

Studenti con plusdotazione e inclusione: una questione di politica linguistica

Alberta Novello

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Inclusive teaching is fundamental in the language classroom and gifted students need to be considered when tailoring inclusive language teaching programmes. In this article the main peculiarities of gifted students are presented, as well as some of the problems that could arise if they are not taken into consideration. The results of a survey of language teachers on training in gifted education and the experiences of a small group of parents are also reported. Some proposals to successfully include gifted students in the language classroom are then described.

Keywords Educational linguistics. Language teaching. Language education. Giftedness. Gifted students. Inclusive language teaching.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La plusdotazione. – 3 Indagine plusdotazione e insegnamento linguistico. – 4 Una politica linguistica inclusiva: prime proposte.



Peer review

Submitted 2019-11-16
Accepted 2021-06-08
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Novello, A. (2021). "Studenti con plusdotazione e inclusione: una questione di politica linguistica". *EL.LE*, 10(2), 193-206.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/002

1 Introduzione

L'educazione linguistica da tempo si dimostra innovativa nelle proposte avanzate al mondo della scuola, nonostante le non rare difficoltà di attuazione. Si guarda, da un po', al miglioramento delle modalità di insegnamento delle lingue, auspicando un incremento della consapevolezza sui benefici che la loro acquisizione può portare a diverse tipologie di studenti. Tale approccio inclusivo ha condotto negli anni ad aumentare l'attenzione per alcune categorie (si pensi ad esempio agli studenti con DSA) che rischiavano di rimanere escluse da un percorso linguistico efficace. È stata offerta, per cui, la possibilità di successo scolastico in ambito linguistico ad un numero sempre maggiore di discenti.

Una categoria che, però, non è stata compresa fino a questo momento nel processo di inclusione è quella degli studenti con plusdotazione.

L'interesse a livello normativo per questi discenti è molto recente, è del 2019, difatti, la nota MIUR 562 che include i *gifted* tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e che suggerisce una possibile personalizzazione del curriculum.

La pubblicazione di questa nota è sicuramente un primo passo verso il riconoscimento di un gruppo fino ad oggi poco considerato, ma siamo ancora lontani dalla realizzazione di un percorso formativo positivo. La decisione di un piano didattico personalizzato per lo studente *gifted* è, difatti, a discrezione del consiglio di classe, il quale è composto, come vedremo, da personale non preparato sul tema della plusdotazione nella quasi totalità dei casi. Il corpo docenti di lingue, per cui, oltre a non comprendere la necessità di un percorso ad hoc per lo studente *gifted*, non è preparato alla sua creazione e realizzazione. Manca, inoltre, una prospettiva inclusiva del tema, per cui il rischio di pensare a qualcosa di preconfezionato per una ristretta categoria di studenti è molto alto.

2 La plusdotazione

Essendo la plusdotazione una condizione soggettiva caratterizzata da molteplici variabili, risulta molto difficile elaborare una sua definizione. La valutazione di un'eventuale plusdotazione spetta agli specialisti del settore, i quali, partendo dalla rilevazione di un Quoziente Intellettivo superiore alla media (uguale o superiore a 130, secondo le indicazioni del Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi¹),

1 Il valore medio del QI è di 100 con una deviazione standard di 15 punti (68,6% della popolazione); il 2,14% della popolazione si colloca sopra i 130, l'1% raggiunge i 135 (per approfondimenti: Lucangeli 2019).

ricercano una serie di caratteristiche direttamente collegate all'utilizzo di abilità a livello avanzato.

Studi in ambito internazionale hanno proposto negli anni diverse interpretazioni di plusdotazione cercando di individuare e descrivere i principali fattori che la caratterizzano (Renzulli 1994; Stenberg 2003; 2005; Gagnè 2004; Tannenbaum 1986; Feldman 1994; 2003; Dai 2010; Sawyer 2012; Kaufman 2013). Nelle ricerche più recenti un'importanza sempre maggiore è stata rivestita dal contesto, affiancando al QI, fattori personali e ambientali. Si tende, per cui, a considerare la plusdotazione come un sistema influenzato da elementi quali: gli input ricevuti, la motivazione, l'impegno nel raggiungimento del compito e la creatività. La visione è, pertanto, quella di una potenzialità che necessita di essere sostenuta e sviluppata sia in ambito privato sia scolastico, attraverso percorsi adatti alle caratteristiche individuali dello studente.

