

# Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica

Alberta Novello

Università degli Studi di Padova, Italia

**Abstract** Gifted students have peculiarities that make their learning noticeably different from their peers. If this distinctiveness is not taken into consideration in teaching, the efficacy of their learning can be affected. In language learning, the particularities demonstrated by gifted students set their development of the foreign language completely apart from that of their schoolmates. The essay describes how gifted students learn a foreign language and examines the main mistakes that can be made in assessing their learning. Some proposals are then described in order to avoid the main mistakes.

**Keywords** Gifted students. General ability. Special aptitude. Environmental support. Chance.

**Sommario** 1 Lo studente gifted: paradigmi teorici e tentativi di definizione. – 2 Caratteristiche e criticità nello studente con plusdotazione. – 3 Gli studenti gifted nella classe di lingua straniera. – 4 La valutazione linguistica di studenti con plusdotazione: possibili errori e nuove proposte.



**Edizioni**  
Ca' Foscari

#### Peer review

Submitted	2019-03-07
Accepted	2019-04-06
Published	2019-06-07

#### Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Novello, Alberta (2019). «Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *EL.LE*, 7(3), 391-412.

DOI 10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/003

## 1 Lo studente *gifted*: paradigmi teorici e tentativi di definizione

La ricerca di una definizione del termine *giftedness* e l'analisi delle sue peculiarità include un lungo dibattito destinato a continuare (Leavitt 2017) e che auspicabilmente metterà in luce altri aspetti di questo complesso fenomeno. Ciò è prevedibile considerando la diffusione sempre più ampia del tema e i nuovi contributi forniti relativamente ai diversi aspetti che lo riguardano e che, trattando di un argomento legato a componenti soggettive, individuali e sociali, non risulta di semplice e definitiva trattazione.

Per riuscire a comprendere come ci si stia avvicinando a una possibile delineazione del profilo di uno studente *gifted* è indispensabile conoscere quale è stato lo sviluppo del concetto di plusdotazione.

Inizia a parlare di «risultati superiori» e «genialità» Galton (1869) il quale, oltre a proporre dei primi tentativi di misurazione, associa tali fenomeni a caratteristiche individuali come l'intelletto, l'attitudine, la capacità e la passione. Successivamente Hollingworth (1924) e Terman (1925) legano la definizione di *gifted* all'individuo con un alto quoziente intellettivo e sostengono che tale distinzione di QI rispetto al resto della popolazione collochi la persona *gifted* in un gruppo omogeneo che si differenzia, oltre per le abilità intellettive, anche per un insieme di caratteristiche sociali ed emotive accompagnate da bisogni educativi diversi. Tale idea di omogeneità viene affiancata in un secondo momento a quella di permanenza (Terman 1954), termine utilizzato per indicare la presenza costante di plusdotazione in tutto l'arco della vita.

Strang, però, già nel 1951 basa le sue ricerche su aspetti che si discostano dal contenere i *gifted* in un gruppo omogeneo, osservando, ad esempio, la personalità, il comportamento e i bisogni emozionali in rapporto al contesto e alle relazioni in esso instaurate.

Una svolta importante avviene con la proposta di definizione più ampia di Witty (1958) per cui il concetto di plusdotazione è strettamente connesso alla prestazione; secondo lo studioso, difatti, il bambino *gifted* è riconoscibile da performance elevate, considerando le sue potenzialità nell'arte, nella scrittura e nella leadership sociale. Il concetto di *giftedness* viene in questo modo ampliato e, allo stesso tempo, vengono in esso inclusi nuovi elementi sociali e artistici. L'accento è posto sul fatto che troppo peso fosse stato dato alle capacità a danno della passione nello svolgimento di un compito. Questa enfaticizzazione della performance piuttosto che delle capacità contribuisce a diminuire la distinzione netta, sostenuta fino a quel momento, tra capacità, attitudine e risultato. Si inizia a considerare maggiormente la motivazione necessaria per arrivare a una buona prestazione e a comprendere l'importanza della fruizione di adeguate opportunità educative (Dai 2018). Tale pensiero porta, inoltre, all'inclusione per la prima volta di criteri di valutazione legati a pre-

stazioni autentiche (Dehann, Havighurst 1957). La plusdotazione non è più solo un modo di essere, ma anche un modo di fare (Dai 2010) e viene definita come ciò che è stato raggiunto grazie allo sviluppo del talento (Siegler, Kotovsky 1986).

Parallelamente viene presentata una nuova categoria di *gifted*, quella dei creativi (Getzel, Jackson 1962), ma anch'essi sono legati al concetto di omogeneità di un gruppo di persone con un elevato QI.

Una prima definizione ufficiale di *gifted children* viene proposta nella documentazione Marland (1972) in cui viene anche rimarcata l'importanza di un programma educativo differenziato per questi studenti in modo che possano realizzarsi sia per se stessi sia per portare un contributo alla società; nel report è espresso che gli studenti *gifted*, grazie a eccellenti abilità, sono in grado di realizzare prestazioni avanzate e possono essere identificati tra coloro che hanno dimostrato le abilità o attitudini (singolarmente o in combinazione) di: *general intellectual ability, specific academic aptitude, creative or productive thinking, leadership ability, visual and performing arts aptitude, psychomotor ability*. Questa definizione racchiude una visione più inclusiva della plusdotazione anche se propone una rigida tassonomia di un fenomeno in realtà flessibile.

Renzulli (1978, 1986) introduce il concetto di *gifted behaviour* facendo decadere l'idea di una plusdotazione permanente in favore di un fenomeno risultante dall'incrocio di più fattori, endogeni ed esogeni, ovvero aspetti, secondo Dai (2018), che vengono impiegati al momento giusto nel posto giusto.

Renzulli (1994) considera la plusdotazione dividendola in due macro-categorie:

- *schoolhouse giftedness*, condizione facilmente misurabile attraverso test e valutazioni quantificabili;
- *creative-productive giftedness*, che si manifesta in attività che prevedono un particolare sviluppo di prodotti o materiali originali.

Lo studioso, facendo riferimento ai numerosi insuccessi registrati dagli studenti *gifted*, teorizza un modello per il successo della plusdotazione dato dall'intersecarsi di:

- intelligenza sopra la media;
- creatività;
- impegno richiesto dal task (Renzulli 1998).

Renzulli spiega che possedere delle abilità avanzate senza la creatività porta a dei risultati poco produttivi per se stessi o la società; d'altra parte la creatività senza l'impegno non produce risultati soddisfacenti.

