

Translation team

Martina Brazzolotto¹

Francesca Godani²

Lara Milan³

¹brazzolotto@didatticatalenti.com; *University of Bologna*

²gifteditalia@gmail.com; *gifted-italia.com*

³lara.milan@semitaly.com; *SEM Italy*

Principi Globali per la formazione professionale in Gifted Education

Indice

1 Lettera dal presidente del WCGTC

2 Introduzione

3 Principi Globali

4 Formazione a livelli

5 *Evidence-Based*

6 Olistico

7 Ad ampio spettro

8 Equo

9 Condiviso

10 Integrato

11 Continuo

12 Sostenuto

13 Professionalizzante

14 Chiamata all'azione

15 Riferimenti

16 Membri del comitato

17 Membri del comitato esecutivo

Ringraziamenti

Il Comitato Esecutivo del WCGTC porge un sincero ringraziamento a coloro che hanno sostenuto il lavoro di questo comitato:

- I membri del comitato che hanno dedicato molte ore alla condivisione di prospettive, alla lettura delle bozze dei rapporti e fornito *feedback* utili, il tutto in uno spirito di collaborazione collegiale.
- Dr. Norma Lu Hafenstein, Università di Denver, presidente del comitato del WCGTC per i Principi Globali per la formazione professionale in *Gifted Education*.
- Dr. Rosemary Cathcart, Dr. Shelagh Gallagher, Dr. Norma Hafenstein, Dr. Michelle Ronksley-Pavia, Dr. Bruce Shore e Dr. Margaret Sutherland per la loro partecipazione al gruppo di lavoro per la stesura del documento.
- Dr. Shelagh Gallagher per la sua assistenza nella compilazione e nella modifica della bozza del documento.
- Kayla Steffens e Joi Lin, University of Denver, assistenti del presidente Dr. Hafenstein.

CITAZIONE

World Council for Gifted and Talented Children. (2021). *Principi Globali per la formazione professionale in Gifted Education*.

Cari Membri del WCGTC,

Sono felice di condividere i Principi globali per la formazione professionale in *Gifted Education*. Questo documento può fornire una guida quando le decisioni in materia di istruzione vengono prese in considerazione da enti locali, regionali, statali/provinciali o nazionali. I dieci principi in questo documento possono aiutare nello sviluppo di programmi di formazione professionale in *Gifted Education*, come sottolinea il nome del documento. Questi principi possono fornire una guida per educatori, responsabili politici e specialisti di formazione professionale, nonché per coloro che prendono decisioni relative ai corsi di preparazione degli insegnanti in varie località e paesi in tutto il mondo.

I Principi globali per la formazione professionale in *Gifted Education* sono stati sviluppati in collaborazione con un comitato di studiosi e professionisti selezionati tra i membri del WCGTC. Ogni membro del comitato ha offerto spunti e idee in linea con le proprie prospettive individuali. Naturalmente, era importante avere un'ampia rappresentanza per produrre un documento che fosse utile nel fornire una guida per coloro che prendono decisioni nei contesti di tutto il mondo.

Ringrazio Dr. Norma Hafenstein per la sua guida in questa iniziativa del WCGTC. In questi due anni il suo lavoro è stato supportato da Joi Lin e Kayla Steffins. Un sentito ringraziamento è rivolto a ogni membro del comitato che si è offerto volontario per lavorare allo sviluppo dei principi. Grazie anche ai membri del team che ha contribuito a stendere il documento finale: Dr. Rosemary Cathcart, Dr. Shelagh Gallagher, Dr. Norma Hafenstein, Dr. Michelle Ronksley-Pavia, Dr. Bruce Shore e Dr. Margaret Sutherland.

Si prega di condividere questo documento con educatori, responsabili politici, enti di formazione professionale e leader nei corsi di preparazione per i docenti interessati a formare tutti gli insegnanti affinché educino in modo adeguato i bambini *gifted* e di talento in tutto il mondo. Nello sviluppare i talenti e il potenziale dei bambini e dei giovani ai massimi livelli contribuiremo a rendere il mondo un posto migliore.

Cordiali saluti,

Julia Link Roberts, EdD

Presidente del WCGTC (2017-2021)

Mahurin Professor of Gifted Studies

Western Kentucky University

Introduzione

Il nuovo decennio ha messo in luce la necessità di ben istruire le menti più abili del mondo. La pandemia globale, il riscaldamento del pianeta e i cambiamenti demografici presentano problemi complessi senza precedenti che richiedono intuizioni, competenze, creatività e collaborazione interdisciplinare. Anche in assenza di gravi crisi, il progresso della società è promosso dall'innovazione e dall'intuizione dei suoi cittadini *gifted*. Tutti noi traiamo vantaggio dal fatto che la loro curiosità e visione facciano progredire la scienza, l'arte e la cultura.

Anche se facciamo tutti affidamento sul contributo di adulti *gifted* e di talento, gli educatori di tutto il mondo possiedono poche informazioni su come educare i bambini *gifted* e di talento. I Principi globali per la formazione professionale in *Gifted Education* del *World Council for Gifted and Talented Children* hanno lo scopo di aiutare a colmare questa lacuna pervasiva nella preparazione degli educatori, guidando la politica e la pratica di formazione professionale in *Gifted Education*.

Alcuni potrebbero chiedersi se gli educatori necessitino di istruzioni specifiche per gli studenti *gifted*, supponendo che questi bambini possano farcela da soli.

Tuttavia, questo è solo uno dei pregiudizi che gli insegnanti tendono ad avere sugli studenti *gifted* in assenza di una formazione professionale (Alencar et al., 2002). In effetti, numerosi studi di ricerca forniscono prove che gli studenti *gifted* hanno esigenze di apprendimento uniche.

Oltre al bisogno di contenuti avanzati, sono più inclini a ricercare informazioni, creare nuove idee e impegnarsi in un ragionamento sofisticato (S. Gallagher, 2013; Sak, 2004). Senza un'istruzione opportunamente stimolante, gli studenti *gifted* possono essere delusi dall'istruzione formale e disimpegnarsi (Kanevsky & Keighley, 2003; Preckel et al., 2010).

La ricerca mostra anche che, in assenza di preparazione professionale, gli educatori non hanno le conoscenze necessarie per identificare accuratamente gli studenti *gifted*, per proporre un'accelerazione o candidarli a programmi specifici; e non imparano come utilizzare le strategie di differenziazione che aumentano la profondità e la complessità della loro istruzione (Van Tassel-Baska et al., 2021).

La perdita più significativa avviene tra gli studenti *gifted* le cui capacità avanzate sono mascherate da povertà, disabilità, o pregiudizi culturali. Sebbene possano arrivare a scuola desiderosi di imparare, questi studenti *gifted* sono spesso trascurati e sotto-stimolati, il che rappresenta un tragico spreco di potenziale personale e di capitale umano.

Individuare questi studenti in giovane età e soddisfare il loro desiderio di imparare garantendo sia la giustizia sociale e in ultima analisi contribuendo a promuovere economie floride.

A livello più elementare, fornire agli educatori una preparazione universale in *Gifted Education* aiuta a soddisfare il diritto di ogni bambino a imparare qualcosa di nuovo ogni giorno. A volte i bisogni di un bambino *gifted* possono essere soddisfatti nella classe tradizionale da un insegnante che sa come aumentare la sfida attraverso la differenziazione del curriculum e della didattica. In effetti, tutti i bambini traggono vantaggio da insegnanti di classe con una preparazione nella gestione delle abilità elevate. Altri studenti *gifted* richiedono un intervento più specifico come l'accelerazione o dei programmi specializzati (Assouline et al., 2014). Gli educatori che guidano questi sforzi necessitano di una preparazione più approfondita e avanzata.

La necessità di formazione professionale in *Gifted Education* non è limitata agli insegnanti. Ad esempio, i consulenti di orientamento, gli psicologi scolastici e altro personale di supporto devono sapere come fornire agli studenti *gifted* e di talento un orientamento per la scuola secondaria e la carriera o un supporto socio-emotivo e i dirigenti scolastici devono capire come monitorare l'efficacia del programma.

I seguenti principi delineano un quadro di riferimento per preparare tutti gli educatori a sostenere i bambini *gifted* nelle classi di tutto il mondo, indipendentemente dal contesto educativo. Accogliamo con favore la collaborazione dei colleghi che a livello globale si occupano di educazione nell'applicazione di questi principi e nel garantire che tutti gli studenti ricevano l'istruzione che meritano.

