti con plusdotazione. Ritroviamo nelle parole di Briggs, Reis e Sullivan (2008) una sintesi delle principali azioni che favoriscono, nel contesto statunitense, l'inserimento di questi studenti all'interno dei programmi per discenti con plusdotazione. Gli studiosi concludono il loro elaborato affermando che:

Le tre caratteristiche che incrementano la partecipazione di studenti CLED [culturalmente, linguisticamente, etnicamente diversi] nei programmi per discenti con plusdotazione e talento sono (a) il riconoscimento del problema della sottorappresentazione da parte delle facoltà e dello staff del distretto, (b) una maggiore consapevolezza dell'impatto culturale sulla performance accademica di uno studente, e (c) l'istituzione di supporti per i programmi per aiutare i direttori dei programmi e i docenti a fare dei cambiamenti<sup>189</sup>, (Briggs, Reis, Sullivan, 2008: 142).

In Italia non sono ancora presenti strutture o programmi interamente dedicati agli studenti con plusdotazione. Tuttavia, conforme al principio di equità, l'art.34 della Costituzione Italiana recita: «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto

---

<sup>188</sup> «When giftedness is defined by a specific cutoff score on a standardized intelligence test, it has been argued that the cultural bias of the standardized test will cause fewer minority children to be identified as gifted».

<sup>189</sup> «The three features that increase CLED student participation in gifted and talented programs are (a) the recognition of the underrepresentation problem by district faculty and staff, (b) an increased awareness of cultural impact on student academic performance, and (c) the establishment of program supports to help program directors and teachers make changes».

di raggiungere i gradi più alti degli studi». È quindi doveroso fornire anche agli studenti in condizioni sfavorevoli rispetto agli altri le adeguate misure necessarie per la loro educazione.



## CHAPTER VII

### ~ Teachers' perceptions on giftedness ~

In this chapter we are going to investigate the perceptions of teachers with reference to the topic of giftedness through the results of some studies (Lee, 1999; Ngara, 2002; Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, Dixon, 2007; Schroth, Helfer, 2008; García-Cepero, McCoach, 2009; De Angelis, 2017). This chapter serves as a brief introduction to our own survey that will be presented in Chapter VIII.

The results of the research conducted by Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, Dixon (2007) display the beliefs of some teachers with reference to giftedness. Among the multitude of characteristics chosen to describe a gifted student, we mention above average ability, curiosity, creativity, motivation and an extensive vocabulary. The scholars reported that few teachers «recognized that boredom or noninterest may be common in gifted students, and, with the exception of hyperactivity, teachers did not recognize behavior problems or underachievement as potential outcomes of boredom»<sup>190</sup> (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, Dixon, 2007: 486). From this particular research we have extracted the most mentioned characteristics by the teachers and we have added them into our survey in order to propose them to the Italian teachers who completed the questionnaire (see Chapter VIII).

According to the survey of Ngara (2002), five are the characteristics commonly connected to giftedness by the teachers:

- always getting top marks/grade;
- demonstrating outstanding achievement in class;
- [gifted students] differ from other children in intellectual or academic characteristics;
- quickness to grasp concepts/finish class-work; and

---

<sup>190</sup> «[...] hanno riconosciuto che noia e disinteresse potrebbero essere comuni negli studenti con plusdotazione, e, con l'eccezione dell'iperattività, i docenti non hanno riconosciuto problemi comportamentali o basso rendimento come un potenziale risultato della noia».

- excelling in both academic and non-academic areas<sup>191</sup>, (Ngara, 2002: 217).

The teachers who participated in the survey conducted by García-Cepero and McCoach (2009: 299) «tended to favor analytic attributes in their prototypes of an intelligent person»<sup>192</sup>. When talking about analytic qualities, they mean rapidity in the learning process, high comprehension in reading, memory ability and in reasoning, and many more (García-Cepero, McCoach, 2009: 301). Moreover, the teachers demonstrated «a clear tendency to include practical and creative characteristics in their theories about the attributes of an intelligent person»<sup>193</sup> (García-Cepero, McCoach, 2009: 299). The practical qualities refer to, among many, the problem solving ability and to the ability to shape the surrounding environment; whereas the creativity qualities refer to imagination, to the unusual ways with which problems are solved, to the original relations created among concepts, and many more (García-Cepero, McCoach, 2009: 301).

Analysing the results of the survey conducted by the scholar Lee (1999: 185-194), we find that teachers see in giftedness first excellence, and then potential, rarity, noticeability, innate ability, motivation and asynchrony in the development of the person. With reference to rarity, it is specified that «Teachers in this study acknowledged the role of environment in shaping giftedness, but articulated no clear explanation as to the role of this in determining how rare giftedness might be in a given context»<sup>194</sup> (Lee, 1999: 190). Another category we want to clarify is that of noticeability of giftedness in a student. According to the scholar, «A wide range of behavioural characteristics make up this category of description, and traits such as perfectionism, competitiveness,

---

<sup>191</sup> «- prendere sempre voti alti;

- dimostrare uno straordinario successo in classe;

- discostarsi dagli altri ragazzi per caratteristiche intellettuali o accademiche;

- rapidità nel cogliere concetti/ terminare le attività in classe; e

- eccellere sia in aree accademiche sia in aree non accademiche».

<sup>192</sup> «[...] tendevano a favorire qualità analitiche ai loro prototipi della persona intelligente».

<sup>193</sup> «[...] una chiara tendenza ad includere caratteristiche pratiche e creative nelle loro teorie riguardo gli qualità di una persona intelligente».

<sup>194</sup> «I docenti in questo studio hanno riconosciuto il ruolo che il contesto ha nel modellare la plusdotazione, ma non hanno espresso alcuna chiara spiegazione sul suo ruolo nel determinare quanto rara possa essere la plusdotazione in un dato contesto».

leadership, resistance, determination, tolerance, obsession and eccentricity are all included»<sup>195</sup> (Lee, 1999: 190).

According to the recent research led by Brazzolotto (2019: 97),

Secondo alcuni partecipanti la plusdotazione è “un qualcosa in più”, come per esempio una maggiore curiosità, maggiore creatività, maggiore velocità di apprendimento; per altri è una diversa modalità di pensare; per altri invece è “un qualcosa in meno” che talvolta porta a sofferenza, isolamento, fragilità emotiva, inadeguatezza, immaturità.

The teachers seem aware that giftedness is not exclusively about “positive” traits, but it can have more or less critical issues too.

Within the Italian context, De Angelis (2017) conducted a survey that presents interesting results. According to the respondents, giftedness concerns hyperactive behaviours, excellent results even though distraction and disinterest are present, successful results in one or more disciplines, a particular attitude and a modality that allows distinguishing the gifted student from the non-gifted, a condition that concerns isolation and lack of affection in a student with potential in mathematics (De Angelis, 2017: 194).

With reference to the identification of students with giftedness, Ngara (2002) lists the methods adopted by the teachers who participated in her research. We highlight that the scholar refers to the Australian context. The methods of identification chosen by the teachers are:

- teacher observation;
- teacher observation based on comparing academic performance through tests and examinations; and
- selecting by outstanding achievement<sup>196</sup>, (Ngara, 2002: 219).

---

<sup>195</sup> «Numerose caratteristiche compongono questa categoria descrizione, e tratti come perfezionismo, competitività, leadership, resistenza, determinazione, tolleranza, ossessione ed eccentricità sono tutti inclusi».

<sup>196</sup> «- osservazione da parte del docente;

- osservazione da parte del docente nel comparare il successo accademico attraverso test ed esami; e

- selezionando in base all'eccezionale successo».

García-Cepero and McCoach (2009: 300) noticed, in the results of their survey addressed to teachers, that there was «a slight tendency to eschew the use of IQ [Intelligence Quotient] as the basis of the identification process»<sup>197</sup>.

Even though they refer to the American context and the admission of gifted students in schools and programs dedicated for them, Schroth and Helfer (2008: 163) found that

a majority of educators believed that two methods of identifying gifted students, parent nominations and peer nominations, were ineffective or very ineffective. The other five methods of identification—standardized tests, teacher nominations, portfolios, performance assessments, and observations—were viewed as either effective or very effective [...] <sup>198</sup>.

The results of De Angelis's survey in the Italian context demonstrated that «[...] sempre nel 70% dei casi, i rispondenti dichiaravano di essere per nulla o poco informati circa le pratiche e i test per rilevare la plusdotazione, e dunque di essere poco competenti circa le strategie didattiche da utilizzare con la plusdotazione» (De Angelis, 2017: 193).

### **7.1. Teachers' perceptions about linguistic learning of gifted student with different origins**

The scientific literature seems to lack studies concerning teachers' knowledge and opinions about language learning in gifted and linguistically diverse students. Scholars seem to be more concerned about the inclusion of these students in the class and in the programs dedicated to gifted students, given that some countries provide these educational solutions.

---

<sup>197</sup> «[...] una leggera tendenza ad evitare l'uso del QI [Quoziente Intellettivo] come base del processo di identificazione».

<sup>198</sup> «la maggior parte degli educatori sono convinti che due metodi di identificazione degli studenti con plusdotazione, le candidature da parte dei genitori e le candidature da parte dei compagni, sono inefficaci o molto inefficaci. Gli altri cinque metodi di identificazione – test standardizzati, candidature da parte degli insegnanti, portfoli, valutazione del rendimento e osservazione – sono visti come efficaci o molto efficaci [...]».

In fact, de Wet and Gubbins (2011) investigated, in the American context, the opinions of professors with regard to students with linguistic, cultural and economic differences and their admission into gifted programs. Analysing the results, the scholars found that «teachers believed that CLED [Culturally, Linguistically and Economically Diverse] students should be included in gifted programs and that it would benefit gifted programs and gifted students already in gifted programs if CLED students were included»<sup>199</sup> (de Wet, Gubbins, 2011: 104). With reference to the abilities of these students, the scholars continue reporting that «Teachers believed that CLED students have the abilities necessary to succeed in gifted programs and that a similar range of abilities is to be found in all socioeconomic strata and ethnic groups»<sup>200</sup> (de Wet, Gubbins, 2011: 104).

With reference to the effect of prejudice, stereotypes and racism, Ford (2013: 63) affirms that these can have consequences on «[...] a person's behavior, thoughts, and feelings—and many factors and outcomes. In education, this includes expectations, relationships, grading practices, gifted referrals, and special education referrals, to name but a few»<sup>201</sup>.

Breedlove (2007), in her PhD dissertation, investigated the beliefs of teacher concerning linguistically diverse students. The results of the survey indicate that:

- 1) Teachers believe that gifted bilingual students exhibit advanced language ability, particularly in the area of reading.
- 2) Teachers base their decisions to refer students for the gifted and talented program based predominantly upon their experiences.
- 3) Teachers believe that language is the reason bilingual students are not identified for the gifted and talented program, including

---

<sup>199</sup> «gli insegnanti pensano che gli studenti CLED [Culturalmente, Linguisticamente ed Economicamente Diversi] dovrebbero essere inclusi nei programmi per discenti con plusdotazione e che sarebbe di beneficio ai programmi stessi e agli studenti con plusdotazione già all'interno dei programmi per discenti con plusdotazione se gli studenti CLED ne fossero inclusi».

<sup>200</sup> «Gli insegnanti pensano che gli studenti CLED hanno le abilità necessarie per avere successo nei programmi per discenti con plusdotazione e che una simile gamma di abilità va cercata in tutte le fasce socioeconomiche e gruppi etnici».

<sup>201</sup> «[...] il comportamento, i pensieri e i sentimenti di una persona – e molti fattori e risultati. Nell'educazione, questo include aspettative, relazioni, pratiche di valutazione, referenze per studenti con plusdotazione e referenze per educazione speciale, solo per citarne alcuni».

the lack of students' language development and the unusually high level of language required on standardized tests.

4) Teachers believe the best way to improve the identification of bilingual students as gifted and talented is to prepare them for the standardized testing and to test them more often<sup>202</sup>, (Breedlove, 2007: 98).

The participants of this survey believe that these culturally and linguistically diverse students might find their major obstacles in language. It represents a problem for their identification as gifted students and the consequent admission in the American programs for gifted children.

### *Conclusions*

We have seen how teachers in these surveys perceived giftedness, resuming what the scholars have said in their works (see Chapter I). Common traits such as high achievement, rapidity in learning, motivation, creativity and imagination, determination and perfectionism, problem solving skills and sensitivity appear as popular in teachers' descriptions of gifted students.

Unfortunately, as we have demonstrated, the scientific literature does not provide research based on the perceptions of teachers with specific regard to language learning. The scholars seem to be more concerned with the inclusivity of these culturally and linguistically diverse gifted students.

---

<sup>202</sup> «1) I docenti credono che gli studenti bilingui con plusdotazione dimostrano avanzate abilità linguistiche, in particolare nell'area della lettura.

2) I docenti basano le loro decisioni sul raccomandare studenti per programmi per studenti con plusdotazione e talento basandosi prevalentemente sulle loro esperienze.

3) I docenti credono che la lingua sia la ragione per la quale gli studenti bilingui non vengono identificati per i programmi per studenti con plusdotazione e talento, nonché la mancanza di sviluppo linguistico dello studente e l'inusuale livello elevato di lingua richiesto dai test standardizzati.

4) I docenti credono che il miglior modo per aumentare l'identificazione di studenti bilingui come studenti con plusdotazione e talento sia quello di prepararli per i test standardizzati e di valutarli più spesso».

## CHAPTER VIII

### ~ The survey ~

The following surveys' objectives were to investigate the knowledge and beliefs of teachers concerning giftedness and talented students. In addition to their knowledge about this topic, we wanted to know what they do or would do in class with this kind of students and how much the context surrounding these students impact (namely, the relationship with peers and professors and the role of family).

#### 8.1. The methodology of the survey

In order to achieve our objectives, we decided to prepare a questionnaire that was sent to teachers by mail and through social media groups. As we will see in the following section, the questionnaire is composed of close-response items and open-response answers in order to let the teachers the space where to explain their thoughts and techniques. Therefore, we chose for a mixed method of research. Croker (2009) explains the differences between quantitative, qualitative and mixed type of research. He states that:

[...] quantitative research involves collecting primarily numerical data and analyzing it using statistical methods, whereas qualitative research entails collecting primarily textual data and examining it using interpretive analysis. Mixed methods research employs both quantitative and qualitative research according to the aims and context of the individual project and the nature of the research questions<sup>203</sup>, (Crocker, 2009: 4-5).

---

<sup>203</sup> «[...] la ricerca quantitativa implica la raccolta principalmente di informazioni numeriche e l'analisi di queste usando metodi statistici, mentre la ricerca qualitativa comporta la raccolta principalmente di informazioni testuali e l'analisi di queste usando analisi interpretative. I metodi di ricerca misti impiega sia la ricerca quantitativa che la ricerca qualitativa a seconda degli obiettivi e dei contesti del progetto e della natura delle domande di ricerca».

When analysing the results we had to handle numeric as well as textual data. The choice to include open-response items reflects the survey's objectives. As Brown (2009) affirms

Such items [open-response items] explore an issue deeply by not restricting the respondents to a set of answers but asking them to express their own ideas more fully or inviting them to elaborate or explain their answers to closed-response items in their own words<sup>204</sup>, (Brown, 2009: 202).