Lo studioso aggiorna poi (2009) il modello inserendo l'influenza di elementi personali e ambientali quali: *optimism, courage, romance*

*with a topic or discipline, sensitivity to human concern, physical/mental energy and vision/sense of destiny.*

Tannenbaum propone un modello globale che include:

- *general ability*;
- *special aptitude*;
- *nonintellective requisites*;
- *environmental supports*;
- *chance* (Tannenbaum 1986).

Secondo lo studioso tutti questi fattori devono essere presenti per parlare di *giftedness* ed essi possono essere sia statici che dinamici.

Il contributo di Feldman (1994, 2003) porta, in parte, al superamento del concetto di omogeneità dimostrando che lo sviluppo cognitivo segue sia uno sviluppo universale (Piaget 1967) sia un percorso individuale a seconda delle propensioni, delle inclinazioni e delle opportunità ambientali.

Sulla stessa linea si colloca il modello teorizzato da Gagné (1993, 2004) secondo cui le abilità naturali si sviluppano in talento non solo grazie all'apprendimento e alla pratica, ma anche in combinazione con agenti intrapersonali (motivazione, temperamento e personalità) e ambientali (contesto, persone, compiti ed eventi).

L'attenzione al contesto inizia, pertanto, a essere sempre più presente nelle teorie riguardanti la plusdotazione, così come il distacco dall'idea di *permanence* (Terman 1954), tanto che Simonton (2005) descrive il fenomeno di *giftedness* come una combinazione di elementi legati alla persona, alla cultura, al contesto sociale e alle tempistiche di sviluppo (epigenetica). Si evince come la plusdotazione non sia più considerata come una costante, ma come una condizione che dipende dallo sviluppo della persona, dalle opportunità che le vengono offerte e dalle caratteristiche della popolazione con cui viene in contatto.

Anche le ricerche di Ericsson (2006) e Weisberg (2006) pongono l'accento più sull'impegno e la pratica piuttosto che sul talento o sulla condizione di plusdotazione.

Il focus sulla *giftedness* si sposta sempre più dalla persona al contesto, che non vengono più considerate come entità separate. Tale filone di pensiero è sostenuto anche da Dai (2010) che descrive la plusdotazione come una caratteristica personale che può cambiare e che, essendo legata all'interazione con l'ambiente, può manifestarsi in modo diverso con il passare del tempo. Lo studioso, difatti, propone come componenti per lo sviluppo individuale: *flexible agency, participation, increasing differentiation*.

Sulle opportunità per aumentare il potenziale si basa il modello proposto da Eyre (2009), la quale presenta una formula (*The Eyre Equation*) per il raggiungimento di ottimi risultati da parti di studenti con alte capacità; tale formula è data dalle opportunità e dal sup-

porto nel trovare il proprio campo di attitudine e interesse (forniti da genitori e insegnanti) unitamente al potenziale e alla motivazione.

Sawyer (2012) evidenzia nuovamente l'aspetto della creatività, affiancandola all'intelligenza come componente della plusdotazione e dichiarandole: contestualizzate, distribuite (tra: persona, strumenti e risorse disponibili) e collettive (costruite con l'altro).

Le ricerche, le ipotesi e i modelli proposti dimostrano un'evoluzione del concetto di plusdotazione e avvalorano sempre più l'idea di considerare diversi e modificabili fattori nella sua identificazione, la quale deve, a questo punto, seguire come suggerito da Davis, Rimm e Siegle (2011) un approccio multidimensionale.

È chiaro come attualmente la plusdotazione sia considerata in azione e relazione con gli aspetti del mondo (Dai 2018) e come pochi studiosi accettino i risultati di test o il quoziente intellettivo come unica misura per definire le abilità potenziali adatte a raggiungere alti risultati (Leavitt 2017).

## **2 Caratteristiche e criticità nello studente con plusdotazione**

Dal paragrafo precedente si evince la complessità nel definire i tratti della plusdotazione, tuttavia sono state delineate una serie di caratteristiche che possono essere considerate peculiari negli studenti *gifted* e che vengono riportate non con uno scopo di esaustività, che, come abbiamo visto, non può essere possibile, ma come una serie di possibili indicatori utili a comprendere la presenza di una condizione di plusdotazione negli apprendenti.

I tratti di seguito riportati sono stati osservati in un numero considerevole di studenti *gifted*, ma è fondamentale precisare che si tratta di elencazioni generali e che lo studente identificato come *gifted* può palesare alcune di queste caratteristiche e solamente in alcune aree specifiche.

Secondo Webb e Gore (2012) ciò che deve essere osservato per l'identificazione di bambino plusdotato include l'intensità delle emozioni, dell'interesse, della concentrazione, della sensibilità e dell'immaginazione.

I bambini e i ragazzi plusdotati differiscono dagli altri, inclusi i bambini intelligenti o dotati, per velocità di apprendimento, applicazione dei concetti, livello di interesse, stile delle domande, senso di giustizia, livello emozionale e molto altro ancora (Strip, Hirsch 2011).

Secondo Galbraith (2012) nel riconoscere un bambino ad altissimo potenziale intellettivo è necessario prestare attenzione a:

- abilità intellettive avanzate;
- padronanza linguistica;
- curiosità;

- creatività;
- forte energia;
- concentrazione, passione;
- pensiero logico;
- sensibilità;
- senso dell'umorismo.

Winebrenner (2012) associa allo studente *gifted* elementi quali:

- progressi più rapidi rispetto ai pari in alcune aree dell'apprendimento;
- possesso di un vocabolario avanzato e avanzate capacità verbali;
- memoria eccellente (possiede molte informazioni che processa in modo sofisticato);
- desiderio di approfondimento delle tematiche trattate (che apprendono facilmente);
- pensiero astratto e complesso;
- comprensione delle relazioni di causa ed effetto;
- comprensione di relazioni e collegamenti che altri non colgono;
- preferenza di attività sfidanti;
- capacità di transfer di concetti e di modalità di apprendimento;
- alta capacità di osservazione;
- forte sensibilità;
- alta motivazione negli ambiti di interesse (come ad esempio fare scoperte e risolvere problemi);
- preferenza per il lavoro individuale;
- predisposizione a provare forti emozioni;
- forte senso di giustizia, moralità e empatia;
- sofisticato senso dell'umorismo;
- leadership positiva.