Principi Globali per la formazione professionale in *Gifted Education*

1. **Formazione a livelli.** I programmi di formazione professionale riconoscono il principio che tutti gli educatori lavorano con studenti *gifted*, quindi tutti gli educatori hanno bisogno di un certo grado di preparazione professionale per supportare l'educazione e la crescita dei bambini *gifted*, anche se la quantità e il tipo di competenze possono variare a seconda del ruolo di ciascun educatore.
2. **Evidence-Based.** Un programma di formazione professionale di qualità si basa sulle migliori pratiche e sulla ricerca, che giustificano le modalità con cui differenziare i servizi sulla base delle peculiarità degli studenti *gifted*.
3. **Olistico.** La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe riguardare il bambino nel suo insieme, compresi i bisogni educativi, sociali ed emotivi.
4. **Ad ampio spettro.** Un accurato programma di formazione professionale comprende informazioni sui diversi livelli di *giftedness*, sui diversi tipi di *giftedness*, sui vari metodi di identificazione, sui diversi modelli di programma e di opzioni per modificare il curriculum e la didattica.
5. **Equo.** I programmi di formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbero soddisfare le esigenze di studenti di diversi gruppi etnici, culturali, indigeni e di diverso genere e orientamento sessuale. Dovrebbe essere prioritaria l'assunzione e il coinvolgimento di educatori rappresentativi di diversi *background*.
6. **Condiviso.** Direttamente o indirettamente la vita dei bambini *gifted* è influenzata da diverse figure scolastiche. Un piano per la formazione professionale in *Gifted Education* deve, quindi, includere disposizioni per formare dirigenti, consulenti, psicologi, educatori speciali e altre figure sui bisogni degli studenti *gifted*.
7. **Integrato.** La formazione professionale dovrebbe prevedere la *Gifted Education* all'interno del programma scolastico complessivo, sottolineando che gli studenti *gifted* sono responsabilità dell'intera comunità scolastica e non solo degli educatori con incarichi specifici di supporto agli studenti *gifted*.
8. **Continuo.** Un piano di formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe fornire opportunità continue per affinare e ampliare le conoscenze e le abilità esistenti attraverso programmi di aggiornamento e altre esperienze di formazione professionale nel corso della carriera.
9. **Sostenuto.** La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe essere integrata nella politica educativa dello stato, regione, provincia e/o paese. I programmi dovrebbero essere monitorati regolarmente e dovrebbero essere messi in atto sistemi di controllo. È fortemente incoraggiata la collaborazione tra tutte le parti interessate: politici, autorità scolastiche, membri della comunità, corpo docente di istruzione superiore e altri esponenti.
10. **Professionalizzante.** La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe preparare gli educatori a essere dei promotori fattivi nel supportare gli studenti *gifted* e i servizi di cui hanno bisogno.

Principi Globali

Principio Globale 1:

Formazione a livelli.

I programmi di formazione professionale riconoscono il principio che tutti gli educatori lavorano con studenti *gifted*, quindi tutti gli educatori hanno bisogno di un certo grado di preparazione professionale per supportare l'educazione e la crescita dei bambini *gifted*, anche se la quantità e il tipo di competenze possono variare a seconda del ruolo di ciascun educatore.

Ogni educatore lavora con studenti che eccellono e che hanno il potenziale per imparare più velocemente o in modo più approfondito rispetto ad altri bambini di pari età anagrafica. In tal senso, ogni insegnante ha bisogno di una formazione professionale di base sugli studenti *gifted* e di talento.

Tuttavia, un insegnante curricolare che lavora con un'ampia gamma di studenti potrebbe non aver bisogno della stessa profondità o ampiezza di conoscenze di un insegnante che lavora in una classe riservata agli studenti *gifted* (Aulls & Ibrahim, 2012; Roberts & Inman, 2015; Tomlinson et al., 2008). Il contesto scolastico all'interno del quale avviene l'esperienza di insegnamento e apprendimento influisce anche su quali tipi di conoscenze e abilità professionali sono più utili ad un particolare insegnante, ad esempio, contrapponendo classi multilivello, numerose e con scarse risorse a aule e scuole moderne e ben attrezzate (Clark & Shore, 2004).

Gli enti di formazione professionale dovrebbero offrire livelli di diversa profondità e complessità, che potrebbero realizzarsi in contesti diversi, ad esempio:

- Programmi brevi con una specializzazione minima offerti dagli istituti comprensivi, ministeri o dipartimenti dell'istruzione, *college*, università, sia online, sia per corrispondenza, o di persona.
- Formazione professionale continua o in servizio relativa agli studenti *gifted*, per educatori che abbiano già completato i programmi di preparazione di base.
- Formazione a tempo pieno o part-time, di solito presso o in collaborazione con istituti universitari, al di là della preparazione iniziale degli insegnanti, adattando i contenuti di insegnamento, o di altri settori, di *Gifted Education* (ad es. consulenza, psicologia, istruzione speciale o inclusiva), oppure una specializzazione specifica in *Gifted Education*.

La quantità e il contenuto della formazione professionale di cui gli educatori necessitano per soddisfare le esigenze dei loro studenti *gifted* saranno diversi in relazione al contesto e necessiteranno di un adattamento locale (Gubbins & Hayden, 2020). Qualsiasi piano di formazione professionale dovrebbe prevedere il monitoraggio del programma e la valutazione della sua efficacia (Johnsen & Clarenbach, 2019; Parker, 1996; Shore et al., 1991).

Prospetto esemplificativo di un piano di formazione professionale a livelli

Livello 1: competenze a titolo esemplificativo per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado che operano anche in contesti educativi di grandi dimensioni, inclusi gli insegnanti curricolari, gli educatori della prima infanzia, gli insegnanti di arte e di altre discipline specifiche, le funzioni strumentali per l'inclusione e i consulenti scolastici:

- Consapevolezza che lo sviluppo del bambino progredisce in modo diverso per ogni bambino e che il curriculum non vincola le aspettative nei confronti di una determinata età o fase dello sviluppo. Gli studenti *gifted*, per i quali spesso il curriculum tradizionale non è sufficientemente

sfidante anche quando eccellono, richiedono modifiche delle attività didattiche per assicurarsi che imparino qualcosa di nuovo ogni giorno.

- Le caratteristiche che garantiscono l'accesso a una programmazione specifica di *Gifted Education* agli studenti *gifted* comprendono: il modo in cui la *giftedness* si manifesta in modo differente nelle diverse popolazioni, cosa potrebbe mascherare la manifestazione della *giftedness* e quali supporti socio-emotivi potrebbero essere necessari.

- Le pratiche didattiche e scolastiche di base che possono aiutare gli studenti *gifted* sono, ad esempio, il raggruppamento, domande di livello superiore, disponibilità di materiali e compiti di livello avanzato rispetto al curriculum e l'utilizzo della tecnologia disponibile, come strumento di differenziazione.

- I requisiti per i quali siano utili diverse forme di accelerazione.

Livello 2: esempi per insegnanti di programmi di arricchimento, di *Advanced Placement*, di *International Baccalaureate*, o *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)*, dirigenti scolastici. Tutte le informazioni di livello 1 e:

- Identificare gli elementi del curriculum tradizionale che sono particolarmente interessanti e preziosi per gli studenti estremamente abili, nonché come le modalità con cui individuare o creare tale curriculum. Metodi di insegnamento che integrino il curriculum avanzato.

- Quando e come contattare gli specialisti delle discipline per affiancarli nella pianificazione del curriculum o per fungere da mentore per uno studente interessato a una materia al di fuori del curriculum scolastico.

- I bisogni socio-emotivi e di *counseling* degli studenti che eccellono.

- Strategie efficaci quando si parla di *Gifted Education* con altre figure, compreso i genitori, la dirigenza scolastica e le autorità educative locali.

Livello 3: competenze a titolo esemplificativo per educatori che lavorano esclusivamente con studenti *gifted* inclusi i coordinatori di classe, gli specialisti di arricchimento a tempo pieno che supportano diversi gradi scolastici o scuole, in classi omogenee o nelle scuole specializzate. Tutte le informazioni dai livelli 1 e 2 e:

- Studio dettagliato della letteratura teorica e di ricerca su *giftedness*, talento, creatività, compreso come questi concetti vengono definiti nei diversi contesti culturali.

- Modelli di programmi di *Gifted Education* e metodi di valutazione dei programmi.

- Le implicazioni educative dello sviluppo avanzato e i metodi per modificare il ritmo, la profondità e/o la complessità del curriculum e dell'istruzione per l'apprendimento avanzato, compreso l'apprendimento autoregolato e il modo in cui gli esperti operano in modo creativo.

- Conoscenze e strategie specializzate per supportare i bisogni e l'intensità socio-emotiva degli studenti *gifted*.

- Come condurre una ricerca-azione e valutare l'efficacia delle pratiche a livello locale.

- Conoscenza avanzata dei contenuti relativa al livello scolastico di insegnamento.

Principio Globale 2:

Evidence-Based.

Un programma di formazione professionale di qualità si basa sulle migliori pratiche e sulla ricerca, che giustificano le modalità con cui differenziare i servizi sulla base delle peculiarità degli studenti *gifted*.

La prassi professionale *evidence-based* garantisce uno standard di riferimento in ogni ambito. Nel caso della *Gifted Education*, un programma di formazione professionale basato sull'evidenza si basa sia (a) sulla ricerca relativa alla natura degli studenti *gifted* e di talento e sulle migliori pratiche nel campo, sia (b) sulla ricerca relativa alle migliori pratiche di formazione professionale.

Numerose prassi scolastiche di *Gifted Education* si sono dimostrate efficaci e dovrebbero essere previste nella preparazione degli insegnanti per gli studenti *gifted* (Little, 2017; Miller, 2009; Peters & Jolly, 2018).