Unitamente all'analisi delle condizioni che favoriscono la plusdotazione sono stati rilevati dei tratti comuni presenti con frequenza negli studenti gifted, i quali aiutano ad indentificare e comprendere maggiormente questa tipologia di apprendenti. Si tratta di caratteristiche osservate con una determinata ricorrenza, ma non necessariamente sempre presenti nella loro totalità in tutti gli studenti. Tra questi troviamo (Clark 2001; 2002; Song, Porath 2005; Galbraith 2012; Webb, Gore 2012; Winebrenner 2012; Leavitt 2017):

- processi di ragionamento precoci e avanzati
- progressi più rapidi rispetto ai pari in alcune aree dell'apprendimento
- memoria eccellente
- ampi interessi
- forte curiosità
- tendenza alla leadership
- capacità di porre domande a carattere inquisitorio
- possesso di un ampio vocabolario, di un alto livello di sviluppo linguistico e delle abilità verbali
- comprensione avanzata di sfumature di significato, metafore e idee astratte
- inusuale capacità di processare velocemente le informazioni
- utilizzo precoce di modelli differenti per processare il pensiero
- comprensione di questioni disciplinari a livelli avanzati
- desiderio di approfondimento delle tematiche trattate
- elaborazione di processi di pensiero flessibili nella risoluzione di problemi
- abilità di sintetizzare adeguatamente i problemi
- comprensione di relazioni e collegamenti che altri non colgono
- capacità di transfer di concetti e di modalità di apprendimento
- capacità di generare idee e soluzioni originali e creative
- originalità nell'espressione (orale, scritta, artistica)

- passione per la sperimentazione, anche secondo modelli non convenzionali
- attenzione all'organizzazione, anche attraverso schemi complessi
- indipendenza di pensiero
- alta capacità di osservazione
- forte impegno nelle situazioni sfidanti e/o di interesse personale
- alta capacità di concentrazione e attenzione
- notevole senso di giustizia
- forte sensibilità
- intensa empatia
- predisposizione a provare forti emozioni
- sofisticato senso dell'umorismo
- intensità di sentimenti e reazioni
- possesso di ideali in giovanissima età
- preoccupazione verso problemi sociali e politici
- fervida immaginazione.

Come riportato da Leavitt (2017), lo studente gifted rispetto ad uno studente eccellente manifesta maggiore curiosità, propone soluzioni alternative e divergenti, non accetta passivamente le informazioni, ma le assorbe e manipola, non si limita a completare un compito, ma inizia nuovi progetti. Egli, inoltre, non è un buon esecutore, ma un creativo, non riporta semplicemente le informazioni, ma le elabora, il suo pensiero non è lineare, ma complesso. Lo studente gifted spesso non è il migliore della classe, ma il suo livello è oltre quello della classe, egli non comprende semplicemente i significati, ma fa inferenze e astrazioni, ama la conoscenza, ma, non di rado, non ama la scuola.

Proprio su quest'ultimo punto è necessario porre attenzione al fine di attuare un cambiamento significativo nel percorso scolastico degli studenti con plusdotazione.

La peculiarità del loro apprendimento fa sì che una progettazione didattica che non tenga conto delle loro esigenze non risulti efficace, se non, addirittura, controproducente.

Lo studente gifted inserito in un contesto non inclusivo, difatti, manifesta una serie di comportamenti che lo allontanano da un percorso scolastico di successo. L'eccessiva noia e la mancanza di stimolazione adeguata portano spesso questi studenti ad adottare atteggiamenti non positivi nei confronti della scuola e degli insegnanti. Il loro ritmo di apprendimento accelerato li spinge a vivere situazioni di frustrazione e disagio che sfociano in azioni di disturbo o di astrazione (Delisle, Galbraith 2002). Il non poter soddisfare il loro desiderio di approfondimento e non usufruire delle loro capacità di ragionamento e di problem solving, inoltre, si riflette su problematiche da gestire sia a casa sia a scuola, quali: il rifiuto di svolgere i compiti assegnati, la manipolazione delle discussioni, la non accettazione di ordini (Winebrenner 2012).