Come riportato in Novello (2016) i bambini e i ragazzi plusdotati imparano molto velocemente e prima dei coetanei, sono molto curiosi anche relativamente ad argomenti che non sono comuni alla loro età, elaborano ragionamenti complessi, hanno un forte senso di giustizia, non amano la confusione e spesso preferiscono la compagnia di bambini di età maggiore o degli adulti. Il bambino plusdotato spesso impara a leggere precocemente, si annoia delle attività ripetitive e, frequentemente, ama lavorare in maniera individuale. Una caratteristica che accompagna spesso la plusdotazione, come già emerso, è una forte sensibilità; i bambini plusdotati, infatti, colgono al volo le situazioni che li circondano, percependo addirittura la sofferenza altrui (Mormando 2011). Lo studente *gifted*, già da piccolo, riesce a memorizzare velocemente e a lungo termine, si interroga sull'uomo, la sua natura e le sue origini, proponendo idee, ipotesi e soluzioni non comuni. I bambini e ragazzi plusdotati pongono e rispondono a quesiti seguendo il ragionamento 'se... allora'. Essi, inoltre, tendono

ad accettare le critiche solo se seguite da una spiegazione costruttiva e di fronte a un problema propongono una soluzione.

Tutte queste caratteristiche, che, come si può evincere, non sono di facile gestione in rapporto con gli altri, portano a una serie di criticità nella relazione sociale, soprattutto in ambito educativo.

Una delle maggiori difficoltà può essere ricondotta al riconoscersi diversi dai pari e di manifestare, perciò, atteggiamenti che possono portare a pensare a disturbi relazionali (Novello 2016). Un'altra problematica che si sviluppa in ambito scolastico è quella della noia, derivante da un ritmo di apprendimento accelerato (Delisle, Galbraith 2002) e che porta lo studente a vivere situazioni di disagio in classe le quali, molto spesso, si traducono in comportamenti di disturbo, di distrazione o astrazione. La costrizione in un ambiente caratterizzato da lentezza, omologazione, mancanza di coinvolgimento intellettualmente stimolante conduce a manifestazioni di rabbia e/o iperattività da parte dello studente *gifted* che, non raramente, viene erroneamente diagnosticato con disturbi dell'attenzione. Come dichiarato da Tolan (2012) uno studente che a scuola si sente in gabbia difficilmente apparirà come *gifted* e, se non adeguatamente stimolato, difficilmente raggiungerà il livello di funzionamento mentale per cui è predisposto. Questo tipo di contesto contribuisce a sviluppare problematiche quali:

- rifiuto di svolgere i compiti scolastici o assegnati per casa;
- frustrazione;
- non accettazione di ordini;
- astrazione durante le lezioni;
- manipolazione delle discussioni;
- non accettazione delle imperfezioni proprie o degli altri;
- atteggiamento anticonformista;
- disturbo durante le lezioni (Winebrenner 2012).

Tali problematiche, viste negativamente e punite, sia a casa sia a scuola, trasmettono ancora di più un senso di inadeguatezza nei bambini e ragazzi *gifted* che aumentano così il loro stato di angoscia tanto da non riuscire a gestirlo. Può capitare anche che avvertano un senso di inferiorità in quanto non compresi e/o presi in giro o, addirittura, neghino le loro capacità per non farsi riconoscere come diversi. Anche il loro acuto senso dell'umorismo rischia di condurli all'isolamento (Delisle, Galbraith 2002).

Tunncliffe (2010) spiega come il veloce sviluppo cognitivo non sia spesso accompagnato da un egual sviluppo fisico, sociale ed emotivo (*asynchronous development*) causando problemi quali:

- la discrepanza tra le idee e le capacità fisiche per realizzarle;
- il trattare argomenti che non sono in grado di gestire emotivamente;
- l'isolamento dai pari e difficoltà di gioco;

- il preferire la compagnia di adulti o amici più grandi non sempre bene accettata.

Webb e Gore (2012) sottolineano come uno studente *gifted* possa deprimersi nel non indentificarsi con i pari e possa addirittura soffrire di forme di depressione, anche in giovanissima età, derivate dal riuscire a paragonare la realtà dei fatti a come potrebbe essere, invece, il mondo.

È subito evidente come in ambito educativo sia necessario e urgente stabilire degli interventi mirati adatti alle esigenze di questi studenti. La proposta di contenuti e opportunità basati sui loro bisogni è fondamentale (Renzulli 1978). L'insegnante dovrà, di conseguenza, essere formato sulle caratteristiche e le potenzialità dello studente *gifted* (Brazzolotto 2018) ed essere in possesso delle conoscenze e gli strumenti per proporre una didattica stimolante e motivante, possibilmente in ottica inclusiva. Come affermato da Leavitt (2017, 52): «like any child, a gifted child needs encouragement coupled with a supportive environment to succeed», altrimenti il rischio di insuccesso e abbandono scolastico può essere molto elevato.

### **3    Gli studenti *gifted* nella classe di lingua straniera**

Considerate le caratteristiche dello studente *gifted* e le molte possibilità di attività che si possono svolgere nelle lezioni di lingua straniera (Balboni 1998, 2012, 2018; Santipolo 2012), diventa palese quanto questi studenti possano essere non solo di supporto alla classe, ma soprattutto protagonisti di percorsi brillanti e caratterizzati dall'autonomia. Compito del docente sarà quello di creare un ambiente di apprendimento adatto, che permetta allo studente con plusdotazione di far emergere e sviluppare le proprie potenzialità. A tal fine, oltre alle caratteristiche generali, è necessario che il docente sia a conoscenza dei tratti distintivi degli studenti che possiedono avanzate abilità verbali, che riportiamo di seguito specificando la necessità di affiancare tali conoscenze alla preparazione in ambito glottodidattico.<sup>1</sup>

Per quanto riguarda in particolare gli apprendenti che possiedono abilità verbali avanzate, essi generalmente mostrano abilità simili in L1 e in LS grazie alla loro capacità impiegare in modo significativo la lingua (Bailey 1996). Essi manifestano solitamente comportamenti linguistici che precedono di due anni quelli dei pari (Dooley 1993; Passow 1996; Wood 2008) dimostrando abilità avanzate per favorire la comprensione da parte dell'interlocutore.

Lo studente *gifted* nelle lingue straniere spesso dimostra:

---

<sup>1</sup> Balboni 2012, 2014, 2018; Santipolo 2002, 2006; Torresan 2008; Daloiso 2011.



- apertura ed empatia verso altre culture;
- curiosità sul funzionamento della lingua;
- riconoscimento di modelli grammaticali e della funzione del lessico nella frase;
- uso di un vocabolario specialistico per descrivere la lingua;
- capacità di fare inferenze;
- abilità nell'identificare e memorizzare i suoni;
- abilità nel riprodurre i suoni;
- pensiero flessibile;
- buona memoria;
- deduzione di regole da esempi;
- capacità di analisi contrastiva;
- capacità di stabilire connessione tra il noto e il nuovo;
- abilità nell'assimilare i *chunks*;
- attenzione per i dettagli (produzione di una lingua accurata);
- utilizzo creativo della lingua;
- padronanza della L1 (Lowe 2002).