Un numero limitato di studi si è occupato di come e quando insegnare agli educatori le disposizioni e le abilità necessarie per implementare la *Gifted Education* (Reid & Horváthová, 2016). La maggior parte delle pratiche e degli standard di formazione professionale degli insegnanti derivano dalle considerazioni di gruppi di esperti. Questo fornisce un fondamento logico piuttosto che basato su evidenze, ma rappresenta comunque un buon inizio. L'attuale base di evidenze suggerisce le seguenti osservazioni:

- I volumi di ricerca sulla *giftedness*, sui talenti e sulla creatività dedicano non più di un capitolo alla ricerca sulla preparazione degli insegnanti (ad es. Plucker & Callahan, 2020; Robinson et al., 2006).
- Alcuni studi peculiari offrono preziose indicazioni per identificare le competenze (ad es. van Gerven, 2021), le esperienze, le convinzioni o le disposizioni che migliorano l'insegnamento per gli studenti *gifted*.
- Uno studio ha indagato esplicitamente i cambiamenti delle pratiche didattiche degli insegnanti e le ha comparate ai report degli studenti in merito alle loro esperienze in classe. Il cambiamento più significativo nell'insegnamento avviene quando l'apprendimento è diretto dagli studenti (Hansen & Feldhusen, 1994). I risultati di un altro studio hanno suggerito che, mentre tutti i diversi tipi di formazione professionale forniscono qualche vantaggio, è la formazione professionale universitaria ad avere un impatto maggiore sulle pratiche di insegnamento (Westberg & Daost, 2003).
- Alcune ricerche empiriche riportano i risultati dei cambiamenti negli atteggiamenti (Plunkett & Kronborg, 2011; Vreijns et al., 2017), il miglioramento di pratiche di identificazione più eque (Gallagher & Gallagher, 2013; Riley et al., 2017) e di pianificazione per la compattazione del curriculum (Reis & Westberg, 1994).

Nella formazione professionale degli insegnanti in *Gifted Education* la pratica *evidence-based* è perseguibile, ma deve aumentare la base di ricerca scientifica. Un modo più produttivo per favorire la costruzione di una solida base di evidenze di formazione professionale nell'ambito della *Gifted Education* potrebbe essere quello di concentrarsi sulla raccolta di un consistente archivio di casi di studio di studenti *gifted*, rapporti di ricerca su azioni di intervento specifiche e comparazioni tra le pratiche didattiche e i risultati degli studenti. Ogni pratica trarrebbe vantaggio dall'essere

contestualizzata rispetto al *background* dell'insegnante, l'impostazione didattica, la base di evidenze di didattica generale e le particolarità o le modifiche per studenti con diversi tipi di *giftedness*. L'apprendimento *evidence-based*, che dipende dal contesto culturale, fa la differenza nella preparazione dei futuri insegnanti di studenti *gifted* (Plunkett & Kronborg, 2021).

Principio Globale 3:

Olistico.

La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe riguardare il bambino nel suo insieme, compresi i bisogni educativi, sociali ed emotivi.

La formazione professionale dovrebbe concentrarsi sul principio che i giovani sono unici e con caratteristiche individuali. Quando si strutturano i programmi di formazione professionale di *Gifted Education* è importante considerare la diversa natura di questi studenti e cosa queste differenze determinino per le classi, l'apprendimento, le strategie educative compresa la dinamica più ampia all'interno della classe e dell'intera comunità educante. Ciò permetterà di prendere in considerazione tutti gli aspetti della vita scolastica che incidono sullo studente, comprese le circostanze che si verificano "in ogni ambito e luogo e per tutta la vita" (Teschers, 2020, p. 77). Una visione olistica sulla *Gifted Education* tiene in considerazione tutti gli aspetti dello sviluppo del bambino.

- Una prospettiva che consideri il bambino nel suo complesso. Un programma di formazione professionale dovrebbe incoraggiare gli insegnanti ad andare oltre le eccezionali capacità cognitive di uno studente *gifted* e includere i suoi bisogni affettivi. Anche se molti studenti *gifted* sono ben adattati, alcuni affrontano sfide socio-emotive particolari che derivano dall'essere *gifted* (Freeman, 2006). Queste includono: la regolazione dell'intensità cognitiva, creativa o emotiva; i problemi di adattamento sociale; il perfezionismo o il dover far fronte a pressioni di *performance* reali o percepite. Alcuni studenti possono essere brillanti ma socialmente ed emotivamente immaturi (Silverman, 2013), altri sono socialmente ed emotivamente maturi per la loro età. Altri ancora presentano ulteriori eccezionalità, come il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), autismo, o differenze fisiche. Tutti gli insegnanti necessitano di un certo numero di informazioni sulle caratteristiche degli studenti *gifted* e sui loro bisogni socio-emotivi. Inoltre, gli insegnanti devono sapere che le esigenze accademiche non dovrebbero essere ignorate o posticipate per soddisfare i bisogni socio-emotivi; soddisfare i bisogni del bambino nel suo complesso richiede contemporaneamente attenzione a livello accademico e ai bisogni socio-emotivi (Cathcart, 2020).
- Un approccio come parte integrante del sistema scolastico. La *Gifted Education* dovrebbe essere parte integrante delle singole scuole e dell'intero sistema scolastico, non un componente aggiuntivo. (vedi il Principio Formazione a livelli, Integrato, Condiviso).
- Una visione complessiva della vita dello studente. La formazione professionale in *Gifted Education* trarrebbe vantaggio dal considerare gli studenti *gifted* in tutti gli aspetti della loro vita (Teschers, 2020). Dovrebbe considerare il *background* familiare, la cultura, la condizione socio-economica, le abilità, gli interessi e le capacità, e il bisogno di supporto a breve e a lungo termine. È utile incorporare norme e valori culturali ai principi fondanti della scuola per guidare e modellare la *Gifted Education* in modi che valorizzino e diano importanza a tutti gli studenti (ad es. femmine, bambini di gruppi culturali sottorappresentati, studenti in sottorendimento scolastico, bambini con disabilità).

■ Un impegno per l'intera comunità. Un programma di formazione professionale efficace aiuterà gli educatori a considerare quanto la *Gifted Education* offra opportunità sia in ambito scolastico che extrascolastico, compreso l'ambiente familiare e sociale del bambino, e la comunità in generale, e come queste interagiscano e influiscano sulla didattica e sulla *Gifted Education* in particolare (vedi il Principio Condiviso).

La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe mettere assieme fattori accademici, sociali, emotivi e culturali e far sì che si uniscano in modi unici per sviluppare, sfidare, incoraggiare e sostenere gli studenti *gifted* nel contesto scolastico e per la vita.

Principio Globale 4:

Ad ampio spettro.

Un accurato programma di formazione professionale comprende informazioni sui diversi livelli di *giftedness*, sui diversi tipi di *giftedness*, sui vari metodi di identificazione, sui diversi modelli di programma e di opzioni per modificare il curriculum e la didattica.

Il filo conduttore di tutti i principi è l'unicità dello studente. Non sorprende quindi che non esista un unico studente *gifted* tipo che corrisponda allo stereotipo che molte persone hanno (Matheis, et al, 2020). La *giftedness* si manifesta in modi diversi, in luoghi diversi, in gradi diversi, in tempi diversi, e all'interno o tra domini di materie diverse. Alcuni bambini *gifted* ottengono risultati elevati, altri hanno un elevato potenziale ma non ottengono risultati eccellenti. Questa diversità richiede che le opportunità di formazione professionale presentino una varietà di prospettive, strutture di programmi, modelli di curriculum, pratiche didattiche, metodi di supporto socio-emotivo e procedure di identificazione. Gli educatori dovrebbero essere esposti a prospettive sempre più ampie su numerosi argomenti man mano che la loro esperienza aumenta (vedi il Principio Formazione a livelli). Tra i concetti fondamentali da includere ci sono:

■ Concetti base e manifestazioni di doni e talenti. Gli studenti *gifted* tendono ad avere caratteristiche cognitive e di personalità simili (S. Gallagher, 2009); anche così però, la *giftedness* si esprime in modi diversi (Subotnik et al., 2011).

■ Contesto culturale. Culture diverse possono conferire diverso valore ai tratti di conoscenza e abilità. Ad esempio, alcune culture valorizzano i costrutti sociali e l'espressione comunitaria delle capacità rispetto alla realizzazione individuale. Queste variazioni culturali possono portare a definizioni diverse di *giftedness*.

■ Fattori che mascherano la *giftedness* o contribuiscono al sottorendimento scolastico. Le abilità eccezionali possono essere mascherate o inibite da numerosi fattori, inclusi problemi emotivi, *bias* culturali o eccezionalità aggiuntive (Gilar-Corbi et al., 2019; Siegle, 2018).

■ Identificazione. L'utilizzo esclusivo di un test del QI come unico metodo di identificazione non è più consigliato. I programmi di formazione professionale dovrebbero sottolineare la necessità di una visione olistica del bambino e presentare i vantaggi e gli svantaggi dell'utilizzo di diversi strumenti di valutazione oltre ai punteggi del QI come parte dell'identificazione, tra cui punteggi dei test di *achievement*, informazioni fornite da genitori e insegnanti, *checklist* sul comportamento ed esempi di lavoro degli studenti. L'utilizzo di più strumenti di identificazione dovrebbe migliorare l'accesso degli studenti ai programmi, invece di creare più ostacoli per accedervi.

■ Modelli per differenziare il curriculum, la didattica e la valutazione. Un esame critico della varietà di modelli che descrivono gli studenti *gifted* e di *Gifted Education*, cosicché gli educatori possano costruire la loro comprensione di *giftedness* basandosi sulle evidenze e capire come aiutare gli studenti *gifted*.

