



D-1

Gli allievi d★ppiamente eccezi★nali

**Line Massé, Claire Baudry, Claudia Verret, Marie-France Nadeau,
Anne Brault-Labbé, Christine Touzin, Pascale Mercier,
Fannie Dussault, Diane Silly et Anick Vallières**

Élèves
d★ublement
excepti★nnels

Gli allievi doppiamente eccezionali

Redazione :

Line Massé¹, Claire Baudry¹, Claudia Verret², Marie-France Nadeau³, Anne Brault-Labbé⁴, Christine Touzin⁵, Pascale Mercier⁶, Fannie Dussault⁷, Diane Silly⁵ et Anick Vallières⁸

¹ Professeures, Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE),

Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

² Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM).

³ Professeure, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

⁴ Professeure, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

⁵ Conseillères pédagogiques, Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

⁶ Psychologue et professionnelle en adaptation scolaire, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries (CSSPS).

⁷ Coordonnatrice par intérim aux services éducatifs, CSSPS.

⁸ Professionnelle en adaptation scolaire, CSSPS.

Grafica :

Nathalie-Ann Roy, conseillère en communication — designer graphique, MDes, Bureau des communications, CSSMB.

Impaginazione :

Isabelle Martineau-Crête et Majorie Dubuc, assistantes de recherche, LaRIDAPE, UQTR.

Revisione linguistica della versione francese:

Sophie Lejeune.

Traduzione italiana:

Debora Caviglia, Psicologa e Elisabetta Monotti Campanella, associazione Filo di Seta, Svizzera
(<https://filodiseta.ch>)



Questo progetto di collaborazione è stato realizzato dal LaRIDAPE del dipartimento di psicoeducazione dell'UQTR in collaborazione con i Servizi educativi del Centro servizi scolastici delle Premières-Seigneuries e il Servizio risorse educative del Centro servizi scolastici Marguerite-Bourgeoys.



La realizzazione di questo progetto è stata possibile grazie ad una sovvenzione ottenuta nell'ambito del programma Projet de partenariat en adaptation scolaire (assegnazione supplementare 15350, sezione 1) del Ministero dell'Istruzione del Québec.



2022. Potete condividere, copiare, distribuire e adattare l'opera alle seguenti condizioni:



(BY) L'opera può essere utilizzata liberamente, a condizione che ne venga attribuita la paternità agli autori citandone i nomi. Ciò non significa che questi ultimi siano d'accordo con l'uso che ne fate.



(NC). È consentito riprodurre, diffondere e modificare l'opera, purché l'utilizzo non sia commerciale.



(SA) Condivisione alle stesse condizioni. Se modifichi il materiale, devi condividere i tuoi contributi con la stessa licenza dell'opera originale (con le stesse opzioni). [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

LaRIDAPE, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C. P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7.

https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_doublement_exceptionnels

ISBN : 978-2-925231-00-4.

Deposito legale : 1^{er} trimestre 2022; Bibliothèque et Archives Nationales du Québec; Bibliothèque et Archives Canada.

Indice

1. Riconoscere i principali bisogni degli allievi doppiamente eccezionali	1
2. Tre tipologie di allievi doppiamente eccezionali	2
2.1. Gli allievi identificati come plusdotati in cui il potenziale maschera il deficit o il disturbo	2
2.2. Gli allievi con un deficit o un disturbo che maschera il potenziale	2
2.3. Gli allievi di cui non sono identificati né il potenziale né il deficit	3
3. Le caratteristiche generali degli allievi doppiamente eccezionali.....	4
4. I principali fattori di rischio e di protezione.....	5
5. I principali bisogni educativi degli allievi con doppia eccezionalità	7
5.1. I bisogni sul piano dell'apprendimento.....	7
5.2. I bisogni sul piano socioaffettivo.....	7
Conclusione	8
Riferimenti bibliografici	9

Introduzione

La definizione “allievi doppiamente eccezionali” deriva dalla terminologia inglese "twice exceptional". Pur mostrando caratteristiche di alto potenziale o talento eccezionale, tali allievi presentano anche tratti legati a una disabilità o a un disturbo dell'adattamento o dell'apprendimento. Quando un allievo è doppiamente eccezionale, il riconoscimento del suo potenziale e l'attuazione di misure educative appropriate alle sue alte capacità e ai suoi reali bisogni possono venire negletti (Bianco e Leech, 2010; Foley-Nipcon *et al.*, 2011; VanTassel-Baska *et al.*, 2009). Gli interventi adottati per questi allievi sono frequentemente focalizzati unicamente sui loro problemi di apprendimento e sulle difficoltà di adattamento e tengono raramente conto del loro potenziale (Misset *et al.*, 2016), ciò può causare ulteriori problemi di adattamento o portare a un sottorendimento.

