# La plusdotazione ed i BES: un'analisi per l'inclusione

Comitato scientifico:

Anna Maria Roncoroni, psicologa, Ph.D., Presidente AISTAP e membro del General Committee dell'European Council for High Ability

Daniela Miazza, psicologa Ph. D., Vice Presidente AISTAP, supervisore gruppo scuola AISTAP

Sara Peruselli, psicologa, psicoterapeuta, Ph.D., responsabile gruppo clinico AISTAP

Simona Traverso, psichiatra, ASL3 Genovese

Jacopo Lorenzetti, psicologo, responsabile settore scuola AISTAP

Maria Galasso, docente esperta nella ricerca didattica

Hanno collaborato: Sara Castelli Carta Molinè, Elena Vender, Chiara Liffredo (genitori); Elena Tramelli, Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo di Teglia (Genova); Paola Cataldo, insegnante Istituto comprensivo di Bolzaneto (Genova)

# Indice


## 1 LA PLUSDOTAZIONE

1.1 PLUSDOTAZIONE E TALENTO: DEFINIZIONI A CONFRONTO

1.2 STRUMENTI DI INDIVIDUAZIONE

1.3 LE DIVERSE TIPOLOGIE DI STUDENTI PLUSDOTATI (TWICE-EXCEPTIONAL, CON SINDROME DI ASPERGER, CON PROBLEMI EMOTIVI, CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE/ECONOMICO, CON PSICOPATOLOGIE)

1.3.1 PROBLEMATICHE LEGATE ALLA DOPPIA ECCEZIONALITÀ

## 2 LE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

2.1 LA LEGGE IN ITALIA SUI BES

2.2 LA POSIZIONE DI ALCUNI PAESI EUROPEI PER L'INCLUSIONE DEGLI STUDENTI PLUSDOTATI NELLE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.

## 3 CONCLUSIONI

3.1 L'INCLUSIONE DEGLI STUDENTI PLUSDOTATI NELLA CATEGORIA DEI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: UNA PROPOSTA.

# 1 LA PLUSDOTAZIONE

## 1.1 PLUSDOTAZIONE E TALENTO: DEFINIZIONI A CONFRONTO

Non esiste, a livello internazionale, un'unica definizione di *giftedness o talented,* che in Italia sono stati tradotti con plusdotazione (Roncoroni, 2007, 2009, 2010) o Alto potenziale cognitivo (APC) e talento. Nella Storia moderna, la prima scuola dedicata agli studenti plusdotati è nata nel 1868 ad opera di William Torrey Harris, che diede la possibilità agli studenti delle scuole pubbliche di St. Louis (USA) che dimostravano capacità in ambito accademico molto superiori alla norma di frequentare classi speciali dedicate a loro (Jolly, 2004, 2009). Il termine *gifted* fu comunque utilizzato per la prima volta da Sir Francis Galton nel 1869 (Galton, 1869) per identificare persone adulte che avevano dimostrato capacità nettamente superiori alla norma, ottenendo riconoscimenti importanti a livello scientifico per il loro lavoro. Siamo ancora lontani dal 1905 quando Binet ideò il primo test di intelligenza e quindi la selezione avveniva esclusivamente in base ai risultati scolastici ed alle capacità di apprendimento dimostrate dagli studenti stessi. Malgrado, quindi, si parli di plusdotazione in maniera specifica da ormai più di 140 anni, non si è mai giunti ad una definizione unica e condivisa da tutto il mondo scientifico, anche perché probabilmente questa definizione non è così necessaria (Cramond, 2004). Infatti, come ben argomentato da Tannenbaum (Tannenbaum, 2000), la definizione di plusdotazione è strettamente correlata al contesto culturale, al periodo storico e a quali qualità, talenti ed attitudini sono considerati rilevanti in un determinato contesto. Inoltre, nei diversi paesi dove la legislazione prevede già l'attuazione di misure specifiche di sostegno e di supporto per questi studenti, non vi è un accordo generale e condiviso su quale sia la percentuale di soggetti da prendere in considerazione per poter accedere a questo tipo di benefits. In altri casi ancora, come ad esempio negli Stati Uniti, le scuole primarie e le middle schools possono decidere autonomamente quale percentuale di studenti possono accedere a questi programmi: in alcuni casi è il 5% in altri l'8% per arrivare spesse volte sino al 10% top della popolazione studentesca. In altre parole, uno studente che viene considerato plusdotato in una scuola, potrebbe non essere tale in un'altra.

Nonostante queste importanti differenze, a livello scientifico si è giunti ad una sorta di accordo su una definizione generale sulla plusdotazione:

> ***"Giftedness is 'asynchronous development' in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching and counseling in order for them to develop optimally." (Columbus Group, 1991)***

Questa definizione di plusdotazione racchiude in sé alcuni concetti chiave, che meglio identificano lo studente plusdotato. Innanzi tutto, si fa riferimento ad un livello cognitivo molto superiore alla norma e poi si specifica in modo chiaro che ciò che rende simili questa tipologia di studenti è la percezione di ciò che accade intorno a loro così come la consapevolezza e la comprensione del mondo, delle regole sociali, della giustizia e dei principali costrutti sui quali si basa la nostra società e che in questi casi non è in linea con l'età anagrafica. In altre parole, la plusdotazione non è solo essere più intelligenti e rapidi ad

apprendere ma è una sorta di maggiore sensibilità e capacità di analisi delle diverse situazioni alle quali si è esposti che non possono però essere pienamente comprese in quanto il soggetto stesso è troppo giovane e non ha l'esperienza di vita necessaria per capire certe cose. Infatti, molto spesso è forte in loro il senso di giustizia, unito ad un profondo senso di frustrazione quando le cose non vanno come loro si aspettano o pensano che dovrebbero andare perché così sarebbe più giusto. Questa dissincronia nello sviluppo, porta ad una maggiore vulnerabilità che può essere compensata molto bene se l'ambiente sociale, familiare ed il contesto scolastico in cui vivono ne comprendono le necessità e le loro peculiarità. In altre parole è come se un bambino nella norma vedesse il mondo attraverso una lente, uno plusdotato attraverso il microscopio ed uno ad altissimo potenziale attraverso il microscopio elettronico. L'esempio è molto calzante, perché va al di là della semplice valutazione dell'intelligenza e della performance, per abbracciare un concetto molto più ampio e che va all'essenza stessa della questione.