■ Strutture dei programmi. Diversi modi per integrare un programma per studenti *gifted* nell'offerta formativa, incluso il raggruppamento in *cluster*, servizi di *pull-out*, forme di accelerazione, e programmi individualizzati.

Gli amministratori scolastici, i consulenti e gli insegnanti dovrebbero comprendere anche la diversità degli studenti *gifted* e come rispondere ai loro bisogni introducendo le necessarie modifiche al programma. Consentire al personale scolastico di condividere questioni teoriche e pratiche relative alla *Gifted Education* contribuirà a creare una solida comunità di educatori pronti e capaci a rispondere alle necessità degli studenti *gifted* a cui insegnano.

Principio Globale 5:

Equo.

I programmi di formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbero soddisfare le esigenze di studenti di diversi gruppi etnici, culturali, indigeni e di diverso genere e orientamento sessuale. Dovrebbe essere prioritaria l'assunzione e il coinvolgimento di educatori rappresentativi di diversi *background*.

Gli studenti *gifted* sono presenti in tutti i gruppi, culture, gruppi autoctoni, generi, orientamenti sessuali e regioni del mondo, e tutti hanno diritto ad una formazione scolastica consona. La formazione professionale gioca un ruolo fondamentale nel promuovere un'identificazione equa degli studenti e garantire diversità tra i gruppi di educatori che lavorano con studenti *gifted*. È imperativo che tutti gli studenti *gifted* possano identificarsi negli insegnanti che li educano.

■ Un problema globale che è ben studiato e da tempo conosciuto nell'ambito della *Gifted Education* (Bianco et al., 2011; Wallace & Erikson, 2006) è la sottorappresentazione dei bambini *gifted* per genere, gruppo culturale ed estrazione socio-economica. I programmi di formazione professionale dovrebbero illustrare come il talento può manifestarsi in modo differente nei diversi gruppi, come e perché gli studenti *gifted* possono mascherare il loro talento per conformarsi alle aspettative culturali e i motivi per cui la *giftedness* potrebbe non essere riconosciuta (Henderson & Jarvis, 2016). Garantire un'equa rappresentanza degli studenti *gifted* di diversi *background* è in linea con gli obiettivi globali “*Sustainable Development Goals*” (SDGs) relativi alla formazione scolastica (UNESCO, 2015).

■ Riuscire a mantenere studenti *gifted* con diverso *background* in un programma *gifted* è tanto importante quanto l'identificazione stessa. La formazione professionale dovrebbe includere informazioni su come modificare il curriculum e i programmi per attrarre e coinvolgere questi studenti (Novak et al., 2020).

■ I programmi di formazione professionale di preparazione avanzata in *Gifted Education* dovrebbero impiegare insegnanti con diversi *background*. La mancanza di insegnanti con *background* culturali diversi nei programmi di *Gifted Education* alimenta gli stereotipi sugli studenti *gifted* (Morgan, 2019).

Ogni insegnante che lavora con studenti *gifted* dovrebbe capire come consentire l'ingresso a tutti gli studenti qualificati per l'ammissione ad un programma *gifted*, come fornire opportunità educative che riflettano una varietà di prospettive e come fornire il supporto sociale ed emotivo necessario per rimanere all'interno del programma nel corso del tempo. Una componente critica di questo obiettivo è che gli insegnanti di culture ed etnie diverse ricevano una formazione in *Gifted Education* cosicché gli studenti *gifted* possano riconoscerli come leader intellettuali e creativi nelle loro scuole. Aumentare la diversità negli studenti e insegnanti di *Gifted Education* rappresenta un bene per tutti gli studenti, perché aumenta l'apprezzamento del fatto che intuizione, creatività e innovazione avvengono nelle persone di tutto il mondo.

Principio Globale 6:

Condiviso.

Direttamente o indirettamente la vita dei bambini *gifted* è influenzata da diverse figure scolastiche. Un piano per la formazione professionale in *Gifted Education* deve, quindi, includere disposizioni per formare dirigenti, consulenti, psicologi, educatori speciali e altre figure sui bisogni degli studenti *gifted*.

A scuola, gli studenti *gifted* interagiscono con il personale scolastico oltre a quello della propria classe; ne consegue che tutto il personale che è direttamente o indirettamente coinvolto con gli studenti *gifted* dovrebbe essere formato ed essere consapevole dei loro bisogni. Un programma di formazione professionale completo dovrebbe includere un approccio all'insegnamento, all'apprendimento e al supporto degli studenti *gifted* nell'ambito dell'intera scuola (Renzulli & Reis, 2014; Robinson & Campbell, 2010). Un approccio che investe tutta la scuola comporta la responsabilità di tutto il personale della comunità scolastica e, pertanto, in questo modo assicura che gli studenti *gifted* abbiano l'opportunità di massimizzare la loro esperienza educativa.

- La comprensione, la consapevolezza e la conoscenza dei bisogni unici degli studenti *gifted* dell'intera comunità scolastica costituirà un ambiente ottimale di apprendimento (vedi il Principio Olistico).
- I dirigenti e gli amministratori scolastici sono responsabili del successo di tutti i programmi scolastici, compresi quelli di *Gifted Education*. Dovrebbero conoscere i diversi modelli di programma e i metodi efficaci per valutare il successo di un programma per studenti *gifted*, soprattutto quando gli obiettivi del programma non si limitano ai contenuti scolastici tradizionali (Callahan & Reis, 2004).
- Gli studenti *gifted* hanno bisogni peculiari di tipo sociale, emotivo e di benessere. Tutti i consulenti e gli psicologi scolastici dovrebbero conoscere questi bisogni per supportare gli studenti *gifted* a scuola (Blaas, 2014; Silverman, 2012).
- Oltre alla *giftedness*, uno studente *gifted* su sei ha una qualche forma di differenza di apprendimento (Ronksley-Pavia, 2020; Silverman, 2012). È particolarmente importante che gli educatori e insegnanti specializzati per il sostegno didattico capiscano la sovrapposizione tra abilità avanzate e bisogni speciali.

Un approccio rivolto a tutta la scuola per il supporto degli studenti *gifted* dovrebbe concentrarsi sulle responsabilità di ogni membro della comunità scolastica, indipendentemente dal fatto che il personale scolastico sia direttamente o indirettamente coinvolto con gli studenti *gifted* stessi.

Principio Globale 7:

Integrato.

La formazione professionale dovrebbe prevedere la *Gifted Education* all'interno del programma scolastico complessivo, sottolineando che gli studenti *gifted* sono responsabilità dell'intera comunità scolastica e non solo degli educatori con incarichi specifici di supporto agli studenti *gifted*.

Spesso i servizi per gli studenti *gifted* sono visti come separati dal programma scolastico generale il che comporta numerosi fraintendimenti sia riguardo gli studenti *gifted* stessi sia riguardo gli obiettivi della *Gifted Education* (Alotey et al., 2020; Matheis et al., 2017). Gli insegnanti riferiscono come l'assenza di conoscenza di *Gifted Education* li lasci con la sensazione di essere impreparati a educare gli studenti *gifted* (Antoun et al., 2020; Rowan & Townend, 2016). L'assenza di formazione professionale esacerba la separazione tra *Gifted Education* e didattica generale, e crea fraintendimenti su come e quando accelerare gli studenti o inserire studenti *gifted* in programmi specifici (Sanchez-Escobedo et al., 2020).

Ci sono due modi di considerare come i servizi di *Gifted Education* siano parte integrante delle scuole. In primo luogo, presentare la *Gifted Education* come parte di un continuum di servizi durante la formazione professionale. Anche un programma con classi per studenti *gifted* dovrebbe essere visto come un contributo all'intero ambiente scolastico. Bisogna incoraggiare gli insegnanti a individuare il loro ruolo all'interno del programma per studenti *gifted* (ad es. differenziazione nella classe regolare, favorire collegamenti, cercare opportunità di collaborazione) e come il programma per *gifted* si connetta con le loro classi (vedi il Principio Formazione a livelli).

In secondo luogo, un efficace programma di formazione professionale dovrebbe garantire che i presupposti di *Gifted Education* siano integrati nelle opportunità di formazione professionale in tutti gli ambiti curriculari in cui la programmazione avanzata può e dovrebbe essere attuata. In quanto parte dell'offerta di un programma di formazione professionale a più livelli, moduli di apprendimento di *Gifted Education* sarebbero utili in tutte le aree di specializzazione, tra cui:

- *Special education*. Sebbene alcuni studenti *gifted* possano avere anche una disabilità specifica dell'apprendimento, ADHD, autismo, o altre eccezionalità, gli insegnanti di *special education* raramente indirizzano gli studenti ad un programma per *gifted* (Bianco & Leech, 2010). I programmi di formazione professionale dovrebbero includere unità di studio sulla *Gifted Education* per far sì che gli insegnanti riconoscano sia le difficoltà di apprendimento che i punti di forza.
- Percorsi in istituti tecnici/formazione e training in istituti professionali. Gli argomenti che si trovano nei percorsi professionali sono sempre più specifici, ed includono finanza, scienza della salute e tecnologia dell'informazione. Molti studenti *gifted* sono interessati a queste materie (Gentry et al., 2007). Sapere come e perché differenziare la didattica per gli studenti *gifted* sarebbe d'aiuto anche agli insegnanti specializzati in queste aree.
- Le arti. Gli insegnanti di arti visive e dello spettacolo, di musica e di scrittura creativa trarrebbero vantaggio dalla conoscenza delle caratteristiche degli studenti *gifted*, molti dei quali perseguono interessi artistici (Csikszentmihalyi, 2008).