Finalità del documento:

- Definire il concetto di doppia eccezionalità.
- Descrivere le tre tipologie di studenti doppiamente eccezionali individuate.
- Riconoscere le principali caratteristiche degli studenti doppiamente eccezionali, così come i fattori di rischio e di protezione sul piano personale, familiare, scolastico e sociale.
- Riconoscere i principali bisogni degli studenti doppiamente eccezionali

1. Riconoscere i principali bisogni degli allievi doppiamente eccezionali

In Québec, questa popolazione scolastica non è definita nei documenti del Ministero dell'Istruzione e dell'Insegnamento Superiore (MEES), poiché il termine proviene dagli Stati Uniti. Nella letteratura, si trovano due definizioni principali di allievi doppiamente eccezionali (Reis *et al.*, 2014). Nella prima, un allievo è definito "doppiamente eccezionale" quando è identificato sia come ad alto potenziale cognitivo che affetto da una disabilità ("disability"). Generalmente, queste disabilità si riferiscono a un handicap o a un disturbo fisico come la sordità o la disprassia, oppure a un disturbo neuropsicologico come il disturbo da deficit di attenzione / iperattività (ADHD), i disturbi dell'apprendimento (DSA) o il disturbo dello spettro autistico (ovviamente, ad eccezione della disabilità intellettiva). Questa prima definizione, nonostante il suo carattere oggettivo, è fortemente criticata, poiché il potenziale di alcuni studenti può mascherare il loro deficit e viceversa. Per questo motivo, nel corso degli ultimi anni è emersa una definizione più inclusiva, che ha l'obiettivo di migliorare l'accuratezza dell'identificazione di questi studenti nelle scuole e rispondere così precocemente ai loro bisogni particolari, al fine di prevenire lo sviluppo di problemi di adattamento (più gravi) e favorire lo sviluppo del loro pieno potenziale (Foley-Nipcon e Candler, 2018). Secondo questa definizione, gli allievi doppiamente eccezionali, pur manifestando caratteristiche di elevata capacità in uno o più ambiti, presentano anche caratteristiche di una disabilità o di un disturbo di adattamento o di apprendimento (Foley-Nipcon e Candler, 2018). Questa definizione implica che i criteri diagnostici debbano essere adattati per valutare sia la potenzialità che il disturbo, senza trascurare le interazioni tra i due. Kalbfleisch (2014), invece, propone una soglia minima di quoziente intellettivo (QI) di 120 per facilitare l'operationalizzazione della definizione.

2. Tre tipologie di allievi doppiamente eccezionali

Brody e Mills (1997) hanno identificato tre situazioni che possono essere riscontrate tra gli allievi doppiamente eccezionali.

2.1. Gli allievi identificati come plusdotati in cui il potenziale maschera il deficit o il disturbo

Il primo caso riguarda gli allievi che sono stati identificati come ad alto potenziale, ma che sono in grado di compensare i loro deficit raddoppiando gli sforzi o utilizzando mezzi compensatori, o ancora che riescono a svolgere i compiti scolastici perché facili. In questi casi, la disabilità o il disturbo non vengono diagnosticati nonostante le difficoltà dell'allievo, poiché il rendimento scolastico è ritenuto adeguato. Con l'aumento della complessità della materia o con il progredire del percorso formativo cresce il rischio che questi allievi incontrino difficoltà a livello scolastico. Poiché il loro disturbo o la loro disabilità rimangono nascosti, i professionisti scolastici possono attribuire la loro performance a una mancanza di motivazione, a un impegno insufficiente o ad altre ragioni come l'opposizione o i capricci. Il riquadro1 illustra questa situazione.