Webb e Gore (2012) spiegano come uno studente gifted possa deprimersi nel non indentificarsi con i pari e possa addirittura soffrire di forme di depressione, anche in giovanissima età. La mancanza di riconoscimento delle loro capacità e la continua richiesta di omologazione ad un gruppo con caratteristiche molto diverse, porta lo studente con plusdotazione a vivere spesso in uno stato di angoscia che difficilmente riesce a gestire e, spesso, sfocia in manifestazioni di rabbia.

Come affermato da Celik-Sahin e Schmidt (2014), proprio in riferimento all'acquisizione linguistica, l'approccio standard non si rivela adatto a questa tipologia di studenti, i quali necessitano di essere stimolati e motivati in modo diverso. Una progettazione didattica che tenga conto delle loro caratteristiche diventa basilare (per un approfondimento sulle caratteristiche legate all'acquisizione linguistica degli studenti gifted si veda Novello 2021). La scuola non può non tener conto di una categoria di studenti spesso in sofferenza e, di conseguenza, ad alto rischio di disaffezione scolastica.

Se da una parte, quindi, è fondamentale riconoscere questa tipologia di discenti, è ancora più importante dall'altra non considerare la plusdotazione come un'etichetta, una condizione statica e ripetitiva degli individui gifted (Novello 2020). Al contrario, essendo caratterizzata da tratti molto soggettivi e potendo essere presente solo in alcune aree, non è possibile pensare ad uno studente gifted 'standard'. Proprio per questo motivo un'unica progettazione per gli studenti con plusdotazione si rivelerebbe fallimentare e diventa basilare costruire degli ambienti di apprendimento inclusivi e aperti. Anche la costituzione di gruppi costanti o classi differenziate non porterebbe a risultati positivi (come già sperimentato in alcuni Paesi, per approfondimenti si veda Ofsted 2001; Scottish Network for Able Pupils 2012) proprio per la diversità tra questi studenti e le loro possibili carenze o difficoltà in alcune aree. L'approccio inclusivo si rivela, per cui, un'ottima possibilità. A tale proposito, è stato dimostrato come un ambiente inclusivo permetta di migliorare le prestazioni di tutta la classe, in quanto offre la possibilità ai talenti di emergere oltre che di potenziare le capacità di tutti gli studenti (Sternberg et al. 1998; Sternberg 2002; Renzulli et al. 1999; Renzulli, Reis 2014). Questo si palesa indubbiamente come un altro motivo per cui le classi 'chiuse' non si rivelerebbero efficaci, gli studenti non ancora valutati resterebbero esclusi e senza un ambiente stimolante non avrebbero la possibilità di emergere.

La visione da adottare, quindi, è quella inclusiva, che non si sposa con l'idea che tutti gli studenti debbano lavorare sulla stessa attività con gli stessi tempi, come credenza ancora radicata, ma significa permettere agli studenti di collaborare al raggiungimento di un risultato, ognuno con le proprie capacità e velocità.

In particolar modo nel campo della glottodidattica si tratta di gestire la CAD (per approfondimenti sulla Classe ad Abilità Differenziate

si veda Caon 2016) includendo gli studenti con plusdotazione e proponendo, quindi, attività linguistiche adatte anche alle loro esigenze. Diventa fondamentale, pertanto, proporre compiti linguistici stratificati e differenziati progettati consapevolmente, in grado di includere anche i discenti gifted.

Un percorso inclusivo ottimale prevede gruppi interscambiabili a seconda delle attività, momenti di discussione comuni, lavori individuali anche al di fuori della classe e con insegnanti/esperti diversi, l'importante è che siano sempre presenti momenti di feedback intermedi in cui tutto il gruppo classe è coinvolto e in cui si rimanda all'obiettivo da raggiungere onde non far perdere il focus agli studenti e mantenere alta la loro motivazione (per approfondimenti su valutazione e progettazione linguistica: Novello 2018; 2020).

3 Indagine plusdotazione e insegnamento linguistico

Alla luce di quanto affermato, conoscere le caratteristiche degli studenti gifted ed essere esperti dei tratti distintivi legati all'acquisizione di una lingua straniera e alle conseguenti modalità di insegnamento risulta basilare al fine della creazione di un percorso inclusivo efficace in grado di evitare i rischi precedentemente esposti.

