Principi globali per professionisti
Per imparare sull'Istruzione dotata

World Council
for Gifted and
Talented Children

ANNO 2021

TAVOLO DEI CONTENUTI

Principi globali per professionisti Imparare in Istruzione dotata

1 Lettera del Presidente WCGTC
2 Introduzione
3 Principi Globali
4 Contenuto a livelli
5 Basato sull'evidenza
6 olistico
7 ampio
8 Equo
8 completo
9 Integrale
10 In corso
10 Sostenibile
11 Potenziamento
12 Invito all'azione
13 referenze
17 membri del comitato
21 membri del Comitato Esecutivo

Ringraziamenti

Il Comitato Esecutivo WCGTC estende un sincero grazie a quanto segue per sostenere il lavoro di questo Comitato:

■ I membri del comitato che hanno dedicato molti ore per condividere prospettive, leggere bozze di report e fornendo feedback utili, il tutto in uno spirito di collegialità collaborazione.

■ Dott.ssa Norma Lu Hafenstein, Università di Denver, e Presidente del WCGTC Global Principles in Professional Learning in Gifted Education Committee.

■ Dott.ssa Rosemary Cathcart, Dott.ssa Shelagh Gallagher, Dott. Norma Hafenstein, Dott.ssa Michelle Ronksley-Pavia, Dott. Bruce Shore e la dottoressa Margaret Sutherland per il loro partecipazione al team di scrittura.

■ Dr. Shelagh Gallagher per la sua assistenza nella compilazione e modificare la bozza del documento.

■ Kayla Steffens e Joi Lin, Università di Denver, Assistenti laureati alla cattedra, Dr. Hafenstein.

CITAZIONE
Consiglio mondiale per bambini dotati e talentuosi. (2021). Globale

principi per l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata. https://
world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf

World Council for Gifted and Talented Children

Cari membri del WCGTC,

Quanto sono felice di condividere i Principi globali per l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata.
Questo documento può fornire una guida quando le decisioni relative all'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 apprendimento professionale nell'istruzione dotata come il nome del documento con i punti salienti. Questi principi possono fornire una guida per educatori, responsabili politici e apprendimento professionale specialisti, nonché per coloro che prendono decisioni per i programmi di preparazione degli insegnanti in varie località e Paesi di tutto il mondo.
I Principi Globali per l'Apprendimento Professionale nell'Istruzione Dotata sono stati sviluppati in modo collaborativo da un comitato di studiosi e professionisti selezionati tra i candidati che erano membri del WCGTC. Ciascun membro del comitato ha offerto spunti e idee dal proprio punto di vista individuale.
Certo, era importante avere un'ampia rappresentanza per produrre un documento che fosse prezioso nel fornire una guida per i decisori in contesti di tutto il mondo.
Ringrazio la Dott.ssa Norma Hafenstein per la sua leadership in questa iniziativa del WCGTC. Il suo lavoro durante il processo di due anni è stato supportato da Joi Lin e Kayla Steffins. Un grazie di cuore si estende a ciascun membro del comitato che si è offerto volontario per essere impegnato nel lavoro per sviluppare i principi. Grazie anche ai membri del team di scrittura che hanno messo insieme il documento finale - Dott.ssa Rosemary Cathcart, Dott.ssa Shelagh Gallagher, Dott.ssa Norma Hafenstein, Dott.ssa Michelle Ronksley-Pavia, Dott. Bruce Shore e Dott.ssa Margaret Sutherland.
Si prega di condividere questo documento con educatori, responsabili politici, fornitori di formazione professionale e leader nei programmi di preparazione degli insegnanti che sono interessati a preparare tutti gli insegnanti in modo appropriato educare i bambini dotati e di talento in tutto il mondo. Il nostro mondo sarà un posto migliore man mano che sviluppiamo i talenti e le potenzialità dei bambini e dei giovani ai massimi livelli.

Cordiali saluti,

Julia Link Roberts, EdD
Presidente del WCGTC (2017-2021)
Mahurin Professore di Studi dotati
Università del Kentucky occidentale

INTRODUZIONE

Il nuovo decennio ha fornito un forte promemoria sulla necessità di avere nel mondo menti più capaci di essere ben educate. La pandemia globale, il riscaldamento del pianeta e il cambiamento demografico presenta senza precedenti, un complesso di problemi che richiedono intuizione, competenza, creatività e collaborazione interdisciplinare. Anche in assenza di crisi terribili, il progresso della società è alimentato dall'innovazione e dall'intuizione dei suoi cittadini più dotati. Tutti ne beneficiamo come loro e curiosità, visione, muovono scienza, arte e cultura in avanti.

