



Annali

della facoltà di Scienze della formazione
Università degli studi di Catania

24 - 2025

Direttore
FEBRONIA ELIA

Comitato scientifico

GABRIELE ARCHETTI
(*Università Cattolica di Milano*)

R. LOREDANA CARDULLO
(*Università di Catania*)

MARCO CATARCI
(*Università di Roma Tre*)

MICHAEL CHASE
(*CNRS Paris*)

LIANA M. DAHER
(*Università di Catania*)

GIUSEPPE GIORDANO
(*Università di Messina*)

EMILIO MARTIN GUTIÉRREZ
(*Universidad de Cádiz*)

MANFRED HEINZMANN
(*Graz Universität*)

FLORIAN HARTMANN
(*Aachen University*)

MARIANGELA P. IELO
(*Università Nazionale e Capodistriaca di Atene*)

PAOLINA MULÉ
(*Università di Catania*)

ADRIAN NEDELCU
(*University of Ploiești*)

ROBERTA PIAZZA
(*Università di Catania*)

DONATELLA S. PRIVITERA
(*Università di Catania*)

GIUSEPPE SANTISI
(*Università di Catania*)

GIUSEPPE SCARATTI
(*Università di Bergamo*)

CAMILO TAMAYO GOMEZ
(*University of Birmingham*)

MARIA TOMARCHIO
(*Università di Catania*)

CARMELINA URSO
(*Università di Catania*)

Comitato redazionale

CRISTINA SORACI (*responsabile*)

MELA ALBANA

GABRIELLA D'APRILE

GIUSEPPINA DI GREGORIO

STEFANO LENTINI

ANNA MARIA LEONORA

PAOLA LEOTTA

ELEONORA PAPPALARDO

EMANUELE PIAZZA

ELISABETTA SAGONE

ERMANNO TAVIANI

SALVATORE VASTA

Direzione, redazione e amministrazione

Facoltà di Scienze della formazione, Università degli studi di Catania

Via Teatro greco, 84 - Complesso edilizio «Verginelle», 95125 - Catania

Tel. 095 7466303 / Fax 095 7466370 - <http://www.annali-sdf.unict.it> - e-mail: annali_sdf@unict.it

ISSN 2038-1328 / EISSN 2039-4934 - © 2025 Università degli studi di Catania

Registrazione presso il Tribunale di Catania, n. 26/10, del 28 dicembre 2010



LA PLUSDOTAZIONE: DEFINIZIONE, VALUTAZIONE E PRINCIPALI LINEE DI INTERVENTO

di
*Maria Luisa Indiana**

Introduzione

Nel corso degli ultimi anni, il concetto di *giftedness* è stato oggetto di numerosi dibattiti, anche a seguito dell’implementazione di nuovi modelli teorici volti a chiarirne caratteristiche e peculiarità¹. Spesso, i soggetti plusdotati sono erroneamente comparati a soggetti talentuosi, esenti da bisogni specifici fondamentali per il loro sviluppo². L’obiettivo diviene, dunque, quello di descrivere le principali caratteristiche della plusdotazione, capire come si manifesta, come si identifica, quali siano i comportamenti tipicamente assunti dai soggetti plusdotati e quali strategie utilizzare per supportare al meglio la crescita e lo sviluppo dell’alto potenziale. Si evidenzia, infatti, come gli studenti *gifted*, grazie alla nota ministeriale del 3 aprile 2019³, rientrino all’interno della categoria dei BES (Bisogni Educativi Speciali) e possano fruire di un’educazione inclusiva. Tuttavia, nonostante il crescente interesse verso tale condizione, la *giftedness* non è ancora ben nota in Italia, nonostante la presenza di circa il 5% di plusdotati all’interno delle nostre classi⁴. Questo mancato riconoscimento ha ripercussioni negative all’interno del contesto scolastico, al punto da spingere questi studenti verso il rischio di drop out⁵.

Definizione ed evoluzione del concetto di plusdotazione

Il termine “*gifted*” descrive un individuo che, rispetto ai pari, mostra o ha il potenziale per mostrare un’abilità sorprendente in un determinato momento

* Dottore di Ricerca e Docente a contratto di Psicologia dello Sviluppo tipico e atipico presso il Dipartimento di Scienze della Formazione.

¹ Milan, 2022.

² Gagnè, 2005; 2010.

³ Nota Ministeriale del 3 aprile 2019, n. 562.

⁴ Consiglio Nazionale dell’Ordine degli Psicologi, 2018.

⁵ Ruzzante & Travaglini, 2023.

e in una o in più specifiche aree (musicale, sportiva, logico-matematica, ecc.), se confrontato con individui della stessa età ed esperienza di vita⁶. Nonostante ciò, non si tratta di un tratto fisso e costante, ma risente del ruolo fondamentale svolto dai contesti di crescita, quali la scuola, la famiglia e la società nello sviluppo e nel mantenimento dell'alto potenziale.

Per diversi anni, la plusdotazione è stata associata soltanto ad un Quoziente Intellettivo (QI) al di sopra della media⁷. In tal senso, alla luce degli approcci psicométrici utilizzati per spiegare il concetto di intelligenza, quest'ultima risultava essere l'unico criterio di identificazione per la *giftedness*. Tuttavia, tale approccio è stato superato e la plusdotazione è, oggi, considerata un tratto multi-componenziale, sottolineando la neurodiversità di cui ognuno di noi è portatore⁸.

I primi studi in merito alla *giftedness* prendevano in considerazione due filoni di ricerca opposti: da una parte, si considerava l'egemonia dell'intelligenza come principale ed unico criterio di riconoscimento per la *giftedness* (si parla, infatti, del fattore "g" di Spearman)⁹; dall'altra parte, si teneva conto dell'influenza del contesto nello sviluppo dell'alto potenziale. Un contesto che offriva stimoli e valorizzava le capacità del soggetto favoriva lo sviluppo del potenziale, mentre un ambiente privo di stimoli ne rappresentava un ostacolo. Per tale motivo, l'approccio psicométrico è stato superato dalle successive teorie inerenti lo sviluppo dell'intelligenza come, ad esempio la Teoria delle Intelligenze Multiple proposta da Gardner¹⁰, che dimostrerà, infatti, come lo sviluppo dell'intelligenza dipenda dall'interazione tra predisposizioni individuali e stimoli ambientali. Con la teoria di Gardner, si giunge ad approcci multipli, che presuppongono come la sola misurazione del QI escluda l'identificazione di ulteriori capacità e potenzialità che caratterizzano un individuo plusdotato¹¹. È così che, agli inizi del '900, si diffonde il "paradigma dello sviluppo del talento" che ridefinisce la plusdotazione come un insieme di potenzialità e qualità che possono trasformarsi e svilupparsi nel corso dello sviluppo¹². Esso permette di individuare e concettualizzare le caratteristi-

⁶ Keating, 2009; Pfeiffer, 2012; National Association for Gifted Children, 2018.