Lo stato dell'arte, però, in Italia è quello di un corpo docente che non è stato formato sul tema della plusdotazione né dal punto di vista generale né da quello specifico disciplinare.

A sostegno di questa affermazione si riportano i dati ricavati da un'indagine condotta ad ottobre 2020 che dimostra, appunto, come il tema sia poco diffuso e conosciuto a livello nazionale tra i docenti di lingue.

Hanno partecipato alla ricerca 636 insegnanti di lingue, distribuiti nel territorio nazionale con le seguenti percentuali in base alle regioni di servizio:

Tabella 1 Percentuale docenti per regione di servizio

Regione di servizio	Percentuale di risposta
Abruzzo	0,6%
Basilicata	0,3%
Calabria	1,4%
Campania	2,5%
Emilia-Romagna	8,2%
Friuli-Venezia Giulia	5,3%
Lazio	3,3%
Liguria	2,4%
Lombardia	14%

Regione di servizio	Percentuale di risposta
Marche	8,3%
Molise	0,9%
Piemonte	9,6%
Puglia	2%
Sardegna	2,8%
Sicilia	3,1%
Toscana	5,2%
Trentino-Alto Adige	5,8%
Umbria	3,1%
Valle d'Aosta	1,1%
Veneto	20%

I docenti coinvolti [graf. 1] appartengono ai diversi ordini di scuola in questa misura: 28,5% scuola primaria, 27,4% scuola secondaria di primo grado, 44,2% scuola secondaria di secondo grado.

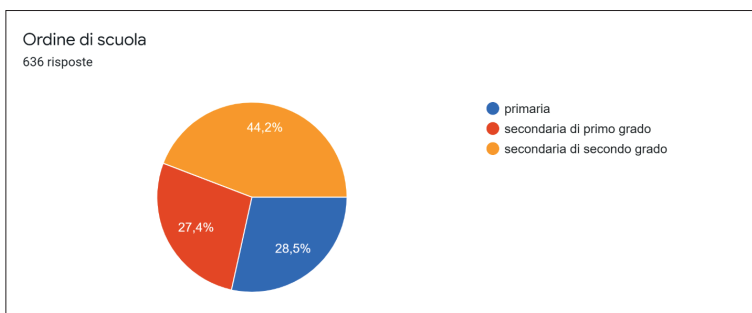


Grafico 1 Percentuale di docenti per ordine di scuola

I dati, pertanto, permettono di avere una visione piuttosto estesa a livello di territorio e di ordini di scuola.

Alla domanda se la scuola avesse proposto una formazione per gli insegnanti di lingue sulla plusdotazione la risposta è stata negativa per il 92,5%:

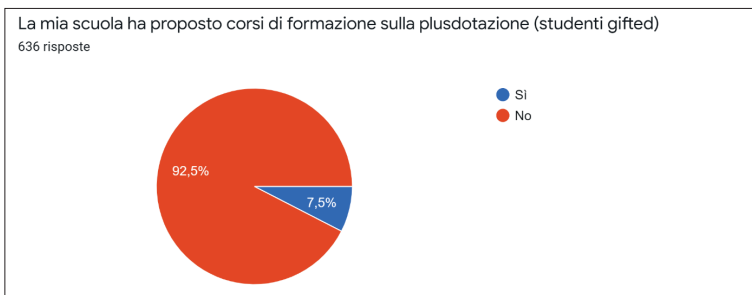


Grafico 2 Percentuale di corsi di formazione sulla plusdotazione

Questo dato è significativo in quanto dimostra come il tema della plusdotazione non sia presente nell'offerta formativa proposta dalle scuole.