Riquadro 1

Flavie

Flavie, 8 anni, è in quarta elementare. È entrata precocemente in prima, poiché sapeva già leggere alla scuola dell'infanzia e la valutazione cognitiva effettuata aveva rivelato un alto potenziale cognitivo (98mo percentile). Fin da piccola, i suoi genitori hanno notato diversi indizi riconducibili all'ADHD, in particolare un'agitazione eccessiva e una grande impulsività. Tuttavia, poiché andava molto bene a scuola, aveva buoni rapporti con gli adulti e molti amici, né i suoi genitori né gli insegnanti si sono preoccupati al riguardo. Da inizio anno, Flavie frequenta un programma intensivo di inglese. Non ha alcuna difficoltà a seguire la parte del programma che riguarda l'inglese, poiché l'insegnamento è molto dinamico e partecipativo, ma ha molte difficoltà a seguire i corsi relativi alle altre materie. L'insegnamento di queste ultime è per lo più di tipo frontale, e le attività di apprendimento sono quasi interamente costituite da esercizi scritti proposti nei manuali. Flavie si distrae facilmente. I suoi risultati scolastici in queste materie sono sotto la media del gruppo.

2.2. Gli allievi con un deficit o un disturbo che maschera il potenziale

Il secondo caso riguarda gli studenti il cui disturbo o deficit è sufficientemente grave da essere diagnosticato, ma il cui potenziale passa completamente inosservato. Questi studenti di solito beneficiano di servizi educativi per la loro disabilità, ma l'attenzione è concentrata esclusivamente sulle loro debolezze e non ricevono misure particolari riguardo al loro potenziale. Il riquadro2 illustra questa situazione.

Riquadro 2

Lucas

Lucas ha ricevuto una diagnosi di disturbo dello spettro autistico all'età di 4 anni. L'inizio della sua scolarizzazione è stato molto difficile. Fin dal suo ingresso alla scuola materna, faceva crisi così frequenti e violente che veniva allontanato dalla classe almeno due volte al giorno. A partire da dicembre, riceveva quotidianamente per due ore il supporto di un'educatrice specializzata per aiutarlo nella regolazione emotiva e favorire il suo mantenimento in una classe ordinaria. In prima elementare, dopo un inizio d'anno più facile, ha ricominciato a fare crisi di rabbia, in particolare quando trovava i contenuti insegnati troppo "infantili" o il ritmo d'insegnamento troppo lento. Inoltre, non sopportava la presenza degli altri alunni vicino a lui, il livello di rumore durante le attività e i richiami da parte della sua insegnante. Rifiutava anche di svolgere qualsiasi compito che richiedesse scrittura. A causa dei suoi comportamenti disturbanti, veniva inviato almeno due ore al giorno nell'ufficio dell'educatrice specializzata. A dicembre, la direzione della scuola propone ai genitori di trasferire il figlio in una classe speciale per meglio rispondere ai suoi bisogni. La valutazione psicologica effettuata prima di questo trasferimento rivela un quoziente intellettivo molto elevato. Dopo questa valutazione, si decide di mantenerlo in una classe ordinaria, ma di implementare misure di differenziazione didattica per sviluppare il suo potenziale (arricchimento in matematica con l'uso di un tablet, letture di livello più avanzato, riduzione del numero di esercizi da svolgere una volta acquisiti i contenuti) e strategie per migliorare la sua regolazione emotiva (routine di rilassamento, laboratori sulla gestione della frustrazione). Lucas riesce così a completare la scuola primaria in una classe ordinaria.

2.3. Gli allievi di cui non sono identificati né il potenziale né il deficit

Il terzo caso riguarda gli allievi per i quali entrambe le condizioni restano sconosciute, poiché si mascherano a vicenda. Funzionano apparentemente come gli altri studenti della loro classe e il loro rendimento scolastico è generalmente nella media. Sebbene il loro rendimento sia nella media, performano al di sotto del loro potenziale. Tra i tre casi descritti, gli studenti di questo gruppo sono quelli che passano maggiormente inosservati nel sistema scolastico. Il **riquadro3** illustra questa situazione:

Riquadro 3

Mathilde

Da piccolissima Mathilde era molto sveglia e precoce. A tre anni era già in grado di risolvere puzzle destinati a bambini di sette anni o più e di disegnare personaggi ben proporzionati, completi di tutte le membra. Ha anche imparato a suonare il pianoforte molto rapidamente, già all'età di quattro anni. Tuttavia, il suo ingresso a scuola è stato difficile. Non le piaceva andarci. Doveva fare un enorme sforzo per rimanere concentrata in classe. Il momento dei compiti a casa era molto laborioso: dedicava almeno il doppio del tempo rispetto agli altri alunni, soprattutto per le attività legate alla lettura e alla scrittura. Sua madre, che è direttrice scolastica, doveva spesso spiegarle nuovamente i concetti studiati a scuola. Nonostante le difficoltà, i suoi risultati scolastici rimanevano leggermente sopra la media. Poiché non aveva mai fallito, non riceveva alcun supporto scolastico particolare. In quinta elementare, Mathilde cominciò a manifestare segni di ansia legati alla scuola. Al mattino chiedeva di non andarci, inventando scuse come mal di pancia o stanchezza eccessiva. Nelle settimane precedenti gli esami o le scadenze dei compiti, diventava molto irritabile, scoppiava in crisi di pianto o rifiutava di studiare, sostenendo che non serviva a nulla, poiché comunque non avrebbe ottenuto buoni risultati. Aveva anche molte difficoltà ad addormentarsi la sera, perché continuava a rimuginare e si svegliava più volte durante la notte, tormentata da incubi. Esprimeva le sue emozioni ai genitori, dicendo che era infelice e che la vita era noiosa. Preoccupati per questi sintomi depressivi, i genitori consultarono uno psicologo per una valutazione approfondita. La valutazione rivelò una lieve dislessia, un grave disturbo da deficit di attenzione e una plusdotazione intellettiva con un profilo disarmonico: la maggior parte delle abilità valutate risultava molto superiore alla media, ma la memoria di lavoro verbale e la velocità di elaborazione delle informazioni erano lievemente sotto la media.

3. Le caratteristiche generali degli allievi doppiamente eccezionali

Esistono diversi profili di studenti doppiamente eccezionali, poiché le manifestazioni variano notevolmente a seconda della disabilità o del disturbo associato. Tuttavia in questi studenti plusdotati si osservano frequentemente alcune caratteristiche comuni, sebbene un singolo allievo generalmente non le presenti tutte (Beckmann e Minneart, 2018; Gilman e Peters, 2018; Kalbfleisch, 2014; Misset, 2018b; Silverman *et al.*, 2016).

Dal punto di vista dei punti di **FORZA**, si osserva frequentemente che questi alunni:

- Appaiono più intelligenti di quanto i loro risultati scolastici suggeriscano;
- Eccellono in alcune materie o aree specifiche;
- Producono idee molto creative e pertinenti nei lavori o durante le discussioni;
- Comprendono facilmente i concetti astratti e dimostrano un buon ragionamento;
- Dimostrano un vocabolario molto sviluppato per la loro età;
- Si esprimono facilmente a livello verbale;
- Partecipano attivamente alle discussioni in classe;
- Dimostrano forti abilità visuo-spaziali;
- Riescono meglio nei compiti difficili che in quelli facili o quando hanno abbastanza tempo;
- Adorano leggere;
- Utilizzano strategie per compensare i loro deficit;
- Usano facilmente il computer.

Dal punto di vista delle **DIFFICOLTÀ**, si osserva che questi stessi studenti:

- Ottengono risultati scolastici variabili;
- Non amano scrivere (soprattutto la scrittura a mano);
- Si esprimono con maggiore difficoltà per iscritto;
- Hanno difficoltà con l'ortografia scritta;
- Presentano una calligrafia scadente o una scrittura illeggibile;
- Durante i lavori, organizzano con difficoltà le loro idee;
- Manifestano frustrazione in relazione al rispetto delle istruzioni o dei requisiti del compito o quando lo ritengono troppo facile per loro;
- Mancano di ascolto e concentrazione durante l'insegnamento frontale;
- Impiegano più tempo degli altri studenti per completare le attività di apprendimento o i compiti;
- Ottengono risultati peggiori quando il compito è cronometrato o devono lavorare velocemente;
- Non amano l'apprendimento a memoria;
- Evitano i compiti che riguardano le loro debolezze (si oppongono, non si mettono al lavoro o utilizzano meccanismi di evitamento, ad esempio, uno studente con problemi di motricità fine preferirà scrivere solo al computer);
- Manifestano emozioni negative (ansia, frustrazione) riguardo la scuola o l'apprendimento scolastico a causa delle loro esperienze dolorose;
- Hanno una bassa autostima (confusione tra alto potenziale e difficoltà);
- Presentano una bassa autostima, in particolare nel loro campo di difficoltà;
- Possono essere molto autocritici o perfezionisti;
- Hanno aspettative irrealistiche riguardo alle loro performance (troppo alte o troppo basse);
- Manifestano comportamenti disturbanti in classe;
- Presentano abilità sociali deboli e un senso di isolamento (possono apparire aggressivi o difensivi nelle loro relazioni);
- Hanno bisogno di un supporto inusuale da parte dei genitori per svolgere i compiti scolastici, per le interazioni sociali o per l'organizzazione;
- Si stancano facilmente a causa dell'energia richiesta per compensare i loro deficit a scuola;

- Presentano alcuni deficit nelle funzioni esecutive, in particolare nella memoria di lavoro e nella velocità di elaborazione delle informazioni.