⁷ Il quoziente intellettivo (QI) è il rapporto tra l'età cronologica e l'età mentale. Si tratta di un indice numerico che, attraverso la somministrazione di test specifici (ad es. le Scale di intelligenza), permette di valutare il funzionamento cognitivo di una persona.

⁸ Dell'Anna & Marsili, 2022; Milan, 2025.

⁹ Spearman, attraverso la sua teoria bi-fattoriale, afferma che l'intelligenza sia composta da un fattore "g", che indica la capacità mentale generale, e di fattori "s" (s1, s2 ...) che indicano, invece, le capacità specifiche dell'intelligenza.

¹⁰ Gardner, 1983.

¹¹ Olivieri, 2018.

¹² Dai & Chen, 2013.

che definiscono il profilo *gifted*, come, ad esempio, abilità generali, abilità accademiche, alta motivazione, perseveranza e creatività¹³.

Ad oggi, la comunità scientifica ne ha ulteriormente ampliato la definizione, considerando la *giftedness* come un insieme di comportamenti e caratteristiche genetiche, personali e ambientali¹⁴. Infatti, secondo le Linee guida per i *gifted children*, la plusdotazione è definita come “una complessa costellazione di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono in modi differenti [...] come un’elevata attitudine scolastica, creatività, leadership, abilità intellettive, che non devono essere necessariamente tutte presenti, ma all’interno delle quali si può eccellere in uno o più di questi ambiti”¹⁵. Un bambino *gifted* è colui che raggiunge un livello di performance (soprattutto cognitive) generalmente atteso durante l’età adulta. Si tratta di soggetti precoci nello sviluppo, che possono crescere in modo stabile ed armonico con il proprio potenziale intellettivo, oppure possono presentare uno sviluppo asincrono¹⁶.

E proprio il termine “dissincronia” è usato per indicare le conseguenze psicologiche e sociali dello sviluppo irregolare degli individui dotati: indica la sofferenza che questi ultimi provano rispetto alla differenza di sviluppo tra le abilità intellettive, affettive e sociali. L’elevata intensità e sensibilità possono essere meglio comprese alla luce della Teoria delle *Overexcitabilities* di Dabrowski¹⁷. Secondo l’Autore, esistono cinque tipi di iper-eccitabilità: la prima è quella intellettiva, caratterizzata da una forte propensione a fare domande, intensa curiosità, elevata capacità di problem solving, di concentrazione e di introspezione; la seconda è quella immaginativa, dominata da una forte immaginazione, fantasia e creatività; la terza è definita iper-eccitabilità emotiva e si caratterizza per la presenza di sentimenti e vissuti emotivi intensi ed emozioni estremamente complesse; la quarta è l’iper-eccitabilità psicomotoria, contraddistinta da un’accresciuta energia e da un’elevata attività del sistema neuromuscolare; la quinta, infine, è quella sensoriale caratterizzata da un intenso sviluppo di uno o più dei cinque sensi (come, ad esempio, forte attrazione per particolari odori e/o stimoli visivi)¹⁸. Secondo tale teoria, l’iper-eccitabilità spiegherebbe lo sviluppo asincrono degli individui *gifted*, soprattutto in campo emotivo, manifestandosi nei termini di un’elevata sensibilità e conseguente risposta agli stimoli che non permette loro di comprendere ciò che vivono e sentono.

¹³ Dell’Anna & Marsili, 2022.

¹⁴ Zanetti & Gualdi, 2019.

¹⁵ Tavolo Tecnico Scientifico Regione Veneto, 2015, p. 9.

¹⁶ Demir & Konik, 2023; Tasca, Guidi, Turriziani, Mento & Tarantino, 2024; Amati, 2024.

¹⁷ Dabrowski, 1964; 1970.

¹⁸ Maulucci, 2021.

Principali caratteristiche cognitive della giftedness

Le principali caratteristiche della *giftedness* possono riguardare la presenza di una memoria eccezionalmente sviluppata e la capacità di mantenere la concentrazione per lunghi periodi di tempo. In aggiunta, si riscontra un'elevata comprensione di concetti astratti fin dai primi anni della scuola primaria, l'abilità di imparare a leggere e a scrivere in autonomia e, infine, di portare a termine più compiti contemporaneamente¹⁹.

Nei casi di *giftedness*, il QI è superiore a 130, mentre si parla di “alto potenziale” quando si ottiene un QI superiore a 120²⁰. Partendo dalla misurazione del QI, la classificazione dei soggetti plusdotati fornita da Ruf²¹ inizia con una categoria definita “moderatamente dotata” (livello 1: QI compreso tra 120 e 129), seguita da quella “altamente dotata” (livello 2: QI compreso tra 130 e 135), quella “eccezionalmente dotata” (livello 3: QI compreso tra 136 e 140) e per concludere con la categoria “profondamente dotata” relativa ai livelli 4 e 5 (QI pari o superiore a 141).

Il primo livello (L1) riguarda i bambini che si distinguono per la loro eccezionale intelligenza, la rapida comprensione di nuovi concetti e la forte inclinazione ad accrescere la propria conoscenza. Questi soggetti, ad esempio, esprimono il desiderio di ascoltare qualcuno che legga per loro già a partire da un anno, producono numerose parole prima dei 18 mesi e costruiscono frasi composte da tre-quattro parole tra i 18 e i 20 mesi. In età prescolare, sono in grado di eseguire addizioni e sottrazioni di base e di usare i dispositivi digitali in autonomia. In età scolare, tuttavia, possono mostrare una certa impazienza per la lenta ripetizione e scansione di numeri e lettere tipiche delle lezioni scolastiche²².

Nel secondo livello (L2), questi soggetti dimostrano la capacità di mantenere l'attenzione per periodi più lunghi rispetto ai loro coetanei e possono sviluppare ulteriormente le loro capacità attraverso corsi accelerati all'interno dell'ambiente educativo. Entro i 5-9 mesi, sono in grado di comprendere le direttive e le domande dei genitori, fornendo risposte coerenti alle richieste. All'età di 2 anni, producono frasi complete, eseguono conteggi di base e semplici operazioni matematiche²³.

¹⁹ Delgado-Valencia, Delgado, Navarro-Soria, Torrecillas, Rosales-Gómez, Sánchez-Herrera & Soto-Díaz, 2025; Quintero-Gámez & Sanabria-Z, 2024.

²⁰ Balboni, 2020.

²¹ Ruf, 2009.

²² Kuznetsova, Liashenko, Zhzhikashvili & Arsalidou, 2024.

²³ Ruf, 2009.