È stato poi chiesto agli insegnanti se si fossero formati autonomamente sul tema e la risposta positiva ha riguardato il 25%:

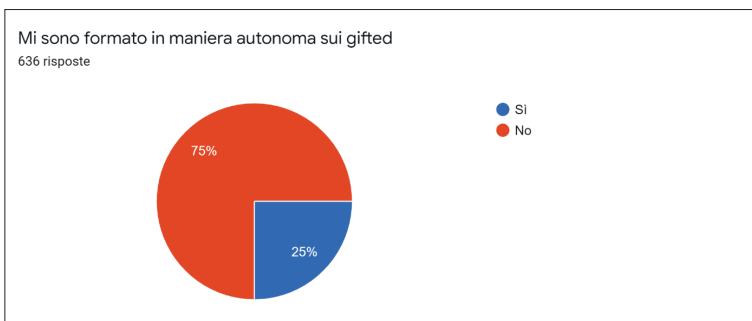


Grafico 3 Percentuale di autoformazione docenti sulla plusdotazione

Tale dato indica che la percezione dell'urgenza di una formazione adeguata sia ancora debole tra i docenti di lingue, atteggiamento che riflette la scarsa attenzione di cui fino allo scorso anno ha goduto il tema anche a livello istituzionale.

Decisamente più esigua è stata la partecipazione dei genitori al questionario a loro riservato. Hanno, difatti, partecipato 28 genitori in totale (probabilmente raggiunti tramite la diffusione dei questionari nelle scuole in quanto la quasi totalità delle associazioni contattate che si occupano di plusdotazione ha deciso di non informare

i propri iscritti della ricerca). In questo caso non abbiamo un campione distribuito su tutto il territorio nazionale e come per il questionario docenti si registra una risposta più alta per alcune regioni in particolare, come si evince dalla seguente tabella:

Tabella 2 Regioni di frequenza degli studenti

Regione di frequenza della scuola	Percentuale di risposta
Abruzzo	-
Basilicata	7,1%
Calabria	10,7%
Campania	-
Emilia-Romagna	14,3%
Friuli-Venezia Giulia	7,1%
Lazio	3,6%
Liguria	3,6%
Lombardia	10,7%
Marche	-
Molise	-
Piemonte	-
Puglia	3,6%
Sardegna	-
Sicilia	-
Toscana	3,6%
Trentino-Alto Adige	3,6%
Umbria	-
Valle d'Aosta	-
Veneto	32,1%

L'età dei figli (che non sono mai stati fermati nel loro percorso scolastico) è compresa tra 6 e 18 anni, con una prevalenza di tredicenni (21,4%):

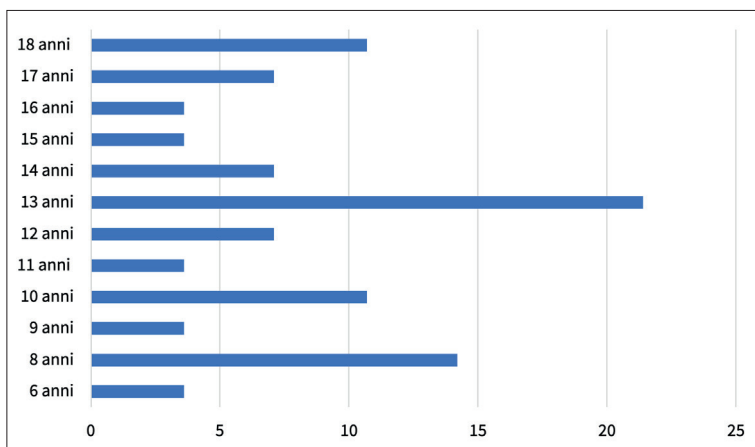


Grafico 4 Età degli studenti

Il dato dell'età è piuttosto interessante in quanto dimostra la necessità di intervento in tutti gli ordini di scuola.

Nonostante il basso tasso di risposte, esse si rivelano comunque molto significative in quanto dimostrano (come si può vedere dai grafici successivi) che i docenti di lingue formati predispongono poi effettivamente un piano personalizzato per gli studenti gifted, confermando, quindi, l'importanza della formazione.

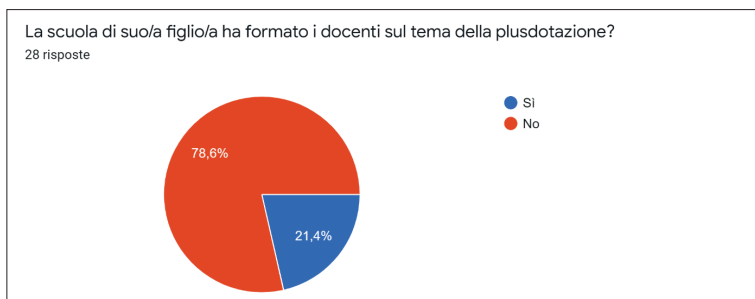


Grafico 5 Percentuale di docenti formati

Il grafico 5 riporta che il 21,4% delle scuole frequentate dai figli ha proposto una formazione sulla plusdotazione e gli stessi genitori che hanno compilato il dato positivo hanno poi risposto indicando che i docenti di lingue formati hanno adottato una progettazione inclusiva [graf. 6].