> Anche se ci affidiamo tutti al contributi di dotati e talentuosi adulti, educatori in tutto il mondo ricevere poche informazioni su come educare dotati e talentuosi figli. Il Consiglio Mondiale per Bambini dotati e di talento nel mondo Principi per l'apprendimento professionale in Gifted Education sono destinati a aiutare a colmare questa lacuna pervasiva in preparazione dell'educatore guidando politica e pratica in ambito professionale conoscere l'istruzione dotata.

Alcuni potrebbero chiedersi se gli educatori hanno bisogno di istruzioni specifiche sugli studenti dotati, supponendo che questi bambini staranno bene da soli. Tuttavia, questo è un equivoco, uno di molti che gli insegnanti tendono a tenere sugli studenti dotati in assenza di apprendimento professionale (Alencar et al., 2002). In effetti, decine di ricerche introduzione gli studi forniscono prove che dotato gli studenti hanno esigenze di apprendimento uniche. Oltre al loro bisogno di avanzato contenuto, sono più inclini a cercare informazioni, creare nuove idee, e impegnarsi in un pensiero sofisticato (S. Gallagher, 2013; Sak, 2004). Senza sfidare adeguatamente istruzione, gli studenti dotati possono diventare disincantato e disimpegnato dall'istruzione formale (Kanevsky & Keighley, 2003; Preckel et al., 2010). La ricerca mostra anche che, nel assenza di preparazione professionale, gli educatori non hanno le conoscenze necessarie identificare con precisione gli studenti dotati per accelerazione o talento specializzato programmi; e non imparano come utilizzare strategie di differenziazione che aumentare la profondità e la complessità di loro istruzione (Van Tassel-Baska et al., 2021). La perdita più devastante è tra studenti dotati le cui capacità avanzate sono mascherati da povertà, disabilità, o pregiudizi culturali. anche se loro potrebbe arrivare a scuola desideroso di imparare, questi studenti dotati sono spesso trascurato e poco istruito, che rappresenta un tragico spreco di personale potenziale e capitale umano. trovare questi studenti mentre sono giovani e soddisfare il loro desiderio di imparare entrambi sostiene la giustizia sociale e in definitiva contribuisce a economie sane. Al livello più elementare, fornendo preparazione dell'educatore universale in talento l'istruzione aiuta a soddisfare le esigenze di ogni bambino e il diritto di imparare qualcosa di nuovo ogni giorno. A volte i bisogni di un bambino dotato può essere incontrato nella classe normale da un insegnante che sa come aggiungi sfida attraverso la differenziazione del curriculum e dell'istruzione. Davvero, tutti i bambini ne beneficiano quando in classe gli insegnanti ricevono questa preparazione nell'apprendimento di fascia alta. Altro dotato gli studenti richiedono più intensivo intervento sotto forma di accelerazione o programmi specializzati (Assouline et al., 2014). Educatori che guidano questi gli sforzi necessitano di maggiore intensità e preparazione avanzata. L'esigenza per l'apprendimento professionale in dotato l'istruzione non è limitata agli insegnanti. Ad esempio, consulenti di orientamento, psicologi scolastici e altri il personale di supporto deve sapere come per fornire studenti dotati e di talento con il college e la pianificazione della carriera o sostegno socio-emotivo e scuola gli amministratori devono capire come per monitorare l'efficacia del programma. I seguenti principi delineano un'infrastruttura per preparare tutti gli educatori per sostenere i bambini dotati nelle loro aule in tutto il mondo, indipendentemente dal loro contesto educativo. Diamo il benvenuto alla collaborazione con colleghi di tutta l'istruzione a livello globale per attuare questi principi e aiutare garantire che tutti gli studenti ricevano l'istruzione che meritano.

Principi globali per l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata

1. Contenuto a più livelli. I programmi di apprendimento professionale completi riconoscono che tutti gli educatori lavorano con studenti dotati, quindi tutti gli educatori hanno bisogno di un certo grado di preparazione professionale per supportare l'educazione e la crescita dei bambini dotati, anche se la quantità e il tipo di contenuti possono variare secondo il ruolo di ciascun educatore.