## **8.2. The structure of the questionnaire**

The questionnaire we prepared was made of sixteen questions, three of them concerning the professional profile of the teacher and the rest of them concerning the aim of the survey. The questions have mixed styles: excluding the first three questions, five are open questions, five have the single or multiple-choice style, and three follow the Likert scale style. The questionnaire was draft in Italian since it was directed to all teachers and not only to English language teachers.

The first trio of questions investigated: the years of teaching, therefore of experience; the type of school, whether middle school, high school or something else; and finally the subject taught.

The questionnaire then concerned the beliefs and the knowledge of professors in relation to the topic of this giftedness. The fourth question demanded a brief definition of giftedness; the following question wanted to know if the respondents have ever had or not a student identified as gifted.

The sixth question concerned the characteristics of gifted and talented students. In choosing the possible options, we relied on the study by Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, Dixon (2007). The scholars investigated teachers' perceptions of giftedness

---

<sup>204</sup> «Questi elementi [le domande a risposta aperta] esplorano una questione in maniera approfondita non limitando i partecipanti ad una serie di risposte ma chiedendogli di esprimere le loro idee più ampiamente o invitandoli ad elaborare o spiegare con le loro parole le loro risposte alle domande a risposta chiusa».



and asked their personal definition and opinion about the characteristics of gifted students, all summarized in tables (Neumeister et al., 2007: 485, 488, 490). From these tables we have chosen the characteristics we wanted to propose to our respondents and from a total of sixty-two characteristics we have extracted the eleven that have been presented as options in question six of our survey.

The seventh question regarded the styles that could be associated to a gifted student. In order, these styles are: global, analytic, field-dependent, field-independent, verbal, visual, convergent, divergent, impulsive, reflective, systematic, intuitive. To facilitate the choice, we have based our definitions of the styles abovementioned on Caon (2008) and Meneghetti (2016). The aim of this question was that of identifying if there are popular styles among gifted and talented students according to the beliefs of the professors.

In the eighth question, the objective was that of investigating which intelligences, among those indicated by Gardner (1983; 1999), the professors linked the most to the gifted and talented students.

The ninth and tenth question concerned the role of motivation. As we have seen in Chapter I and II, motivation is present in three of the four model of giftedness illustrated (Heller, 1991; Renzulli, 1978; Gagné, 1985, 2009). According to Clinkenbeard (1994: 187; cited in Street, 2001: 165), «motivation is clearly important when considering how to narrow the gap between potential and performance»<sup>205</sup>. In the Likert scale question, we asked the participants if they consider or not motivation as even more important in gifted students compared to non-gifted students. In the following question, we asked the professors to briefly explain how is that they maintain or would maintain motivation in a gifted and talented student.

In the eleventh question, the participants were asked to choose between five methods and strategies they adopt or would adopt with gifted students. These are cooperative learning, peer tutoring, problem solving activities, spiral subjects, and differentiated assignments (see Chapter V). The option “other” was added in order to let

---

<sup>205</sup> «la motivazione è chiaramente importante nel considerare come ridurre il divario tra potenziale e prestazione».

the professors include their own method or strategy. In the following question, the participants had to explain how they put or would put into practice the options they chose in the previous question.

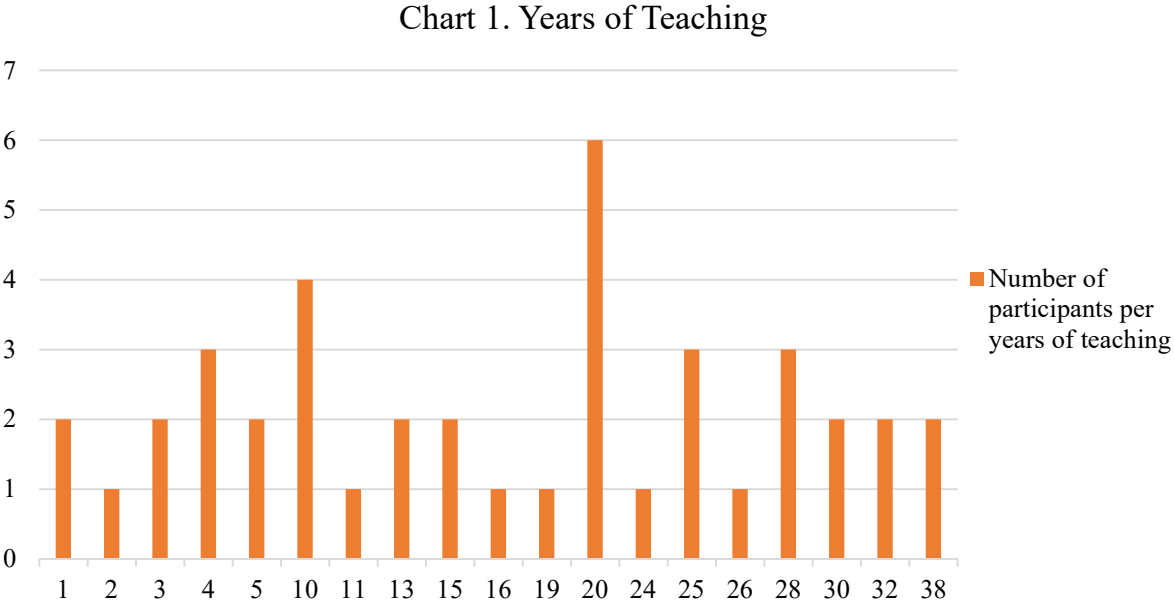
Question thirteen and fourteen concerned the context in which the gifted student is immersed, namely the class, and the relationship he or she has with the group of peers and with the professors. The participants were asked again to explain what they do or would to ensure an inclusive school environment.

The last couple of questions, the fifteenth and the sixteenth, concerned the role and influence of family in the development of giftedness. Once again, the professors were asked how they handle or would handle this component.

### 8.3. The sample

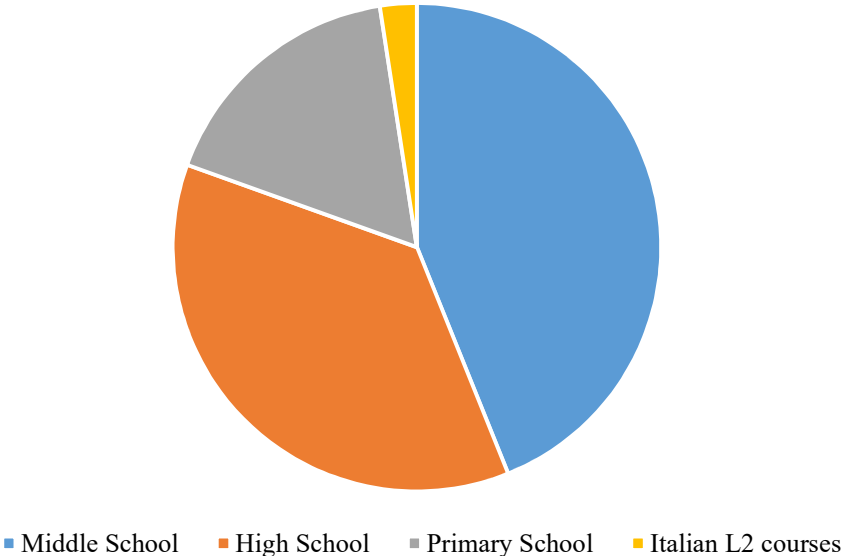
This survey was addressed to professors. We started analysing the results with a total of 41 responses, collected in two months, from the middle of November 2019 to the middle of January.

We have asked our participants to indicate the years of teaching, therefore of experience in class. The mean results to be 17,15 years. Here the chart indicating the responses of the professors.



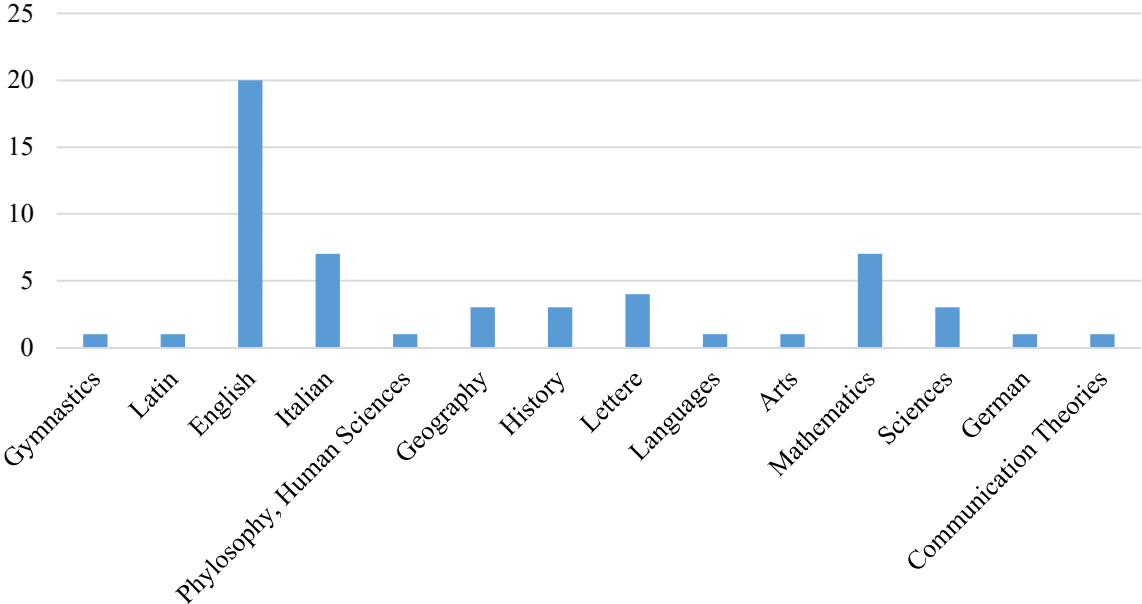
In addition, we investigated the type of school in which our participants currently teach. As the Chart 2 shows, 44% of the professors teaches in middle school, 37% teaches in high school, 17% teaches in primary school and 2% indicated to be providing courses of Italian as a second language.

Chart 2. Type of school



Finally, we asked our professors to indicate what subject or subjects they teach. Several participants answered to teach more than just one subject.

Chart 3. Subjects taught



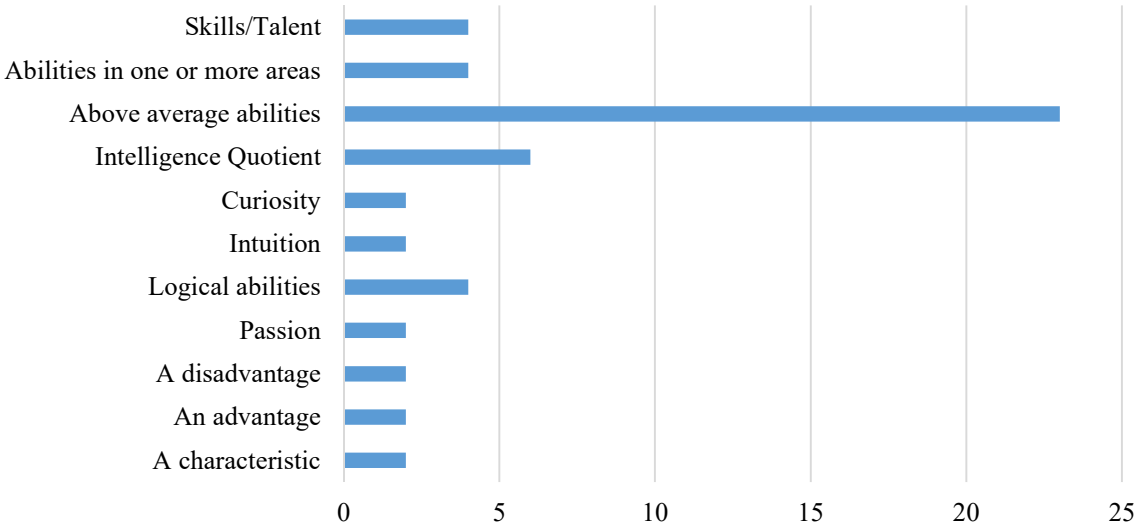
These answers were divided and the subjects were put in the right category. This means that the answer of the professor that indicated to teach both English and mathematics was split and it now constitutes both English and mathematics results. As we can see from Chart 3, the most taught subject is English followed by mathematics and Italian. Only one professor indicated to teach another foreign language different from English, which is German.

**8.4. The results**

*8.4.1. What is giftedness in your opinion?*

In this question the professors had to provide a brief description of what is giftedness according to their opinion. Considering that the responses touched more or less the same semantic fields, we were able to gather the main words of the open answer, create the below categories and proceed with a quantitative analysis of the qualitative data.

Chart 4. The elements that compose giftedness according to the professors



According to the majority of the participants, giftedness is about above average abilities, Intelligence Quotient, skills/talent, abilities in one or more areas and logical

abilities. The most mentioned element, as we can see, was that of above average abilities. The answers constituting this category were similar to the following:

Alunni che hanno capacità superiori alla media.

Possedere capacità intellettive superiori alla media in una o più aree del sapere.

Una persona con abilità e capacità superiori alla norma.

Only one participant mentioned the special needs gifted students require in their educational process. Here below what the professor wrote:

Studenti con una dotazione intellettiva superiore alla media con bisogni educativi specifici.

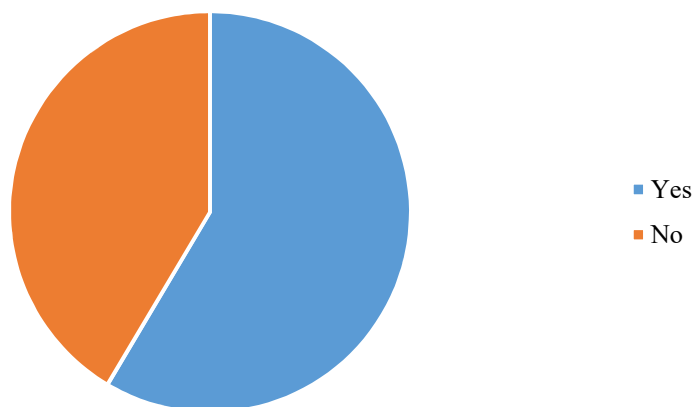
With regard to the category concerning the Intelligence Quotient, a participant gave an extensive answer:

È una neuroatipicità che comporta un funzionamento differente dalla norma. Ai fini della certificazione sono considerati plusdotati gli individui con QI da 130 in su.

#### 8.4.2. *Have you ever had in your class a student with giftedness?*

Chart 5 demonstrates that 59% of the professors have met a gifted student during their class, whereas 41% of the participants have never met a student with giftedness.