Le definizioni di plusdotazione utilizzate nei paesi europei mettono in evidenza alcuni punti, che possono essere così riassunti:

1. Intelligenza superiore o molto superiore alla norma;
2. Capacità molto superiori ai pari età in uno degli ambiti accademici (matematica, lingua, ecc.);
3. Forte motivazione ad apprendere che però può essere dominio specifica e non applicarsi a tutti gli ambiti;
4. Creatività in uno o più ambiti;
5. Capacità di Leadership;
6. Dissincronia tra lo sviluppo emotivo e quello cognitivo a favore di quest'ultimo.

Mentre i punti 1, 2, 3 e 6 sono solitamente presenti negli studenti plusdotati, gli altri due possono anche non esserlo perché dipendono da fattori legati anche alla personalità del soggetto. Questa popolazione di studenti, infatti, differisce per i fattori di personalità così come la popolazione normale. Omogeneizzare questo gruppo pensando che esso possa essere composto da persone con caratteristiche simili così come si fa in presenza, ad esempio, di Disturbi di apprendimento, psicopatologie, Autismo o altre forme di disagio e di difficoltà è un grosso errore perché la plusdotazione non è e non può essere paragonata ad una qualsivoglia forma di disturbo o patologia. All'interno di questo gruppo, possiamo trovare studenti che non manifestano problemi di tipo sociale o relazionale, che sono ben inseriti nel gruppo classe e che hanno competenze relazionali adeguate, così come possiamo invece trovare allo stesso modo studenti che non faticano nello sviluppare questo tipo di competenze.

L'idea che esista un unico modo per affrontare la questione "plusdotazione" è ormai tramontata da tempo (Subtonik et all., 2011) ed il pensare che esista un sistema unico che vada bene per tutti (così come ad esempio si applica nel caso dei DSA con strumenti compensativi e dispensativi) è un grave errore, che porterebbe il nostro Paese ad affrontare la questione misconoscendo tutto quanto già è stato studiato e prodotto dalla letteratura scientifica nazionale ed internazionale in questo ambito.

Inoltre, tra i tanti miti che sopravvivono, vi è quello che se uno studente è plusdotato deve essere bravo a scuola in tutte le materie o viceversa. Non sempre è così, perché vi sono dati che dimostrano come una percentuale significativa di studenti plusdotati non termina neanche gli studi (vedi articolo sull'underachievement). Inoltre, in questo modo si lega in modo eccessivo la plusdotazione alla performance ed ai risultati ottenuti dallo studente, dimenticandoci della dimensione morale legata alla plusdotazione (Silverman, 1994) che è intimamente legata alla dissincronia dello sviluppo tra le capacità cognitive e quelle emotive e che fa sì che un bambino plusdotato, che ha quindi maggiori capacità di

ragionamento in astratto rispetto ai pari età, abbia una lettura della realtà che non appartiene alla sua età anagrafica. Più è alto questo dislivello, maggiore sarà lo squilibrio tra queste due componenti, provocando molto spesso un senso di frustrazione e di diversità.

Detto questo, si può facilmente comprendere come la definizione di plusdotazione sia riferita ad una popolazione molto eterogenea e che una eccessiva semplificazione potrebbe recare solo dei danni, invece di aiutare a strutturare interventi efficaci e che possano davvero far emergere le menti più brillanti del nostro Paese.

Per quanto riguarda il talento, invece, all'estero si tende a considerarlo come specifico dell'ambito sportivo e artistico/musicale, ma questa è una scelta legata alla policy di ogni paese.

Come si può vedere, la prima cosa da stabilire è una definizione di plusdotazione e di talento che serva da guida per tutti gli operatori che lavorano nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione ma valida anche per gli operatori sanitari, per avere un'idea sufficientemente chiara di cosa si intenda per plusdotazione. Considerando quanto già fatto dagli altri paesi europei, ed in accordo con quanto su esposto, si ritiene che una definizione di plusdotazione e talento adeguata possa essere la seguente:

> *La plusdotazione è lo sviluppo asincrono tra le capacità emotive e quelle cognitive, nel quale il soggetto dimostra di avere capacità cognitive superiori o molto superiori alla norma e/o abilità o competenze in uno o più ambiti accademici, o di leadership o di creatività. Gli studenti di talento sono quelli che dimostrano capacità superiori ai pari età nell'ambito artistico, musicale e nelle arti figurative. In generale, queste capacità, unite ad uno sviluppo emotivo adeguato all'età anagrafica o a volte inferiore ad esso, possono causare problemi e disagi che andrebbero adeguatamente trattati da personale esperto e formato in questo ambito specifico, in quanto richiedono da parte della scuola e della famiglia l'attuazione di interventi ad hoc che tengano conto di queste peculiarità. In ogni caso, è necessario che la scuola adotti tutte le misure necessarie per andare incontro a questi studenti affinché non se ne disperda il potenziale.*

Questa definizione, seguendo il modello anglosassone, separa il talento dalla plusdotazione, dando ad ognuno una sua specifica codifica e collocazione, senza togliere il fatto che l'intervento di supporto dovrebbe essere attuato in entrambi i casi.

## 1.2 STRUMENTI DI INDIVIDUAZIONE

A livello internazionale, esistono delle linee guide generali che vengono solitamente attuate a livello di ogni singolo stato ma, in alcuni paesi come ad esempio gli Stati Uniti, vi è una certa libertà da parte delle scuole per quel che riguarda l'inserimento degli studenti più capaci nei progetti e nelle attività dedicate agli studenti plusdotati, in quanto molto spesso le scuole si basano sulla performance e sui risultati ottenuti.