L'evidenza suggerisce che quando gli insegnanti ricevono formazione professionale sugli studenti *gifted*, l'approccio nei loro confronti migliora (Lassig, 2009) e sono in grado di indirizzare con maggior precisione lo studente verso programmi per studenti *gifted* (Elhoweris, 2008). Un

programma per studenti *gifted* che è parte integrante delle offerte educative della scuola, del distretto, ente, ministero o della regione testimonia alla comunità circostante l'impegno a raggiungere standard elevati che va a vantaggio di tutti, condividendo risorse e strategie che migliorano l'apprendimento di tutti gli studenti.

Principio Globale 8:

Continuo.

Un piano di formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe fornire opportunità continue per affinare e ampliare le conoscenze e le abilità esistenti attraverso programmi di aggiornamento e altre esperienze di formazione professionale nel corso della carriera.

La formazione professionale deve essere un aspetto in continua evoluzione nella carriera di ogni insegnante, durante tutta l'intera carriera, ovunque nel mondo (Education International & UNESCO, 2019). Questa esigenza si applica sia alla formazione professionale in *Gifted Education* che in altre aree di insegnamento. C'è probabilmente un motivo che la rende più necessaria nell'ambito della *Gifted Education* in quanto i provvedimenti per gli studenti *gifted* sono stati storicamente minimi o assenti. Una formazione professionale continua dovrebbe:

- Attingere alla ricerca attuale e storica nel campo. La formazione professionale in *Gifted Education* ha bisogno di essere sostanziale e aggiornata sulla ricerca per fornire agli insegnanti orientamento e supporto nello sviluppo di offerte formative agli studenti *gifted* (vedi il Principio *Evidence-Based*).
- Determinare una modifica delle prassi. Nella formazione professionale in *Gifted Education* sono cruciali: un continuo monitoraggio, un adattamento alle esigenze degli insegnanti, una valutazione e condivisione delle pratiche perché garantiscono che la formazione professionale rimanga aggiornata e incoraggi gli insegnanti, sollecitandoli a mettere in pratica nuove idee e aiutandoli a trovare soddisfazione nel lavorare con gli studenti *gifted* (Wycoff et al., 2003).
- Allinearsi ad altre modifiche che hanno un impatto sulla classe e sul ruolo dell'insegnante al suo interno. Un esempio è la tecnologia, ma ci sono anche cambiamenti che possono influenzare l'insegnamento in modi meno evidenti, come il cambiamento negli atteggiamenti culturali (vedi il Principio Integrato e Olistico).
- Fornire obiettivi e ricompense. Una formazione professionale continua dovrebbe essere possibile. Gli insegnanti dovrebbero avere la possibilità di accedere a una formazione professionale di elevata qualità in *Gifted Education*, in modo rapido e appropriato, all'occorrenza. Devono essere messi in atto sistemi di formazione a livello locale, regionale, e a livello nazionale, per riconoscere gli esperti di formazione professionale e per garantire che le scuole possano prontamente accedere a tali competenze. Le scuole devono mantenere i registri del personale che ha partecipato ad una formazione professionale in *Gifted Education* per garantire che tutto il personale abbia opportunità continue di rivedere e migliorare la propria conoscenza e comprensione di questo ambito.

Le autorità predisposte alla formazione e le scuole locali dovrebbero essere informate riguardo alla gamma di opportunità disponibili nell'ambito della formazione professionale in *Gifted Education*, che potrebbe includere corsi universitari online o in presenza, workshop, conferenze, relatori ospiti, gruppi di insegnanti, iscrizioni ad associazioni regionali, nazionali e internazionali e/o l'accesso a contenuti multimediali e pubblicazioni online (Stevenson et al., 2016). Le modalità che

incoraggiano gli insegnanti a prendere decisioni in merito alla loro formazione (Chandra-Handa, 2019) o ad apprendere in piccoli gruppi concordando gli obiettivi, sono entrambi metodi flessibili ed efficaci (Iskandar et al., 2020).

Infine, un impegno continuo nella formazione professionale in *Gifted Education* riconosce che sono gli individui stessi che cambiano nel corso del tempo e che sono soggetti al cambiamento in molteplici modi. La formazione professionale continua dovrebbe essere un processo che aiuta l'individuo a riconoscere e a tener conto dei cambiamenti. La formazione professionale continua in *Gifted Education* dovrebbe essere coinvolgente, stimolante e gratificante.

Principio Globale 9:

Sostenuto.

La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe essere integrata nella politica educativa dello stato, regione, provincia e/o paese. I programmi dovrebbero essere monitorati regolarmente e dovrebbero essere messi in atto sistemi di controllo. È fortemente incoraggiata la collaborazione tra tutte le parti interessate: politici, autorità scolastiche, membri della comunità, corpo docente di istruzione superiore e altri esponenti.

Le politiche educative spesso riflettono la politica sociale, che “crea le regole e gli standard che determinano come le scarse risorse destinate debbano soddisfare bisogni sociali pressoché illimitati” (J. Gallagher, 2002, pag. 1). L’inclusione della formazione professionale in *Gifted Education* nelle politiche di uno stato, regione, provincia o paese dimostra che questa preparazione ha valore e, di conseguenza, che i bambini *gifted* sono valorizzati. I dati disponibili suggeriscono che le politiche educative hanno un impatto diretto sulla disponibilità di opportunità per gli studenti *gifted* (Baker & Friedman-Nimz, 2004).

La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe essere considerata una componente integrante di politiche più ampie di preparazione del personale e di *Gifted Education*. Stabilire politiche di formazione professionale in *Gifted Education* contribuirà a garantire un approccio sistemico allo sviluppo e al mantenimento della formazione professionale in *Gifted Education*. Le disposizioni sulle politiche da attuare dovrebbero stabilire:

- Requisiti di formazione professionale chiari per tutto il personale scolastico che abbia contatti con gli studenti *gifted* a partire dall'istruzione pre-scolare fino ai gradi avanzati di istruzione (vedi il Principio Formazione a livelli e Condiviso)
- Standard e obiettivi di formazione professionale delineati da personale qualificato all'interno della regione, stato, dipartimento, o ministero appropriato, insieme a un piano di aggiornamenti regolari, per far sì che gli standard e gli obiettivi siano fondati sulle migliori pratiche basate sull'evidenza (Kim & Gentry, 2008; vedi anche il Principio *Evidence-Based*) e per assicurare che gli educatori ricevano formazione sui diversi tipi di studenti *gifted* (Peters et al., 2019; Roberts et al., 2015).
- Strumenti per il monitoraggio e la valutazione delle opportunità di formazione professionale per garantire che i programmi siano aggiornati.
- Sostegno tangibile ai programmi di formazione professionale, compreso il finanziamento.

Se la formazione professionale in *Gifted Education* deve avere carattere duraturo nelle politiche educative, allora deve essere strettamente interconnessa con quelle componenti delle politiche che

riguardano l'intero sistema scolastico e che ne rispecchiano i valori educativi. Il raggiungimento di una formazione professionale duratura in *Gifted Education* richiede un deliberato processo di pensiero e pianificazione in ogni livello del sistema educativo.

Principio Globale 10:

Professionalizzante.

La formazione professionale in *Gifted Education* dovrebbe preparare gli educatori a essere dei promotori fattivi nel supportare gli studenti *gifted* e nel promuovere i servizi di cui hanno bisogno.

Gli studenti *gifted*, soprattutto coloro i quali appartengono a gruppi svantaggiati o ad altri gruppi di studenti *gifted* di difficile individuazione, traggono vantaggio dall'aver una persona di riferimento (Robinson & Moon, 2003). Uno dei risultati derivanti dell'attuazione dei Principi Globali da 1 a 9 dovrebbe essere che gli studenti *gifted* ricevano il sostegno non solo di uno, ma di numerosi educatori che si sentono preparati a lavorare per il loro bene indipendentemente dal ruolo educativo ricoperto. La presenza di una persona di riferimento di *Gifted Education* nella scuola ha molteplici vantaggi, inclusa una identificazione più equa e accurata.

Gli educatori debitamente formati interagiscono con successo con gli altri per creare sistemi di supporto per un gruppo specifico che ha dei bisogni non soddisfatti. Per diventare educatori formati sugli studenti *gifted*, il personale scolastico deve avere le seguenti conoscenze, abilità e strumenti acquisiti in un determinato momento della formazione professionale:

- Accesso a informazioni *evidence-based* relative alle caratteristiche peculiari degli studenti *gifted*, e al fondamento logico per cui modificare la pratica educativa per il loro bene.
- Conoscenza di quali messaggi relativi alla *Gifted Education* possono persuadere pubblici diversi, tra cui genitori, colleghi, enti e organizzazioni educative al di fuori della *Gifted Education* (Jones & S. Gallagher, 2013).
- Abilità comunicative, compresa la comunicazione attraverso i social media, per chiedere supporto ai programmi per studenti *gifted* in particolare e alla *Gifted Education* in generale.
- Accesso e possibilità di partecipare a organizzazioni professionali nell'ambito della *Gifted Education* a livello locale, nazionale, e internazionale. Molte di queste organizzazioni hanno strumenti per sensibilizzare e diffondere messaggi efficaci.
- Consigli per gli insegnanti che sono alla ricerca di conoscenze o titoli di studio avanzati (vedi il Principio Formazione a livelli), su come accedere o formare gruppi di *leadership* che possano lavorare assieme per promuovere la *Gifted Education*, sensibilizzando enti educativi, comunali o governativi (Maier, 1993).