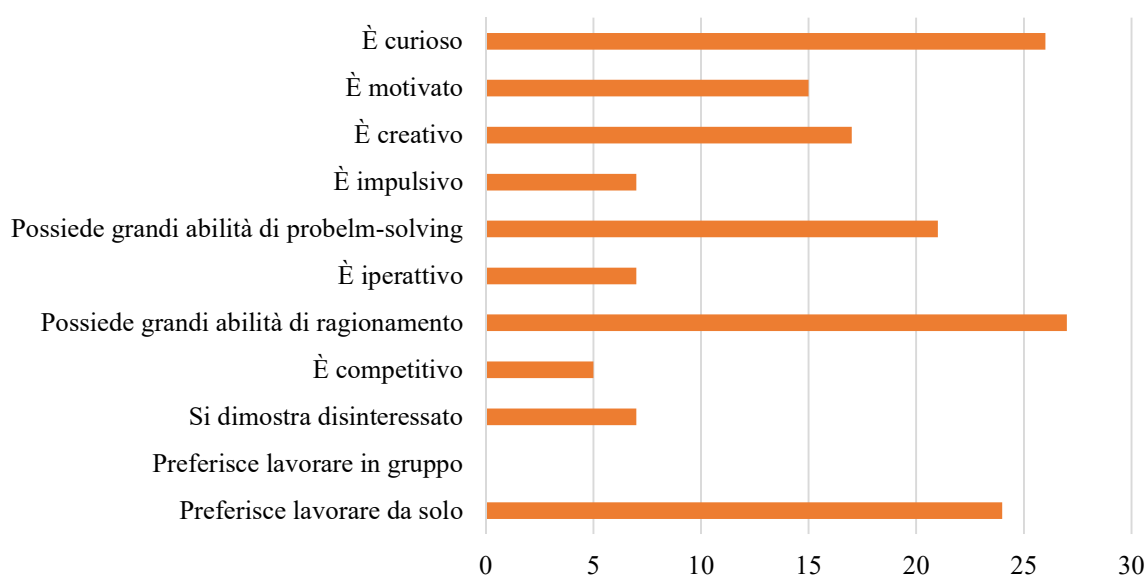
Chart 5. Gifted student in class



#### 8.4.3. *In your opinion and experience, which are the characteristics of giftedness?*

As mentioned before, the characteristics among which the professors had to choose were extracted from a research conducted by Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, Dixon (2007). We have chosen those that resulted the most cited by the participants of their survey. These are: curiosity, motivation, creativity, impulsivity, high problem solving abilities, hyperactivity, high reasoning skills, competitiveness, disinterest, the preference to work in groups and the preference to work alone.

Chart 6. Characteristics of the gifted student



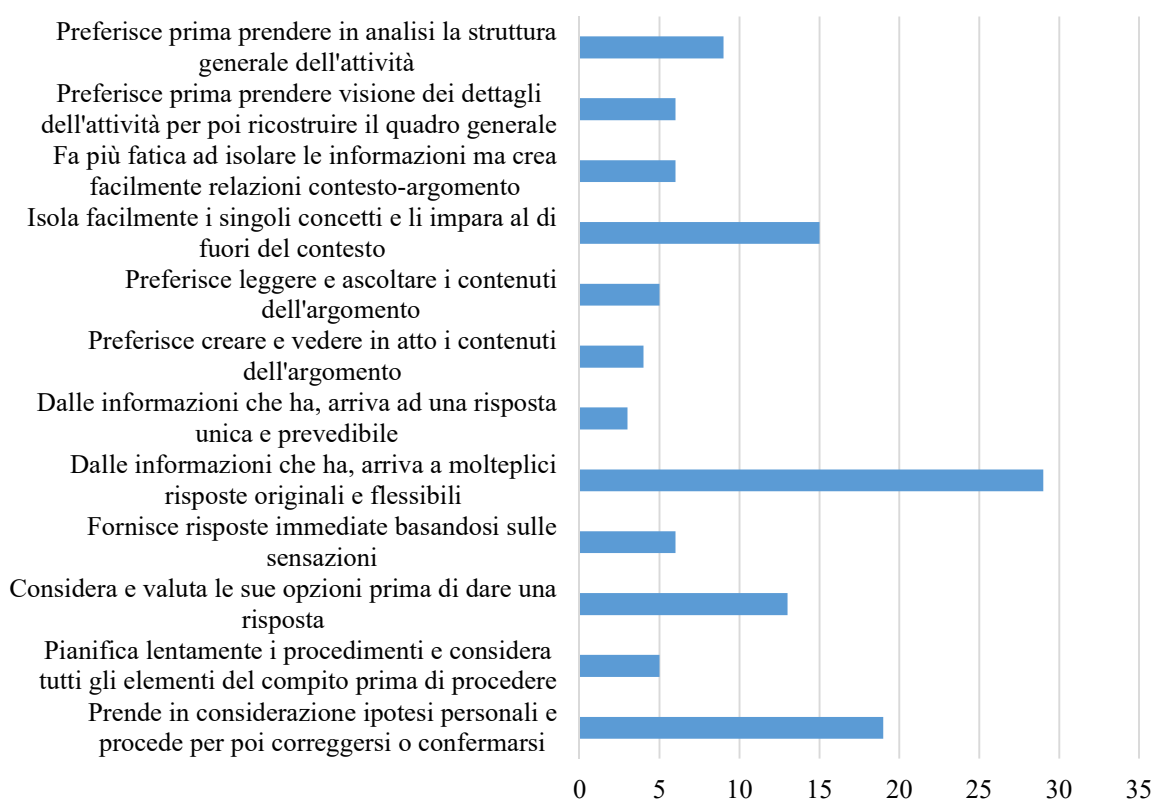
In this question, the professors had the possibility to choose more than just one characteristics. The most selected were: high reasoning skills, curiosity, the preference to work alone, high problem solving abilities, creativity and motivation. The option regarding the preference to work in groups was not chosen by the professors.

#### 8.4.4. *Which of the following statements would you associate to a student with giftedness?*

For this question, we have proposed the professors the definitions of twelve cognitive styles following what Caon (2008) and Meneghetti (2016).

As we can see from Chart 7, there are four predominant styles chosen by the professors: divergent, intuitive, field-independent and reflective. The divergent person «risulta più creativo e ricerca più risposte»<sup>206</sup> (Meneghetti, 2016: 114). Cadamuro (2014: 43, cited in Meneghetti, 2016: 114) affirms that «Il soggetto divergente [...] parte dall'informazione data per procedere in modo autonomo e creativo, generando risposte e soluzioni originali e flessibili»<sup>207</sup>. This style has as opposite the convergent style, which is more logical.

Chart 7. Cognitive styles of the gifted student



The intuitive style displays the tendency to make «ipotesi personali che man mano vengono confermate o smentite»<sup>208</sup> (Meneghetti, 2016: 115). With reference to the field-independent, Pallotti (1998: 232, cited in Caon, 2008: 22) wrote that these individuals «sono in grado di elaborare le informazioni in modo analitico, una alla volta, isolandole dal contesto in cui esse appaiono». And finally, the reflective style refers to

<sup>206</sup> «[The divergent person] results more creative and searches more answers».

<sup>207</sup> «The divergent subject [...] starts from the give information to proceed in an autonomous and creative way, generating original and flexible answers and solutions».

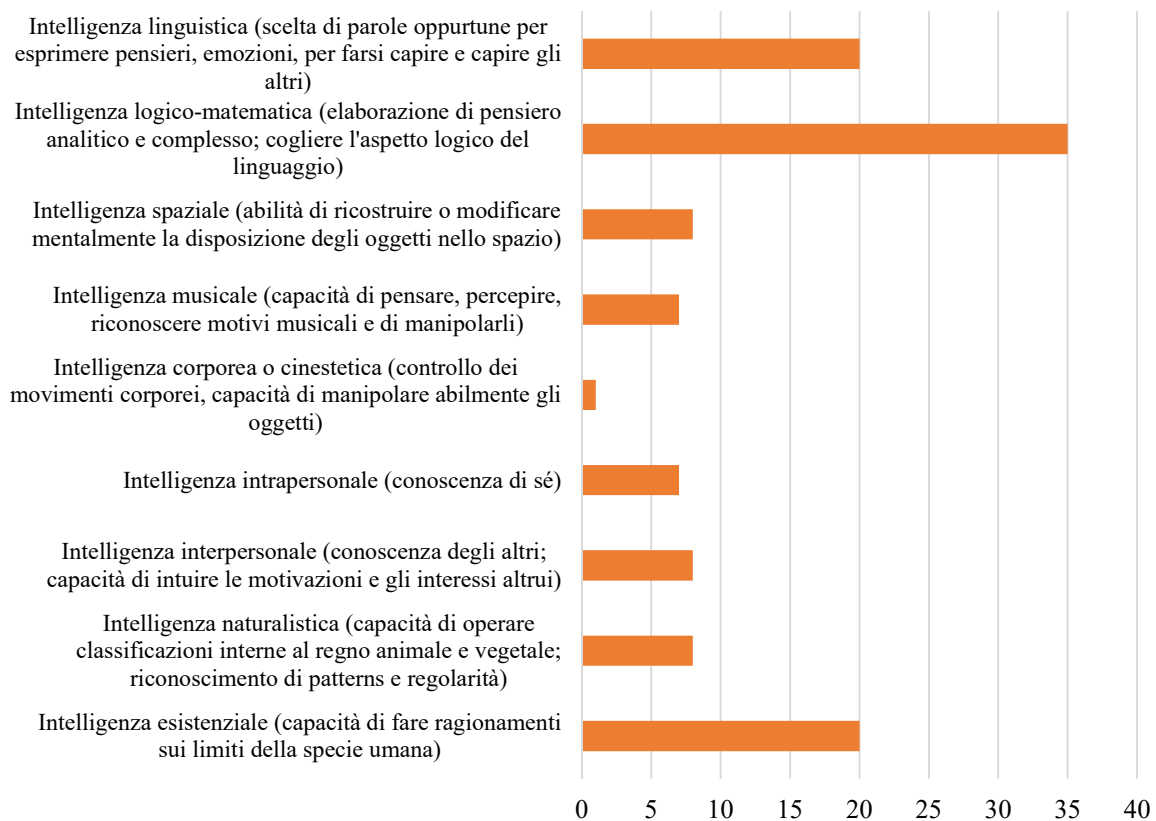
<sup>208</sup> «[The intuitive person makes] personal hypothesis that will be gradually confirm or contradicted».

the person that «valuta bene tutte le variabili, prima di intervenire. [...] ragionando e pianificando maggiormente, tende a essere più corretto» (Meneghetti, 2016: 114).

8.4.5. *With reference to Gardner's Theory of Multiple Intelligences (1983, 1999), which of the following would you expect to see more in a student with giftedness?*

We investigated the opinions of the professors regarding Gardner's Theory of Multiple Intelligences (1983, 1999) in order to know which of the nine intelligences they think predominant in a gifted student.

Chart 8. The Theory of Multiple Intelligences within the gifted student

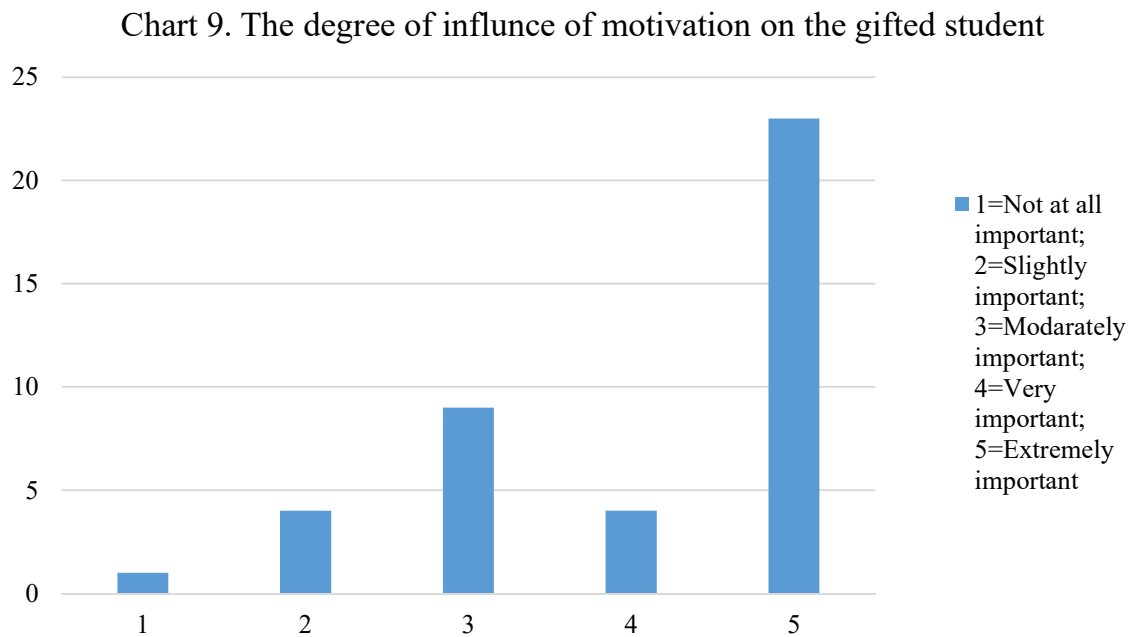


As we can see in Chart 8, professors expect to see the logical- mathematical as the most prevailing, then the linguistic and the existential intelligences. The bodily-kinesthetic intelligence was the least chosen type of intelligence, whereas the remaining types were more or less equally preferred.



#### 8.4.6. How much do you think motivation is more important in the educational process of a student with giftedness?

We have reported, in Chapter I and II, three models of giftedness (Heller, 1991; Renzulli, 1978; Gagné, 1985, 2009) and all three displayed motivation as one of the main elements.



Even 56% of the professors think motivation is a key element in the educational process of a gifted student. The 22% think that motivation is moderately important but would not define it to be more important just because we are dealing with a gifted student. Only 2% of the professors think that motivation in a student with giftedness is as important as it is in a student without giftedness.

#### 8.4.7. How would you maintain motivation active in a student with giftedness?

While analysing the open answers the participants gave, we were able to create some categories that gather all the key elements of each response. However, we decided to proceed with a qualitative analysis of the data.

The professors affirmed that in order to maintain motivation in students with giftedness it is pivotal to provide stimulating, curious and engaging input, activities that channel their interests, challenges that increase in level, and a personalised curriculum.

Here what some examples of the answers that led us to create the abovementioned categories:

Assecondando passioni e curiosità, stimolando riflessioni ed entusiasmo, evitando noia e frustrazione.

Proponendo attività alternativa rispetto alla routine scolastica.

Dipende da come manifesta le sue caratteristiche. Certamente coinvolgendo il soggetto secondo le sue inclinazioni, possibilmente cercando di fare in modo che il suo tipo di interesse e coinvolgimento sia di stimolo anche per la classe.

Fornendo stimoli nuovi a livelli crescenti di difficoltà.

Only one participant wrote about the emotional sphere of the gifted student with regard to motivation:

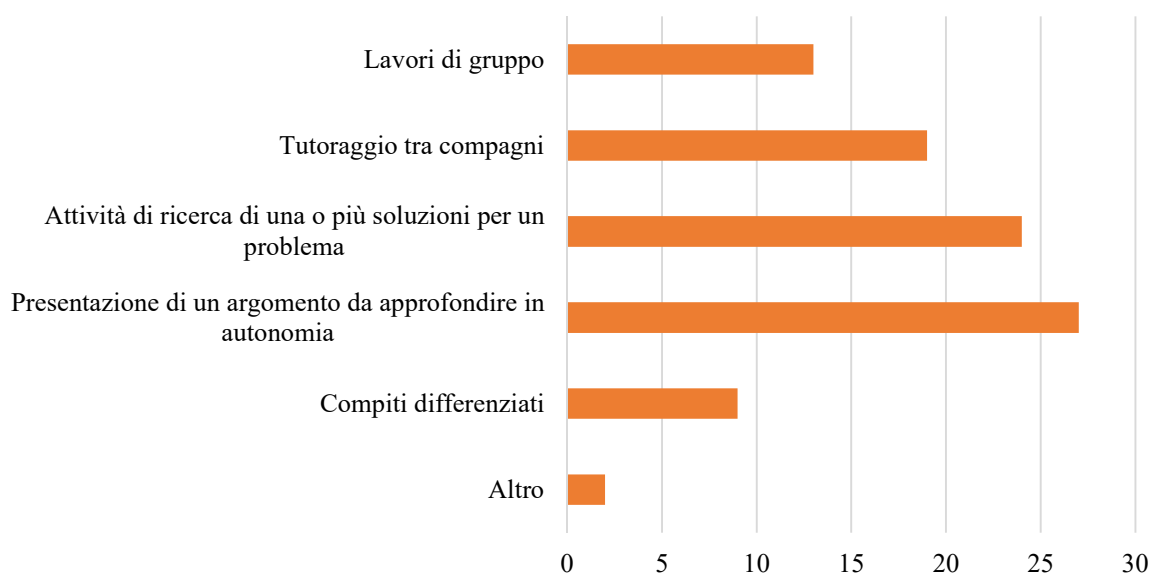
Entrando nella sua sfera emotiva.