Griglia di screening per allievi doppiamente eccezionali

Questa griglia ha l'obiettivo di individuare gli allievi delle scuole primarie doppiamente eccezionali, cioè gli allievi che presentano sia caratteristiche di plusdotazione che una disabilità o di un disturbo di adattamento o di apprendimento. Questo questionario non consente di trarre una conclusione definitiva sulla presenza o meno di un alto potenziale o di doppia eccezionalità. Il suo scopo è verificare se una delle due ipotesi sia plausibile per il bambino.

4. I principali fattori di rischio e di protezione

La tabella qui sotto riassume i principali fattori di rischio e di protezione associati all'adattamento e al successo scolastico degli studenti doppiamente eccezionali. È inoltre importante considerare i fattori di rischio e di protezione specificamente legati al disturbo presentato dallo studente (ADHD, DSA o disturbo dello spettro autistico).

Tabella 1

Fattori di rischio e di protezione legati alla doppia eccezionalità

Fattori di rischio	Fattori di protezione
Fattori individuali	
Fattori biologici	
<ul style="list-style-type: none"> • Essere di sesso maschile (per la maggior parte dei disturbi neuroevolutivi, il rapporto di ragazzi che presentano il disturbo è più elevato rispetto alle ragazze). 	<ul style="list-style-type: none"> • Essere di sesso femminile.
Fattori psicologici	
<ul style="list-style-type: none"> • Gravità del disturbo o della disabilità. • Profilo cognitivo molto disarmonico. • «Disincronia interna» (scarto tra le diverse aree dello sviluppo, ad esempio uno sviluppo intellettuale precoce e un ritardo sul piano psicomotorio). • Abilità sociali deboli. • Stress cronico. • Ipersensibilità. • Perfezionismo non funzionale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buona autoregolazione comportamentale o emotiva. • Forti interessi per uno o più argomenti. • Grande adattabilità. • Temperamento facile. • Personalità piacevole. • Buone abilità comunicative. • Aspettative realistiche. • Buon concetto di sé o autostima positiva. • Forte senso di competenza. • Realizzazione di sé in un ambito. • Comprensione e accettazione di sé.
Fattori legati alla famiglia	
<ul style="list-style-type: none"> • Aspettative parentali molto elevate rispetto ai risultati scolastici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostegno e accompagnamento familiare, supportando al contempo l'« empowerment » o l'autodeterminazione del proprio figlio. • Relazione positiva con i genitori e i fratelli.
Fattori legati ai pari	

Fattori di rischio	Fattori di protezione
<ul style="list-style-type: none"> • Bullismo (vittima o bullo). • Rifiuto da parte dei coetanei o isolamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relazioni positive con i compagni di classe. • Avere almeno un amico stretto. • Avere un modello positivo di successo di un individuo doppiamente eccezionale.
Fattori scolastici e sociali	
<ul style="list-style-type: none"> • Mancato riconoscimento delle capacità da parte del personale scolastico. • Piano di intervento focalizzato solo sul disturbo o sulle difficoltà dello studente. • Insegnante rigido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificazione precoce delle capacità. • Diagnosi precoce del disturbo o della disabilità. • Sviluppo di un piano di intervento personalizzato basato su una valutazione approfondita dei punti di forza e delle debolezze dello studente. • Attività di apprendimento che sviluppano gli interessi, le capacità e i talenti degli studenti mentre si interviene sui loro deficit. • Adattamenti per compensare i deficit degli studenti (es.: strumenti tecnologici, più tempo per completare i compiti). • Interventi relativi al disturbo o alla disabilità basati su dati concreti. • Tolleranza per i comportamenti particolari degli allievi. • Relazioni positive con l'insegnante o con altre figure scolastiche.

Sources : Assouline *et al.*, 2008 ; Baum *et al.*, 2017 ; Foley-Nicpon et Candler, 2018 ; Misset, 2018 a, 2018 b ; Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018 ; Trails, 2011; Webb *et al.*, 2016.

5. I principali bisogni educativi degli allievi con doppia eccezionalità

È difficile delineare un quadro dei bisogni degli studenti doppiamente eccezionali, dato l'ampio ventaglio di profili. Tuttavia, emerge in maniera unanime dalle ricerche cliniche e dai numerosi studi di casi condotti che questi studenti hanno bisogno che le loro capacità vengano riconosciute e coltivate, e che l'attenzione non sia rivolta solo alle loro difficoltà.