Nei paesi europei la percentuale di soggetti da includere nei programmi dedicati varia dal 2% al 10% top della popolazione scolastica di riferimento. In Olanda, ad esempio, recentemente si è ritenuto di includere il 20% top degli studenti nei programmi di potenziamento in quanto la scuola in generale non risponde alle esigenze specifiche di questa fascia di popolazione. Fermo restando che una percentuale abbastanza

condivisa a livello internazionale oscilla tra il 2% ed il 5%, gli strumenti di individuazione variano da paese a paese anche in base all'età degli studenti.

I sistemi più utilizzati per decidere se uno studente può essere considerato o meno plusdotato includono:

1. Nomination da parte dei genitori.
2. Nomination da parte dei compagni di classe.
3. Nomination fatta dallo studente stesso.
4. Nomination fatta da persone terze.
5. Valutazione da parte di psicologi esperti nel campo della plusdotazione.
6. Nomination da parte degli insegnanti.

Analizzando le diverse tipologie, possiamo vedere come il processo di valutazione del fatto se siamo davanti ad uno studente plusdotato o meno, comprende diversi aspetti e mette in campo diverse figure, dallo studente stesso alla famiglia, agli insegnanti ed infine ai compagni di classe. Questa valutazione multifattoriale consente di superare i limiti dovuti al fatto che uno studente può apparire ad esempio poco attento in classe perché si annoia ed essere percepito come poco capace o addirittura con dei problemi, mentre sia i compagni che i genitori possono coglierne le potenzialità o viceversa. Per evitare comunque che una valutazione soggettiva sia l'unica base su cui fondare l'ipotesi, solitamente gli studenti vengono valutati su due fronti: da un lato vi è la valutazione delle capacità cognitive e dei processi di funzionamento e dall'altra vi è la resa scolastica. Nei paesi anglofoni vi è la possibilità, dopo i 13 anni di età, di valutare le capacità di ragionamento logico-matematico e di ragionamento verbale attraverso l'utilizzo del SAT generale, l'ACT o altre forme di testing scolastico ed i relativi punteggi vengono considerati fondamentali per capire il livello di competenze raggiunto nelle diverse aree, utilizzando ove necessario anche i SAT specifici per materia. In Italia questo non è possibile e forse neanche auspicabile se considera la performance come l'unico criterio di ammissione per la frequenza di attività specifiche per gli studenti plusdotati, dimenticandosi quindi sia dei soggetti underachievers che della dimensione morale della plusdotazione. Il processo di valutazione dovrebbe quindi seguire le seguenti fasi:

1. Nomination da parte dei genitori, dell'insegnante o dell'alunno stesso.
2. Valutazione da parte dell'insegnante rispetto alle competenze scolastiche dello studente.
3. Valutazione da parte di uno psicologo esperto nell'ambito della plusdotazione che ne valuti sia il livello cognitivo che le competenze relazionali ed emotive per guidare l'intervento.
4. Nel caso in cui lo studente eccella in ambiti non accademici (musica, ambito artistico/figurativo, arti visive) la valutazione dovrebbe essere fatta da specialisti dei diversi settori disciplinari.

Questo percorso di valutazione, complesso ed articolato, consente di superare i limiti imposti dalla testistica, eccessivamente legata al punteggio del Quoziente intellettivo totale o all'Indice di Abilità generale misurate con le scale Wechsler (i test più utilizzati in Italia per la valutazione del QI), che rischiano di escludere gli studenti che presentano difficoltà o disturbi specifici dell'apprendimento (le diverse tipologie sono presentate nel paragrafo successivo) e non possono misurare le abilità musicali ed artistiche così come la creatività. Per superare queste difficoltà, si ritiene pertanto che l'inclusione degli studenti nei percorsi di potenziamento ed individualizzazione della didattica dovrebbe avvenire attraverso:

1. la nomination da parte degli insegnanti che, viste le competenze acquisite e la velocità di apprendimento degli studenti più brillanti, decide di attivare un Piano Didattico Personalizzato per andare incontro alle esigenze dello studente stesso. L'insegnante può anche segnalare alla famiglia il fatto che lo studente, pur non avendo un profitto particolarmente elevato, sembra avere capacità di ragionamento in uno o più ambiti superiore ai pari età e quindi richiedere l'intervento di uno psicologo esperto. La famiglia, a sua volta, può comunicare alla scuola le eventuali difficoltà incontrate dal/la proprio/a figlio/a per cercare di capire insieme cosa si può fare per migliorare la situazione.
2. La valutazione testistica effettuata da psicologi, neuropsicologi o neuropsichiatri esperti nell'ambito della plusdotazione per verificare le capacità cognitive dello studente.

Nel primo caso, la scuola stessa può avviare una procedura interna atta alla valorizzazione delle proprie eccellenze finalizzata a dare a questi studenti la possibilità di svolgere una serie di attività, sia all'interno del gruppo classe che in autonomia, che possano evitare la disaffezione scolastica e favoriscano l'inclusione del soggetto all'interno del suo gruppo di riferimento. In questo senso, non è solo la stesura di obiettivi didattici specifici che l'alunno dovrebbe raggiungere in autonomia l'obiettivo finale del lavoro, ma è l'inclusione stessa che dovrebbe essere favorita, svolgendo quindi attività di gruppo che possano al contempo offrire spunti di riflessione più interessanti per questa tipologia di studenti e perseguano al contempo l'obiettivo di rendere l'alunno parte integrante della classe. Inoltre, al di là della considerazione delle eccellenze, più facili da individuare perché il risultato è evidente, è necessario tener conto anche degli studenti plusdotati che non emergono in tal senso, ma dimostrano di avere caratteristiche che possono fare pensare alla presenza di uno studente ad alto funzionamento.
Nel secondo caso, quando si parla di valutazione testistica, la scala in assoluto più utilizzata al mondo è la Wechsler Intelligence Scale IV, che consente di avere due tipi principali di punteggi: il Quoziente intellettivo totale e l'Indice di abilità generale (IAG), oltre ai diversi Indici nei quali è suddiviso il test. Per selezionare gli studenti plusdotati attraverso l'utilizzo della scala Wechsler, si utilizzano dei punteggi che vengono considerati cut-off, sopra i quali lo studente viene inserito nella categoria dei soggetti plusdotati. Per la Wechsler, il punteggio cut-off maggiormente utilizzato (The Psychological Corporation, 2003; Winner 1997, 2000) corrisponde a 2 deviazioni standard sopra la media o a un punteggio di 125 per il QIT e di 124 per l'indice IAG, entrambi corrispondenti al 95° percentile (Kaufman e Lichtenberger,2000), che comprende quindi il 5% top della popolazione scolastica. Bisogna però tenere presente che questi punteggi vanno comunque interpretati adeguatamente in quanto il soggetto può provenire da una famiglia con svantaggio socio-culturale od economico, può avere problemi d'ansia o di estrema timidezza o può essere un soggetto che, oltre ad essere plusdotato, ha anche un Disturbo specifico di apprendimento o rientrare in una delle categorie specificate in seguito che lo rendono twice-exceptional. Diventa quindi fondamentale che la valutazione venga eseguita da personale esperto, soprattutto in presenza di fattori come quelli sopra descritti che rendono più complicata la lettura dei risultati testistici.