*8.4.8. Which of the following methods and strategies would you adopt to include the student with giftedness?*

The professors had the possibility to choose more than just one option and to add in the dedicated section “Altro” what would they do in class with gifted students that was not already between the choices given.

The option presented in this question are examined within the scientific literature in Chapter V.

Chart 10. Methods and strategies



As we can see from the Chart 10, 67% of the participants chose the presentation of a subject that will be then autonomously deepened, namely spiral subjects, followed by problem solving activities (58%) and peer tutoring (46%) as most selected strategies and methods. In the additional section the professor wrote «Proposte autonome» and «Qualunque altra strategia, anche insolita, che possa adattarsi al singolo ragazzo o alla singola ragazza».

#### 8.4.9. How would you implement the methods and strategies chosen?

The teachers were asked to justify the choices they made in the previous question. Even though we have received many interesting answers, in order to be fair we have to report that two participants did not answer (they put a dot to move forward to the next question). In addition, many of the answers were more or less a repetition of the choices selected or the answer presented one word that was not enough to understand what they meant.

We have proceeded with a qualitative analysis of the responses.

The majority of the participants affirmed to be focused on the key role of the gifted student in group activities, two participants cited the flipped classroom and

cooperative learning; participants also declared to leave the gifted student the autonomy in the tasks. Participants were concerned with the inclusivity of the student in the group activities.

Here some of the responses of the professors:

Scelta di contenuti in modo personale e lasciato libero di trattare l'argomento in modo anche personale e in completa autonomia.

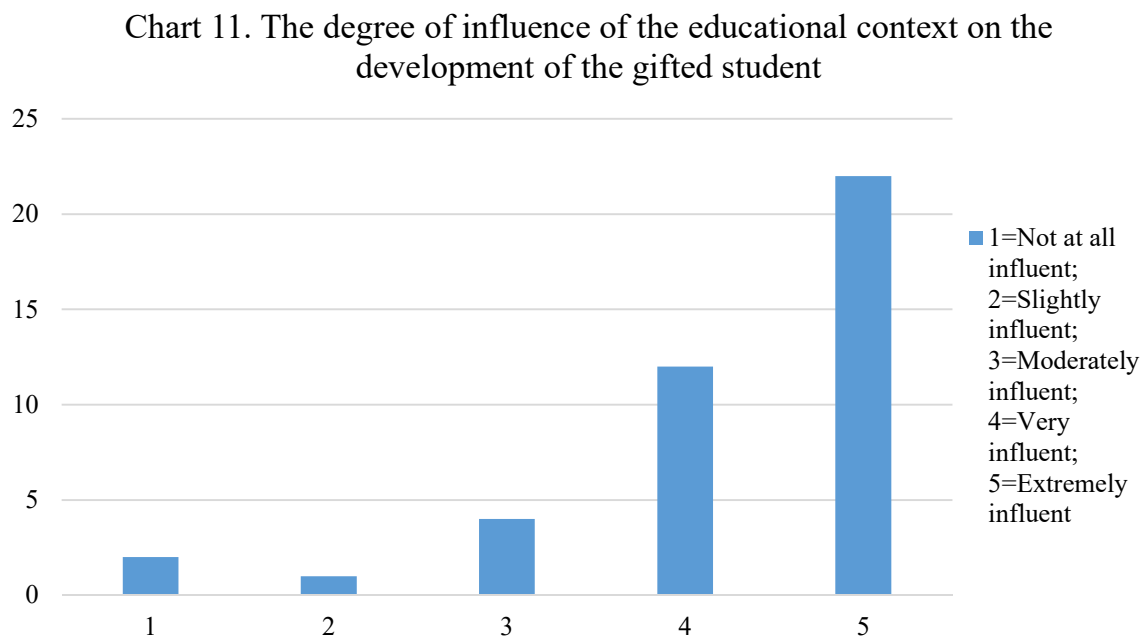
Nelle attività di coppia o gruppo, fare attenzione alla composizione e ai ruoli assegnati (es. moderatore, segretario, portavoce), non fossilizzandoli, ma cercando di valorizzare le singole peculiarità dei componenti e/o cercando di farli migliorare nel tipo abilità su cui sono maggiormente carenti, anche a livello sociale e comunicativo.

Proporre compiti di realtà.

Non è possibile scegliere un metodo in quanto, in questi casi più che mai, bisogna prendere come punto di riferimento lo stile cognitivo e le preferenze dell'alunno/a. Tuttavia un metodo che a me piace molto e che spesso è accolto con grande entusiasmo non solo dal plus ma anche dall'intera classe, è la presentazione di un approfondimento individuale o di un nuovo argomento curricolare. In questi casi il ragazzo è libero di lavorare in modo autonomo e/o di chiedere supporto a me. Una volta preparato l'argomento dal punto di vista contenutistico, può scegliere se esporlo prima a me per testarsi oppure se vuole esporre direttamente alla classe. Questo tipo di attività, oltre a motivare il ragazzo, dargli la possibilità di seguire il suo pensiero arborescente senza costrizioni, gratificarlo per il lavoro svolto, ha un importante valenza inclusiva.

8.4.10. *How much does the educational environment (the class, the relationship with peers and professors, etc.) affect the development of the giftedness in a person?*

Our objective was to investigate the opinions of professor concerning the importance of the surrounding context of the gifted student. As Chart 11 displays, 54% of the professors affirmed that the educational context is extremely influent in the development of the gifted student and the 29% think that it is very influent.



The 5% says that the gifted student is not at all influenced by the surrounding educational context or by the relations with peers and/or professors.

8.4.11. *How would you act to make the educational environment as much inclusive as possible?*

In this question the professors had the opportunity to discuss and explain what they do or would do in order to provide the gifted student with an environment in which he or she feels included. We feel compelled, for this question too, to report that two participants did not answer.

When analysing the open answers, qualitatively, we learned that professors would ensure an inclusive educational environment by working on the atmosphere of

the class (making it more open, honest, peaceful, and respectful), by working on the didactic field (mainly differentiated tasks and heterogeneous group activities).

Here below, four of the most extensive responses:

Creando un clima di complicità e onestà, rimanendo ferma ma spiegando le motivazioni di ogni decisione e di ogni argomento affrontato. Facendo in modo che i problemi interpersonali vengano affrontati e non ignorati.

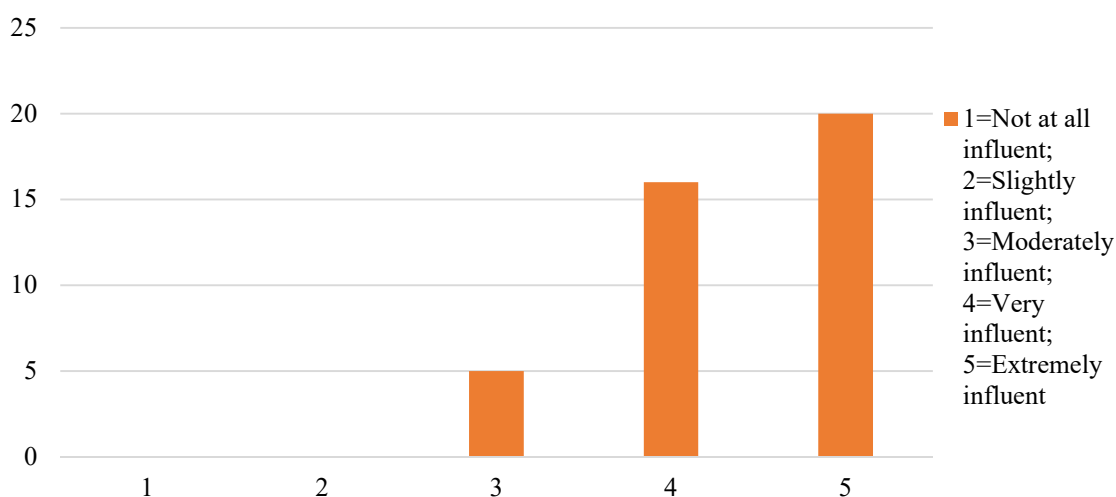
Io credo che il modo migliore per includere sia personalizzare, per tutti, la didattica. In questo modo appare evidente quanto ognuno sia diverso dagli altri per un qualche aspetto dunque, se tutti sono diversi, nessuno è diverso.

Il consiglio di classe ha un ruolo importante ma purtroppo la presenza di eccellenze spesso è altrettanto difficile da gestire quanto la presenza di alunni BES.

Cercherei di creare un ambiente il meno ansiogeno possibile (tanto per studenti eccellenti come per quelli in difficoltà).

#### 8.4.12. How much does the role of family and its influence on the development of giftedness in a person?

Chart 12. The degree of influence of the role family on the development of the gifted student



The results of this question report that professors think that the role of the family is a significant element in the growth of giftedness in a student. In fact, according to 49% of the participants, it is extremely influent and for the 39% it is very influent.

#### *8.4.13. How would you handle the influence and the role of family?*

The results for this open-response item varied very little. However, we decided that the qualitative approach suited better that analysis of these answers.

The majority of the professors agreed that searching for dialogue and collaboration as well as creating a trustful relationship with parents it is the best approach in order to handle the influence of family in the development of giftedness.

Parlando con i genitori e con lo studente sia singolarmente che insieme. Cercando di creare un rapporto di fiducia e stima reciproca.

La famiglia, una volta riconosciuto che lo studente ha effettivamente delle doti superiori, dovrebbe essere fatta partecipe delle scelte didattiche e delle strategie usate, incoraggiando la partecipazioni ad attività di approfondimento o a dei percorsi ad hoc, che maggiormente valorizzino le qualità dello studente. Allo stesso tempo è importante non sollecitare troppo o creare aspettative eccessive, ricordandosi che stiamo comunque parlando di adolescenti, che spesso preferiscono non spiccare troppo nel gruppo.

According to the many participants, it is important to make the family aware of the capabilities of the student.

La famiglia può incidere se attenta alla costruzione e sviluppo delle relazioni comportamentali a casa e durante le attività extrascolastiche, scegliendo queste ultime con attenzione e a seconda degli interessi specifici del ragazzo/a plusdotato. Non tutti hanno le stesse esigenze caratteriali; assecondare certi tipi di

sport o strumenti musicali piuttosto che altri può aiutarli, così come altre attività al di fuori della sfera scolastica.

Cercherei di rendere consapevole la famiglia che un percorso lineare e classico potrebbe non essere adatto.

Two of the participants affirmed that it is best to be cautious to interact too much with the family so as not to risk too much interference from the family members of the gifted student.

It is highlighted for the last time that there was one empty response and multiple responses that were not analysable because only one word was not enough to comprehend what they meant.

## **8.5. The discussion of the results**

In this section we will examine the results in correlation with what the scientific literature proposes. We have gathered the thematic of the different questions into categories (with the exclusion of the first three concerning the professional profile of the professors).

### *8.5.1. Definitions and characteristics of giftedness*

As we have already seen, the professors tended to refer to giftedness using the “above-average ability” way of thinking. The above-average ability is one of the three key elements in Renzulli’s Three-Ring Model of Giftedness (1978). This choice runs parallel with Feldhusen (1986) and Harrison (2005) according to who gifted students demonstrate outstanding skills compared to their peers. The participants mentioned as element of giftedness the presence of a high Intelligence Quotient. As we have seen in Chapter I, the scientific literature condemns the only use of IQ tests in order to identify the gifted students. In fact, Robinson and Clinkenbeard (2008: 20) affirmed that «Regarding the epoch of mental testing, research on the intellectual characteristics of



the gifted still uses IQ test scores, but has also gone beyond IQ to more microscopic investigations of specific skill differences in gifted students»<sup>209</sup>.

In Chart 6, we can see that the three most chosen characteristics were high reasoning abilities, curiosity and the preference to work alone rather than in group. In accordance with these results, Heller and Schofield (2008) listed the behavioural characteristics that a gifted student displays. These are:

cognitive aptitudes like intellectual precocity, quick comprehension and high speed of learning, being quick to pick up concepts, often ahead of the usual time [...], distinct curiosity, a large vocabulary for one's age, creative (original) ideas and methods to solve complex problems [...] <sup>210</sup>, (Heller, Schofield, 2008: 99).

In reporting the results Hany's (1995) research, Freeman (2005: 81-82) stated that «The teachers [the participants of Hany's research] often kept a mental image of a gifted pupil who would have exceptionally good logical reasoning, quick comprehension, and intellectual curiosity – in combination with good school grades»<sup>211</sup>.

If we compare the results concerning the definitions and characteristics of the gifted student with participants' answers on the question about Multiple Intelligences Theory, we find a connection. In fact, we could link the most selected intelligence, the logical-mathematical, to the characteristic of high reasoning ability; and we could link the existential intelligence to the characteristic of curiosity (see the following paragraph).

The other most selected characteristic was the preference to work alone. We emphasise again that no participants chose the preference to work in groups. This result agrees with the choice most chosen by the professors to present a topic that can be

---

<sup>209</sup> «Relativamente all'epoca della valutazione intellettive, ricerche sulle caratteristiche intellettuali dello studente con plusdotazione usano ancora i punteggi dei test del QI [Quoziente Intellettivo], ma sono anche andate oltre il QI verso indagini più microscopiche delle specifiche differenze degli studenti con plusdotazione».

<sup>210</sup> «attitudini cognitive come la precocità intellettiva, rapida comprensione e velocità nell'apprendimento, essere veloce nel cogliere concetti, spesso in anticipo sui tempi usuali [...], distinta curiosità, un ricco vocabolario rispetto alla propria età, idee e metodi creativi (originali) per risolvere problemi complessi [...]».

<sup>211</sup> «I docenti [i partecipanti alla ricerca di Hany] spesso avevano un'immagine mentale dell'allievo con plusdotazione il quale possedeva un ragionamento logico eccezionalmente buono, rapida comprensione e curiosità intellettuale – in combinazione con buoni voti scolastici».

deepened in complete autonomy by the gifted student (see Chart 10). When choosing the group activities within the methods and strategies to implement in class, the participants were indeed concerned with the inclusivity of the gifted student and their role in these groups.