Come per le altre caratteristiche già presentate in questo articolo, non tutte quelle elencate sono necessariamente presenti negli studenti con plusdotazione, i quali possono manifestarne solo alcuni tratti, così come prediligere alcune abilità linguistiche rispetto ad altre.

Una caratteristica spesso osservata (Hoh 2005) è il desiderio di comunicare processando i meccanismi della lingua e andando oltre, quindi, i limiti linguistici e cognitivi che appartengono ai normodotati. Questa continua osservazione e sperimentazione della lingua deve essere incoraggiata in ambito educativo e rivestire un ruolo importante nel percorso di apprendimento dello studente. A questo proposito è importante anche sottolineare la capacità di confronto della lingua target con altre lingue, accompagnata dalla formulazione di ipotesi costantemente verificate (Deveau 2006).

Tra le peculiarità legate all'apprendimento di una lingua ritroviamo anche: consapevolezza linguistica avanzata; avanzate abilità comunicative; leadership; ottime capacità di ragionamento e argomentazione (Sousa 2003).

Importante non dimenticare la loro tendenza al perfezionismo (Deveau 2006) che rischia di farli focalizzare troppo sulla competenza morfosintattica; in questo caso il docente dovrà elaborare delle strategie per favorire anche le altre competenze e sottocompetenze comunicative (per approfondimenti sui modelli di competenza comunicativa: Balboni 2011, 2013). Lo studioso evidenzia, inoltre, tra le caratteristiche:

- interesse e capacità di acquisire, richiamare e manipolare lessico e concetti grammaticali avanzati;
- capacità di estrapolare significati, fare inferenze e transfer in maniera creativa;

- capacità di cogliere modelli e relazioni all'interno della lingua e tra più lingue;
- apprezzamento dell'importante ruolo interculturale che svolge la lingua in un mondo interconnesso;
- abilità di *code switching*;
- abilità di sintetizzare creativamente tutti gli elementi linguistici imparati;
- comprensione della lingua come un sistema olistico e identificazione delle relazioni di causa effetto;
- abilità di richiamare facilmente e rapidamente i fatti;
- possesso di *skills* comunicative avanzate (Deveau 2006).

Conoscere le peculiarità legate all'acquisizione delle lingue diventa basilare per il docente, che potrà predisporre un piano formativo adatto. Nella classe di lingua straniera, perciò, lo studente *gifted* per avere successo deve essere inserito in un ambiente di apprendimento che rispetti le sue caratteristiche e sviluppi il suo potenziale. Partendo da accorgimenti generali sulla creazione di ambienti di apprendimento per studenti con plusdotazione (Maker, Nielson 1996; Clark 2002) e unendoli con quelli dedicati all'apprendimento delle lingue<sup>2</sup> il docente di lingue potrà creare situazioni didattiche quotidiane appropriate e motivanti; potrà, ad esempio:

- creare un clima inclusivo sereno;
- focalizzare l'apprendimento sugli studenti;
- essere accogliente verso nuove idee e proposte;
- proporre un apprendimento differenziato per i diversi gruppi che compongono la classe;
- proporre momenti di apprendimento individualizzato;
- trattare argomenti coinvolgenti affrontabili anche in maniera complessa;
- proporre strategie di fruizione dell'argomento adatte (ad esempio: *problem solving*);
- condividere metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti;
- trattare spesso argomenti nuovi;
- esporre gli studenti a un abbondante esposizione linguistica;
- proporre attività funzionali allo sviluppo approfondito di tutte le componenti della competenza comunicativa;
- variare spesso la tipologia di tecniche;
- proporre frequentemente attività creative dal punto di vista linguistico;
- presentare compiti complessi;

<sup>2</sup> Balboni 2012, 2014, 2018; Santipolo 2006, 2012; Torresan 2008; Dalloiso 2011.

- creare uno spazio fisico adatto a lavori individuali, a coppie, a gruppi e che permetta l'accesso a materiali di livello e argomenti diversi;
- indirizzare lo studente verso l'autonomia;
- osservare e valutare le diverse fasi dell'apprendimento autonomo o semi-autonomo (dalla pianificazione ai prodotti);
- utilizzare modalità e criteri di valutazione adatti;
- far praticare l'autovalutazione;
- valutare il percorso e il processo di insegnamento.

Inserito in un ambiente di apprendimento caratterizzato da questi aspetti, lo studente con plusdotazione avrà maggiori possibilità di procedere con l'acquisizione di una lingua straniera secondo le sue potenzialità e raggiungere, di conseguenza, risultati ottimali.

Esiti molto soddisfacenti si potranno naturalmente avere con studenti maggiormente abili nell'area linguistica, ma, se il docente è consapevole delle peculiarità di questo tipo di apprendenti, sarà in grado di sfruttare le diverse potenzialità per giungere a livelli comunicativi comunque alti.

È chiaro che, con abilità come quelle descritte, lo studente *gifted* possiede le potenzialità per procedere con un sofisticato, accelerato e avanzato apprendimento linguistico che non può essere ridotto ai tempi e alle caratteristiche pensate per la classe omogenea. La sola negazione delle sue tempistiche costituirebbe un rifiuto delle sue capacità.

Lo studente *gifted* necessita, difatti, di *compattazione* e *differenziazione* nel suo percorso di apprendimento (Winebrenner 2012), vale a dire di condensare il lavoro in tempi più ristretti e di avere a disposizione materiali, compiti e attività diversificati. In questo modo il docente sarà in grado di predisporre un apprendimento su misura negli aspetti fondamentali: contenuti, processi, prodotti, ambiente e valutazione (Winebrenner 2012). Un altro aspetto indispensabile da inserire nel piano formativo dello studente *gifted* è quello dell'*arricchimento* (Renzulli 1997; Robinson, Campbell 2010; Leavitt 2017), che prevede momenti di approfondimento di un argomento anche al di fuori dell'aula e dell'orario scolastico. Tale procedura, se attivata, ha un forte impatto positivo nell'apprendimento dello studente (Leavitt 2017) e, in campo linguistico, può offrire una risorsa davvero importante nell'avanzamento delle competenze comunicative e culturali.