I soggetti appartenenti al livello 3 (L3), già poche ore dopo la nascita, dimostrano una grande capacità di attenzione sostenuta. I genitori li descrivono come bambini altamente sensibili, con difficoltà a mettere a tacere i loro pensieri e a rilassarsi, in particolare durante il riposo notturno. Entro i 17-24 mesi, conoscono l'intero alfabeto, si impegnano in giochi per adulti all'età di 6 anni e iniziano a leggere letteratura per bambini o giovani adulti intorno ai 7 anni e mezzo.

Infine, i bambini classificati al livello 4 e 5 (L4 e L5) si distinguono nettamente dai loro coetanei, mostrando una notevole capacità di comprendere dettagli specifici e sono soliti assorbire le informazioni senza un elevato impegno o suggerimenti da parte delle figure di riferimento. Le problematiche emergono quando iniziano la scuola dell'infanzia: i genitori si aspettano che gli insegnanti siano in grado di adattarsi a questo elevato livello di intelligenza, mentre questi ultimi tendono a sottovalutare i bisogni specifici di questi soggetti. Tuttavia, con l'inizio della scuola primaria, i genitori chiedono che il loro bambino sia promosso ad un grado superiore affinché il suo potenziale possa essere supportato in maniera concreta e tangibile²⁴. In tal senso, la formazione professionale degli insegnanti rappresenta una componente essenziale: infatti, è fondamentale che ogni docente sia sempre aggiornato sulle metodologie più recenti e sulle strategie più efficaci per supportare gli studenti dotati. A questo proposito, esistono degli interessanti programmi di formazione, fondamentali per garantire che il personale scolastico sia preparato ad affrontare le esigenze specifiche di questi studenti²⁵.

Soprattutto in riferimento all'area verbale, i bambini *gifted* presentano precocità nella comprensione e/o nella produzione orale; un linguaggio evoluto sia a livello lessicale che sintattico; l'utilizzo di metafore ed analogie; infine, la capacità di inventare spontaneamente storie, poesie e canzoni²⁶. In merito alla motivazione, essi mostrano un elevato coinvolgimento nel compito, definito anche come “*task involvement*”, il quale favorisce apprendimenti significativi²⁷.

Altra caratteristica tipica della *giftedness* è la presenza di elevati livelli di creatività e l'utilizzo del pensiero divergente²⁸, nei termini di fluidità, flessibilità e originalità di pensiero. Spesso, i plusdotati hanno interessi artistici e sono attratti da ciò che è misterioso e complesso (come, ad esempio, la meta-

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Marsili, 2022.

²⁶ Attoni, Coelho, Martins, Lemos, Fernandes, Francis & Fideles, 2020.

²⁷ Akkanat & Gökdere, 2018.

²⁸ Valadez Sierra, Rodríguez Cervantes, Verche & Panduro Espinoza, 2024.

fisica e l'astronomia). Sono definiti come divertenti e in grado di intrattenere gli altri; tuttavia, sono anche descritti come soggetti che tendono a mettere in difficoltà il proprio interlocutore ponendo domande complesse e insolite per la propria età; possono essere così caparbi da porre resistenza ai docenti e, in generale, tendono a rifiutare l'autorità e le regole che gli sono imposte²⁹.

Caratteristiche emotivo-relazionali dei plusdotati

Gli studenti plusdotati provano, spesso, emozioni intense: infatti, mostrano una maggiore sensibilità e una maggiore reattività a stimoli specifici.

A livello sociale, la relazione tra i *gifted* e i loro coetanei, così come con gli adulti, è complessa per via della mancanza di interessi condivisi che può condurre verso sentimenti di inadeguatezza o di rifiuto all'interno del gruppo dei pari³⁰. Questi elementi possono ostacolare significativamente lo sviluppo di una rete di supporto sociale, facendo aumentare il rischio di dispersione e abbandono scolastico³¹ e rappresentando un rischio particolare durante l'adolescenza³². È per questo che i genitori ricorrono spesso ad una guida professionale quando i loro figli esprimono una certa riluttanza a frequentare la scuola, oppure quando si annoiano, si distraggono durante le lezioni o affrontano prese in giro e forme di esclusione. A tal proposito, è utile proporre percorsi psicoeducativi specifici per i genitori, quali ad esempio i *Parent Training* al fine di supportare al meglio queste famiglie sia rispetto alla consapevolezza di cosa significhi essere genitori di un figlio plusdotato, sia nei termini di strategie genitoriali efficaci. Al riguardo, è interessante citare l'esperienza italiana dei laboratori STIMA, all'interno del LaBTalento (Università degli Studi di Pavia): da un lato, infatti, si seguivano i ragazzi *gifted* attraverso laboratori e attività esperienziali volti al supporto del potenziale, dall'altro si è avviato un progetto dedicato ai genitori volto a potenziare le competenze di questi ultimi mediante incontri di gruppo della durata di un'ora e mezza e a cadenza quindicinale. L'obiettivo era proprio quello di supportare i genitori in merito alla gestione delle problematiche scolastiche, relazionali e al rispetto delle regole³³.

Considerando i numerosi elementi che caratterizzano la *giftedness*, Betts e Neihart (1988)³⁴, i cui studi sono stati successivamente approfonditi da

²⁹ D'Alessio, 2018.

³⁰ Alesi, 2020.

³¹ Giofrè & Amoretti, 2020.

³² Pelosi, Montuori & Zanetti, 2021.

³³ Zanetti & Tamburinotti, 2020.

³⁴ Betts & Neihart, 1988.

Kalbfleisch e Gillmarten (2013)³⁵, hanno identificato sei profili di bambini/studenti *gifted*.

Il primo è lo studente di successo: questo profilo descrive un bambino che si adatta bene all’ambiente scolastico e ottiene ottimi risultati con il minimo sforzo, dimostrando una forma di “sano perfezionismo”. Coloro che rientrano in questa categoria tendono ad ascoltare attentamente insegnanti e genitori e mostrano un comportamento adeguato nelle varie situazioni. Raramente mostrano problemi comportamentali e sono apprezzati e inclusi all’interno del gruppo dei pari.

Il secondo profilo è quello “creativo”: si tratta di bambini che possiedono alti livelli di creatività che, tuttavia, potrebbero manifestare comportamenti sfidanti e sarcastici con atteggiamenti conflittuali nei confronti delle figure educative. Essi tendono ad essere anticonformisti rispetto al sistema; manifestano insicurezza e si sentono frustrati poiché l’istituzione scolastica non riconosce il loro talento.

La terza tipologia di studente è il “sotterraneo” che cerca di nascondere le proprie potenzialità con lo scopo di sentirsi accettato dagli altri. Spesso si sente insicuro e ansioso e i suoi bisogni sono in conflitto con le aspettative di insegnanti e genitori. Manifesta scarsa tolleranza alla frustrazione e mostra un alto livello di disagio all’interno del contesto scolastico.