### *8.5.2. Cognitive styles and Gardner's Multiple Intelligences Theory*

We investigated what professors think about cognitive styles of the gifted and talented students. As we have seen, the most chosen styles were divergent, intuitive, field-independent, reflective, and global style, whereas the less chosen one was the convergent style. Therefore the most chosen is the opposite of the less chosen. As Trayer (1991: 420) stated,

The convergent style relies in abstract conceptualization and active experimentation. The largest strength lies in the ability to solve problems and make decisions. [...] [The divergent style] emphasizes concrete experience and reflective observation. This style is characterized by imaginative ability and awareness of meaning and values<sup>212</sup>.

Of the same opinion, Antonello (n.d.: 13) wrote that the divergent style «privilegia l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva, riesce a vedere i problemi da vari punti di vista [...]», and later added that «Il convergente tende a svilupparsi verso mete logiche e consequenziali su cui convergono altre catene di pensiero; il divergente sviluppa percorsi autonomi che possono produrre soluzioni originali e "creative"» (Antonello, n.d.: 16). With this framework, the professors confirm their choices concerning the characteristics of the gifted student (see Chart 6). The high reasoning abilities and the creativity inherent in these students allow them to reach conclusions and solutions to problems through unique paths.

---

<sup>212</sup> «Lo stile convergente si basa sulla concettualizzazione astratta e sulla sperimentazione attiva. A sua più grande forza sta nell'abilità di risolvere problemi e prendere decisioni. [...] [Lo stile divergente] enfatizza l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva. Questo stile è caratterizzato da abilità immaginativa e consapevolezza del significato e de valori».

To shape the representation of a gifted student through the professors' beliefs, in addition to the cognitive styles, Gardner's theory concerning the existence of multiple types of intelligences was investigated. The intelligences are: linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, spatial intelligence, musical intelligence, bodily or kinaesthetic intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, naturalistic intelligence and existential intelligence (Gardner, 1983, 1999). The three that were selected the most by the professors were the logical-mathematical, the linguistic and the existential intelligences.

According to Armstrong (2009: 6) the logical-mathematical type of intelligence refers to «The capacity to use numbers effectively [...] and to reason well [...]. This intelligence includes sensitivity to logical patterns and relationships, statements and propositions (if-then, cause-effect), functions, and other related abstractions»<sup>213</sup>. Caon (2008: 8) wrote that this type of intelligence concerns «la capacità di elaborare ragionamenti complessi e articolati». The linguistic type of intelligence is said to involve

The capacity to use words effectively, whether orally [...] or in writing [...]. This intelligence includes the ability to manipulate the syntax or structure of language, the phonology or sounds of language, the semantics or meanings of language, and the pragmatic dimensions or practical uses of language <sup>214</sup> , (Armstrong, 2009: 6).

These two results relate to some of the most selected characteristics, namely the high reasoning ability and the high problem solving ability (see Chart 6). They also relates to the opinions within the scientific literature that label the gifted students with these abovementioned characteristics.

The other type of intelligence chosen by the professor was the existential one. McCoog (2010) illustrated the traits of this intelligence. He affirmed:

---

<sup>213</sup> «La capacità di una i numeri efficacemente [...] e di ragionare bene [...]. Questa intelligenza include sensibilità verso schemi e relazioni, affermazioni e proposte (se-quindi, causa-effetto), funzioni logiche e altre astrazioni correlate».

<sup>214</sup> «La capacità di usare le parole efficacemente, sia oralmente [...] sia nello scritto [...]. Questa intelligenza include l'abilità di manipolazione della sintassi o della struttura della lingua, la fonologia o i suoni della lingua, la semantica o i significati della lingua, e le dimensioni pragmatiche o gli usi pratici della lingua».

People with a strong existential intelligence are very introspective. They recognize that in order to know the world around them, they must first be keenly aware of themselves. Thus, people with a strong existential intelligence often also have a high intrapersonal intelligence<sup>215</sup>, (McCoog, 2010: 127).

According to the scholar, students with this kind of intelligence usually ask themselves questions intended to get acquainted personal matters and preferences, and ask others existential questions to query basic matters. This choice of the professors reflects the second most selected characteristic of a gifted student, which was curiosity (see Chart 6).

The least chosen type of intelligence was the bodily or kinaesthetic one, which «entails the potential of using one's whole body or parts of the body to solve problems. It is the ability to use mental abilities to coordinate bodily movements»<sup>216</sup> (Smith, 2002: n.p.). This type of intelligence is said to incorporate «specific physical skills such as coordination, balance, dexterity, strength, flexibility, and speed [...]»<sup>217</sup> (Armstrong, 2009: 7).

### 8.5.3. *Motivation*

Another key element of Renzulli's (1978), Heller's (1991) and Gagné's (2009) models is motivation. The first scholar refers to it as task commitment; the second includes it into the category of the personal characteristics; the last one uses the terms volition, perseverance.

There are two types of motivation: the intrinsic motivation comes from within oneself, the extrinsic motivation comes into play thanks to external factors (Phillips, Lindsay, 2006: 58). However, the intrinsic one is said to «lead to more effective learning

---

<sup>215</sup> «Le persone con una forte intelligenza esistenziale sono molto introspettive. Riconoscono che per conoscere il mondo attorno a loro devono prima essere profondamente consapevoli di loro stessi. Quindi, le persone con una forte intelligenza esistenziale spesso hanno anche una forte intelligenza intrapersonale».

<sup>216</sup> «[L'intelligenza corporea o cinestetica] implica il potenziale di usare l'intero corpo o parti del corpo per risolvere un problema. È l'abilità di usare le abilità mentali per coordinare i movimenti del corpo».

<sup>217</sup> «[L'intelligenza corporea o cinestetica comprende] specifiche abilità fisiche come coordinazione, equilibrio, destrezza, forza, elasticità e velocità [...]».

and to the development of skills and mastery of tasks that are challenging and relevant to the ability of gifted youth»<sup>218</sup> (Street, 2001: 168).

In our survey, the participants would act on the educational strategies in order to maintain motivation active, namely creating activities and proposing tasks that are stimulating and engaging. No professor mentioned competitiveness as a good strategy to foster motivation in the gifted student. This relates to what Clinkenbeard (1994) thought: «when competition is used as motivator, the goal becomes beating someone else, and academic or learning goals become secondary»<sup>219</sup> (Clinkenbeard, 1994: 198; cited in Street, 2001: 167).

#### *8.5.4. Methods and strategies*

In choosing the methods and strategies to adopt in class, the professors indicated their preferences for spiral subjects, namely those activities the gifted students have to deepen autonomously, problem-solving activities and peer tutoring. These choices reflect what the participants affirmed throughout the whole survey. Spiral subjects suit perfectly for the gifted student who prefers to work alone rather than within groups (see Chart 6) and they allow to foster creativity and to explore the topic in the way the gifted student prefers. Problem solving activities suit the gifted student who presents high reasoning abilities and a predominant logical-mathematical type of intelligence.

The other strategy selected was peer tutoring and, in the open-response question, we have seen that the professors were concerned with the inclusivity of the gifted student in group activities. We might infer that this concern is related to the characteristic of preferring to work alone. We agree with Brazzotto (2019) who stated the importance that

anche gli alunni con plusdotazione imparino a instaurare delle  
relazioni positive con tutti. È proprio grazie alla possibilità di

---

<sup>218</sup> «[La motivazione intrinseca] porta ad un apprendimento più efficace e allo sviluppo di abilità e maestria nelle attività sfidanti e rilevanti per l'abilità del giovane con plusdotazione».

<sup>219</sup> «quando la competizione viene usata come motivatore, l'obiettivo diventa battere qualcun altro e gli obiettivi accademici o di apprendimento diventano secondari».

interagire con in pari che essi acquisiscono le strategie per sostenere le proprie idee e di conseguenza per regolare il proprio comportamento, gestendo in modo adeguato le emozioni, (Brazzolotto, 2019: 123).

#### *8.5.5. Educational and domestic context*

Mönks (1986), Heller (1991) and Gagnè (1985, 2009) displayed how important context is within the developing of giftedness. In their models of giftedness, school, peers, family and culture influence the gifted student. When we asked the participants to rate the significance of these two major environmental factors, the general opinion declared as extremely important or important to have good school-student, school-family and student-peers relationships.

With regard to the educational environment, Plucker and Barab (2005: 212) would like educators to recognise as their goal that of «design social contexts in which these talents [of gifted students] can emerge as gifted behaviors»<sup>220</sup>. Gallagher (2015) investigated the acceptance and inclusivity of the gifted students in the class. Among the results, he found these students to be particularly integrated in the group class. According to Ziegler (2005: 431), gifted students need to be systematically encouraged in order to counteract those feelings of envy that peers might develop.

With reference to the familiar environment, Cooper (2008: 9) stated that those educational figures who had the opportunity to interact with parents of gifted students «know how passionate, persuasive, and persistent they can be about their children's educational needs. These students require special education services unique to their already-advanced intellectual development, and their strongest advocates are their parents»<sup>221</sup>. It can be possible that this is what those professors referred to when they responded to be cautious in interacting too much with parents. The relationship school-

---

<sup>220</sup> «progettare dei contesti sociali nei quali questi talenti [degli studenti con plusdotazione] possono emergere come comportamenti da plusdotazione».

<sup>221</sup> «[figure scolastiche] sanno quanto appassionati, persuasivi e persistenti possono essere [i genitori] per quanto riguarda i bisogni educativi dei loro figli. Questi studenti hanno bisogno di servizi educativi speciali particolari per il loro già avanzato sviluppo intellettuale, e i loro più grandi sostenitori sono i loro genitori».

family should be about making parents aware that they have an important role to play. As Olszewski-Kubilius (2008: ) affirmed, «Parents can also foster talent development by encouraging children to seek out challenging learning experiences whether in school or outside of school and simultaneously providing emotional and psychological support to children as they cope with high demands and possibly failure»<sup>222</sup>.

### *Conclusions*

The purpose of this survey was that of investigating the knowledge of Italian professors concerning the topic of giftedness and the actions they would implement in order to provide each student with the education he or she requires.

The professors seem to have a clear mental image of the gifted students, constituted of above-average ability, reasoning skills, curiosity, and of their need, namely autonomy in the activities that have to be stimulating, engaging and have to represent their interests. The professors did not forget about the importance of creating a cohesive group class and mentioned the usefulness of group activities that contribute to the inclusivity of the gifted student in the classroom.

---

<sup>222</sup> «I genitori possono anche promuovere lo sviluppo del talento incoraggiando i ragazzi a cercare esperienze d'apprendimento stimolanti sia a scuola che fuori dalla scuola e contemporaneamente offrire supporto emotivo e psicologico ai ragazzi mentre affrontano richieste elevate e possibili fallimenti».

## CONCLUSIONS

This dissertation had the objective to present the topic of giftedness firstly in general, then specifically within the field of foreign language teaching and finally through the beliefs and knowledge of the professors who participated in the survey.

As we have seen, giftedness presents itself in various ways and in more than one field. A gifted student displays traits such as above-average ability, curiosity, creativity, imagination, high reasoning skills, to name only a few. When giftedness performs in foreign language learning, the gifted student may display characteristics such as an aptitude towards language and the ability to understand new concepts of the language quickly, curiosity towards the language and the culture related, a rich vocabulary, and the skill to use previous knowledge in order to learn new concepts.

After having detailed the traits through which giftedness is identified, the problematics that may emerge and some methods and strategies to adopt in the language classroom, the dissertation focussed on what professors know about this topic.

From the results of the survey, we understood that according to the professors, giftedness is a combination of above-average abilities, high Intelligence Quotient, logical reasoning and talent in one or more fields. The participants described a gifted student as curious, creative, rather intuitive, with high reasoning and problem-solving skills and with the preference of working alone. In order to sustain the learning process of the gifted student, the professors affirmed that it is important to handle their motivation and the class environment by presenting stimulating tasks and by working on the role of the gifted into groups. With regard to the collaboration with the family of the gifted student, most of the participants recognise that communication and knowledge from the part of the parents are two pivotal factors.

Future research should focus more and investigate more deeply the traits that characterise the gifted foreign language student and his or her particular needs. Furthermore, future research might direct their attention more towards what “average” students know about giftedness.



## BIBLIOGRAPHY

- ARMSTRONG, T., 2009, *Multiple Intelligences in the Classroom*, (3<sup>rd</sup> ed.), Alexandria, ASCD.
- BALBONI, P.E., 2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
- BALDACCI, M., 2002, *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino, UTET.
- BARKLEY, R.A., 1990, *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, New York, Guilford Press, (cited in WEBB, J.T., LATIMER, D., 1993, "ADHD and Children Who Are Gifted").
- BECCHI, E., 1962, "L'identificazione e l'educazione dei superdotati", in *Scuola e città*, 1, pp. 125-129, pp. 510-516.
- BECCHI, E., 1963, "L'eredità del genio", in *Scuola e città*, 1-2, pp. 180-186.
- BIERELY, M., GENSHAFT, J., (Eds.), 1991, *Understanding the Gifted Adolescent: Educational, Developmental and Multicultural Issues*, New York, Teachers College Press.
- BLAINE, G.B., MCARTHUR, C.C., 1971, *Emotional Problems of the Student*, New York, Appleton-Century.
- BOOTHE, D., STANLEY J.C. (Eds.), 2004, *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education*, Waco, Prufrock Press.

- BORLAND, J.H., 2003, *Rethinking Gifted Education*, New York, Teachers College, Columbia University.
- BRAZZOLOTTO, M., 2019, *La didattica per lo sviluppo dei talenti*, Bologna, Pitagora Editrice.
- BRODY, L.E., 2004, “Meeting the diverse needs of gifted students through individualized educational plans”, in BOOTHE, D., STANLEY J.C. (Eds.), 2004, *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education*, Waco, Prufrock Press, pp. 129-138.
- BRODY, L.E., STANLEY, J.C., 2005, “Youths Who Reason Exceptionally Well Mathematically and/or Verbally: Using the MVT: D<sup>4</sup> Model to Develop Their Talents”, in STERNBERG R.J., DAVIDSON J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 20-37.
- BROPHY, J., 1996, *Teaching problem students*, New York, Guilford Press.
- BROWN, J.D., 2009, “Open-Response Items in Questionnaires”, in HEIGHAM, J., CROKER, R. (Eds.), 2009, *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, London, Palgrave Macmillan, pp. 200-219.
- CADAMURO, A., 2014, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quel che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci.
- CAON, F., (Ed.), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CAON, F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.

- CAON, F., (Ed.), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher Editore.
- CAON, F., 2016b, “La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa”, in CAON, F. (Ed.), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher Editore, pp. 9-34.
- CAON, F., 2016c, “Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD”, in CAON, F. (Ed.), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher Editore, pp. 69-88.
- CAON, F., 2016d, “La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD”, in CAON, F. (Ed.), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher Editore, pp. 153-167.
- CARROLL, J.B., 1990, “Cognitive Abilities in Foreign Language Aptitude: Then and Now”, in STANSFIELD, C., PARRY, T., 1990, *Language Aptitude Reconsidered*, New Jersey, Prentice Hall Regents, pp. 11-29.
- CLARK, B., 1977, *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*, (4<sup>th</sup> ed.), New York, Merrill (cited in NEWMAN, T.M., 2008, “Assessment of Giftedness in School-Age Children Using Measures of Intelligence or Cognitive Abilities”).
- CLARK, B., 1983, *Growing up gifted*, (2<sup>nd</sup> ed.), Columbus, Merrill, (cited in GARFINKEL, A., PRENTICE, M., 1985, “Foreign Language for the Gifted: Extending Cognitive Dimensions”).
- CLINKENBEARD, P., 1994, “Motivation and highly able students: Resolving paradoxes”, in HANSEN, J.B., HOOVER, S.M., (Eds.), 1994, *Talent development: Theories and practice*, Dubuque, Kendall/Hunt, pp.187-202.