Un percorso formativo che tenga conto delle caratteristiche nel campo delle lingue dello studente con plusdotazione, che adotti le strategie e gli accorgimenti riportati<sup>3</sup> e che crei un ambiente favo-

<sup>3</sup> Seppur brevemente, non essendo questo l'obiettivo dell'articolo, per altre strategie didattiche si rimanda a Novello, Brazzolotto 2018.

revoles, contribuisce indubbiamente a un aumento delle motivazione, fattore basilare nell'acquisizione linguistica.<sup>4</sup>

Lo studente motivato è uno studente che si sente a proprio agio nel contesto scolastico e che vede riconosciute le proprie capacità. Ciò accade anche quando la valutazione dei suoi apprendimenti è perseguita in maniera corretta, evitando errori che possono compromettere sia la giusta percezione dei progressi raggiunti sia il riconoscimento delle strategie e delle modalità messe in atto per raggiungere i risultati. Errori di valutazione sono spesso presenti nella carriera scolastica degli studenti con plusdotazione comportando un calo dell'autostima e della motivazione, con una conseguente perdita di fiducia nell'insegnamento. Proporre modalità di valutazione errate nell'acquisizione linguistica degli studenti *gifted* rischia di danneggiare l'intero percorso di avvicinamento a un'altra lingua e cultura, disaffezionando lo studente a una disciplina che potrebbe favorire la sua preparazione in tutti i campi, grazie alla possibilità di un accesso al sapere molto più ampia e facilitata dagli scambi comunicativi. Proponiamo a questo punto alcune riflessioni sugli errori nella valutazione linguistica di studenti plusdotati, affiancando a tali considerazioni alcune iniziali proposte.

#### **4 La valutazione linguistica di studenti con plusdotazione: possibili errori e nuove proposte**

Nel processo di insegnamento di una lingua straniera la valutazione ha un ruolo fondamentale. Osservare e interpretare i risultati raggiunti dagli studenti permette di migliorare il loro percorso di apprendimento fornendogli il supporto necessario. Senza la valutazione, il docente perde di vista i passaggi che portano al raggiungimento o meno degli obiettivi comunicativi e culturali individuati nel progetto formativo e, di conseguenza, le strategie impiegate o la loro mancata fruizione. Con la perdita di questi elementi diventa difficile individuare le necessità degli studenti e, conseguentemente, fornire loro il sostegno adeguato. La valutazione assume il ruolo di potente mezzo di comunicazione (Novello 2014) e diventa strumento per migliorare apprendimento e insegnamento. Come spiegato in Serragiotto (2016), la valutazione è funzionale sia al docente che al discente per misurare l'efficacia dell'apprendimento rispetto ai contenuti e alle abilità, facendo emergere ciò che favorisce od ostacola l'acquisizione. In campo linguistico la valutazione costante e attenta è fondamentale per non far accumulare lacune e difficoltà che poi

---

<sup>4</sup> Rogers 1973; Titone 1976; Brumfit 1982; Novak 1984; Balboni 1994, 2006, 2008, 2018; Littlejohn 2001; Caon 2008.

lo studente con fatica riesce a superare, con il rischio, inoltre, di una forte demotivazione. Nel processo di insegnamento di una lingua la valutazione è una componente indispensabile che necessita di essere pianificata e inserita con frequenza nella didattica di classe; solo in questo modo il feedback, che dovrà essere qualitativo per essere funzionale (Dickins 1992), potrà indirizzare lo studente verso il percorso più efficace per lo sviluppo linguistico. Inoltre, vivendo con frequenza l'esperienza della valutazione il discente non considererà tale momento ansiogeno (Porcelli 2005) con il rischio di non dimostrare adeguatamente le proprie competenze.

Partendo dal presupposto che la valutazione non deve essere fatta agli studenti, ma per gli studenti (Winebrenner 2012), analizziamo una serie di errori che rischiano di essere commessi nella valutazione linguistica degli studenti *gifted*, affiancando a essi alcune proposte per evitarli e attuare un'osservazione consapevole dei processi e dei risultati.

I due principali errori che si possono commettere sono: *sopravalutazione* e *sottostima*; sono due tipi di valutazione opposte, ma entrambe portano a conseguenze negative nel percorso di apprendimento dello studente.

Uno studente *gifted* viene valutato in maniera più alta rispetto all'uso delle abilità quando si utilizza una valutazione tarata sulla media della classe e sugli obiettivi per essa stabiliti. Essendo lo sforzo richiesto allo studente decisamente minimo rispetto alle sue capacità, egli otterrà valutazioni molto alte ma che, in realtà, non rispecchiano alcun impegno e, soprattutto, nessuna costanza nell'applicazione scolastica. Le conseguenze in questo caso sono molto preoccupanti in quanto lo studente, abituato a ottenere voti ottimi con minimo sforzo, rischia di adattarsi a questa situazione, per vedere poi, però, una drastica riduzione dei risultati quando lo sforzo richiesto sarà maggiore, ma, a quel punto, non sarà più in grado di affrontarlo. In campo linguistico in particolar modo, essendo lo studente molto veloce nella memorizzazione del lessico e delle regole, ed essendo questo ancora oggi oggetto di gran parte della valutazione, si rischia di valutare molto positivamente un aspetto per lui molto facile, la memoria appunto, e di non chiedere nessuna implicazione cognitiva nell'acquisizione della lingua, aspetto, come abbiamo visto, su cui invece dovrebbe focalizzarsi l'insegnamento. Con questo tipo di valutazione lo studente non impiegherà mai le capacità possedute per l'acquisizione della lingua, restando a un livello in realtà per lui molto basso. È subito palese come una pratica valutativa/osservativa di questo tipo non sia assolutamente funzionale allo sviluppo linguistico dello studente.

Il problema opposto, ma che conduce comunque a un percorso negativo, è quello che comporta una sottostima delle capacità dello studente e che, spesso, si verifica quando la plusdotazione non è ancora

stata indentificata o, peggio, quando viene ignorata in ambito scolastico. Una stima molto più bassa delle reali capacità dello studente si ottiene quando egli viene valutato solo su ciò che è stato insegnato in classe non tenendo conto delle sue caratteristiche nello sviluppo della lingua. In pratica accade che allo studente, che in realtà possiede molte più conoscenze e abilità di quelle affrontate con i compagni, venga richiesto un livello davvero basso e, come spesso accade, considerandolo una banalità, si rifiuti addirittura di dimostrarlo. La valutazione dello studente è in questo caso chiaramente negativa e può portare a un calo dell'autostima e della motivazione, che abbiamo visto essere basilare nell'acquisizione di una lingua (vedi § 3).

Non basare tutta la pratica valutativa sulle caratteristiche dello studente *gifted* può essere, per cui, molto penalizzante. Per evitare questo approccio negativo che può portare alla disaffezione e all'abbandono scolastico, è necessario cambiare alcuni meccanismi e attuare una serie di pratiche che permettano di usufruire della valutazione per lo scopo informativo e di supporto descritto precedentemente.