Il quarto profilo individuato dagli Autori è lo studente “a rischio”: questi studenti sono arrabbiati con gli adulti e con sé stessi perché il sistema non ha saputo riconoscere i propri bisogni. Manifestano disaffezione nei confronti della scuola: ciò li porta ad essere a rischio di drop-out, bullismo, comportamenti devianti e abuso di sostanze.

Il quinto profilo è lo studente “doppiamente eccezionale”, in cui è presente anche un disturbo in altre aree (ad es., DSA, ADHD, DOP, ecc.); spesso, si sentono confusi perché non riescono ad avere delle performance scolastiche adeguate, possono manifestare bassi livelli di autostima, di rendimento scolastico ed elevato stress.

Infine, l’ultima tipologia è lo “studente autonomo”: si tratta di un profilo che si manifesta soprattutto in età precoce. Come gli studenti di successo, essi hanno imparato a lavorare in maniera efficace a scuola e vedono quest’ultima come un luogo ricco di nuove opportunità di apprendimento. Questi bambini possiedono un buon concetto di sé, sono ben accettati dal gruppo dei pari e qualche volta utilizzano capacità di leadership all’interno della scuola o della comunità. Sono indipendenti e autonomi e si sentono sicuri nel progettare i propri obiettivi personali.

³⁵ Kalbfleisch & Gillmarten, 2013.

Valutazione della plusdotazione

Come sottolinea Pfeiffer (2015)³⁶, alla luce di queste premesse e considerata l'importanza di riconoscere il potenziale dei soggetti *gifted*, è compito dello psicologo specializzato valutare la presenza di questo tratto, mediante una valutazione accurata che preveda: a) l'osservazione, al fine di comprendere ogni elemento legato alla comunicazione non verbale e al modo in cui tali soggetti interagiscono con gli altri; b) l'intervista con il soggetto, avendo come obiettivo quello di acquisire delle specifiche informazioni sul suo grado di adattamento e di benessere generale all'interno degli ambienti scolastici ed extracurriculare, nonché sulle sue interazioni sociali e sui suoi interessi primari; c) il colloquio con i genitori per indagare il livello di adattamento del soggetto e il suo coinvolgimento nelle attività scolastiche ed extrascolastiche; d) l'utilizzo di test standardizzati e specifici, come la scala WISC e WAIS per valutare il QI; e) la stesura di un report finale che includa le informazioni raccolte mediante le osservazioni, le interviste e i test, specificando le raccomandazioni psico-educative ai fini di un possibile intervento di supporto.

Appare ormai fondamentale cercare ulteriori criteri pertinenti e utili per identificare i soggetti plusdotati. Gruber fa riferimento alla c.d. “Teoria Pentagonale” di Sternberg³⁷, la quale afferma che devono essere soddisfatti cinque criteri specifici affinché un soggetto possa essere riconosciuto come plusdotato. Il primo è il “criterio di eccellenza”, secondo cui i plusdotati eccellono rispetto ai loro pari in uno o più ambiti; il secondo è il “criterio di rarità”, secondo il quale tali soggetti devono esibire un livello elevato in una qualità che non è comune tra i loro coetanei; il terzo è il “criterio di produttività”, secondo cui il plusdotato deve essere particolarmente produttivo; il quarto è il “criterio di dimostrabilità”, secondo il quale le elevate capacità cognitive devono essere verificate tramite una o più valutazioni valide; infine, il quinto è il “criterio di valore”, secondo cui il plusdotato deve dimostrare il possesso di prestazioni eccezionali in un campo che ha importanza per le sue peculiari abilità.

Sono stati condotti numerosi studi sui plusdotati mediante l'impiego della WISC-IV, rivelando che gli indici di memoria di lavoro e di velocità di elaborazione producono costantemente punteggi più bassi se confrontati con gli altri indici³⁸. Al contempo, la ricerca indica che la significatività degli indici

³⁶ Pfeiffer, 2015.

³⁷ Sternberg, 2007.

³⁸ Rimm, 2010.

di comprensione verbale e di ragionamento visivo-percettivo diminuisce a favore degli indici di memoria di lavoro e della velocità di elaborazione.

Oltre alla valutazione dell'intelligenza, può essere utile indagare ulteriori aree dello sviluppo mediante l'uso di batterie neuropsicologiche, tenendo in considerazione la valutazione delle capacità attentive, di memoria, le abilità visuo-spaziali e il pensiero divergente.

Durante il processo di valutazione della plusdotazione è importante utilizzare anche strumenti di tipo qualitativo quali griglie di osservazione e *checklist*. A tal proposito, le scale Renzulli³⁹ permettono di osservare e valutare le caratteristiche dei soggetti plusdotati in più ambiti, tenendo conto non solo delle capacità cognitive, ma anche della creatività, del talento in particolari campi della conoscenza o dell'espressione artistica, della leadership, della perseveranza e degli interessi personali per individuare i punti di forza di ogni soggetto⁴⁰. Queste scale sono applicabili a studenti di età pari o superiore agli 8 anni: esse richiedono un'accurata osservazione degli studenti per un minimo di sei mesi. L'utilizzo di questo strumento prevede che, in un primo momento, gli insegnanti seguano una specifica formazione su come utilizzare efficacemente le scale: durante questa fase, essi approfondiscono il concetto di *giftedness*, si accordano sull'uso di un vocabolario condiviso e imparano ad osservare i comportamenti tipici degli studenti dotati. Utilizzando una scala Likert a 6 punti, gli insegnanti valutano gli studenti in base a una gamma di comportamenti osservabili, indicando la frequenza con cui questi ultimi sono messi in atto. Affinché le scale siano valide, l'osservatore deve confrontare i dati raccolti con le norme di riferimento indicate sul manuale.

Anche le *Gifted Rating Scales* (GRS) di Pfeiffer e Jarosewich (2003)⁴¹ permettono di osservare la plusdotazione attraverso sei dimensioni, ciascuna composta da 12 item, per un totale di 72 pattern comportamentali. Le sei aree osservate riguardano:

- la capacità cognitiva, che valuta le capacità mentali verbali e/o non verbali, mediante l'osservazione dell'apprendimento astratto, della risoluzione dei problemi, del ragionamento, del pensiero e della memoria;
- l'attitudine scolastica, intesa come la capacità del soggetto di interagire con informazioni e contenuti disciplinari complessi e con il materiale didattico;
- la creatività, intesa come la capacità di un soggetto di pensare, agire e/o generare idee o creazioni personali, originali e innovative;

³⁹ Renzulli, 2022.

⁴⁰ Ivi, 2022.

⁴¹ Pfeiffer & Jarosewich, 2003.