- COLEMAN, L.J., CROSS, T.L., 2001, *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*, Waco, Prufrock Press.
- CROKER, R., 2009, “An Introduction to Qualitative Research”, in HEIGHAM, J., CROKER, R. (Eds.), 2009, *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, London, Palgrave Macmillan, pp. 3-24.
- D’ALONZO, L., 2016, *La differenziazione didattica per l’inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson.
- DAI, Y.D., 2010, *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*, New York, Teachers College Press.
- DEHAAN, R.F., HAVIGHURST, R.J., 1957, *Educating Gifted Children*, Chicago, University of Chicago Press.
- DELISLE, J., GALBRAITH, J., 2002, *When Gifted Kids Don’t Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*, Minneapolis, Free Spirit.
- DINKLAGE, K., 1971, “Inability to Learn a Foreign Language”, in BLAINE, G.B., MCARTHUR, C.C., 1971, *Emotional Problems of the Student*, New York, Appleton-Century, pp.185-206. (cited in SPARKS, R., GANSCHOW, L., 1991, “Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences?”)
- DÖRNYEI, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- FELDHUSEN, J.F., 1986, “A Conception of Giftedness”, in HELLER, K.A., FELDHUSEN, J.F., 1986, *Identifying and Nurturing the gifted: An International Perspective*, Toronto, Hans Huber Publishers, pp. 33-38.
  
- FELDMAN, D.H., 2003, “A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness”, in BORLAND, J.H., 2003, *Rethinking Gifted Education*, New York, Teachers College, Columbia University, pp. 159-67.
  
- FORD, D.Y., WHITING, G.W., 2008, “Recruiting and Retaining Underrepresented Gifted Students”, in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US, pp. 293-308.
  
- FREEMAN, J., 2005, “Permission to Be Gifted”, in STERNBERG R.J., DAVIDSON J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 80-97.
  
- GAGNÉ, F., 2005, “From Gifts to Talents. The DMGT as a Developmental Model”, in STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 98-119.
  
- GARDNER, H., 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
  
- GARDNER, H., 1999, “Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences”, in KANE, J. (Ed.), 1999, *Education, information, and transformation: Essays on learning and thinking*, Upper Saddle River, Merrill, pp. 111-131.
  
- GARDNER, R.C., 1990, “Attitudes, Motivation, and Personality as Predictors of Success in Foreign Language Learning”, in STANSFIELD, C., PARRY, T., 1990,

*Language Aptitude Reconsidered*, New Jersey, Prentice Hall Regents, pp. 179-221.

- GARNER, D., 1991, “Eating disorders in the gifted adolescent”, in BIERELY, M., GENSHAFT, J., (Eds.), 1991, *Understanding the Gifted Adolescent: Educational, Developmental and Multicultural Issues*, New York, Teachers College Press, pp. 50-64 (cited in NEIHART, M., 1999, “The impact of giftedness on psychological well - being: What does the empirical literature say?”).
- GEORGE, W.C., COHN, S.J., STANLEY, J.C. (Eds.), 1979, *Educating the gifted: Acceleration and enrichment*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- GETZELS, J.W., JACKSON, P.W., 1962, *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*, Oxford, Wiley.
- GREENSPON, T.S., 2012, “Perfectionism: A counselor’s role in a recovery process”, in CROSS, T.L., CROSS, J.R. (Eds.), 2011, *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*, Waco, Prufrock Press, pp. 597-613.
- HANY, E.A., 1995, “Teachers’ cognitive processes of identifying gifted students”, in KATZKO, M.W., MÖNKES, F.J., (Eds.), 1995, *Nurturing talent: Individual needs and social ability*, Assen, Van Gorcum, (cited in FREEMAN, J., 2005, “Permission to Be Gifted”).
- HANSEN, J.B., HOOVER, S.M., (Eds.), 1994, *Talent development: Theories and practice*, Dubuque, Kendall/Hunt.
- HARRISON, C., 2005, *Young gifted children. Their search for complexity and connection*, Exeter, Inscript Publishing.

- HEIGHAM, J., CROKER, R. (Eds.), 2009, *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, London, Palgrave Macmillan.
- HELLER, K.A., FELDHUSEN, J.F., 1986, *Identifying and Nurturing the gifted: An International Perspective*, Toronto, Hans Huber Publishers.
- HELLER, K.A., HANY, E.A., 1986, “Identification, Development and Analysis of Talented and Gifted Children in West Germany”, in HELLER, K.A., FELDHUSEN, J.F., 1986, *Identifying and Nurturing the gifted: An International Perspective*, Toronto, Hans Huber Publishers, pp. 67-82.
- HELLER, K.A., MÖNKS, F.J., PASSOW, A.H. (Eds.), 1993, *International Handbook for Research on Giftedness and Talent*, Oxford, Pergamon Press.
- HELLER, K.A., SCHOFIELD, N.J., 2008, “Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective”, in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US, pp. 93-114.
- HENRY, N.B., 1958, *Education of the Gifted*, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education, pt. 2, Chicago, University of Chicago.
- HOLLINGWORTH, L.S., 1929, *Gifted children: Their nature and nurture*, New York, Macmillan.
- HOLLINGWORTH, L.S., 1942, *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*, Yonkers, World Book.
- HOROWITZ, F.D., O’BRIEN, M., 1986, *The gifted and talented: Developmental perspectives*, Washington, American Psychological Association, pp. 99-123.

- KANE, J. (Ed.), 1999, *Education, information, and transformation: Essays on learning and thinking*, Upper Saddle River, Merrill.
- KATZKO, M.W., MÖNKES, F.J., (Eds.), 1995, *Nurturing talent: Individual needs and social ability*, Assen, Van Gorcum.
- KAUFMAN, S.B., STERNBERG, R.J., 2008, “Conceptions of Giftedness”, in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US, pp. 71-91.
- MAHEADY, L., 1998, “Advantages and disadvantages of peer-assisted learning strategies”, in TOPPING, K., EHLI, S., (Eds.), 1998, *Peer-assisted learning*, Mahwah, Erlbaum, pp. 45-65, (cited in COENEN, M.E., 2002, “Using Gifted Students as Peer Tutors: An Effective and Beneficial Approach”).
- MAYER, R.E., 2005, “The Scientific Study of Giftedness”, in STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 437-447.
- MENEGHETTI, C., 2016, “Stili cognitive e pratiche didattiche nella CAD”, in CAON, F. (Ed.), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher Editore, pp.109-118.
- MÖNKES, F.J., KATZKO, M.W., 2005, “Giftedness and Gifted Education”, in STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 187-200.
- MÖNKES, F.J., VAN BOXTEL, H.W., ROELOFS, J.J.W., SANDERS, M.P.M., 1986, “The Identification of Gifted Children in Secondary Education and a Description of Their Situation in Holland”, in HELLER, K.A., FELDHUSEN,



- J.F., 1986, *Identifying and Nurturing the gifted: An International Perspective*, Toronto, Hans Huber Publishers, pp. 39-65.
- MORMANDO, F., 2011, *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Trento, Erickson.
  - NEWMAN, T.M., 2008, “Assessment of Giftedness in School-Age Children Using Measures of Intelligence or Cognitive Abilities”, in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US, pp. 161-76.
  - NOVELLO, A., 2016b, “Didattica per discenti plusdotati nella CAD”, in CAON, F. (Ed.), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher Editore, pp. 89-98.
  - O’SHEA, M.V., 1924, *The Child, His Nature, and His Needs*. New York, The Children’s Foundation.
  - OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., 2008, “The Role of the Family in Talent Development”, in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US, pp. 53-70.
  - PALLOTTI, G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
  - PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US.
  - PINNELLI, S., 2019, (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore.

- PLUCKER, J.A., BARAB, S.A., 2005, “The Importance of Contexts in Theories of Giftedness”, in STERNBERG R.J., DAVIDSON J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 201-216.
  
- RENZULLI, J.S., 1986, “The three-ring conception of giftedness”, in STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 1986, *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 53-92.
  
- RENZULLI, J.S., 1977, *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Wethersfield, Creative Learning Press, (cited in GARCÍA-CEPERO, M.C., 2008, “The Enrichment Triad Model: nurturing creative-productivity among college students”).
  
- RENZULLI, J.S., 2005, “The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity”, in STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 246-279.
  
- ROBINSON, A., CLINKENBEARD, P.R., 2008, “History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship”, in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US, pp. 13-31.
  
- ROBINSON, W., CAMPBELL, J., 2010, *Effective Teaching in Gifted Education, Using a Whole School Approach*, London, New York, Routledge.
  
- RUTKA, S., 2006, “Un approccio cooperative nella CAD”, in CAON, F., (Ed.), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 172-193.

- SERRAGIOTTO, G., (Ed.), 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.
  
- SOUSA, D.A., 2003, *How the Gifted Brain Learns*, Thousand Oaks, Corwin Press.
  
- STANSFIELD, C., PARRY, T., 1990, *Language Aptitude Reconsidered*, New Jersey, Prentice Hall Regents.
  
- STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 1986, *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press.
  
- STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 2005, *Conceptions of giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
  
- STRIP, C.A., HIRSH, G., 2011, *Helping Gifted Children Soar: a Practical Guide for Parents and Teachers*, Scottsdale, Great Potential Press.
  
- TANNENBAUM, A., 1986, “Gifted: a Psychological Approach”, in STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 1986, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-20.
  
- TERMAN, L.M., 1925, *Genetic Studies of Genius, Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*, Stanford, Stanford University Press.
  
- THURSTONE, L.M., 1938, *Primary mental abilities*, Chicago, University of Chicago Press, (cited in KAUFMAN, S.B., STERNBERG, R.J., 2008, “Conceptions of Giftedness”).

- TONIOLI, V., 2016, “CAD e *Mixed Abilities Classes*: una rassegna internazionale”, in CAON, F. (Ed.), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher Editore, pp. 49-57.
- TOPPING, K., EHLY, S., (Eds.), 1998, *Peer-assisted learning*, Mahwah, Erlbaum.
- TORRESAN, P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- TUNNICLIFFE, C., 2010, *Teaching Able, Gifted and Talented Children*, London, SAGE Publications Ltd, pp. 15-27.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2003, “Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Grant Program”, Washington DC, (cited in NEWMAN, T.M., 2008, “Assessment of Giftedness in School-Age Children Using Measures of Intelligence or Cognitive Abilities”).
- VANTASSEL-BASKA, J., STAMBAUGH, T., 2008, “Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted”, in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, New York, Springer US, pp. 347-365.
- WEBB, J.T., 1993, “Nurturing social-emotional development of gifted children”, in HELLER, K.A., MÖNKS, F.J., PASSOW, A.H. (Eds.), 1993, *International Handbook for Research on Giftedness and Talent*, Oxford, Pergamon Press, pp. 525-538, (cited in WEBB, J.T., LATIMER, D., 1993, “ADHD and Children Who Are Gifted”).
- WILLIAM, H., BRUCE, T., 1989, *English language for the talented*, New York, Plenum Press, (cited in VU, P., VU, L., 2012, “Teaching English as a Foreign Language Major to Gifted Students”).

- ZANETTI, M.A., 2017, (Ed.), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*, Roma, Carocci Faber.
  
- ZIEGLER, A., 2005, “The Actiotope Model of Giftedness”, in STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.E., 2005, *Conceptions of Giftedness*, (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 411-436.

## SITOGRAPHY

- ALLEN, J.K., ROBBINS, M.A., PAYNE, Y.D., BROWN, K.B., 2016, “Using Enrichment Clusters to Address the Needs of Culturally and Linguistically Diverse Learners”, in «Gifted Child Today», 2016, vol.39 n.2, pp. 84-97. [Last access: 10/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/1076217516628568>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. [Last access: 06/01/2020].  
<https://www.psychiatry.org/>
- ANTONELLO, D., n.d., “Intelligenze, stili cognitivi, stili attributivi”, Università degli Studi di Padova. [Last access: 28/01/2020].  
[http://www.univirtual.it/red/files/file/B3-Stili%20apprendimento-OK/D.Antonello\\_%20Intelligenze-stili.pdf](http://www.univirtual.it/red/files/file/B3-Stili%20apprendimento-OK/D.Antonello_%20Intelligenze-stili.pdf)
- ASSOCIAZIONE ITALIANA PER LO SVILUPPO DEL TALENTO E DELLA PLUSDOTAZIONE, 2014, “La plusdotazione ed i BES: un’analisi per l’inclusione”. [Last access: 07/01/2020].  
<https://www.aistap.org/news/dalle-scuole/123-la-plusdotazione-ed-i-bes-una-proposta-per-l-inclusione>
- BAIN, S.K., MCCALLUM, R.S., BELL, S.M., COCHRAN, J.L., SAWYER, S.C., 2010, “Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted”, in «Journal of Advanced Academics», 2010, vol.22, pp. 130-156. [Last access: 17/12/2019].  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1932202X1002200106>

- BAKER, J.A., 1995, “Depression and Suicidal Ideation Among Academically Gifted Adolescents”, in «Gifted Child Quarterly», 1995, vol.39 n.4, pp. 218-223. [Last access: 06/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/001698629503900405>
  
- BALCH, M.F., 1993, “The gifted child: Personality traits, learning styles and useful teaching strategies”. [Last access: 17/12/2019].  
<https://eric.ed.gov/?id=ED386846>
  
- BALDWIN, A.Y., 2002, “Culturally Diverse Students Who Are Gifted”, in «Exceptionality», 2002, vol.10 n.2, pp. 139-147. [Last access: 08/01/2020].  
[https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_7](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_7)
  
- BARBOLINI, M., 2004, “Orientamenti pedagogico-didattici per una scuola di qualità”, L’insegnante di qualità e la qualità della scuola, for La Settimana delle Qualità dell’Integrazione, Oristano, 26 Aprile. [Last access: 11/01/2020].  
<http://www.integrazionescolastica.it/article/364>
  
- BARTZ, W.H., 1982, “The Role of Foreign Language Education for the Gifted and Talented Student”, in «Foreign Language Annals», 1982, vol.15 n.5, pp. 329-34. [Last access: 10/12/2019].  
<https://search.proquest.com/docview/1311701564?accountid=17274>
  
- BARTZ, W.H., 1977, “The Role of Foreign Languages in Gifted Education”, Indiana Department of Public Instruction. [Last access: 19/12/2019].  
<https://eric.ed.gov/?id=ED181657>
  
- BERNAL, E.M., 2001, “Three ways to achieve a more equitable representation of culturally and linguistically different students in GT programs”, in «Roeper Review», 2001, vol.24 n.2, pp. 82-88. [Last access: 08/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/02783190209554134>

- BIEDRON, A., SZCZEPANIAK, A., 2009, “The cognitive profile of a talented foreign language learner. A case study”, in «Psychology of Language and Communication», 2009, vol.13 n.1, pp. 53-71. [Last access: 23/12/2019].  
<http://dx.doi.org/10.2478/V10057-009-0004-7>
  
- BORLAND, J.H., WRIGHT, L., 1994, “Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students”, in «Gifted Child Quarterly», 1994, vol.38 n.4, pp. 164-171. [Last access: 04/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/001698629403800402>
  
- BRAZZOLOTTO, M., 2018a, “Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2”, in «EL.LE», 2018, vol.7 n.3, pp. 369-390. [Last access: 10/12/2019].  
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/002>
  
- BRAZZOLOTTO, M., 2018b, “La formazione in servizio degli insegnanti rispetto alle tematiche della plusdotazione”, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione», 2018, vol.2, pp. 215-226. [Last access: 04/01/2020].  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3046>
  
- BRAZZOLOTTO, M., 2019, “Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche?”, in «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione», 2019, vol.17 n.1, pp. 91-102. [Last access: 11/12/2019].  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3312>
  
- BREEDLOVE, L., 2007, *Identifying linguistically diverse students as gifted and talented: a qualitative study of adding a new measure*, Dissertation, Texas University. [Last access: 12/01/2020].