Nonostante decenni di sforzi, la nozione che gli studenti *gifted* esistono e hanno bisogni educativi diversi viene recepita in modi molto differenti da paese a paese e anche da regione a regione. Gli studenti *gifted* continuano ad aver bisogno di adulti che siano disposti e in grado di fare un passo avanti e portare il cambiamento nelle loro scuole, regioni, stati o nazioni a beneficio dei bambini, e del mondo intero.

Chiamata all'Azione

Ogni bambino merita di imparare qualcosa di nuovo ogni giorno a scuola; in questo senso i bambini *gifted* non sono diversi da qualsiasi altro bambino. I bambini *gifted* e di talento dovrebbero poter apprendere da insegnanti in grado di fornire loro il curriculum appropriato, utilizzando le strategie più efficaci, per garantire che tale apprendimento avvenga. La scuola dovrebbe anche essere un luogo in cui i bisogni sociali ed emotivi dei bambini *gifted* e di talento vengono compresi e soddisfatti. I bambini *gifted* e di talento danno il meglio di loro stessi quando vengono istruiti da insegnanti che capiscono come il loro apprendimento e i loro bisogni sociali ed emotivi differiscono dai loro coetanei e che sanno come affrontare tali bisogni.

Questo documento è inteso come uno strumento per generare un cambiamento positivo per gli studenti *gifted* a livello locale, regionale e globale. I principi possono servire a sollecitare i leader dell'istruzione e i responsabili politici a investire nella formazione professionale degli insegnanti e nella *Gifted Education*. I responsabili politici dovrebbero adottare politiche che prevedano l'inclusione della *Gifted Education* nei programmi di formazione degli insegnanti a livello nazionale, regionale e locale.

Gli istituti di istruzione superiore hanno un ruolo cruciale da svolgere nello sviluppare e nell'infondere una formazione professionale di qualità elevata di *Gifted Education* e basata sull'evidenza nei loro programmi educativi. Le istituzioni che si assumeranno questo compito colmeranno una lacuna a lungo trascurata nella preparazione degli educatori e diventeranno una pietra angolare nello sforzo di promuovere nuove borse di studio, sfatare preconcetti e costruire nuove opportunità di collaborazione.

I leader e le organizzazioni educative dovrebbero investire nell'istruzione degli studenti *gifted* includendo la *Gifted Education* nei programmi di formazione degli insegnanti e nella formazione in servizio.

Sia gli esperti di *Gifted and Talented Education* che gli insegnanti di istruzione generale dovrebbero collaborare per sviluppare degli standard di formazione che includano la *Gifted Education* nei programmi educativi dei docenti.

I bambini *gifted*, le loro famiglie, gli insegnanti, i compagni di studio, la comunità tutta e in generale la società traggono vantaggio quando gli studenti *gifted* vengono identificati, supportati e quando viene fornita loro un'istruzione commisurata ai loro bisogni e al loro potenziale. In *Gifted Education*, come in tutta l'educazione, l'attenzione deve essere focalizzata sul bambino nella sua interezza. Invitiamo tutti a unirsi al nostro impegno per l'educazione e il benessere di ogni bambino *gifted* e di talento.

Come iniziare

I 10 Principi Globali sono interconnessi; tuttavia, sono difficili da implementare contemporaneamente. In realtà, non esiste un punto di partenza ideale; il punto di partenza dipenderà dal tipo di approccio sulla *Gifted Education* in un determinato luogo e dalle linee guida per la formazione professionale vigenti. Risulta utile fare una valutazione dei bisogni formali o informali per vedere quali delle idee contenute in questo documento potrebbero essere ben accolte, oppure istituire una *task force* per sviluppare un piano strategico. Il primo passo importante è quello

di iniziare e poi di andare avanti. Il *World Council for Gifted and Talented Children* è qui per fornire aiuto! Per ulteriori informazioni scrivere a headquarters@world-gifted.org

Riferimenti

INTRODUZIONE

Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. D. S., & Blumen, S. (2002). Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted and Talented International*, 17(1), 7-12. <https://doi.org/10.1080/15332276.2002.11672980>

Assouline, S. G., Marron, M., & Colangelo, N. (2014). Acceleration: The fair and equitable intervention for highly able students. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 15–28). Routledge.

Gallagher, S. A. (2013). Building bridges: Using research from the Big Five, MBTI, overexcitabilities, and Perry to explore personality differences of gifted youth. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (p. 56-118). Royal Fireworks Press.

Kanevsky, K., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>

Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>

Sak, U. (2004). A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70–79. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-449>

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review*, 42(3), 153-164. <http://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>

PRINCIPIO GLOBALE 1:

FORMAZIONE A LIVELLI

Aulls, M. W., & Ibrahim, A. (2012). Pre- service teachers' perceptions of effective inquiry instruction: Are effective instruction and effective inquiry instruction essentially the same? *Instructional Science*, 40(1), 119-139. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9164-z>

Clark, C., & Shore, B. M. (2004). *Educating students with high ability* (Rev. ed.). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001383/138328e.pdf>

Gubbins, E. J., & Hayden, S. M. (2020). Professional development. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development* (3rd ed.) (pp. 349-360). Routledge.

Johnsen, S. K., & Clarenbach, J. (Eds.). (2019). *Using the National Gifted Education Standards for pre-K-grade 12 professional development*. Routledge.

Parker, J. P. (1996). NAGC Standards for Personnel Preparation in Gifted Education: A brief history. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 158-161. <https://doi.org/10.1177/001698629604000307>

Roberts, J. L., & Inman, T. F., (2015). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom* (3rd ed.). Routledge.

Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., Strickland, C. A., & Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2nd ed.). Corwin Press.

PRINCIPIO GLOBALE 2:

EVIDENCE-BASED

Gallagher, S. A., & Gallagher, J. J. (2013). Using Problem-based Learning to explore unseen academic potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(1), 111-131.

Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>

Little, C. (2017). Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S. Pfeiffer, E. Shaughnessy- Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 371-386). American Psychological Association.

Miller, E. M. (2009). Effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 65-105. <https://doi.org/10.1177/016235320903300104>

Peters, S. J., & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 473-491. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4>

Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (Eds.). (2020). *Critical issues and practices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development* (3rd ed.) Routledge.

Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1- 2), 31-46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>

Plunkett, M., & Kronborg, L. (2021). Teaching gifted education to pre- service teachers: Lessons learned. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia- Pacific* (p. 1-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_67-1

Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>

Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 127-135. <https://doi.org/10.1177/001698629403800306>

Riley, T., Webber, M., & Sylva, K. (2017). Real engagement in active problem solving for Māori boys: A case study in a New Zealand secondary school. *Gifted and Talented International*, 32(2), 75-86. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1522240>

Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Routledge and the National Association for Gifted Children (USA).

van Gerven, E. (2021). Raising the bar: The competencies of specialists in gifted education. *School for Educational Studies*, Hasselt University, Diepenbeek, Belgium.

Vreijns, C., Ndanjo Ndungbogun, G., Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>

Westberg, K. L., & Daoust, M. E. (2003, Fall). The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 3–8. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall032>

PRINCIPIO GLOBALE 3:

OLISTICO

Cathcart, R. (2020). *Understanding and working with gifted learners: "They're not bringing my brain out"* (4th ed.). Routledge.

Freeman, J. (2006). The emotional development of gifted and talented children. *Gifted and Talented International*, 21(2), 20-28. <https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673472>

Silverman, L. K. (2013). Asynchronous development: Theoretical bases and current applications. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (pp. 18–47). Royal Fireworks Press.

Teschers, C. (2020) Proposing a Holistic Inclusive Education Model for Policy, Curriculum and Classroom Development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 17(1 & 2), 73-87.

PRINCIPIO GLOBALE 4:

AD AMPIO SPETTRO

Gallagher, S. A. (2009). Designed to fit: Educational implications of gifted adolescents' cognitive development. In F. Dixon (Ed.), *Programs and services for gifted secondary students* (pp. 3-20). Routledge.

Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted Secondary Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>

Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>

Siegle, D. (2018) Understanding underachievement. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 285-297). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

PRINCIPIO GLOBALE 5:

EQUO

Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roepers Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/002783193.2011.580500>

Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/4>

Morgan, H. (2019). The lack of minority students in gifted education: Hiring more exemplary teachers of color can alleviate the problem. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(4-5), 156-162, <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1645635>

Novak, A. M., Lewis, K. D., & Weber, C. L. (2020). Guiding principles in developing equity-driven professional learning for educators of gifted children. *Gifted Child Today*, 43(3), 169–183. <https://doi.org/10.1177/1076217520915743>

UNESCO. (2015). *World education forum 2015: Final report*. United Nations. <https://inee.org/resources/world-education-forum-2015-final-report>.

Watson, B., & Eriksson, G. (Eds.) (2006). *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues*. Routledge.

PRINCIPIO GLOBALE 6:

CONDIVISO

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255.