## 1.3 LE DIVERSE TIPOLOGIE DI STUDENTI PLUSDOTATI

SI DEFINISCONO "TWICE EXCEPTIONAL" I BAMBINI/RAGAZZI LE CUI DIFFICOLTÀ POSSONO IMPEDIRE L'IDENTIFICAZIONE DI UNA PLUSDOTAZIONE O POSSONO OSTACOLARE LO SVILUPPO DI SPECIFICI TALENTI, PROPRIO PERCHÉ ENTRAMBI QUESTI ASPETTI COESISTONO (WEBB, 2004).

Molti bambini, ragazzi ma anche adulti dotati e di talento sono stati erroneamente diagnosticati da psicologi, psichiatri ed altri operatori sanitari, e/o non sono stati riconosciuti nemmeno dalle loro famiglie e dalla scuola. Le mis-diagnosi sono il frutto di una non conoscenza, formazione e comprensione (Webb et all., 2004), presente ancor più nel contesto italiano, delle caratteristiche della plusdotazione, che pertanto sono confuse con comportamenti patologici. Tra le mis-diagnosi più comuni vi sono quelle di: Disturbo di Attenzione ed Iperattività (DDAI o ADHD), Disturbo oppositivo provocatorio, Disturbo Ossessivo Compulsivo, Disturbi dell'Umore, ecc. Il problema delle mis-diagnosi, e di conseguenza il rischio di "etichettare" a vita bambini e ragazzi plusdotati, è principalmente legato al fatto, già anticipato, che vi è una quasi totale non conoscenza, tra i professionisti del settore, delle caratteristiche sociali, emotive e comportamentali della plusdotazione; molti aspetti tendono, infatti, ad essere erroneamente interpretati come segnali di patologia, anziché come espressione di intensità, creatività, curiosità, ecc. su cui lavorare.
Vi sono però anche situazioni in cui alla plusdotazione si aggiungono caratteristiche realmente assimilabili ad una specifica patologia. In questo caso si parla di comorbidità e questo dovrebbe portare ad una doppia-diagnosi, aspetto però altrettanto difficile, di nuovo per via della non conoscenza della plusdotazione. In questo caso il rischio più frequente è che si osservi e riconosca esclusivamente la patologia, senza offrire al bambino/ragazzo e ai professionisti che lo seguono la possibilità di far leva sui punti di forza per intraprendere un trattamento adeguato.
Le conseguenze di una mis-diagnosi o di un'assenza di doppia diagnosi, quando necessaria, sono naturalmente di vario tipo, prime fra tutte di natura psicologica, ad esempio abbassamento dell'autostima e del senso di autoefficacia, senso di inadeguatezza, abbassamento degli obiettivi di apprendimento e sociali, auto-colpevolizzazione, disturbi comportamentali, aggressività auto o etero diretta, difficoltà familiari e sociali, rivalità, insuccessi, underachievement, solo per citarne alcuni dei principali.

**Le più comuni mis-diagnosi**

**ADHD e plusdotazione**

Molti bambini plusdotati vengono erroneamente diagnosticati come ADHD (Disturbo da deficit di attenzione ed iperattività). Alcune caratteristiche del bambino plusdotato, tra le quali l'intensità con cui si dedicano ad un'attività, la grande sensibilità, l'impazienza di vedere il frutto del loro lavoro o di ricevere risposte, e l'elevato bisogno di fare attività motorie possono portare a diagnosi errate di ADHD.
Alcuni bambini plusdotati, invece, possono effettivamente avere l'ADHD e necessitare di una doppia diagnosi.

Per semplificare l'argomento è possibile elencare le caratteristiche che possono emergere in un bambino plusdotato annoiato:

- Scarsa attenzione e tendenza a sognare ad occhi aperti.
- Bassa tolleranza per la persistenza su compiti che sembrano inutili.
- Tendenza ad iniziare molti progetti diversi, non portandone a termine molti.
- Necessità, talvolta, di mettere in discussione l'autorità/l'adulto.
- Alto livello di attività che può portare ad avere minor bisogno di dormire.
- Difficoltà nel frenare il desiderio di parlare.
- Caratteristiche di distrazione: perde il compito, lo dimentica, è disorganizzato.
- Può apparire distratto.
- E' estremamente sensibile alle critiche.
- Ecc.

Se confrontate con le caratteristiche presenti in alunni con ADHD possiamo trovare molte analogie che spiegano come talvolta non sia semplice fare una diagnosi corretta o una doppia diagnosi:

- Attenzione scarsamente sostenuta.
- Minore persistenza in compiti che non hanno conseguenze immediate.
- Tendenza a passare da un'attività ad un'altra lasciandole incomplete.
- Impulsività.
- Necessità di avere regole per mantenere comportamenti socialmente adeguati.
- Più attivo ed irrequieto degli altri bambini.
- Spesso parla troppo.
- Spesso interrompe o si inserisce al posto di altri.
- Spesso perde materiali, compiti ecc.
- Può apparire disattento ai dettagli.
- Estremamente sensibile alle critiche.
- Ecc.