<http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-1506/BREEDLOVE-DISSERTATION.pdf?sequence=1>

- BRIGGS, C.J., REIS, S.M., SULLIVAN, E.E., 2008, “A National View of Promising Programs and Practices for Culturally, Linguistically, and Ethnically Diverse Gifted and Talented Students”, in «Gifted Child Quarterly», 2008, vol.52 n.2, pp. 131-145. [Last access: 10/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/0016986208316037>
- BRODY, L.E., 2001, “The talent search model for meeting the academic needs of gifted and talented students”, in «Gifted and Talented International», 2001, vol.16, pp. 99-102. [Last access: 04/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/15332276.2001.11672969>
- CALIK, B., BIRGILI, B., 2013, “Multiple Intelligence Theory for Gifted Education: Criticisms and Implications”, in «Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness», 2013, vol.1 n.2, pp. 1-12. [Last access: 27/07/2020].  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jegys/issue/37257/430269>
- CARLSON, N.N., 1981, “An exploratory study of characteristics of gifted and talented foreign language learners”, in «Foreign Language Annals», 1981, vol.14 n.5, pp. 385-391. [Last access: 10/12/2019].  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1981.tb01657.x>
- COENEN, M.E., 2002, “Using Gifted Students as Peer Tutors: An Effective and Beneficial Approach”, in «Gifted Child Today», 2002, vol.25 n.1, pp. 48-55. [Last access: 11/01/2020].  
<https://doi.org/10.4219/gct-2002-49>

- COHEN, J., 1986, “Theoretical considerations of peer tutoring”, in «Psychology in the Schools», 1986, vol.23, pp. 175-186, (cited in COENEN, M.E., 2002, “Using Gifted Students as Peer Tutors: An Effective and Beneficial Approach”). [Last access: 14/01/2020].  
[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198604\)23:2%3C175::AID-PITS2310230211%3E3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198604)23:2%3C175::AID-PITS2310230211%3E3.0.CO;2-H)
  
- COONAN, C.M., 2013, “Higher Education in Language Teaching”, in «EL.LE», 2013, vol.2 n.3, pp. 533-546. [Last access: 30/01/2020].  
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/71p>
  
- COOPER, C.R., 2008, “The School’s Role in Parenting Gifted Students”, in «Gifted Education Communicator», 2008, vol.43 n.2, California Association for the Gifted, pp. 9-11. [Last access: 27/01/2020].  
[http://giftededucationcommunicator.com/our\\_library/parenting-gifted-children-2/](http://giftededucationcommunicator.com/our_library/parenting-gifted-children-2/)
  
- CROSS, J.R., CROSS, T.L., 2015, “Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual”, in «Journal of Counseling & Development», 2015, vol.93 n.2, pp. 163-172. [Last access: 06/01/2020].  
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
  
- DAI, Y.D., 2004, “Why the transformation metaphor doesn’t work well: a comment on Gagné’s DMGT model”, in «High Ability Studies», 2004, vol.15 n.2, pp. 159-161. [Last access: 04/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314817>
  
- DAI, Y.D., 2018, «A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes», in PFEIFFER, S.I., 2008, *Handbook of Giftedness in Children*, Cham, Springer, pp. 1-14. [Last access: 04/01/2020].  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_1)

- DE ANGELIS, B., 2017, “Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio”, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 2017, vol.16, pp. 177-206. [Last access: 27/01/2020].  
<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1296>
  
- DE WET, C.F, GUBBINS, E.J., 2011, “Teachers' Beliefs About Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Gifted Students: A Quantitative Study”, in «Roeper Review», 2011, vol.33 n.2, pp. 97-108. [Last access: 08/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554157>
  
- DIRKES, M.A., 1983, “Anxiety in the gifted: Pluses and minuses”, in «Roeper Review», 1983, vol.J, pp. 68-79. [Last access: 06/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/02783198309552758>
  
- FELDHUSEN, J.F, 2004, “Transforming gifts into talent: the DMGT theoretical model—a response”, in «High Ability Studies», 2004, vol.15 n.2, pp. 151-152. [Last access: 04/12/2019].  
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314709>
  
- FLEITH, D. de S., ALMEIDA, L.S., ALENCAR, E.M.L.S de, MIRANDA, L., 2010, “Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa”, in «Revista Lusófona de Educação», 2010, vol.16, pp. 75-88. [Last access: 03/12/2019].  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502010000200007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000200007&lng=pt&tlng=pt)
  
- FORD, D.Y., 2013, “Multicultural Issues: Gifted Underrepresentation and Prejudice—Learning From Allport and Merton”, in «Gifted Child Today», 2013, vol.36 n.1, pp. 62-67. [Last access: 10/01/2020].

<https://doi.org/10.1177/1076217512465285>

- FRANKLIN, M.J., FRIEDL, B.C., 1973, “Teaching gifted students foreign languages in grades ten through twelve”, Sacramento, California State Department of Education, (cited in CARLSON, N.N., 1981, “An exploratory study of characteristics of gifted and talented foreign language learners”). [Last access: 30/12/2019].

<https://eric.ed.gov/?id=ED082414>

- GAGNÉ, F., 2009, “Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0”. [Last access: 10/12/2019].

[https://www.researchgate.net/publication/287583969\\_Building\\_gifts\\_into\\_talents\\_Detailed\\_overview\\_of\\_the\\_DMGT\\_20](https://www.researchgate.net/publication/287583969_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_20)

- GALBRAITH, J., 2012, “Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?”, in «Gifted Education Communicator», 2012, vol.43 n.2, California Association for the Gifted, pp. 22-26. [Last access: 29/01/2020].

[http://giftededucationcommunicator.com/our\\_library/identifying-gifted-learners/](http://giftededucationcommunicator.com/our_library/identifying-gifted-learners/)

- GALLAGHER, S.A., STEPIEN, W.J., ROSENTHAL, H., 1992, “The Effects of Problem-Based Learning On Problem Solving”, in «Gifted Child Quarterly», 1992, vol.36 n.4, pp. 195-200. [Last access: 15/01/2020].

<https://doi.org/10.1177/001698629203600405>

- GALLAGHER, J.J., 2015, “Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School”, in «Journal for the Education of the Gifted», 2015, vol.38 n.1, pp. 51-57. [Last access: 27/01/2020].

<https://doi.org/10.1177/0162353214565549>

- GARFINKEL, A., PRENTICE, M., 1985, “Foreign Language for the Gifted: Extending Cognitive Dimensions”, in «Meeting the Call for Excellence in the Foreign Language Classroom», 1985, pp. 43-49. [Last access: 29/01/2020].  
<https://eric.ed.gov/?id=ED262641>
  
- GARCÍA-CEPERO, M.C., 2008, “The Enrichment Triad Model: nurturing creative-productivity among college students”, in «Innovations in Education and Teaching International», 2008, vol.45 n.3, pp. 295-302. [Last access: 20/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/14703290802176238>
  
- GARCÍA-CEPERO, M.C., MCCOACH, D.B., 2009, “Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students”, in «Universitas Psychologica», 2009, vol.8 n.2, pp. 295-310. [Last access: 11/10/2019].  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672009000200001&lng=en&tlng=pt.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200001&lng=en&tlng=pt)
  
- GREGERSEN, T., HORWITZ, E.K., 2002, “Language learning and perfectionism: Anxious and non - anxious language learners' reactions to their own oral performance”, in «The Modern Language Journal», 2002, vol.86 n.4, pp. 562-570. [Last access: 20/01/2020].  
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
  
- GUENTHER, Z.C., 2004, “Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory—a response”, in «High Ability Studies», 2004, vol.15 n.2, pp. 165-166. [Last access: 04/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314745>

- HARTNETT, D.N., NELSON, J.M., RINN, A.N., 2004, “Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis”, in «Roeper Review», 2004, vol.26 n.2, pp. 73-76. [Last access: 13/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/02783190409554245>
  
- HARRIS, C.R., 1993, “Identifying and serving recent immigrant children who are gifted”, Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement, (ERIC Document Reproduction), pp. 1-9. [Last access: 11/01/2020].  
<https://eric.ed.gov/?id=ED358676>
  
- HARRIS, B., PLUCKER, J.A., RAPP, K.E., MARTÍNEZ, R.S., 2009, “Identifying Gifted and Talented English Language Learners: A Case Study”, in «Journal for the Education of the Gifted», 2009, vol.32 n.3, pp. 368-393. [Last access: 12/01/2020].  
<https://doi.org/10.4219/jeg-2009-858>
  
- HELLER, K.A., 1991, “The nature and development of giftedness: a longitudinal study”, in «European Journal for High Ability», 1991, vol.2 n.2, pp. 174-188. [Last access: 10/12/2019].  
<https://doi.org/10.1080/0937445910020207>
  
- HOLLINGWORTH, L.S., 1924, “Provisions for Intellectually Superior Children”, in O’SHEA, M.V., 1924, *The Child, His Nature, and His Needs*. New York, The Children’s Foundation, pp. 277-99. [Last access: 04/01/2020].  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13450-014>
  
- HUSS, J.A., 2006, “Gifted education and cooperative learning: A miss or a match?”, in «Gifted child today», 2006, vol.29 n.4, pp. 19-23. [Last access: 11/01/2020].  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ746306>

- IOWA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2008, *Identifying Gifted and Talented English Language Learners*. [Last access: 12/01/2020].  
<https://educateiowa.gov/documents/gifted-and-talented/2018/10/identifying-gifted-and-talented-english-language-learners>
  
- JACKSON, P.S., PETERSON, J., 2003, “Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents”, in «Journal of Secondary Gifted Education», 2003, vol.14 n.3, pp. 175-186. [Last access: 06/01/2020].  
<https://doi.org/10.4219/jsge-2003-429>
  
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., 1999, “Making cooperative learning work”, in «Theory into practice», 1999, vol.38 n.2, pp. 67-73. [Last access: 13/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
  
- KAGAN, S., 1989, “The structural approach to cooperative learning”, in «Educational leadership», 1989, vol.47 n.4, pp. 12-15. [Last access: 11/01/2020].  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ400491>
  
- KAMARULZAMAN, M.H., IBRAHIM, N., YUNUS, M.M., ISHAK, N.M., 2013, “Language Anxiety among Gifted Learners in Malaysia”, in «English Language Teaching», 2013, vol.6 n.3, pp. 20-29. [Last access: 21/01/2020].  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1076662>
  
- LA REPUBBLICA ONLINE VOCABULARY. [Last access: 30/01/2020].  
<https://dizionari.repubblica.it/italiano.html>
  
- LEE, L., 1999, “Teachers’ Conceptions of Gifted and Talented Young Children”, in «High Ability Studies», 1999, vol.10 n.2, pp. 183-196. [Last access: 23/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/1359813990100205>

- LEONS, E., HERBERT, C., GOBBO, K., 2009, “Students with learning disabilities and AD/HD in the foreign language classroom: Supporting students and instructors”, in «Foreign Language Annals», 2009, vol.42 n.1, pp. 42-54. [Last access: 22/01/2020].  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01007.x>
  
- LYNCH, M.C., 2018, “Educator Perceptions of Gifted English Language Learners”, in «Masters Theses & Specialist Projects». [Last access: 12/01/2020].  
<https://digitalcommons.wku.edu/theses/2088/>
  
- LOWE, H., 2002, “Modern Foreign Languages”, in EYRE, D., LOWE, H., 2002, *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*, London, David Fulton Publisher, pp. 140-164. [Last access: 20/01/2020].  
<https://doi.org/10.4324/9781315069364>
  
- MANGIONE, G.R., MAFFEI, F., 2013, “Didattica e *Gifted Children*. Approcci consolidati e prassi emergenti”, in «Italian Journal of Educational Research», 2013, vol.11, pp. 140-156. [Last access: 18/01/2020].  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/190>
  
- MARLAND, S.P., 1972, *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*, Washington DC. [Last access: 25/09/2019].  
<https://eric.ed.gov/?id=ED056243>
  
- MCCOOG, I.J., 2010, “The Existential Learner”, in «The Clearing House», 2010, vol.83 n.4, pp. 126-128. [Last access: 28/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/00098651003774828>
  
- MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, nota n°562 del 3 aprile 2019. [Last access: 07/01/2020].



<https://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/108309>

- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, Decreto Dipartimentale n.1603 del 15 novembre 2018. [Last access: 18/01/2020].

<http://www.leggeplusdotazione.it/Documento2.pdf>

- NEBER, H., FINSTERWALD, M., URBAN, N., 2001, “Cooperative Learning with Gifted and High-achieving Students: A review and meta-analyses of 12 studies”, in «High Ability Studies», 2001, vol.12 n.2, pp. 199-214. [Last access: 13/01/2020].

<https://doi.org/10.1080/13598130120084339>

- NEIHART, M., 1999, “The impact of giftedness on psychological well - being: What does the empirical literature say?”, in «Roeper Review», 1999, vol.22 n.1, pp. 10-17. [Last access: 06/01/2020].

<https://doi.org/10.1080/02783199909553991>

- NEIHART, M., 2003, “Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)”. [Last access 13/01/2020].

<https://eric.ed.gov/?id=ED482344>

- NEUMEISTER, K.L.S., ADAMS, C.M., PIERCE, R.L., CASSADY, J.C., DIXON, F.A., 2007, “Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students”, in «Journal for the Education of the Gifted», 2007, vol.30 n.4, pp. 479-499. [Last access: 04/01/2020].