- il talento artistico, che indica la presenza di spiccate abilità in varie forme artistiche come il teatro, la musica, la danza, il disegno, la pittura, la scultura, il canto e/o la recitazione;
- la leadership, intesa come capacità di un soggetto di spingere gli altri a lavorare verso un obiettivo condiviso; essa comprende comportamenti come l’ascolto attivo, il comportamento responsabile, il mantenimento della compostezza durante i conflitti con i coetanei e la promozione della fiducia e della collaborazione;
- la motivazione che indica i livelli di determinazione e perseveranza, l’aspirazione al successo, l’inclinazione a impegnarsi in compiti impegnativi e la capacità di esibirsi in modo efficace senza incoraggiamento o rinforzo esterno.

Un ulteriore strumento osservativo è rappresentato dalle *Gifted and Talented Evaluation Scales* proposte da Gilliam e colleghi⁴² e riviste, recentemente, da Johnsen⁴³ (GATES-2), applicabili a soggetti di età compresa tra i 5 e i 18 anni. Di recente, alcuni ricercatori hanno evidenziato delle forti correlazioni tra le valutazioni condotte con le scale GRS e quelle che utilizzano le GATES-2, probabilmente dovute al fatto che le dimensioni osservate valutano costrutti simili⁴⁴. Queste scale sono semplici da somministrare ed interpretare, mostrano una elevata affidabilità e validità, possono tracciare i punti di forza degli studenti e aiutano gli insegnanti a monitorare i progressi degli studenti per quanto riguarda i programmi di studio.

Principali modelli teorici utili alla comprensione della plusdotazione

In letteratura, esistono diversi modelli esplicativi della plusdotazione che offrono informazioni importanti sia sul soggetto *gifted* sia sui modelli educativi da adottare per svilupparne il talento. Tra questi, il modello dei Tre Anelli di Renzulli⁴⁵ ha avuto un grande impatto nel campo della plusdotazione, definita come il risultato della combinazione di tre elementi: elevata abilità, impegno e creatività. Il primo anello comprende sia aree di performance generali (ad es. il ragionamento verbale o numerico) sia specifiche (ad es., chimica, scienza o danza)⁴⁶. Il secondo anello si riferisce all’impegno o alla motivazione nei compiti che si svolgono, in termini di resistenza, fatica, fiducia

⁴² Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996.

⁴³ Johnsen, 2021.

⁴⁴ Hemdan, Ambusaidi & Al-Kharusi, 2022.

⁴⁵ Renzulli, 1986.

⁴⁶ Ivi, 1976.

in sé stessi e interesse. Il terzo anello comprende tratti come curiosità, originalità ed ingegno. Secondo la prospettiva di Renzulli, è necessaria l'integrazione di queste tre caratteristiche, affinché si possa definire un soggetto plusdotato.

Monks⁴⁷ ha ulteriormente approfondito il modello di Renzulli, aggiungendo ai tre anelli anche l'influenza della scuola, della famiglia e del gruppo dei pari. L'Autore include i fattori esterni al soggetto, allontanandosi dai modelli tradizionali che non consideravano la famiglia o la società come elementi fondamentali nello sviluppo del potenziale. È così che, successivamente, anche Renzulli riformula le sue precedenti teorizzazioni proponendo lo *Schoolwilde Enrichment Model* (SEM) che include anche l'influenza dei fattori ambientali, il ruolo della famiglia e della scuola⁴⁸.

Successivamente, Gagnè ha elaborato il *Differentiated Model of Giftedness and Talent*⁴⁹ proponendo una distinzione tra plusdotazione e talento. Secondo l'Autore, la plusdotazione fa riferimento al possesso e all'uso spontaneo di abilità naturali superiori rispetto ai pari, non addestrate, in almeno uno dei seguenti ambiti: intellettuale, creativo, socio-affettivo e senso-motorio. Si tratta, dunque, di attitudini innate definite "doni". Il talento, invece, è il risultato della trasformazione di queste abilità naturali in competenze sviluppate sistematicamente, in termini di conoscenze e abilità⁵⁰. A tal proposito, il DMGT identifica sei componenti fondamentali per lo sviluppo del talento, suddivise in due gruppi: il nucleo dello sviluppo del talento e il trio dei catalizzatori. Il nucleo dello sviluppo del talento comprende: abilità naturali o doni e attitudini innate che riguardano ambiti specifici (ad es., musica, ragionamento matematico, lettura, scrittura, scienze); il processo di sviluppo, ovvero un percorso di apprendimento e pratica che permette di trasformare i doni in competenze; e, infine, le competenze sviluppate, che rappresentano la padronanza del soggetto in un determinato ambito. Il trio dei catalizzatori riguarda i catalizzatori intrapersonali, ambientali e i fattori casuali. I catalizzatori intrapersonali sono influenzati dalla genetica e si suddividono in fattori fisici (ad es. la salute) e psicologici (ad es. motivazione, personalità). I catalizzatori ambientali includono l'ambiente circostante (ad es., elementi geografici e demografici, il contesto educativo), le persone e le relazioni interpersonali (ad es., genitori, insegnanti, fratelli, pari), le attività e gli eventi; infine, i fattori casuali rappresentano gli eventi imprevisti (ad es., la morte di un genitore)

⁴⁷ Monks & Van Boxtel, 1985; Monks, 1992.

⁴⁸ Renzulli & Reis, 2014.

⁴⁹ Gagnè, 2004; 2013.

⁵⁰ Sorrentino, 2017.

che influenzano il percorso di sviluppo del soggetto⁵¹. Dunque, la plusdazione, secondo Gagnè, è il punto di partenza, cioè l'attitudine propria di un individuo che può essere trasformata in talento attraverso il potenziamento, lo sviluppo e l'influenza di fattori interni ed esterni.

Un ulteriore modello tripartito è stato elaborato da Pfeiffer⁵², il quale fornisce tre “lenti” diverse che permettono di riconoscere i diversi tipi di studenti con alta potenzialità: elevata intelligenza, performance eccezionali o potenziali per eccellere. L'elevata intelligenza tiene conto dei risultati ai test di misurazione del QI per identificare gli studenti che possiedono elevate capacità cognitive, superiori rispetto ai coetanei. Le performance eccezionali si concentrano su abilità e competenze specifiche in relazione alla personalità dell'individuo⁵³. Il potenziale per eccellere è riconducibile a come molti di questi soggetti potrebbero non mostrare le loro capacità a causa della mancanza di opportunità o perché non hanno ricevuto gli stimoli giusti per sviluppare il loro talento. Questi studenti potrebbero non ottenere buoni risultati ai test o non eccellere nel contesto scolastico, ma possedere un significativo potenziale; ciò implica che, molto probabilmente, eccelleranno nel momento in cui saranno fornite loro risorse speciali ed interventi psico-educativi mirati.