Callahan, C. M., & Reis, S. M. (Eds.) (2004). *Program evaluation in gifted education*. Corwin Press.

Renzulli, J., & Reis, S. M. (2014). *Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Routledge.

Robinson, W., & Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using a whole school approach*. Routledge.

Ronksley-Pavia, M. (2020). Twice- exceptionalism in Australia: Prevalence estimates. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(2), 17-29.

Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

PRINCIPIO GLOBALE 7:

INTEGRATO

Allotey, G. A., Watters, J. J., & King, D. (2020). Ghanaian science and mathematics teachers' beliefs about gifted education strategies. *Gifted Education International*, 36(3), 250–265. <https://doi.org/10.1177/0261429420946732>

Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese primary school teachers' perceptions of gifted and highly able students. *Gifted and Talented International*, 35(1), 39-57. <http://doi.org/10.1080/15332276.2020.1783398>

Bianco, M. Y., & Leech, N. (2010). Twice- exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern.

Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 15(3), 35-38.

Gentry, M., Peters, S. J., & Mann, R. L. (2007). Differences between general and talented students' perceptions of their career and technical education experiences compared to their traditional high school experiences. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 372–401. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-496>.

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>

Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, Á., Contreras-Olivera, G.A., García- Vázquez, F.I., & Durón-Ramos, M.F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability*, 12, 4474.

PRINCIPIO GLOBALE 8:

CONTINUO

Chandra Handa, M. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roeper Review*, 41(2), 102–118. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585213>

Education International, & UNESCO. (2019). Global framework of professional teaching standards. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework

Iskandar, S., Darmanto, D., & Suryani, E. (2020). Assessing the implementation of teachers' community (MGMP) as a medium for ongoing professional development to enhance English teachers' professional competence. Proceedings of the 1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019). *1st Annual Conference on Education and Social Sciences* (ACCESS 2019), Mataram, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200827.093>

Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K., & Howe, C. (2016). Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>

Wycoff, M., Nash, W. R., Juntune, J. E., & Mackay, L. (2003). Purposeful professional development: Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34–64. <https://doi.org/10.4219/gct-2003-116>

PRINCIPIO GLOBALE 9:

SOSTENUTO

Baker, B., & Friedman-Nimz, R. (2004). State policies and equal opportunity: The example of gifted education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 39-64. <http://www.jstor.org/stable/3699503>

Gallagher, J. (2002). *Society's role in educating gifted students: The role of public policy*. (Research Monograph 02162). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. https://nrcgt.uconn.edu/research-based_resources/gallaghe

Kim, H., & Gentry, M. (2008). A survey of Korean elementary teachers' perceptions of and in-service needs for gifted education. *Gifted and Talented International*, 23(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/15332276.2008.11673513>

Peters, S.J., Gentry, M., Whiting, G.W., & McBee, M.T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287. <https://doi.org/10.1177/0016986219833738>

Roberts, J. L., Pereira, N., & Knotts, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners: Implications for practitioners and policymakers. *Gifted Child Today*, 38(4), 215–219. <https://doi.org/10.1177/1076217515597276>

PRINCIPIO GLOBALE 10:

PROFESSIONALIZZANTE

Jones, E., & Gallagher, S. A. (March, 2019). *America agrees: A national public opinion poll about gifted education*. Pasadena, CA: Institute for Educational Advancement. <https://educationaladvancement.org/wp-content/uploads/2019/05/IEA-P-Full-Report-Web-1.pdf>

Maier, N. (1993). Advocacy as a force in the education of gifted and talented. *Gifted and Talented International*, 8(1), 20-26. <https://doi.org/10.1080/15332276.1993.11672773>

Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), 8-25. <https://doi.org/10.1177/001698620304700103>

Principi Globali per la Formazione Professionale in Gifted Education

Membri del Comitato

Anies Al-Hroub, Libano

Anies Al-Hroub è Professore Associato di Psicologia dell'Educazione e Special Education, già Presidente del Department of Education presso l'American University of Beirut (AUB). Al-Hroub ha conseguito il suo Dottorato di Ricerca e MPhil in Special Education (Giftedness and Learning Disabilities) presso la University of Cambridge e il suo Master of Arts (Special Education) e Bachelor of Arts (Psicologia) presso la University of Giordania.

Rosemary Cathcart, New Zealand

Rosemary Cathcart, QSM, PhD, dirige il REACH Education Consultancy, specializzato nella Formazione Professionale in Gifted Education, lavorando con insegnanti sia in Nuova Zelanda che di altri paesi. Da quasi quattro decenni si occupa di questo ambito come insegnante, sviluppatrice di programmi e modelli, autrice, speaker in conferenze, consulente e sostenitrice politica.

Viviene DeOkoro, Giamaica

Viviene DeOkoro è fondatrice e CEO e direttrice della DeOkoro Magnet Educational Foundation e delle DeOkoro Magnet Schools for Gifted and Talented in Giamaica. DeOkoro è anche CEO del Caribbean Center for Giftedness and Creativity. Ha un Bachelor of Arts in Musica, un Master of Arts in Education e un Dottorato in Professional Studies. Ha conseguito un Certificato post-laurea di Pratiche Efficaci in Gifted Education al REACH Education Consultancy in Nuova Zelanda.

Soha Elzalabany, Egypt

Soha Elzalabany è un'insegnante a contratto dell'American University del Cairo, School of Graduate Education. In precedenza ha lavorato come direttrice scolastica, direttrice di programmi di sostegno, coordinatrice di Special Education e di Gifted Education ed educatrice in diverse scuole internazionali in Egitto. Lavora con studenti con difficoltà di apprendimento e studenti gifted di scuole internazionali.

Szilvia Fodor, Hungary

Szilvia Fodor, PhD è una psicologa e lavora come Professore Assistente presso il Dipartimento di Psicologia dell'Educazione, University of Debrecen in Ungheria. Dopo la laurea ha fatto alcuni anni di esperienza come psicologa scolastica, ma da quasi 20 anni è impegnata come insegnante e ricercatrice universitaria. Tiene corsi di psicologia dello sviluppo, psicologia dell'educazione e Gifted Education per studenti di psicologia, pedagogia e si occupa anche di formazione degli insegnanti.

Shelagh Gallagher, USA

La carriera di Shelagh A. Gallagher in Gifted Education abbraccia oltre 30 anni, con incarichi tra cui insegnante di classe, Assistente di Ricerca presso Duke TIP e la North Carolina School of Science and Mathematics, Direttore del Research and Assessment presso l'Illinois Mathematics and Science Academy, Grant Director presso il William & Mary Center for Gifted Education, membro del team fondatore di due scuole per studenti gifted, professoressa per 13 anni, ricercatrice, scrittrice e direttrice di due finanziamenti Javits presso l'UNC Charlotte. Shelagh Gallagher è il Presidente eletto della National Association for Gifted Children.

Şule Güçyeter, Turkey

Şule Güçyeter lavora nella Gifted and Talented Education Division della Faculty of Education Dipartimento di Special Education della Usak University. Tiene conferenze sulla Gifted and Talented Education, creatività e Special Education. Durante il suo corso di laurea ha lavorato al DISCOVER Problem Matrix, che viene utilizzato per sviluppare diversi tipi di problemi, e nella sua tesi di dottorato si è occupata dello sviluppo di modelli e test per identificare studenti *gifted* in matematica.

Ahmed Hamdan, UAE

Ahmed Hassan Hamdan è professore associato presso il Dipartimento di Special Education, College of Education, United Arab Emirates University. Ha conseguito il dottorato di ricerca presso la University of Arizona, Tucson, USA nel 2006 in Special Education/Gifted. Attualmente è redattore capo dell'International Journal for Research in Education (IJRE), UAEU.

Norma Hafenstein, USA

Norma Lu Hafenstein è Endowed Chair del Daniel L. Ritchie in Gifted Education e Clinical Professor presso la University of Denver, Morgridge College of Education. Hafenstein ha guidato lo sviluppo e l'attuazione del Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED) in Curriculum and Instruction dell'Università di Denver con una specializzazione in Gifted Education. Già membro del Team di Sviluppo degli Standard del Department of Education del Colorado, progettando le Core, Specialist e direttrice della Specializzazione in Gifted Education degli educatori del Colorado. Coordinatore Scientifico di un progetto di ricerca Jacob K. Javits del Department of Education degli Stati Uniti, I-REECCH, che offre formazione professionale online agli educatori delle aree rurali del Colorado per garantire equità nell'identificazione di studenti gifted nelle zone rurali.

Ernst Albert Hany, Germania

Ernst Hany è docente di Scienze dell' Educazione alla University of Erfurt. Hany è titolare della cattedra di diagnostica educativo-psicologica e psicologia differenziale.

Mojca Juriševič, Slovenia

Mojca Juriševič è Professore ordinario di Psicologia dell' Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della University of Lubiana. Ha 25 anni di esperienza nella formazione degli insegnanti pre-insegnamento e in servizio e in iniziative legate alla politica nazionale di formazione degli insegnanti. I suoi principali interessi di ricerca sono la motivazione all'apprendimento, la formazione professionale degli insegnanti e gli studi sulla giftedness e sulla Gifted Education.