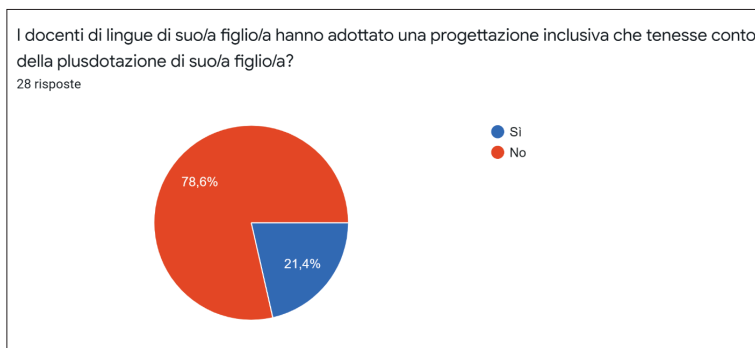


Grafico 6 Percentuale di realizzazione di una progettazione inclusiva

4 Una politica linguistica inclusiva: prime proposte

La lettura dei dati indica come la scuola non sia preparata ad accogliere gli studenti gifted e come gli insegnanti di lingue siano attualmente pressoché privi delle competenze necessarie per creare un ambiente di apprendimento ad essi favorevole.

Considerati gli ormai consolidati benefici derivati dalla conoscenza di una o più lingue straniere e seconde, la scuola non può esimersi dall'includere il maggior numero di studenti nel percorso educativo linguistico.

I dati dimostrano una situazione di emergenza, una scuola in cui i rischi di insuccesso per gli studenti gifted sono molto alti.

Diventa, perciò, urgente portare e attuare delle soluzioni grazie alle quali far emergere le risorse che questi studenti possono portare alla scuola e, in ottica di lungimiranza, alla società.

Senza dubbio il primo passo da compiere è quello di una solida progettazione della formazione docenti. È necessario pensare sia ai docenti già in servizio, proponendo percorsi di aggiornamento, sia ai futuri insegnanti, inserendo una formazione specifica nei corsi universitari accreditati per l'insegnamento.

La formazione è fondamentale per diffondere tra i docenti gli strumenti necessari per la progettazione di una CAD inclusiva sia per le lingue straniere sia per l'italiano come lingua seconda. È auspicabile, pertanto, pensare a percorsi di formazione che prevedano l'infor-

mazione sulle caratteristiche dell'acquisizione linguistica da parte degli studenti con plusdotazione e la condivisione delle strategie e metodologie adatte al loro progresso linguistico in ottica inclusiva.

Un ulteriore passo è quello di organizzare all'interno della scuola la presenza di figure specifiche a cui gli insegnanti e gli studenti possano rivolgersi con continuità.

Come abbiamo visto, gli studenti gifted manifestano tratti peculiari e variabili, di conseguenza una gestione inclusiva e innovativa all'interno della classe non è semplice. La figura di un mentore per i docenti sarebbe di non poco supporto all'interno della scuola, offrendo la possibilità di un confronto costante sulle decisioni didattiche da adottare per il singolo e il gruppo. Il mentore garantirebbe una comunicazione competente e aggiornata anche nell'ambito della didattica delle lingue, fondamentale per un tema nel pieno del suo sviluppo all'interno della ricerca scientifica. Altrettanto importante la figura del mentore per gli studenti (Grossinger et al. 2010) che avrebbe anche il compito di raccogliere le loro impressioni sulla didattica e sui loro interessi e aiutarli, così, nell'organizzazione e nella gestione della giornata scolastica.