Una prima proposta deriva dal mettere in pratica uno dei principi fondamentali della valutazione, vale a dire la validità, concetto legato alla capacità di misurare ciò che è effettivamente legato all'abilità presa in considerazione, sia in termini di costruito che di contesto.<sup>5</sup> Proprio l'attenzione a una delle componenti della validità, sviluppata da Weir (2005), ovvero la validità cognitiva, ci permette di evitare gravi errori di valutazione negli studenti *gifted*. Questo tipo di validità richiede di elicitare nella valutazione gli stessi processi cognitivi impiegati dal candidato nell'utilizzo dell'abilità in oggetto. Come descritto precedentemente, i processi cognitivi degli studenti *gifted* sono considerevolmente diversi da quelli dei pari, per cui, una valutazione che non ne tenga conto non può essere considerata una valutazione valida e non potrà fornire, di conseguenza, un feedback utile al processo di insegnamento e apprendimento. La considerazione della validità cognitiva può rappresentare, quindi, la chiave nella valutazione di studenti con plusdotazione. Diventa necessario selezionare i processi coinvolti nelle abilità linguistiche trattate, essendo che tali studenti possono accorpate, sostituire o saltare alcuni processi solitamente osservati nelle performance. Il docente dovrà, per cui, osservare le prestazioni, i passaggi compiuti, intervistare i propri studenti e sulla base di queste informazioni preparare delle prove e delle griglie di osservazione che ne tengano conto. Oltre a questo dovrà cercare di valutare la lingua nel contesto in cui essa è solitamente utilizzata e/o percepita dallo studente *gifted*. Come scritto so-

---

<sup>5</sup> Cronbach, Meehl 1955; Cronbach 1971; Lado 1961; Bachman 1990; Davies 1968, 1990; Thorndike, Hagen 1977; Popham 1981; Anastasi 1988; Carrol, Hall 1985; Hughes 1989; Messick 1989; Weir 1990, 2005; Cumming, Berwick 1996; Davies, Elder 2005.

pra, questi studenti associano un forte valore sociale e comunicativo all'acquisizione di una lingua straniera, conseguentemente sarà importante dare spazio alla lingua in azione sia nel processo di insegnamento che in quello valutativo. Ancora una volta il concetto di validità unito a quello di autenticità (Morrow 1979; Weir 1983, 1990, 1993, 2005; Alderson 2000; Hawkey 2004) si rivela fondamentale nel basare la raccolta dei dati osservabili e valutabili su prove che siano rappresentative di un contesto socialmente autentico. Weir (2005, 3) riguardo gli aspetti socio-cognitivi della valutazione afferma difatti che «abilities to be tested are demonstrated by the mental processing of the candidate (the cognitive dimension); equally, the use of language in performing tasks is viewed as a social rather than a purely linguistic phenomenon». Questa sintesi, letta in ottica *gifted*, chiarisce come evitare i due errori principali precedentemente descritti e far vivere, così, allo studente un'esperienza valutativa che sia rispettosa delle sue potenzialità e, conseguentemente, motivante.

A contribuire ad aumentare questo clima di serenità e di motivazione è la possibilità di evitare un altro errore: quello di non includere nella valutazione gli adattamenti adottati nei percorsi didattici. Se nel percorso dello studente sono previste la differenziazione e il compattamento (vedi § 3), ad esempio, anche la valutazione dovrà essere differenziata e compattata. La valutazione formativa pensata per i pari, in alcuni casi, potrà essere evitata allo studente *gifted*, che, per certi obiettivi può passare direttamente alla sommativa, ma dovrà necessariamente essere sottoposto a una valutazione formativa per gli obiettivi linguistici per lui differenziati; in questo modo il feedback sarà costruttivo e la relazione collaborativa con l'insegnante sarà rafforzata, essendo l'attenzione rivolta all'apprendimento e non al voto. Ancora, se momenti di arricchimento sono stati inclusi nel suo piano formativo, la loro valutazione dovrà essere inserita nella valutazione scolastica, possibilmente in collaborazione con le persone coinvolte nel progetto. Trattandosi di lingua, a questo proposito potranno essere anche presentati dei video in cui le prestazioni dello studente possono essere colte nel contesto socio-educativo in cui vengono effettuate.

Naturalmente affinché questo tipo di valutazione possa essere svolta è necessario stabilire a priori dei criteri di valutazione chiari e trasparenti per tutti gli attori coinvolti nel processo. Dovranno essere predisposte delle griglie, sempre fondamentali nell'osservazione linguistica (McNamara 1996; Weigle 2002; Weir 2007), che tengano conto delle peculiarità dei *gifted* nell'apprendimento della lingua straniera.

Sulla base di quanto affermato nei paragrafi precedenti, ciò a cui si dovrà prestare attenzione sarà: i processi impiegati (che sono un punto di forza; nella riflessione sulla lingua, ad esempio, si valuterà la deduzione dei meccanismi onde capire quanta altra riflessione si

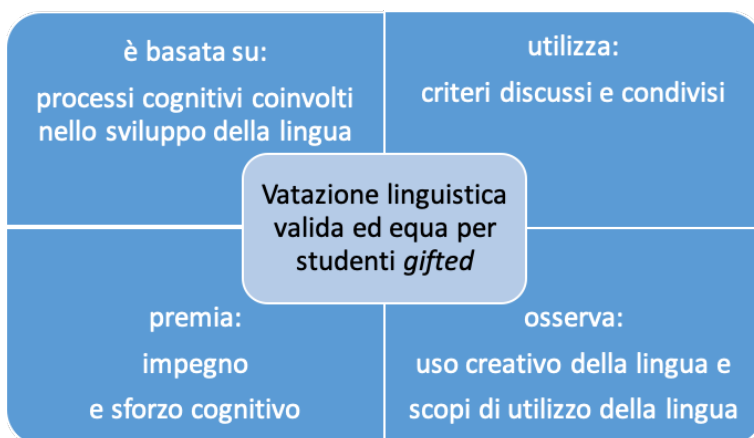


Figura 1 Modello valutazione linguistica per studenti *gifted* (Novello 2019)

potrà proporre e a quale livello; nella comprensione si osserveranno le inferenze compiute), l'uso creativo della lingua, la sperimentazione linguistica derivata dall'osservazione e, poi, tutti gli aspetti legati alla competenza comunicativa. I criteri, come accennato, dovranno essere condivisi con gli studenti, i quali necessitano di spiegazioni chiare e condivise vista la loro difficoltà ad accettare ordini (Winebrenner 2012). Un suggerimento è quello di far creare loro le proprie rubriche e di suggerire modalità di valutazione adatte, che andranno, poi, discusse e selezionate con il docente.