<https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>

- NGARA, C., 2002, “Teachers’ Perception of Giftedness and Talent Among Primary School Children”, in «ZJER», 2002, vol.14 n.3, pp. 214-228. [Last access: 23/01/2020].  
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/5214>
  
- NGUYEN, M., 2013, “Peer tutoring as a strategy to promote academic success”, in «Research brief», 2013. [Last access: 11/01/2020].  
[https://childandfamilypolicy.duke.edu/pdfs/schoolresearch/2012\\_PolicyBriefs/Nguyen\\_Policy\\_Brief.pdf](https://childandfamilypolicy.duke.edu/pdfs/schoolresearch/2012_PolicyBriefs/Nguyen_Policy_Brief.pdf)
  
- NOVELLO, A., 2016a, “Insegnare le lingue a studenti *gifted*. Strategie didattiche per la plusdotazione”, in «Romanica Cracoviensia», 2016, vol.16 n.2, pp. 109-119. [Last access: 18/01/2020].  
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=560950>
  
- NOVELLO, A., 2018, “Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica”, in «EL.LE», 2018, vol.7 n.3, pp. 391-412. [Last access: 18/12/2019].  
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/003>
  
- OKAN, Z., IŞPINAR, D., 2009, “Gifted students’ perceptions of learning English as a foreign language”, in «Educational Research and Reviews», 2009, vol.4 n.4, pp. 117-126. [Last access: 11/12/2019].  
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/C32373B3783>
  
- OLIVIERI, D., 2018a, “Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i *gifted children*”, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione», 2018, vol.16 n.2, Pensa Multimedia, pp. 153-172. [Last access: 10/12/2019].  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2935/2559>

- OLIVIERI, D., 2018b, “Un’indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e della loro educazione”, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 2018, vol.16 n.3, Pensa Multimedia, pp. 291-314. [Last access: 16/01/2020].  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3116>
  
- ONWUEGBUZIE, A.J., BAILEY, P., DALEY, C.E., 1999, “Factors associated with foreign language anxiety”, in «Applied Psycholinguistics», 1999, vol.20 n.2, pp. 217-239. [Last access: 20/01/2020].  
<https://doi.org/10.1017/S0142716499002039>
  
- PATRICK, H., BANGEL, N.J., JEON, K.-N., TOWNSEND, M.A.R., 2005, “Reconsidering the Issue of Cooperative Learning with Gifted Students”, in «Journal for the Education of the Gifted», 2005, vol.29 n.1, pp. 90-108. [Last access: 11/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/016235320502900105>
  
- PHILLIPS, N., LINDSAY, G., 2006 “Motivation in gifted students”, in «High Ability Studies», 2006, vol.17 n.1, pp. 57-73. [Last access: 18/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/13598130600947119>
  
- PIECHOWSKI, M.M., COLANGELO, N., 1984, “Developmental Potential of the Gifted”, in «Gifted Child Quarterly», 1984, vol.28 n.2, pp. 80-88, (cited in HARTNETT, D.N., NELSON, J.M., RINN, A.N., 2004, “Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis”). [Last access: 13/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/001698628402800207>
  
- PISHGHADAM, R., AKHONDPOOR, F., 2011, “Learner Perfectionism and its Role in Foreign Language Learning Success, Academic Achievement, and

Learner Anxiety”, in «Journal of Language Teaching & Research», 2011, vol.2 n.2, pp. 432-440. [Last access: 20/01/2020].

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.348.3853&rep=rep1&type=pdf#page=150>

– REGIONE DEL VENETO, Linee guida per *gifted children*. [Last access: 07/01/2020].

[http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg\\_gifted.pdf](http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf)

– REIS, S.M., MCCOACH, D.B., 2002, “Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs”, in «Exceptionality», 2002, vol.10 n.2, pp. 113-125. [Last access: 13/01/2020].

[https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5)

– RENZULLI, J.S., 1978, “What makes giftedness? Reexamining a definition”, in «Phi Delta Kappan», 1978, vol.60 n.3, 180-184, 261. [Last access: 13/01/2020].

[www.jstor.org/stable/20299281](http://www.jstor.org/stable/20299281)

– RENZULLI, J.S., 2011, “What Makes Giftedness? Reexamining a Definition”, in «Phi Delta Kappan», 2011, vol.92 n.8, pp. 81-88. [Last access: 13/01/2020].

<https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

– RITCHOTTE, J.A., SUHUR, D., ALFURAYH, N.F., GRAEFE, A.K., 2016, “An Exploration of the Psychosocial Characteristics of High Achieving Students and Identified Gifted Students: Implications for Practice”, in «Journal of Advanced Academics», 2016, vol.27 n.1, pp. 23-38. [Last access: 10/12/2019].

<https://doi.org/10.1177/1932202X15615316>

– RODRÍGUEZ, C.A.M., CAON, F., BRICHESE, A., 2018, “Educazione linguistica accessibile e inclusiva”, in «EL.LE», 2018, vol.7 n.3, pp. 341-366. [Last access: 11/01/2020].

<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001>

- ROEDEL, W.C., 1984, “Vulnerabilities of highly gifted children”, in «Roeper Review», 1984, vol. 6 n.3, pp. 127-130. [Last access: 06/01/2020].  
<https://doi.org/10.1080/02783198409552782>
- RUBIN, J., 1975, “What the "Good Language Learner" Can Teach Us”, in «TESOL Quarterly», 1975, vol.9 n.1, pp. 41-51. [Last access: 16/12/2019].  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ112638>
- RUZZANTE, G., 2018, “Educazione al Talento”, in «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 2018, vol.16 n.2, pp. 149-156. [Last access: 24/01/2020].  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3037>
- SCHULER, P.A., 2000, “Perfectionism and Gifted Adolescents”, in «Journal of Secondary Gifted Education», 2000, vol.11 n.4, pp. 183-196. [Last access: 07/01/2020].  
<https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- SCHROTH, S.T., HELFER, J.A., 2008, “Identifying Gifted Students: Educator Beliefs regarding Various Policies, Processes, and Procedures”, in «Journal for the Education of the Gifted», 2008, vol.32 n.2, pp. 155-179. [Last access: 23/01/2020].  
<https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- SCOTT, M.S., PEROU, R., URBANO, R., HOGAN, A., GOLD, S., 1992, “The Identification of Giftedness: A Comparison of White, Hispanic and Black Families”, in «Gifted Child Quarterly», 1992, vol.36 n.3, pp. 131-139. [Last access: 08/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/001698629203600303>

- SMITH, M.K., 2002, “Howard Gardner and multiple intelligences”, in «The encyclopedia of informal education», 2002, vol.15, n.p.. [Last access: 28/01/2020].  
<https://pdfs.semanticscholar.org/6c12/671307ca47ac6d38c92c440d951979b5b433.pdf>
  
- SORRENTINO, C., 2017, “Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica”, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2017, vol.5 n.1, pp. 161-170. [Last access: 04/01/2020].  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2325>
  
- SPARKS, R., GANSCHOW, L., 1991, “Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences?”, in «The Modern Language Journal», 1991, vol.75 n.1, pp. 3-16. [Last access: 17/01/2020].  
<https://www.jstor.org/stable/329830>
  
- STERNBERG, R.J., 1982, “Lies we Live By: Misapplication of Tests in Identifying the Gifted”, in «Gifted Child Quarterly», 1982, vol.26 n.4, pp. 157-161. [Last access: 29/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/001698628202600402>
  
- STERNBERG, R.J., 2003, “WICS as a model of giftedness”, in «High Ability Studies», 2003, vol.14 n.2, pp. 109-137. [Last access: 06/11/2019].  
<https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
  
- STREET, P., 2001, “The Role of Motivation to the Academic Achievement of Gifted Secondary Students”, in «Gifted Education International», 2001, vol.15 n.2, pp.164-177. [Last access: 18/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/026142940101500207>

- Terman, L.M., 1954, “The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent”, in «American Psychologist», 1954, vol.9 n.6, pp. 221-30. [Last access: 04/01/2020].  
<https://doi.org/10.1037/h0060516>
  
- TONIOLI, V., BRICHESE, A., 2015, “La mediazione interlinguistica ed interculturale”, in «EL.LE», 2015, vol.4 n.3, pp. 411-432. [Last access: 11/01/2020].  
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-3>
  
- TRAYER, M., 1991, “Learning style differences: Gifted vs. regular language students”, in «Foreign language annals», 1991, vol.24 n.5, pp. 419-425. [Last access: 19/10/2019].  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00488.x>
  
- TRECCANI ONLINE VOCABULARY. [Last access: 30/01/2020].  
<http://www.treccani.it/vocabolario/>
  
- TREFFINGER, D.J., ISAKSEN, S.G., 2005, “Creative Problem Solving: The History, Development, and Implications for Gifted Education and Talent Development”, in «Gifted Child Quarterly», 2005, vol.49 n.4, pp. 342-353. [Last access: 11/01/2020].  
<https://doi.org/10.1177/001698620504900407>
  
- TRNINIĆ-JANJIĆ, Z.D., 2018, “Personality Profile and Learning Styles of a Talented Foreign Language Learner”, in «Nastava I Vaspitanje», 2018, vol.67 n.2, pp. 299-309. [Last access: 19/12/2019].  
<https://doaj.org/article/ef9492792e764ecca25c125f9085547c>

- TUTTLE, F.B. JR., BECKER, L.A., SOUSA, J.A., 1988, *Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students*, (3<sup>rd</sup> ed.), National Education Association of the United States. [Last access: 10/12/2019].  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298752.pdf>
  
- VON WORDE, R., 2003, “Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety”, in «Inquiry», 2003, vol.8 n.1, pp. 1-15. [Last access: 20/01/2020].  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>
  
- VU, P., VU, L., 2012, “Teaching English as a Foreign Language Major to Gifted Students”, in «3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies», 2012, vol.18 n.2, pp. 57-66. [Last access: 12/12/2019].  
<https://search.proquest.com/docview/2257712475?accountid=17274>
  
- WEBB, J., GORE, J., 2012, “How Do We Find Gifted Children?”, in «Gifted Education Communicator», 2012, vol.43 n.2, California Association for the Gifted, pp. 5-6. [Last access: 29/01/2020].  
[http://giftededucationcommunicator.com/our\\_library/identifying-gifted-learners/](http://giftededucationcommunicator.com/our_library/identifying-gifted-learners/)
  
- WEBB, J.T., LATIMER, D., 1993, “ADHD and Children Who Are Gifted”. [Last access: 13/01/2020].  
<https://eric.ed.gov/?id=ED358673>
  
- WINNER, E., 2000a, “The Origins and Ends of Giftedness”, in «American Psychologist», 2000, vol.55 n.1, pp. 159-169. [Last access: 01/10/2019].  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>
  
- WINNER, E., 2000b, “Giftedness: Current Theory and Research”, in «Current Directions in Psychological Science», 2000, vol.9 n.5, pp. 153-156. [Last access: 02/10/2019].



<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00082>

- WITTY, P.A., 1958, “Who are the Gifted?”, in HENRY, N.B., 1958, *Education of the Gifted, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, pt. 2, Chicago, University of Chicago, pp. 41-63. [Last access: 28/01/2020].

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13174-003>

- ZHANG, Y., 2010, “Cooperative language learning and foreign language learning and teaching”, in «Journal of Language Teaching and Research», 2010, vol.1 n.1, pp. 81-83. [Last access: 20/01/2020].

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.658.3653&rep=rep1&type=pdf#page=83>

# La plusdotazione

Il seguente questionario è stato redatto con lo scopo di indagare le conoscenze e le credenze all'interno del nucleo insegnanti riguardanti il tema della plusdotazione. L'indagine servirà per la stesura di una tesi magistrale in Scienze del Linguaggio. L'anonimato è garantito.

**\*Campo obbligatorio**

**1. Indicare gli anni di servizio. \***

\_\_\_\_\_

**2. Indicare il tipo di scuola nella quale si insegna. \***

*Contrassegna solo un ovale.*

Medie

Superiori

Altro: \_\_\_\_\_

**3. Indicare la materia insegnata. \***

\_\_\_\_\_

**4. Cos'è per Lei la plusdotazione? \***

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Ha mai avuto nella Sua classe un ragazzo/una ragazza con plusdotazione? \***

*Contrassegna solo un ovale.*

Sì

No

**6. Secondo la Sua opinione ed esperienza, quali sono le caratteristiche della plusdotazione? Può indicare più di una risposta. \***

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- È curioso
- È motivato
- È creativo
- È impulsivo
- Possiede grandi abilità di problem-solving
- È iperattivo
- Possiede grandi abilità di ragionamento
- È competitivo
- Si dimostra disinteressato
- Preferisce lavorare in gruppo
- Preferisce lavorare da solo

**7. Quali delle seguenti affermazioni assocerebbe ad un ragazzo/una ragazza plusdotato/plusdotata? Può indicare più di una risposta. \***

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Preferisce prima prendere in analisi la struttura generale dell'attività
- Preferisce prima prendere visione dei dettagli dell'attività per poi ricostruire il quadro generale
- Fa più fatica ad isolare le informazioni ma crea facilmente relazioni contesto-argomento
- Isola facilmente i singoli concetti e li impara al di fuori del contesto
- Preferisce leggere e ascoltare i contenuti dell'argomento
- Preferisce creare e vedere in atto i contenuti dell'argomento
- Dalle informazioni che ha, arriva ad una risposta unica e prevedibile
- Dalle informazioni che ha, arriva a molteplici risposte originali e flessibili
- Fornisce risposte immediate basandosi sulle sensazioni
- Considera e valuta le sue opzioni prima di dare una risposta
- Pianifica lentamente i procedimenti e considera tutti gli elementi del compito prima di procedere
- Prende in considerazione ipotesi personali e procede per poi correggersi o confermarsi

8. **Tenendo presente la Teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner (1983, 1999), quali delle seguenti si aspetterebbe di vedere in maniera PIÙ evidente in un ragazzo/una ragazza con plusdotazione? Può indicare più di una risposta. \***

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Intelligenza linguistica (scelta di parole opportune per esprimere pensieri, emozioni, per farsi capire e capire gli altri)
- Intelligenza logico-matematica (elaborazione di pensiero analitico e complesso; cogliere l'aspetto logico del linguaggio)
- Intelligenza spaziale (abilità di ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio)
- Intelligenza musicale (capacità di pensare, percepire, riconoscere motivi musicali e di manipolarli)
- Intelligenza corporea o cinestetica (controllo dei movimenti corporei, capacità di manipolare abilmente gli oggetti)
- Intelligenza intrapersonale (conoscenza di sé)
- Intelligenza interpersonale (conoscenza degli altri; capacità di intuire le motivazioni e gli interessi altrui)
- Intelligenza naturalistica (capacità di operare classificazioni interne al regno animale e vegetale; riconoscimento di patterns e regolarità)
- Intelligenza esistenziale (capacità di fare ragionamenti sui limiti della specie umana)

9. **La motivazione è un elemento indispensabile per il processo d'acquisizione di un qualsiasi studente. Da 1 a 5, quanto crede che la motivazione sia PIÙ importante nel percorso scolastico di un ragazzo/una ragazza con plusdotazione? \***

*Contrassegna solo un ovale.*

1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Moltissimo

10. **Come mantiene/manterrebbe attiva la motivazione in un ragazzo/una ragazza con plusdotazione? \***

---



---



---



---



---

11. **Quale dei seguenti metodi e strategie adotta o adotterebbe per includere il ragazzo/la ragazza con plusdotazione? \***

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Lavori di gruppo
- Tutoraggio tra compagni
- Attività di ricerca di una o più soluzioni per un problema
- Presentazione di un argomento da approfondire in autonomia
- Comipiti differenziati
- Altro: \_\_\_\_\_

12. A seconda della risposta data alla precedente domanda, indicare come mette/metterebbe in pratica il metodo scelto. \*

---

---

---

---

---

13. Quanto incide l'ambiente scolastico (clima della classe, relazione con compagni e professori, ecc.) nello sviluppo della plusdotazione di una persona? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

1      2      3      4      5

Per niente                  Moltissimo

14. Come agisce/agirebbe per rendere l'ambiente scolastico il più inclusivo possibile? \*

---

---

---

---

---

15. Quanto incide il ruolo della famiglia e la sua influenza nello sviluppo della plusdotazione di una persona? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

1      2      3      4      5

Per niente                  Moltissimo

16. Come gestisce/gestirebbe l'influenza e il ruolo della famiglia? \*

---

---

---

---

---

Powered by