**Disturbo oppositivo provocatorio e plusdotazione**

Ci sono alcune caratteristiche dei bambini plusdotati, quali di nuovo l'intensità, la sensibilità e anche il forte idealismo che spesso li porta ad essere considerati come fortemente volitivi. A ciò si aggiunge il fatto che spesso sono criticati per come sono (es. "perché metti sempre in discussione ciò che dico?", "perché sei così sensibile?", ecc.) e questo può essere confuso con la presenza di un disturbo oppositivo-provocatorio. Ciò però non toglie la possibilità che questo tipo di disturbo possa essere comunque presente.

**Bi-Polari e altri disturbi dell'umore e plusdotazione**

Talvolta esperienze emotive forti possono portare i bambini plusdotati a vivere sbalzi di umore estremi. Questo può accadere in particolare durante l'adolescenza, quando possono evidenziarsi periodi di depressione legati alla delusione rispetto ai propri ideali o alla solitudine che spesso questi ragazzi vivono per mancanza di affinità con i pari.

**Disturbo Ossessivo-Compulsivo e plusdotazione**

Anche in età prescolare i bambini plusdotati amano l'organizzazione e le regole; talvolta rimangono sconvolti dal fatto che non sempre gli altri seguano le regole oppure non capiscano i loro schemi. Questo può rischiare di farli apparire come troppo perfezionisti, o come prepotenti, perché cercano di strutturare ed organizzare anche la vita degli altri, talvolta compresi gli adulti. Il senso di coerenza, il perfezionismo, l'idealismo e la scarsa tolleranza per gli errori possono essere fraintesi e interpretati come Disturbo ossessivo-compulsivo, altre volte è possibile che queste caratteristiche siano presenti al punto da meritare una diagnosi specifica, compresente all'individuazione della plusdotazione.

**Doppie diagnosi**

**Difficoltà di apprendimento e plusdotazione**

La plusdotazione può essere presente anche a fronte di una diagnosi correttamente effettuata rispetto a problematiche specifiche, quali il Disturbo di Apprendimento. Per esempio, è frequente che un bambino plusdotato mostri, nelle scale di intelligenza, discrepanze enormi rispetto ad alcune aree, senza che però questo sia segno di una disfunzione grave; potrebbe invece indicare uno stile di apprendimento insolito o un lieve disturbo dell'apprendimento. Altre volte sono invece presenti specifici disturbi, come la disgrafia (anche se spesso è presente una pessima calligrafia perché i pensieri vanno molto più veloce delle mani). Bambini e ragazzi con questi tipi di doppie diagnosi, presentano notevoli abilità e talenti in alcune aree e difficoltà specifiche in altri, al punto da manifestare un Dsa (es. dislessia, discalculia, ecc.).

La diagnosi di Dsa può risultare però più difficile perché alti punteggi di QI ed elevate abilità possono mascherare le difficoltà. Anche la scoperta della plusdotazione può risultare altrettanto difficile, non solo perché non è facilmente riconosciuta dai professionisti italiani, ma anche perché possono emergere come più chiare le difficoltà in un'area specifica dell'apprendimento, piuttosto che le potenzialità.

**ADHD e plusdotazione**

Può essere presente in comorbilità.

**Disturbo oppositivo provocatorio e plusdotazione**

Può essere presente in comorbilità.

**Bi-Polari e altri disturbi dell'umore e plusdotazione**

Può essere presente in comorbilità.

**Disturbo Ossessivo-Compulsivo e plusdotazione**

Può essere presente in comorbilità.

**Disturbi del sonno e plusdotazione**

I bambini ed i ragazzi plusdotati hanno talvolta incubi, disturbi di sonnambulismo e del sonno in generale. Dalla letteratura non sembra chiaro se questo possa essere un elemento tale da portare alla doppia diagnosi; è comunque importante tenere conto dell'eventuale presenza della plusdotazione, in quanto ci sono bambini plusdotati che mostrano molto meno bisogno di dormire ed altri, sempre plusdotati, che al contrario mostrano di aver maggior bisogno di dormire rispetto a quanto ci si aspetta dai coetanei.

**Molteplici Disturbi di Personalità e plusdotazione.**

Alcuni studi sui disturbi di personalità dichiarano che, a fronte di traumi infantili legati ad esempio ad una storia di abuso, elevate abilità intellettive hanno indotto la creazione ed il mantenimento di personalità separate, quale strategia per affrontare il trauma stesso (Fondazione Menninger, 1996). In generale comunque gli studi sulla compresenza di questi aspetti sono scarsi.

**Problemi relazionali e plusdotazione**

I comportamenti dei bambini plusdotati spesso possono risultare molto difficili da gestire, al punto da rendere le relazioni familiari estenuanti. Anche a scuola bambini e ragazzi plusdotati possono risultare impertinenti, volitivi, troppo sensibili, ecc. al punto da rendere difficile la relazione con l'insegnante e/o con i coetanei. A ciò si aggiungono interessi diversi, competenze e capacità distanti da quelle dei coetanei, che non facilitano l'instaurarsi e il mantenersi di relazioni positive tra pari.

**Plusdotati e difficoltà socio-economiche**

Le situazioni di svantaggio economico e sociale sono una situazione altrettanto critica e secondo la letteratura sono sottorappresentate nei campioni di studenti plusdotati (Castellano, 2003; National Research Council, 2002), probabilmente proprio perché questi bambini e ragazzi intraprendono con maggiore difficoltà percorsi di valutazione psicodiagnostica che richiedono, in particolare da parte della famiglia, non solo la capacità di informarsi e rivolgersi agli opportuni Servizi, ma anche un impegno economico.

### 1.3.1 Problematiche legate alla doppia eccezionalità

Le discrepanze tra punti di forza e difficoltà presenti in bambini e ragazzi che mostrano la compresenza di plusdotazione e di una difficoltà, di un disturbo specifico o di una psicopatologia, possono causare sentimenti di frustrazione e possono interferire pesantemente con il pieno sviluppo delle capacità del bambino/ragazzo stesso (Webb et all., 2004).