Un altro errore che possiamo prendere in considerazione e strettamente legato alla valutazione linguistica è quello di non coinvolgere gli studenti nella valutazione stessa. Il ruolo dell'autovalutazione è già noto in glottodidattica (Novello 2014; Serragiotto 2016), con gli studenti *gifted* non considerarlo può rivelarsi una problematica in quanto viene a mancare un'opportunità per indirizzarli verso l'autonomia di cui necessitano per svolgere molte delle loro attività, anche durante il lavoro in classe. Inoltre, con l'autovalutazione si possono far comprendere i progressi ottenuti, smorzando l'ansia che a volte li contraddistingue nel tentativo di perfezionismo (Deveau 2006). L'autovalutazione, poi, unita alla valutazione dell'insegnante potrà contribuire a far cogliere allo studente l'impegno adoperato nell'acquisizione della lingua, valorizzando lo sforzo e non una votazione, anche alta, derivata da un approccio con superficialità alla disciplina.

Una valutazione che tenga conto dei possibili errori e delle strategie per evitarli rientra nell'aspetto formativo dell'insegnamento e sarà in grado di guidare il processo di acquisizione degli studenti.



Sintetizzando [fig. 1] possiamo dichiarare che una valutazione linguistica valida ed equa per gli studenti con plusdotazione tiene conto dei processi cognitivi coinvolti nello sviluppo della lingua e utilizza criteri che vengono individuati in base alle caratteristiche degli studenti e con gli studenti stessi vengono discussi e condivisi. Questo tipo di valutazione deve premiare la fatica impiegata nell'acquisizione sia in termini di tempo che di sforzo cognitivo e sarà orientata all'osservazione dell'uso creativo della lingua e degli scopi a essa associati (ad esempio: sociali, educativi, ricreativi).

Il riferimento costante a questo modello, in associazione al modello di valutazione motivante (Novello 2012) che prevede oltre alla condivisione dei criteri anche la preparazione e l'abitudine alle prove e la possibilità di recupero, permette di non commettere gli errori descritti, che, come accennato, possono portare a conseguenze molto negative nel percorso di acquisizione linguistica dello studente. Il docente consapevole dei fondamenti della valutazione linguistica (Porcelli 1998; Novello 2014; Serragiotto 2016) e che pratica una valutazione valida ed equa per lo studente *gifted* sarà in grado di costruire un percorso di supporto per lo sviluppo di una lingua straniera per questi studenti.

## Bibliografia

- Alderson, Charles J. (2000). «Technology in Testing: the Present and the Future». *System*, 28, 593-603. DOI [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00040-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00040-3).
- Anastasi, Anne (1988). *Psychological testing*. New York: Macmillan.
- Bailey, Jane (1996). «Literacy Development in Verbally Talented Children». VanTassel-Baska, Joyce; Johnson, Dana T.; Boyce, Linda N., *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students*. Boston: Allyn & Bacon, 97-114.
- Bachman, Lyle (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue classiche, lingue straniere*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, Paolo E. (2006). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». Serragiotto, Graziano (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima, 19-28.
- Balboni, Paolo E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Università.

- Balboni, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Balboni, Paolo E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Brazzolotto, Martina (2018). «La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione». *Formazione e Insegnamento*, 16(2), 215-26.
- Brumfit, Christopher L. (1982). «Some Humanistic Doubts about Humanistic Language Teaching». Early Patrick (ed.), *Humanistic Approaches: An Empirical View*. Londra: The British Council, 11-19.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Carroll, Brendan J.; Hall, Peter J. (1985). *Make Your Own Language Tests: a Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.
- Clark, Barbara (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merrill/Prentice Hall.
- Cronbach, Lee J.; Meehl, Paul E. (1955). «Construct Validity in Psychological Tests». *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. DOI <https://doi.org/10.1037/h0040957>.
- Cronbach, Lee J. (1971). «Test Validation». Thorndyke, Robert L., *Educational Measurement*. American Council on Education: Washington D.C., 443-507.
- Cumming, Alister H.; Berwick, Richard (1996). *Validation in Language Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dai, Yun David (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Dai, Yun David (2018). «A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes». Pfeiffer, Steven I., *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer, 1-14. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_1).
- Daloiso, Michele (2011). *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*. Roma: Aracne.
- Davies, Alan (1968). *Language Testing Symposium*. London: Oxford University Press.
- Davies, Alan (1990). *Principles of Language Testing*. London: Blackwell.
- Davies, Alan; Elder, Chaterine (2005). *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Davis, Gary; Rimm, Sylvia; Siegle, Del (2011). *Education of the Gifted and Talented*. New York: Pearson.
- DeHaan, Robert F.; Havighurst, Robert J. (1957). *Educating Gifted Children*. Chicago. Illinois: University of Chicago Press.
- Delisle, Jim; Galbraith, Judy (2002). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*. Minneapolis: Free Spirit.
- Deveau, Todd (2006). «Strategies for Gifted Second Language Learners». *Academic Exchange Quarterly*, 22.
- Dickins, Pauline Rea (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Dooley, Cindy (1993). «The Challenge: Meeting the Needs of Gifted Readers». *The Reading Teacher*, 46, 546-51.
- Eyre, Deborah (2009). «The English Model of Gifted Education». Shavinina, Larisa, *The International Handbook on Giftedness*. Amsterdam: Springer Science and Business Media, 1045-59.
- Ericsson, Anders K. (2006). «The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance». Ericsson, Anders K.; Charness, Neil; Feltovich, Paul J.; Hoffman, Robert R., *The*

- Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, 683-704. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>.
- Feldman, David Henry (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, David Henry (2003). «A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness». Borland, James H., *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 159-67.
- Gagné, François (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». Heller, Kurt A.; Monks, Franz J.; Passow, Harry A., *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford; New York: Pergamon, 63-85.
- Gagné, François (2004). «Transforming Gift into Talents». *High Ability Studies*, 15(2), 119-47. DOI <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>.
- Galbraith, Judy (2012). «Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?». *Gifted Education Communicator*, 43(2).
- Galton, Francis (1869). *Hereditary Genius: an Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: Macmillan. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13474-000>.
- Getzels, Jacob W.; Jackson, Philip W. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. Oxford: Wiley.
- Hawkey, Roger (2004). *CPE Textbook: Washback Study*. Cambridge: UCLES.
- Hoh, Pau-San (2005). «The Linguistic Advantage of the Intellectually Gifted Child: An Empirical Study of Spontaneous Speech». *Roeper Review*, 27(3), 178-85. DOI <https://doi.org/10.1080/02783190509554313>.
- Hollingworth, Leta S. (1924). «Provisions for Intellectually Superior Children». O'Shea, Michael Vincent, *The Child, His Nature, and His Needs*. New York: A Contribution of The Children's Foundation, 277-99. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13450-014>.
- Hughes, Arthur (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, Robert (1961). *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- Leavitt, Monita (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer.
- Littlejohn, Andrew (2001). «Motivation. Where does it come from? Where does it go?». *English Teaching Journal*, 19, 5-8.
- Lowe, Hilary (2002). «Modern Foreign Languages». Eyre, Deborah; Lowe, Hilary, *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publisher. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315069364>.
- McNamara, Tim (1996). *Measuring Second Language Performance*. London, New York: Longman.
- Marland, Sidney P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: Government Printing Office. DOI <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>.
- Maker, June C.; Nielson, Aleene B. (1996). *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*. Austin: Pro-Ed.
- Messick, Samuel (1989). «Validity». Linn, Robert L., *Educational Measurement*. New York: Macmillan, 13-103.