Riflessioni conclusive: linee di intervento e programmi psico-educativi

Alla luce delle precedenti considerazioni, è evidente la necessità di implementare programmi di intervento che possano supportare non soltanto lo sviluppo dell'alto potenziale, ma anche accrescere le competenze socio-affettive, spesso deficitarie, degli studenti *gifted*.

Negli ultimi anni, si è posta sempre più enfasi sull'importanza delle competenze emotive e dello sviluppo affettivo per tutti i bambini, indipendentemente dal fatto che siano dotati o meno. La capacità di percepire, comprendere e gestire le emozioni può influenzare significativamente il rendimento e la gestione dell'ambiente scolastico⁵⁴. Per affrontare le sfide legate alla gestione della classe con bambini plusdotati, sono stati proposti interventi volti a potenziare l'intelligenza emotiva, un elemento significativo che contribuisce al benessere generale di ogni individuo⁵⁵. Pertanto, i soggetti con un'intelligenza emotiva ben sviluppata mantengono, in genere, una rete sociale più ampia e mostrano una minore probabilità di adottare comportamenti a rischio.

⁵¹ Olivieri, 2018.

⁵² Pfeiffer, 2008.

⁵³ Zanetti & Gualdi, 2019.

⁵⁴ Saggino, Balsamo, Di Sano, Picconi & Romanelli, 2013.

⁵⁵ Abdulla Alabbasi, Ayoub & Ziegler, 2021.

In uno studio condotto da Casino-Garcia e colleghi (2019)⁵⁶ è emerso, tuttavia, che i bambini plusdotati mostrano livelli di intelligenza emotiva inferiori rispetto ai coetanei non plusdotati.

Per poter progettare interventi inclusivi per gli studenti *gifted*, occorre individuarne i punti di forza⁵⁷. L'applicazione di strategie didattiche tradizionali è messa in discussione, soprattutto nel caso della *giftedness*, perché si corre il rischio di sotto-rendimento e aumento del disagio psicologico ed emotivo. Occorre, dunque, modificare il curriculum, proponendo attività individualizzate e personalizzate. A tal proposito, Baum e colleghi (2017)⁵⁸ hanno elencato cinque elementi che favoriscono lo sviluppo armonico dello studente *gifted*: un ambiente di apprendimento sicuro; il focus sullo sviluppo asincrono; il rispetto delle tempistiche “accelerate”; le relazioni positive con gli insegnanti e con i pari; le attività focalizzate sullo sviluppo del talento.

In aggiunta, chi opera con i soggetti plusdotati deve utilizzare approcci basati sui punti di forza, come per es., il Modello di Arricchimento Scolastico (*The Schoolwide Enrichment Model, SEM*) di Renzulli e Reis (2014)⁵⁹. Il focus del SEM è orientato allo sviluppo della creatività attraverso il ricorso ad esperienze di apprendimento, fornendo opportunità e risorse in un'ottica inclusiva. L'obiettivo del Modello di Arricchimento Scolastico è quello di promuovere la partecipazione attiva nello sviluppo del potenziale, includendo la crescita sociale, intellettuale ed emotiva. All'interno del SEM, le capacità degli studenti sono considerate sia in termini di rendimento scolastico, sia in termini di abilità specifiche (ad es., arte, musica) e competenze non cognitive. La struttura del SEM, nella fase iniziale, prevede la valutazione dei punti di forza, raccogliendo tutte le informazioni relative al rendimento scolastico, agli interessi, alle preferenze di apprendimento (ad es. progetti o simulazioni), e alle modalità di espressione preferite (orale o scritta). Queste informazioni sono raccolte attraverso l'osservazione da parte degli insegnanti e le autovalutazioni fornite dagli studenti. Successivamente, sono proposte esperienze di apprendimento volte al miglioramento delle capacità cognitive e delle funzioni esecutive (ad es., nell'organizzazione delle informazioni, nella concentrazione, nell'auto-regolazione). Lo sviluppo di queste abilità avviene attraverso il ricorso a situazioni in cui esse possano essere applicate nella pratica piuttosto che insegnate solo a livello teorico⁶⁰. In seguito a que-

⁵⁶ Casino-Garcia, Garcia-Perez & Llinares-Insa, 2019.

⁵⁷ Milan, 2023.

⁵⁸ Baum, Schader & Owen, 2017.

⁵⁹ Renzulli & Reis, 2014; Reis, Renzulli & Milan, 2021.

⁶⁰ Milan, 2025.

sta prima fase, Renzulli propone tre tipologie di arricchimento: l'arricchimento di Tipo I riguarda esperienze generali che espongono gli studenti ad argomenti nuovi che potrebbero far sviluppare loro un interesse. Possono includere gite scolastiche, esperimenti, uso di materiali audiovisivi (ad es., webinar) che introducono gli studenti ad argomenti che, generalmente, non sono trattati nelle lezioni tradizionali; l'arricchimento di Tipo II include metodi e materiali che sono progettati per promuovere lo sviluppo del pensiero, delle emozioni e della comunicazione, attraverso il ricorso al *problem solving*, al pensiero critico, alla comunicazione scritta, orale e visiva e alle competenze tecnologiche più recenti; infine, l'arricchimento di Tipo III è il livello più avanzato e comprende attività di ricerca e produzioni artistiche in cui lo studente assume il ruolo di ricercatore, operando e pensando come se fosse un vero professionista all'interno di un dominio o area di interesse specifica⁶¹.

Anche la formazione di gruppi di arricchimento, cioè gruppi di studenti che condividono gli stessi interessi e che lavorano con un adulto che possiede un certo grado di conoscenza e competenza nell'area scelta (ad es., arte, teatro, storia, disegno, musica) può essere un mezzo attraverso cui gli studenti possono sviluppare il loro talento. Booij e colleghi (2016)⁶² hanno riscontrato, all'interno di alcune scuole che adottavano tale modello, che gli studenti ottenevano voti più alti grazie all'arricchimento del curriculum e aumentavano i livelli di consapevolezza in merito alle proprie capacità accademiche e all'autoefficacia, rispetto agli studenti a cui veniva proposta una didattica tradizionale. Recentemente, Milan e Reis (2020)⁶³ hanno coinvolto 1.100 studenti appartenenti a due Istituti Scolastici di Secondo Grado, di cui uno prevedeva l'utilizzo del programma SEM con attività di arricchimento di Tipo I, II e III, mentre l'altro proponeva programmi didattici tradizionali. Dal confronto tra i due istituti, si evince che l'applicazione del modello SEM permetteva di ottenere risultati più efficaci relativi allo sviluppo del talento e alla soddisfazione delle esigenze dei soggetti *gifted*, favorendo la creazione di opportunità di apprendimento adeguate a favorirne lo sviluppo.