Inoltre, il rischio di considerare solo uno dei due aspetti (più spesso la difficoltà) porta a conseguenze di scarsa autostima, autoefficacia, dubbi sulle proprie abilità/competenze, ecc. che non aiutano a loro volta ad affrontare le discrepanze e a riconoscere le potenzialità seppur presenti. Porre l'accento sulle difficoltà può a sua volta ostacolare il riconoscimento del talento; così come può accadere che elevate abilità portino il bambino/ragazzo a compiere sforzi tali da nascondere in parte le difficoltà presenti.

Non va inoltre dimenticato il fatto che è tipica nei plusdotati una certa dissincronia dello sviluppo, più evidente quanto più il bambino è piccolo e legato ai più disparati livelli di sviluppo fisico, cognitivo, sociale, emozionale.

Ciò che è importante sottolineare è però il fatto che i bambini plusdotati sono un gruppo molto eterogeneo, tanto quanto lo è il gruppo degli altri bambini. Per questo in alcuni casi può essere compresente una difficoltà, un disturbo o una psicopatologia. In questi casi si può parlare di Bisogno Educativo Speciale così come è contemplato nella legislazione italiana, in quanto combinazioni di caratteristiche portano questi bambini ad avere ostacoli al proprio sviluppo ed alla propria serenità.

Ciò che più crea difficoltà è comunque il senso di diversità avvertito in una società e in un contesto scolastico dove ciò che sembra più contare non è tanto ciò che ognuno può/sa fare, ma quanto più si è simili agli altri ed allora il senso di diverso diventa un peso, una fatica da nascondere o superare.

# 2 LE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) /*special educational need* (SEN) appare nei documenti ufficiali nel 1997, nel Regno Unito nel 2001 (Special Educatinal Nedds and Disability Act), nei documenti dell'Agenzia Europea nel 2003 per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali, come tendenza di considerare come BES anche individui con difficoltà di apprendimento e di comportamento diversi dalla disabilità.
Partendo da questi presupposti, il concetto di BES oggi è stato esteso, intendendolo ora come possibilità aperta, dinamica e anche **transitoria** di comprendere in esso **tutte le situazioni di funzionamento problematico della persona** ed evidenziando inoltre che, questa problematicità, **ostacola** il **soddisfacimento dei bisogni** dell'individuo (Ianes, 2005, Ianes, Macchia, 2008).

E' importante comprendere che il funzionamento a cui ci si riferisce è quello compreso attraverso un'antropologia bio-psico-sociale di ICF-CY (OMS, 2007). L'ICF è la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute *(International Classification of Functioning, Disability and Health*) accettato da 191 paesi, promulgato dall'O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità, diverso dall'

ICD-10 (*International statistical classification of diseases and related health problems*) e dal DSM-V (*Diagnostic and statistical Manuel of Mental disorders*).

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.

Se consideriamo i bisogni educativi, possiamo ad esempio ricordare il bisogno di autonomia, di sviluppare competenze, identità, partecipazione, autostima.

**In alcune situazioni però un bisogno educativo normale diventa speciale.**

Può cioè accadere che, nel funzionamento umano, alcuni bisogni non ottengano risposte adeguate. Se adottiamo l'ottica ICF questo può accadere per la combinazione di fattori interni e esterni al soggetto, oppure solo esterni. Per comprendere quindi le situazioni di BES non bastano diagnosi cliniche, ma occorre capire se quello specifico funzionamento è davvero problematico per **quel** soggetto. Se davvero il soggetto è in una situazione problematica (secondo tre criteri oggettivi: danno, ostacolo o "stigma sociale"), si dovrà attivare un **intervento speciale** per aiutare il soggetto a soddisfare i suoi bisogni.

Così descritta, è chiaro che la situazione può essere totalmente transitoria, se è possibile modificare le condizioni che l'hanno generata, quindi al di là delle facili "etichette", che si vogliono invece evitare (come quanto accade per le etichette cliniche).

Da quanto esposto appare chiaro che il concetto di BES non ha carattere clinico, ma risponde ad una esigenza di equità nel riconoscimento, da parte della scuola, di interventi di individualizzazione e di personalizzazione.

## 2.1 LA LEGGE IN ITALIA SUI BES

La scuola del nostro paese si caratterizza per l'integrazione degli alunni con disabilità, sia grazie alle azioni legislative, sia perché tradizionalmente la scuola italiana è sempre stata pensata, almeno in potenza o negli ideali, come profondamente *inclusiva* (Ianes, 2013). La realizzazione piena dell'inclusione scolastica è ancora, tuttavia, molto lontana, anche se fino al 2011 di integrazione scolastica si è parlato molto. Dobbiamo ricordare, inoltre, che il nostro paese non ha mai vissuto la dialettica "integrazione/sì", "integrazione/no", che ha animato altri paesi anche vicini geograficamente al nostro, per i quali il termine di integrazione ha spesso avuto una connotazione negativa.

Il vivace dibattito culturale, etico e pedagogico (integrato da coraggiose esperienze scolastiche) è stato, come ricordavamo, accompagnato da un **iter normativo** che inizia con la legge **517/1977** e approda alla legge quadro **104/1992** (*Legge per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate)*: questa legge conferisce una *forma sistematica* e compiuta alla normativa precedente in materia di integrazione scolastica. Di fatto, tuttavia, l'integrazione si è rivolta solo ad una parte degli studenti, come del resto è accaduto con la legge 270, la quale ha trascurato ancora una volta gli alunni con elevate capacità perché la personalizzazione degli interventi ha riguardato soprattutto alunni e studenti in difficoltà. La progettazione didattica con la differenziazione degli obiettivi verso il basso, che ha spesso caratterizzato molte realtà formative, ha affrontato azioni soprattutto di recupero e raramente

ha cercato di strutturare interventi formativi di potenziamento (se non con l'utilizzo di ore extra-curricolari), tesi a sviluppare abilità in coloro che presentavano capacità diverse, ma non in senso riduttivo.