Considerato l'aumento di interesse che susciterà il tema nel prossimo futuro e una conseguente maggiore sensibilizzazione dei docenti e di chi si occupa degli studenti è prevedibile che assisteremo ad un aumento delle valutazioni di plusdotazione (come avvenuto in un recente triennio in Scozia in cui la registrazione di studenti gifted è passata da 269 a 2.399² in seguito all'avvio di un programma di informazione; Scottish Network for Able Pupils 2012). Ciò rimarca l'urgenza di predisporre una scuola pronta ad accompagnare lo studente con plusdotazione in un percorso di acquisizione linguistica di successo, in grado di accogliere tutti gli studenti in un ambiente inclusivo in cui ognuno contribuisce con la propria individualità alla costruzione di competenze e conoscenze.

2 Scottish Network for Able Pupils 2012.

Bibliografia

- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Loescher.
- Celik-Sahin, C.; Schmidt, O. (2014). «Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students». *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(1), 53-7.
- Clark, B. (2001). «Some Principles of Brain Research for Challenging Gifted Learners». *Gifted Education International*, 16, 4-10. <http://doi.org/10.1177/026142940101600103>.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Dai, D.Y. (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Delisle, J.; Galbraith, J. (2002). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*. Minneapolis: Free Spirit.
- Feldman, D. (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood (NJ): Ablex.
- Feldman, D. (2003). «A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness». Borland, J. (ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 9-33.
- Gagnè, F. (2004). «Transforming Gift into Talents». *High Ability Studies*, 15(2), 119-47. <http://doi.org/10.1080/1359813042000314682>.
- Galbraith, J. (2012). «Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?». *Gifted Education Communicator*, 43(2), 22-6.
- Grossinger R., Porath M.; Ziegler A. (2010). «Mentoring the Gifted: A Conceptual Analysis». *High Ability Studies*, 21(1), 27-46.
- Kaufman, S.B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic books.
- Leavitt, M. (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham, Switzerland: Springer.
- Lucangeli, D. (2019). *Gifted - La mente geniale*. Firenze: Giunti Scuola.
- Novello, A. (2018). «Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *EL.LE*, 7(3), 391-412. <http://doi.org/10.30687/elLe/2280-6792/2018/03/003>.
- Novello, A. (2020). «La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua». Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 291-300. SAIL 17. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/021>.
- Novello, A. (2021). «Insegnamento linguistico e plusdotazione: le caratteristiche dell'apprendente». Caruana, S.; Chircop, K.; Gauci, P.; Pace, M. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 251-62. SAIL 18.
- Ofsted, Office for Standards in Education (2001). *Providing for Gifted and Talented Pupils: An Evaluation of Excellence in Cities and other Grant - Funded Programmes*. London: Office for Standards in Education.
- Renzulli, J. (1994). «New Directions for the Schoolwide Enrichment Model». Katzko, M.; Monks, F. (eds), *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability*. Assen: Van Gorcum, 33-6.
- Renzulli, J.S.; Baum, S.M.; Hebert, T.P.; McCuskey, K.W. (1999). «Reversing Underachievement through Enrichment». *Reclaiming Children and Youth*, 7(4), 217-23. https://www.researchgate.net/publication/312088499_Reversing_underachievement_through_enrichment.

- Renzulli, J.; Reis, S. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Talent Development*. 3rd ed. Waco: Prufrock.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Scottish Network for Able Pupils (2012). *We Count Too: Highly Able Pupils in Scottish Schools*. https://www.gla.ac.uk/media/Media_346003_smxx.pdf.
- Song, K.; Porath, M. (2005). «Common and Domain-Specific Cognitive Characteristics of Gifted Students: An Integrated Model of Human Abilities». *High Ability Studies*, 16(2), 229-46. <https://doi.org/10.1080/13598130600618256>.
- Sternberg, R. et al. (1998). «Teaching for Successful Intelligence Raises School Achievement». *PhiDelta Kappan*, 79, 667-9.
- Sternberg, R. (2002). «Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence». *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-93.
- Sternberg, R. (2003). «Wisdom and Education». *Gifted Education International*, 17(3), 233-48.
- Sternberg, R. (2005). «The WICS Model of Giftedness». Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 327-42.
- Tannenbaum, A. (1986). «Giftedness: A Psychological Approach». Sternberg, R.; Davidson, J. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-52.
- Webb, J.; Gore J. (2012). «How Do We Find Gifted Children?». *Gifted Education Communicator*, 43(2), 5-6.
- Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit-Brown.