Appare importante citare anche il *Curriculum Compacting*⁶⁴ che prevede la c.d. “accelerazione dei contenuti”, sostituendo le lezioni tradizionali con attività più stimolanti e personalizzate e adattandosi alle caratteristiche degli studenti. Gli esempi più diffusi includono l'accesso a livelli avanzati di discipline, corsi o livelli educativi, consentendo agli studenti di bypassare diversi

⁶¹ Reis, Renzulli & Milan, 2021.

⁶² Booij, Haan & Plug, 2016.

⁶³ Milan & Reis, 2020.

⁶⁴ Reis, Burns & Renzulli, 1992.

anni di studio o livelli scolastici, inclusa l’iscrizione anticipata ai percorsi universitari. Al contempo, il ritmo, l’autonomia e la guida nell’insegnamento e nell’apprendimento possono essere adattati: ad esempio, il materiale di diversi anni scolastici può essere compattato in un unico anno, con scadenze e argomenti gestiti in modo personalizzato, ad esempio, mediante i “contratti di apprendimento”⁶⁵. Questo approccio è particolarmente vantaggioso per gli studenti plusdotati, data la loro velocità nell’apprendere⁶⁶. L’accelerazione ha un effetto positivo sia sull’adattamento scolastico che su quello psicologico⁶⁷, nonché sul mantenimento della motivazione e della perseveranza⁶⁸. Tuttavia, quando l’accelerazione avviene prematuramente rispetto alla crescita evolutiva degli alunni, o se non è in linea con le caratteristiche psico-emotive individuali, può rivelarsi un’arma a doppio taglio.

Numerose ricerche empiriche dimostrano l’efficacia di interventi psico-educativi mirati che tengano conto delle potenzialità e delle difficoltà di questi studenti. Recentemente, Gil⁶⁹ ha condotto uno studio comparativo dei principali modelli utilizzati in letteratura per supportare il talento, dimostrando il ruolo principale svolto dagli insegnanti e dai genitori che, adeguatamente formati, possono realmente fare la differenza nel rispondere ai bisogni specifici di questi studenti. In particolare, lo studio realizzato da Harrison⁷⁰ ha analizzato le principali pratiche e strategie educative utilizzate all’interno di una scuola primaria della Georgia mostrando come gli insegnanti ritengano particolarmente efficaci i modelli didattici basati sull’accelerazione dei contenuti e sull’arricchimento scolastico.

Per concludere, il presente contributo è volto ad approfondire il concetto di *giftedness*, partendo dalla descrizione delle sue principali definizioni, caratteristiche distintive e approcci psico-educativi presenti nella letteratura. Tuttavia, nel nostro Paese, sono ancora poche le istituzioni scolastiche e le realtà extrascolastiche che implementano tali modelli, evidenziando un importante gap nella presenza di centri specializzati che possano supportare tali studenti e le rispettive famiglie. Si auspica che il crescente interesse verso la tematica della plusdotazione possa suggerire la progettazione di ulteriori programmi psico-educativi volti a supportare il potenziale e a rispondere ai tanti interrogativi di genitori e insegnanti che si trovano a gestire i comportamenti e le richieste quotidiane di bambini e studenti *gifted*.

⁶⁵ Hodges, Tay, Maeda & Gentry, 2018.

⁶⁶ Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011.

⁶⁷ Silverman & Golon, 2008.

⁶⁸ Kaufman & Sternberg, 2008.

⁶⁹ Gil, 2025.

⁷⁰ Harrison, 2024.

Riferimenti bibliografici

- Abdulla Alabbasi, A. M., Ayoub, A. E., & Ziegler, A. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189-217.
- Akkanat, Ç., & Gökdere, M. (2018). The effect of academic involvement and school climate as perceived by gifted students in terms of talent, creativity, and motivation in science. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1167-1174.
- Alesi, M. (2020). Profili emotivo-motivazionali nello studio della plusdotazione. *Giornale Italiano di Psicologia*, 47(3-4), 731-735.
- Amati, I. (2024). Valutare la plusdotazione a scuola. Schoolwide Enrichment Model (SEM) per una didattica inclusiva dei gifted children. *Open Journal of IUL University*, 5(9), 24-41.
- Attoni, T., Coelho, R., Martins, R., Lemos, L., Fernandes, L., Francis, T., & Fideles, K. (2020). The language aspects of children with high abilities/giftedness: An integrative literature review. *Revista CEFAC*, 22(6), e9320.
- Balboni, G. (2020). Il ruolo del contesto nella plusdotazione. *Giornale Italiano di Psicologia*, 47(3-4), 747-752.
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017). *To be gifted and learning disabled: Strength-based strategies for helping twice exceptional students with LD, ADHD*. New York: Prufrock Press.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Booij, A. S., Haan, F., & Plug, E. (2016). Enriching students pays off: Evidence from an individualized gifted and talented program in secondary education (No. 9757). IZA Discussion Papers.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3266.
- Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi. (2018). *Linee guida per la valutazione della plusdotazione in età evolutiva*. https://www.psy.it/wp-content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%C2%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf
- D'Alessio, C. (2018). Comprendere e incoraggiare la giftedness. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 25-40. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston, MA: Little Brown.
- (1970). *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.
- Delgado-Valencia, L., Delgado, B., Navarro-Soria, I., Torrecillas, M., Rosales-Gómez, M., Sánchez-Herrera, M. D. L. C., & Soto-Díaz, M. (2025). The identification of giftedness in children: A systematic review. *Education Sciences*, 15(8), 1012.

- Dell'Anna, S., & Marsili, F. (2022). Parallelismi, sinergie e contraddizioni nel rapporto tra Special Education, Gifted Education e Inclusive Education. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 22(1), 12-29.
- Demir, S., & Konik, A. (2023). Social emotional problems causing stress in gifted students. *International Journal of Contemporary Approaches in Education*, 2(1), 1-17.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- (2005). From gifts to talents. *Conceptions of Giftedness*, 2, 98-119.
- (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- (2013). The DMGT: Changes within, beneath and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5, 5-19.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Gil Jr, T. O. (2025). Curriculum models in gifted education: A comparative study for 21st-century schools. *Journal of Education Research*, 6(4), 945-960.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales: A norm-referenced procedure for identifying gifted and talented students*. Austin, TX: PRO-ED.
- Giofrè, D., & Amoretti, G. (2020). La valutazione della plusdotazione in soggetti a sviluppo tipico e non. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3-4, 789-793.
- Harrison, L. (2024). A case study of teacher perception regarding teaching gifted students in the general classroom setting (Doctoral dissertation, National University).
- Hemdan, A. H., Ambusaidi, A., & Al-Kharusi, T. (2022). Gifted education in Oman: Analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 9(1), 2064410.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.
- Johnsen, S. K. (2021). Definitions, models, and characteristics of gifted students. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students* (pp. 1-32). London: Routledge.
- Kalbfleisch, M. L., & Gillmarten, C. (2013). Left brain vs. right brain: Findings on visual spatial capacities and the functional neurology of giftedness. *Roeper Review*, 35(4), 265-275.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). Berlin: Springer.
- Keating, D. P. (2009). Developmental science and giftedness: An integrated life-span framework. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 189-208). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhzhikashvili, N., & Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1411981.
- Marsili, F. (2022). Per un nuovo paradigma di plusdotazione: tra relazione, bene comune e meritocrazia. *Relazioni e Bene Comune*, 89-105.