Joi Lin, USA

Joi Lin è una studentessa del Dottorato di Ricerca di Curriculum and Instruction, con una specializzazione in Gifted Education Leadership presso il Morgridge College of Education, University of Denver. Joi è un'ex insegnante di matematica, ha conseguito il Bachelor of Science in matematica e in istruzione superiore e un Master of Science in Industrial and Organizational Psychology. È direttrice della Formazione Professionale presso il Gifted Development Center e presiede il Gifted Education Fellowship Committee della Fondazione Mensa Education and Research. Joi Lin ricopre il ruolo di Assistente Universitario supportando il lavoro del presidente del comitato, la dott.ssa Norma Hafenstein.

Michael Kainose Mhlolo, Sudafrica

Il professor Michael Mhlolo è un ricercatore NRF C-rated e professore ordinario di Mathematics Education. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Mathematics Education alla University of the Witwatersrand a Johannesburg, Sudafrica. I suoi interessi di ricerca sono sulla Giftedness in generale e sulla Giftedness Matematica in particolare.

Federica Mormando, Italy

Federica Mormando ha fondato e diretto la Scuola Emilio Trabucchi (Milano-1984-1993), dedicata a ragazzi ad alto potenziale intellettuale. Presidente e fondatrice dell'associazione Eurotalent Italia, vicepresidente dell'ONG Eurotalent dal 1993 al 2016, presidente e membro fondatore dell'ONG Human Ingenium, che si occupa dell'identificazione e della valorizzazione dei molteplici aspetti della giftedness, nonché del pensiero intuitivo, creativo e dei talenti non misurabili.

Srinivasan Muthusamy, India

Srinivasan Muthusamy ha un *background* in ingegneria, pedagogia, arte e letteratura inglese. Dopo aver osservato le prestazioni e i punti di forza unici degli studenti, Srinivasan ha iniziato a studiare la Gifted Education. Muthusamy ha conseguito un Master in Gifted Education presso il National Research Center on Gifted and Talented, UCONN, USA. Muthusamy è un appassionato studente e

studia come promuovere doni e talenti. Muthusamy è fondatore e vicepresidente di una scuola residenziale, ha lavorato come professore presso lo Staff Training Institute del Salala Palace in Oman e supporta gli studenti gifted presso la GEAR Innovative International School di Bangalore.

Connie Phelps, USA

Dopo aver insegnato nella scuola primaria e secondaria di primo grado e in corsi di Special Education per studenti gifted, oggi Connie Phelps forma i facilitatori che insegnano a studenti gifted della scuola primaria e secondaria di primo grado. Dal 2004 è Direttore del Gifted, Talented, and Creative Program presso l'Emporia State University. Professoressa apprezzata per l'impatto che ha sugli studenti, ha preparato diverse centinaia di facilitatori di talento in Kansas per l'insegnamento nella scuola primaria e secondaria di primo grado e in corsi universitari.

Julia Link Roberts, USA

Julia Link Roberts è la Mahurin Professor of Gifted Studies e direttrice esecutiva del Center for Gifted Studies e della Carol Martin Gatton Academy of Mathematics and Science in Kentucky. È un'attiva sostenitrice dei bambini gifted a livello statale, nazionale e internazionale. Per il suo lavoro di advocacy, nel 2001 ha ricevuto il primo David W. Belin Advocacy Award dalla National Association for Gifted Children (NAGC). La Dr. Roberts è una esponente di spicco della Gifted Education, membro del comitato della Kentucky Association for Gifted Education e dell'Association for the Gifted (una sezione del Council for Exceptional Children); ed è Presidente del World Council for Gifted and Talented Children. È presidente del Kentucky Advisory Counsel for Gifted Education.

Michelle Ronksley-Pavia, Australia

Michelle Ronksley-Pavia è docente e Adjunct Research Fellow del Griffith Institute for Educational Research presso la Griffith University, in Australia. Ronksley-Pavia ha un profilo internazionale di ricercatrice di rilievo ed esperta di Gifted Education e di doppia eccezionalità. L'esperienza di Ronksley-Pavia come leader nel campo della ricerca e del supporto alla doppia eccezionalità è stata recentemente riconosciuta dal Bridges 2e Center for Research and Professional Development.

Bruce M. Shore, Canada

Bruce M. Shore è Professore Emerito di Psicologia dell'Educazione alla McGill University. È stato preside di dipartimento, Presidente dei Docenti Universitari della McGill Association e Responsabile dei servizi agli studenti. La sua ricerca si è incentrata sull'istruzione basata sull'indagine e il pensiero cognitivo e sociale di studenti eccezionalmente capaci; ha scritto 14 libri, più di 200 articoli e ha tenuto oltre 300 presentazioni e workshop. Il suo interesse per gli studenti gifted è iniziato come insegnante di matematica e continua come consigliere del McGill Chapter della Golden Key International Honor Society e come segretario dell'International Leadership Council di Golden Key. Fellow eletto dell'American Educational Research Association, ha

partecipato alla prima World Conference on Gifted and Talented Children, è membro fondatore del World Council, ha presieduto la quarta World Conference ed è stato un Delegato e Segretario del Comitato Esecutivo.

Kayla Steffens, USA

Kayla sta completando il suo dottorato di ricerca in Curriculum and Instruction con una specializzazione in Gifted Education presso il Morgridge College of Education, University of Denver. Ha conseguito un Bachelor of Arts in Psicologia e Sociologia e un Master of Arts in Curriculum and Instruction specializzandosi nell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria, in Gifted Education e nell'educazione interculturale. Attualmente, Kayla lavora come insegnante di matematica nelle scuole secondarie di primo grado, svolge attività di volontariato come Direttore Regionale di Destination Imagination, è membro del consiglio di SoMe CAGT, la South-Metro Affiliate of Colorado Association for Gifted and Talented, e fa parte del Colorado Gifted Education State Advisory Committee. Kayla Steffens lavora come assistente al lavoro del presidente della commissione, dott.ssa Norma Hafenstein.

Margaret Sutherland, Scotland

Margaret Sutherland è docente dell'University of Glasgow, in Scozia, e fellow della Royal Society of Arts. È Direttrice di Partnerships, Communication and External Engagement e dello Scottish Network for Able Pupils. Ha 40 anni di esperienza d'insegnamento nelle scuole e all'università. Autrice di numerosi articoli accademici, capitoli e libri nel campo della Gifted Education. Membro del comitato editoriale del Korean Journal of Educational Policy, Journal for the Education of the Gifted and Talent, formalmente noto come Turkish Journal of Giftedness and Education. È membro del comitato consultivo editoriale del Journal of Research in Special Educational Needs, del British Journal of Special Education and Support for Learning.

Eleenoor van Gerven, Netherlands

Eleenoor van Gerven è direttrice di Slim! Educatief, un istituto privato di formazione docenti nei Paesi Bassi. Si è specializzata nella formazione degli insegnanti, nella Gifted Education e nell'approccio al cambiamento sistemico e focalizzato sulla soluzione. Ha sviluppato la griglia delle competenze degli specialisti di Gifted Education e un sistema di valutazione delle competenze degli insegnanti di Gifted Education. Ha sviluppato i corsi post-laurea di Specialist in Gifted Education e Specialist in Educating Twice Exceptional Learners, entrambi accreditati presso la Dutch Society for Higher Education. Eleenoor van Gerven è l'attuale presidente dell'Educational Insights Group.

Mantak Yuen, Hong Kong

Mantak Yuen, PhD, è Professore Associato e Direttore del Laboratory and Program in Creativity and Talent Development, Center for Advancement in Inclusive and Special Education, Faculty of Education, University of Hong Kong. Yuen è il promotore del programma di Master of Education

in Gifted Education and Talent Development. È stato Direttore del Dottorato in Scienze della Formazione (2015-2019).

Rachel Zorman, Israel

Rachel Zorman è direttore esecutivo dell'Istituto Szold dal 2008. L'istituto si propone di migliorare l'istruzione e i servizi sociali israeliani attraverso la ricerca, la valutazione e l'attuazione di programmi di formazione e di intervento innovativi. Zorman ha conseguito il dottorato di ricerca in Special Education presso la Columbia University, New York.

Membri del Comitato Esecutivo del WCGTC

Julia Link Roberts

Presidente

Mahurin Professore di Gifted Studies

Direttore Esecutivo del Centro per i Gifted Studies,

Direttore esecutivo della Carol Martin Gatton

Academy of Mathematics and Science

Western Kentucky University

Bowling Green, KY

Leonie Kronborg

Vicepresidente

Docente Universitaria/Coordinatrice dei Corsi post-laurea

in Gifted Education,

Monash University

Clayton, Victoria, Australia

Tracy Riley

Segretario

Professore e Preside di Facoltà,

Ricercatore

Massey University

Palmerston North, Nuova Zelanda

Margaret Sutherland

Tesoriere

Professore e Direttore della Comunicazione,

Partnership e Relazioni Esterne

University of Glasgow

Glasgow, Scozia

Eleonoor van Gerven

Membro

Amministratore delegato

di Slim! Educatief

Almere, Paesi Bassi

Anies al Hroub

Membro

Professore Associato di Psicologia

dell'Educazione e Special Education

American University of Beirut

Beirut, Libano

Sue Prior

Membro

Prior Learning

Hong Kong, China

Tyler Clark

Amministratore Esecutivo

World Council for Gifted and Talented Children,

The Center for Gifted Studies

Western Kentucky University

Bowling Green, KY