Anche se l'Italia è stata tra i primi paesi a scegliere la via dell'integrazione degli alunni con disabilità in scuole e classi regolari, è dagli anni '90 in poi che si inizia da intraprendere un ulteriore percorso di cambiamento dal concetto cardine di integrazione con quello di **inclusione**, termine condiviso anche a livello internazionale, al punto che il modello italiano di inclusione scolastica è assunto a punto di riferimento in Europa e non solo.

Nonostante le intenzioni, assolutamente condivisibili, resta tuttavia ambigua la nomenclatura linguistica nell'esplicitazione delle leggi, sancendo (purtroppo) spesso segni di codice nominale, ma non di significato, che rappresenterebbe una garanzia per realizzare il diritto all'apprendimento per tutti, attraverso interventi ad hoc. Questa carenza non è sempre colmata dai docenti, spesso abituati a strutturare una programmazione a priori e a ri-adeguarla (eventualmente) solo per gli studenti in difficoltà, per consentire loro di raggiungere obiettivi minimi di conoscenza.

Oggi l'attenzione è focalizzata quindi non più solo sulla disabilità e sull'integrazione, quanto piuttosto sul concetto di **Bisogni Educativi Speciali** (BES) e di inclusione.

Non è certo l'obiettivo del presente lavoro quello di analizzare le motivazioni strutturali delle difficoltà dell'integrazione scolastica, ma è chiaro che sono tanti i motivi che impediscono la sua piena realizzazione e cercare di comprenderli ci permette di comprendere meglio cosa può ostacolare l'inclusione.

Un passo positivo è stato fatto tuttavia con la legge 270 del 2010, che ha riconosciuto i diritti di personalizzazione agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

Ma è con la **Direttiva del 27 dicembre 2012** e la successiva **circolare del 6 marzo 2013** che la scuola è chiamata ad avvicinarsi ad un modello realmente inclusivo, per tutti. Da precisare che per BES non si intende una terza categoria: DSA, disabilità e BES, ma che ci sono alunni con BES come macro categoria che comprende le due precedenti, si aggiungono a queste le difficoltà di diverso genere (linguistiche, socio-economiche, comportamentali), a cui recentemente si sono aggiunti anche gli alunni ADHD. Ci sembra importante precisare che fino a questa legge erano esclusi ampi strati della popolazione scolastica bisognosi di interventi educativi personalizzati, ma senza diagnosi cliniche di qualche genere.

Quali le conseguenze della normativa sui BES?

Ianes (2013) ne individua alcune, che riportiamo:

1) Maggiore equità nella lettura dei bisogni degli alunni;
2) maggiore responsabilità pedagogico-didattica rispetto ad una delega bio-medica;
3) maggiore corresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari rispetto alla tendenza a delegare agli insegnanti di sostegno;
4) maggiore intelligenza sistemica a livello di scuola e di reti territoriali;
5) maggiore inclusività ordinaria nella didattica, maggiore adattabilità e flessibilità per accogliere individuazioni e personalizzazioni.

Quest'ultimo punto è certamente quello più sfidante per gli insegnanti, soprattutto quando in classe hanno a che fare anche con uno o più bambini ad alto potenziale per i quali certamente non è consona

una modalità didattica frontale, trasmissiva e ripetitiva, modalità che comunque risulta poco efficace per tutti i tipi di studenti.

Proprio grazie alla presenza di questi bambini, pensiamo che gli insegnanti potrebbero cogliere l'occasione per progettare una didattica inclusiva che:

**a)** prenda avvio dall'organizzazione di materiali, libri, schede, software, materiali integrativi e di approfondimento con **livelli graduati di difficoltà e di complessità concettuale,** per scegliere più facilmente come semplificare, facilitare o rendere più complesso in base alle necessità individuali;
**b)** **ripensare al modo con cui si apprende:** le modalità devono essere differenti per permettere il conseguimento degli obiettivi utilizzando stili di apprendimento diversi, intelligenze diverse, codici e linguaggi diversi (Gardner, 1987, 1993, 2005).
**c)** Utilizzare, quale strategia inclusiva, la **mediazione tra pari**. Riteniamo che i bambini plusdotati possano rappresentare una vera e propria risorsa nei gruppi di apprendimento cooperativo, sia quando lavorano in gruppi eterogenei, sia in gruppi omogenei.
**d)** La didattica laboratoriale, per problemi reali e nei contesti reali può essere una utile risorsa strategica sia per i plusdotati, sia per tutti i bambini e ragazzi, siano o non siano inclusi nei BES.

## 3.2 La posizione di alcuni paesi Europei per l'inclusione degli studenti plusdotati nelle Special educational needs.

L'European Agency for development in Special Needs Education ha pubblicato nel 2009 un rapporto dal titolo Gifted learners. A survey of Educational policy and Provision che analizza cosa succede nei diversi paesi europei in relazione al riconoscimento, all'individuazione e alla legislazione per quanto riguarda l'inclusione degli studenti plusdotati nei BES. Nel rapporto, innanzi tutto, si evidenzia che 17 paesi su 24 non hanno una definizione di plusdotazione all'interno del loro impianto legislativo. Nei 7 paesi nei quali la definizione è indicata in un'apposita legge, 6 di questi definiscono gli studenti plusdotati come coloro che possiedono elevate capacità in uno o più ambiti (Grecia e Lithuania), un livello cognitivo superiore alla norma (Spagna), un QI > 130 (Francia) e in generale gli studenti che dimostrano di avere capacità superiori a quelle dei pari età (UK- Wales). Infine, in Slovenia I plusdotati vengono inclusi nella categoria delle Special educational needs. Ma non in tutti i casi la definizione di BES (o SEN) significa la stessa cosa.