5.1. I bisogni sul piano dell'apprendimento

- Progredire secondo il proprio ritmo di apprendimento: accelerare nei settori di forza e avere più tempo per le aree di difficoltà.
- Poter sviluppare i propri punti di forza; avere accesso alle attività o ai programmi di arricchimento offerti agli studenti plusdotati.
- Sviluppare i propri campi di interesse.
- Stabilire obiettivi di apprendimento realistici che tengano conto del loro particolare profilo di abilità.
- Sviluppare abilità metacognitive.
- Sviluppare strategie per compensare alcuni deficit legati alle difficoltà di apprendimento o ai disturbi (ADHD, DSA, disturbo dello spettro autistico, ecc.).
- Intervenire su alcune difficoltà di apprendimento.
- Scegliere i modi di apprendere o di svolgere i compiti.
- Scegliere il proprio ambiente di apprendimento, in particolare per l'esecuzione dei compiti in cui incontrano difficoltà.

5.2. I bisogni sul piano socioaffettivo

- Migliorare il loro benessere socio-emotivo a scuola e a casa.
- Migliorare l'accettazione sociale e il senso di appartenenza al gruppo.
- Riconoscere i loro punti di forza e le loro difficoltà.
- Comprendere la natura delle loro difficoltà e cosa si può fare per ridurne l'impatto funzionale.
- Accettare il loro profilo particolare.
- Modificare le false credenze riguardo alle attività da svolgere, agli obiettivi da raggiungere, alle attribuzioni causali legate al successo o al fallimento, e al supporto dell'ambiente.
- Sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti della scuola.
- Sviluppare abilità comunicative per essere in grado di esprimere correttamente i propri bisogni agli insegnanti e ai genitori.
- Sviluppare l'autodeterminazione.
- Sviluppare il senso di autoefficacia.
- Migliorare il concetto di sé e l'autostima, in particolare sul piano scolastico.
- Migliorare l'autoregolazione comportamentale ed emotiva.
- Aumentare gli atteggiamenti e i comportamenti orientati verso un obiettivo di padronanza.
- Migliorare alcune abilità sociali.
- Migliorare le loro strategie adattive.

Conclusione

Più gli studenti doppiamente eccezionali verranno individuati precocemente e più verranno offerte misure educative che tengano conto sia del loro alto potenziale che delle loro difficoltà, più si otterrà un effetto protettivo sullo sviluppo del loro pieno potenziale e sulla loro salute mentale (Foley-Nicpon e Kim, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Assouline, S., Foley-Nicpon, M. et Fosenburg. (2008). *The paradox of twice-exceptionality packet of information for professionals (PIP-2)* (2^e éd.). Belin-Blank Center—College of Education, The University of Iowa. <https://belinblank.education.uiowa.edu/research/docs/pip2.pdf>
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Owen, S. V. (2017). *To be gifted and learning disabled* (3^e éd.). Prufrock Press Inc.
- Beckmann, E. et Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9(504), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Brody, L. E. et Mills, C. K. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. et Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, M. Foley-Nicpon et E. Shaunessy-Dedrick (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). American Psychological Association.
- Foley-Nicpon, M. et Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2^e éd., p. 349-362). Springer.
- Gilman, B. J. et Peters, D. (2018). Finding and serving twice exceptional students: Using triaged comprehensive assessment and protections of the law. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 19-47). Oxford University Press.
- Kalbfleisch, M. L. (2014). Twice-exceptional learners. Dans J. A. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2^e éd., p. 671-690). Prufrock Press Inc.
- Misset, T. C. (2018a). Parenting a twice-exceptional child. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 457-466). Routledge.
- Misset, T. C. (2018b). Twice-exceptional students: Gifted students with disabilities impacting learning. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 361-371). Routledge.
- Misset, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. et Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Pfeiffer, S. I. et Foley-Nipcon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happens to be intellectually gifted. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 104-119). Oxford University Press.
- Reis, S. M., Baum, S. M. et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177%2F0016986214534976>
- Silverman, L., Gilman, B. et Maxwell, E. (2016). *Parent/teacher/counselor checklist for recognizing twice exceptional children*. Gifted Development Center. http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Checklist%20for%20Twice%20Exceptional%20Children_0.pdf
- Trails, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press Inc.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C. et Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional learners: The role of gifted program membership in enhancing

self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406>.

Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of children and adults* (2^e éd.). Great Potential Press, Inc.