2. Basato su prove. Un programma di apprendimento professionale di qualità si basa sulle migliori pratiche e sulla ricerca, compresi i modi in cui gli studenti dotati sono unicamente diversi dagli altri studenti come nucleo razionale per servizi differenziati.

3. Olistico. L'apprendimento professionale nell'istruzione di talento dovrebbe riguardare l'intero bambino, compresi bisogni scolastici, sociali ed emotivi.

4. Ampio. Un programma di apprendimento professionale completo include informazioni sui diversi livelli di talento, diverse forme di talento, vari metodi di identificazione, diversi modelli di programma, e opzioni per modificare il curriculum e l'istruzione.

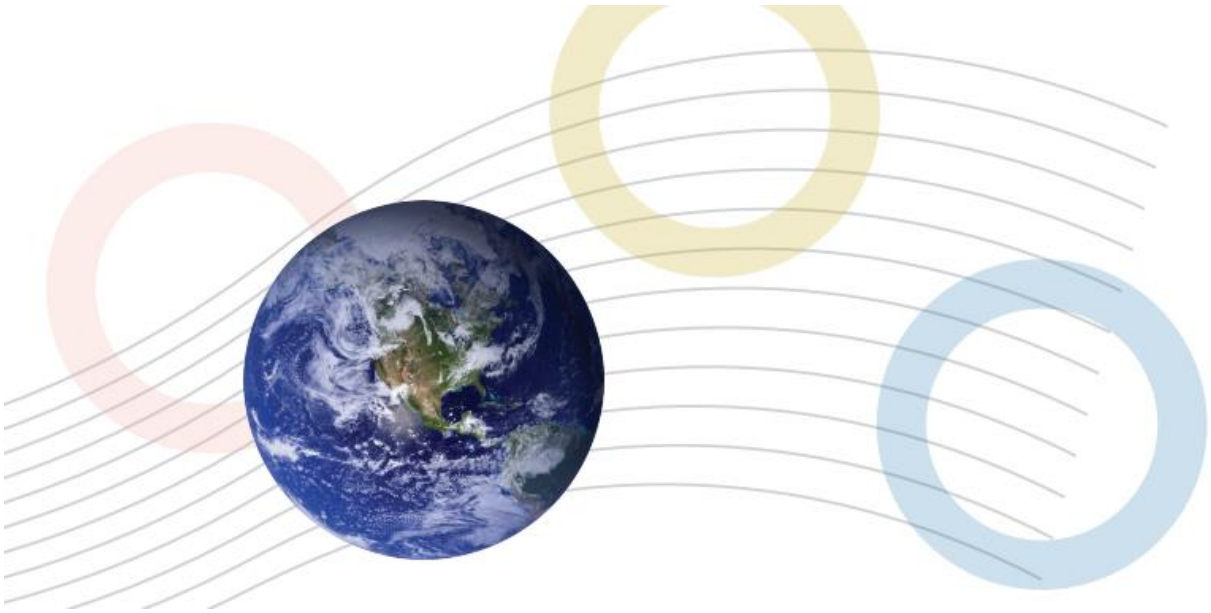
5. Equo. I programmi di apprendimento professionale nell'istruzione di talento dovrebbero rispondere alle esigenze degli studenti secondo i diversi gruppi razziali, culturali, etnici e indigeni, generi e orientamenti sessuali.
Il reclutamento e il mantenimento di educatori provenienti da ambienti rappresentativi diversi dovrebbe essere una priorità.

6. Completo. Molti membri del personale scolastico influiscono direttamente o indirettamente sulla vita dei bambini dotati. Il piano per l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata deve quindi includere disposizioni per l'istruzione ad amministratori, consulenti, psicologi, educatori speciali e altri sui bisogni degli studenti dotati.

7. Integrale. L'apprendimento professionale dovrebbe presentare un'istruzione dotata nel contesto di un intero programma scolastico, sottolineando che gli studenti dotati sono responsabilità dell'intera comunità scolastica e non solo degli educatori incaricati di responsabilità specifiche per servire gli studenti dotati.

8. In corso. Un piano di apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe fornire opportunità continue per perfezionare ed estendere le conoscenze e le competenze esistenti attraverso programmi già in servizio e ad altri professionisti con esperienze di apprendimento nel corso della loro carriera.