- Maulucci, E. (2021). *Alto potenziale cognitivo e doppie eccezionalità*. Patti: Kimerik.
- Milan, L. (2022). *Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale: modelli e buone pratiche per un approccio inclusivo alla promozione della plusdotazione* (Ed.). Trento: Centro Studi Erickson.
- (2023). *Plusdotazione e talento. Scuola secondaria di primo grado. Guida rapida per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- (2025). *La doppia eccezionalità. Valorizzare il potenziale individuale nella classe neurodiversa*. Trento: Erickson.
- Milan, L., & Reis, S. M. (2020). The implementation of the Schoolwide Enrichment Model in Italian schools. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1-2), 69-78.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children* (pp. 191-202). Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Mönks, F. J., & Van Boxtel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: An international collection of studies*. London: John Wiley & Sons.
- National Association for Gifted Children. (n.d.). Twice exceptional students. <https://nagc.org/page/glossary>
- Nota Ministeriale del 3 aprile 2019, n. 562. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali%28BES%29.+Chiariimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450>
- Olivieri, D. (2018). Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children. *Formazione & Insegnamento*, Università degli studi di Niccolò Cusano, Roma.
- Pelosi, M., Montuori, S., & Zanetti, M. A. (2021). Emozioni e stati d'animo durante il lockdown: un focus sulla plusdotazione. *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia*, 2, 33-45.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Berlin: Springer.
- (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9.
- (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 717-727.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Quintero-Gámez, L., & Sanabria-Z, J. (2024). Global insights in giftedness research: Mapping current characteristics and challenges. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(4), 197-222.
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Reis, S. M., Renzulli, J. S., & Milan, L. (2021). The Schoolwide Enrichment Model: A talent development approach that works in Italian schools. *L'integrazione scolastico sociale*, 20(4), 3-15. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 51-92). New York: Cambridge University Press.
- (2004). Identification of students for gifted and talented programs. In S. M. Reis (Ed.), *Essential readings in gifted education* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- (2022). *Scale per la valutazione dei talenti: Questionario per l'identificazione dei talenti*. https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant_sfogliolibro/166947_9788859026082_y682_scale-renzulli.pdf
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (2010). The importance of the use of the WISC-IV General Ability Index (GAI) IQ score for identification of gifted students. *OAGC Summer Research Journal*, 1(1), 3-10.
- Ruf, D. (2009). Gifted or highly gifted? What's the difference? *Parenting for High Potential*, 29-30.
- Ruzzante, G., & Travaglini, A. (2023). Alto potenziale e plusdotazione tra dono eccezionale e difficoltà: Una ricerca sulla percezione e sulle esperienze dei docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(2), 52-71.
- Saggino, A., Balsamo, M., Di Sano, S., Picconi, L., & Romanelli, R. (2013). La plusdotazione tra intelligenza psicométrica ed intelligenza emotiva. *Ricerche di Psicologia*, 2, 301-323.
- Silverman, L. K., & Golon, A. S. (2008). Clinical practice with gifted families. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 199-222). Berlin: Springer.
- Sorrentino, C. (2017). Un'esplorazione della giftedness. *Riviste Digitali Erickson*, 16(1), 80-87.
- Sternberg, R. J. (2007, September). The concept of 'giftedness': A pentagonal implicit theory. In *Ciba Foundation Symposium 178 - The origins and development of high ability* (pp. 5-21). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2024). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(3), 768-789.
- Tavolo Tecnico Scientifico Regione Veneto. (2015). *Linee guida per i gifted children a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo: Potenziare il potenziale nel sistema scolastico*. <https://bur.regionev.it/BurvServices/pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=297525#:~:text>

- =Il%20presente%20provvedimento%20approva%20le%20linee%20guida%20a,sti
udi%20e%20ricerche%20sul%20tema%20del%20capitale%20umano
- Valadez Sierra, M. D. L. D., Rodríguez Cervantes, C. J., Verche, E., & Panduro Espinoza, B. V. (2024). Creativity and decision making in giftedness. *Education Sciences*, 14(3), 251.
- Zanetti, M. A., & Tamburnotti, E. (2020). *Famiglie ad alto potenziale. Comprendere e accompagnare la crescita dei figli*. Roma: Carocci.
- Zanetti, M., & Gualdi, G. (2019). *Adolescenti ad alto potenziale. Percorsi di supporto ed esperienze tra pari*. Roma: Carocci.

ABSTRACT

Il presente contributo si pone l'obiettivo di approfondire il concetto di *giftedness*, descrivendone le principali caratteristiche e comprendendo come si manifesta, come si identifica e quali siano i comportamenti tipici assunti dai soggetti plusdotati. Partendo da una disamina dell'evoluzione del concetto di *giftedness* nel corso degli anni, l'articolo prosegue con la descrizione delle principali caratteristiche cognitive ed emotive della *giftedness*, focalizzandosi sulla Teoria delle *Overexcitabilities* di Dabrowski per spiegare lo sviluppo asincrono degli individui *gifted*, soprattutto in campo emotivo. Sono riportati, inoltre, i test e gli strumenti osservativi maggiormente in uso per la valutazione della plusdotazione e descritte le principali linee di intervento e i programmi psicoeducativi a supporto dell'alto potenziale e delle competenze emotive dei soggetti *gifted*. Futuri studi empirici e ulteriori approfondimenti su questo tema serviranno a comprendere meglio la necessità di progettare interventi psicoeducativi volti ad implementare la costruzione di curricula e di una programmazione che affronti efficacemente i bisogni specifici della plusdotazione.

This paper aims to deepen the concept of giftedness, describing its main characteristics and understanding how it is identified and what are the typical behaviors assumed by gifted subjects. Starting from an examination of the evolution of the concept of giftedness over the years, the article describes the main cognitive and emotional characteristics of giftedness, focusing on Dabrowski's theory of Overexcitabilities to explain the asynchronous development of gifted individuals, especially in the emotional field. Furthermore, the tests and observational tools most in use for the evaluation of giftedness are reported, and the main lines of intervention and psychoeducational programs to support the high potential and emotional competencies of gifted subjects are described. Future empirical studies and further insights on this topic will be useful to better understand the need to design psychoeducational interventions aimed to create curricula and effective programs for the specific needs of giftedness.