A parte l'Estonia, la Francia, la Grecia, la Slovenia ed in parte l'Irlanda, gli altri 19 paesi non includono gli studenti plusdotati nei BES. Ad esempio, in Francia quando si parla di BES non si fa riferimento a studenti con disabilità di nessun tipo e quindi gli studenti plusdotati sono inseriti in questo gruppo. In Norvegia ed in parte in Svezia, non esistono più le categorie BES e studenti plusdotati ma il Sistema educativo mira ad un'istruzione che sia attenta alle esigenze di ogni singolo allievo, indipendentemente dalle capacità o abilità/disabilità possedute.

In ogni caso, in 15 paesi europei sono state riconosciute le necessità degli studenti plusdotati a livello legislativo, con conseguente disponibilità di risorse. In Olanda è stata approvata una Legge (2008) specifica per gli studenti plusdotati, così come in Austria. La situazione a livello europeo è comunque in costante fermento e nuove leggi e risorse sono via via disponibili.

In conclusione, solo 7 paesi europei includono gli studenti plusdotati nella categoria dei BES (o SEN) ma con una connotazione diversa rispetto a quella che abbiamo noi in quanto in molti casi vengono inclusi gli studenti che presentano una twice-exceptional e quindi la presenza in comorbilità di una difficoltà o di un disturbo.

# 3 CONCLUSIONI

## 3.1. L'INCLUSIONE DEGLI STUDENTI PLUSDOTATI NELLA CATEGORIA DEI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: UNA PROPOSTA.

Riprendendo gli aspetti strategici della normativa sui BES, sottolineati da Ianes (2013), riteniamo doverose alcune riflessioni.

E' necessaria una maggiore equità nella lettura dei bisogni, anche dei bambini plusdotati e di talento, affinché non sia misconosciuto il loro diritto alla personalizzazione, quando risulti un bisogno educativo speciale, pure in assenza di certificazione e/o di diagnosi.

Se tuttavia non esiste uno specifico bisogno educativo speciale, come è stato descritto sopra, non devono essere inclusi nei BES.

Gli insegnanti devono sentirsi investiti (dopo opportuna formazione, come è stato per la disabilità e i DSA, ecc.) di precise responsabilità pedagogico-didattiche, senza delegare allo specialista per quanto di loro specifica competenza. Per migliorare le loro competenze nei confronti di bambini e ragazzi plusdotati è possibile anche istituire (come viene fatto all'estero) reti di scuole che condividono esperienze, materiali e modalità didattiche-formative. Inoltre, l'istituzione della legge sull'autonomia, disciplinata dall'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 e successive modifiche, e l'istituzione degli Istituti comprensivi, consentono alle scuole di avere maggiore autonomia nella gestione della didattica e, soprattutto, delle sue modalità attuative. La possibilità di avere classi gestite almeno parzialmente in verticale e la mobilità degli studenti all'interno dello stesso Istituto sono una possibilità concreta di realizzazione degli obiettivi di una didattica che tenga conto delle esigenze dei singoli allievi.

Tutto questo può permettere una maggiore **inclusività ordinaria** nella didattica, maggiore adattabilità e flessibilità per accogliere individuazioni e personalizzazioni, senza trasformare in speciale un bisogno educativo che in realtà è **ordinario e normale** (perché ricorda Ianes, non provoca danno, ostacolo o stigma sociale), anche se riguarda solo il 5% della popolazione.

Lo spazio che si dovrebbe dare a questi studenti (troppo spesso ignorati e trascurati), li dovrebbe vedere quindi protagonisti, non come parte aggiunta ad una realtà scolastica complessa che li potrebbe ulteriormente penalizzare con la scelta di percorsi riduttivi ed incompiuti

Altro caso è quando uno studente plusdotato è twice-exceptional e quindi oltre ad essere ad alto potenziale presenta in comorbilità anche una situazione problematica (Disturbo specifico di apprendimento, Iperattività o deficit di attenzione, disturbi del comportamento, problemi emotivi di varia natura, difficoltà relazionali, ecc.).

In questi casi è auspicabile un'inclusione all'interno dei BES.

**Riferimenti Bibliografici**


Castellano, J.A. (2003). *Special populations in gifted education: working with diverse gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Columbus Group (1991, July). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, OH.

Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a defin ition of Giftedness? *Roeper review,* Vol.27, n. 1, pp. 15-16.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius.*

Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento.* Trento: Erickson.

Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S. (2013) (a cura di). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Erickson, Trento.

Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Erickson, Trento.

Kaufman, A.S. e Lichtenberger, E.O. (2000). *Essentials of WISC III and WPPSI-R assessment.* New York: Wiley.

Jolly, J. L. (2004). *A conceptual History of Gifted Education,* Ph.D. dissertation, Baylor University.

Jolly, J. L. (2009). A resuscitation of Gifted education, *American Educational History Journal,* Volume 36, Number 1, pp. 37–52.

Menninger Foundation: http://www.sengifted.org/archives/articles/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children

National Research Council (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Accademy Press.

Psychological Corporation, the (2003). *WISC.IV technical and interpretative manual.* San Antonio, TX: Pearson.

Roncoroni A.M., Pessa, E., Bonfiglio, N.S. (2007). Comparison between normal, gifted and with learning disabilities children in a subtraction mental calculation task. In: *Holistic education and giftedness* (pp. 283-296). Helsinki: Kirsi Tirri & Martin Ubani (Eds.).

Roncoroni, A.M. (2009). Unpublished doctoral thesis.

Roncoroni, A.M., Miazza, D. & Peruselli, S. (2010). E se 2+2 non facesse 4? Lo sviluppo del potenziale ed il talento matematico. *La lettera matematica*, Centro Pristem, Università Bocconi di Milano, n. 76, pp-60-66.

Silverman, L. (1994). The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society. *Roeper Review*. 17(2), 110-16.

Subtonik R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science, *Psychiological Science in Public Interest,* 12 (1), 3-54.

Tannenbaum, A.J., A histroy of giftedness in school and society. In: Heller, K. A., Monks, F. J., Sternberg, R. J., Subtonik, R. F. (2000), *International Handbook of Giftedness and Talent.* Oxford: Elsevier Science, pp. 23-54.

Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press.

Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist,* 52 (10), 1070-1081.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist,* 55 (1), 15-169.