- Mormando, Federica (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*. Trento: Erickson.
- Morrow, Keith (1979). «Asking Questions». *ELT Journal*, 33, 97-8. DOI <https://doi.org/10.1093/elt/XXXIII.2.97>.
- Novak, Joseph (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173469>.
- Novello, Alberta (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, Alberta (2012). «Motivare alla valutazione linguistica». *EL.LE*, 1, 91-110. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/7p>.
- Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-90-8>. SAIL 4.
- Novello, Alberta (2016). «Insegnare le lingue a studenti *gifted*. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia*, 16(2), 109-19.
- Novello, Alberta (2017). «Didattica per discenti plusdotati nella CAD». Caon, Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci Editore, 89-98.
- Novello, Alberta; Brazzotto, Martina (2018). «L'apprendimento della lingua inglese in studenti con plusdotazione». *Rila*, 1, 97-114.
- Passow, Harry A. (1996). «Talent Identification and Development in the Language Arts». VanTassel-Baska, Joyce; Johnson, Dana; Boyce, Linda Neal, *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Piaget, Jean (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Popham, James W. (1981). *Modern Educational Measurement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Porcelli, Gianfranco (2005). «Verifiche comode e verifiche valide». Jafrancesco, Elisabetta (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistiche in italiano L2*. Roma: Edilingua, 13-30.
- Reis, Sally M.; Renzulli, Joseph S. (2009). «The Schoolwide Enrichment Model: a Focus on Student Strengths & Interests». Renzulli, Joseph S.; Gubbins, Jean E.; McMillen, Kristin S.; Eckert, Rebecca D.; Little, Chaterine A., *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 140-56. DOI <https://doi.org/10.1177%2F026142941002600303>.
- Renzulli, Joseph S. (1978). «What Makes Giftedness? Reexamining a Definition». *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-4. DOI <https://doi.org/10.1177%2F003172171109200821>.
- Renzulli, Joseph S. (1986). «The Three-ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E., *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 246-79. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>.
- Renzulli, Joseph S. (1994). «New Directions for the Schoolwide Enrichment Model». Katzko, Michael W.; Monks, Franz J., *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Assen: Van Gorcum, 33-6.
- Renzulli, Joseph S. (1997). *Schools for Talent Development: A Practical Plan for Total School Improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. DOI <https://doi.org/10.1177%2F019263659507956820>.

- Renzulli, Joseph S. (1998). «The Three-ring Conception of Giftedness». Baum, Susan M.; Reis, Sally M.; Maxfield, Lori R., *Nurturing the Gifts and Talents of Primary Grade Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, Wendy.; Campbell, Jim (2010). *Effective Teaching in Gifted Education, Using a Whole School Approach*. London; New York: Routledge.
- Rogers, Carl R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Santipolo, Matteo (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Santipolo, Matteo (a cura di) (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sawyer, Robert Keith (2012). *Explaining Creativity: the Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Serragiotto, Graziano (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher.
- Siegler, Robert; Kotovsky, Dale (1986). «Two Levels of Giftedness: Shall Ever the Twain Meet?». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge; London; New York: Cambridge University Press, 417-35.
- Simonton, Keith D. (2005). «Giftedness and Genetics: the Emergent-epigenetic Model and Its Implications». *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 270-86. DOI <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2005-338>.
- Sousa, David A. (2003). *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Strang, Ruth (1951). «Mental Hygiene of Gifted Children». Witty, Paul, *The Gifted Child*. Boston: American Association for Gifted Children.
- Strip, Carol A.; Hirsh, Gretchen (2011). *Helping Gifted Children Soar: a Practical Guide for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Tannenbaum, Abraham (1986). «Gifted: a Psychological Approach». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E., *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-20.
- Terman, Lewis M. (1925). *Genetic Studies of Genius, Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford: Stanford University Press.
- Terman, Lewis M. (1954). «The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent». *American Psychologist*, 9(6), 221-30. DOI <https://doi.org/10.1037/h0060516>.
- Titone, Renzo (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Thorndyke, Robert L.; Hagen, Elizabeth (1977). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Tolan, Stephanie (2012). «Is it a Cheetah? ». *Gifted Education Communicator*, 43(1), 9-11.
- Torresan, Paolo (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: Emi.
- Tunnicliffe, Clive (2010). *Teaching Able, Gifted and Talented Children*. London: Sage.
- Webb, James; Gore, Janet (2012). «How Do We Find Gifted Children?». *Gifted Education Communicator*, 43(2).
- Weisberg, Robert W. (2006). «Modes of Expertise in Creative Thinking: Evidence from Case Studies». Ericsson, Anders K.; Charness, Neil; Feltovich, Paul J.; Hoffman, Robert R., *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Per-*

- formance*. New York: Cambridge University Press, 761-88. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.042>.
- Witty, Paul A. (1958). «Who are the Gifted?». Nelson, Henry B., *Education of the Gifted, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, pt. 2. Chicago: University of Chicago, 41-63. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13174-003>.
- Wood, Patricia F. (2008). «Reading Instruction with Gifted and Talented Readers: a Series of Unfortunate Events or a Sequence of Auspicious Results?». *Gifted Child Today*, 31(3), 16-25. DOI <https://doi.org/10.4219%2Fgct-2008-783>.
- Weir, Cyril (1983). *Identifying the Language Problems of Overseas Students in Tertiary Education in the United Kingdom* [PhD dissertation]. London: University of London.
- Weir, Cyril (1990). *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Weir, Cyril (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Weir, Cyril (2005). *Language Testing and Validation: an Evidence-based Approach*. London: Macmillan.
- Weir, Cyril (2007). *Examining Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Studies in Language Testing 26.
- Weigle, Sara C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winebrenner, Susan (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit-Brown.