9. Sostenibile. L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe essere integrato nella politica educativa dello stato, regione, provincia e/o paese. I programmi dovrebbero essere monitorati regolarmente e la responsabilità dei Sistemi dovrebbero stare al loro posto. La collaborazione tra tutte le parti interessate: responsabili politici, scuola autorità, membri della comunità, facoltà di istruzione superiore e altri, è attivamente incoraggiata.
10. Potenziamento. L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe preparare gli educatori ad essere efficaci sostenitori degli studenti dotati e promuovere i servizi di cui hanno bisogno.



PRINCIPI GLOBALI

Principio globale 1:

Contenuto a più livelli.

I programmi di apprendimento professionale completi riconoscono che tutti gli educatori lavorano con studenti dotati, quindi tutti gli educatori hanno bisogno di un certo grado di preparazione professionale per supportare l'educazione e la crescita dei bambini dotati, anche se quantità e tipo di contenuto possono variare a seconda di ciascun ruolo dell' educatore.

Ogni educatore lavora con studenti che eccellono e che hanno il potenziale per imparare più velocemente o in modo più approfondito rispetto agli altri bambini della loro età. In questo senso, ogni insegnante ha bisogno di un po' di conoscenza professionale sugli studenti dotati e talentuosi.

Tuttavia, un normale insegnante di classe che lavora con una vasta gamma di studenti potrebbe non aver bisogno della stessa profondità o ampiezza di conoscenze come un insegnante che lavora in un ambiente autonomo con una classe di studenti dotati (Aulls & Ibrahim, 2012; Roberts & Inman, 2015; Tomlinson, et al., 2008). Il contesto dove l'insegnamento e l'apprendimento hanno un impatto anche su ciò che le conoscenze professionali e le abilità sono più rilevanti per un particolare insegnante, per esempio, un contrasto grande, scarse risorse e scuole con classi multilivello in aule moderne e ben attrezzate (Clark & Shore, 2004).

I progetti dei professionisti sui programmi di apprendimento dovrebbero considerare livelli di diversa profondità e complessità, che potrebbero avvenire in contesti diversi, ad esempio:

■ Programmi brevi con specializzazione minima offerti da distretti scolastici, ministeri o dipartimenti dell'istruzione, college, università, on-line, per corrispondenza, o di persona.

■ In servizio o altra formazione professionale continua relativa a studenti dotati, per educatori che hanno già completato i loro programmi di preparazione iniziale.

■ Istruzione a tempo pieno o part-time, di solito presso o in collaborazione con istituti di istruzione superiore, oltre la preparazione iniziale dell'insegnante con il contenuto inserito in materie di insegnamento dell'educazione di talento o altri campi (ad esempio, consulenza psicologia, istruzione speciale o inclusiva), o specializzandosi specificamente sui talenti per la formazione scolastica.

La quantità e il contenuto dell'apprendimento professionale richiedono agli educatori di soddisfare le esigenze dei loro studenti dotati, differirà in ogni contesto e soprattutto avrà bisogno di un immediato adattamento (Gubbins & Hayden, 2020). Il monitoraggio del programma e la ricerca sull'efficacia dovrebbero accompagnare l'attuazione di qualsiasi piano di apprendimento professionale (Johnsen & Clarenbach, 2019; Parker, 1996; Shore et al., 1991).

QUADRO DI ESEMPIO PER UN PIANO DI APPRENDIMENTO PROFESSIONALE

Livello 1: contenuti di esempio per tutti gli insegnanti, inclusi quelli insegnanti regolari di classe, educatori della prima infanzia, arte e altri insegnanti di specialità, coordinatori dei bisogni educativi speciali (SENCos) e consulenti scolastici in grandi ambienti scolastici:

■ La consapevolezza che lo sviluppo del bambino progredisce in modo diverso per bambini diversi, e il curriculum non definisce i limiti massimi per ciò che ci si aspetta a una data età o fase. Gli studenti dotati, che spesso non hanno un programma regolare sfidante e quando eccellono, richiedono adeguamenti alle loro esperienze accademiche per garantire di imparare qualcosa di nuovo ogni giorno.

■ Le caratteristiche per gli studenti che qualificano la specializzazione alla programmazione educativa di talento, compreso il modo in cui il talento si manifesta in modo diverso nelle diverse popolazioni, cosa che potrebbe mascherare la manifestazione del dono, quali supporti emotivi e sociali potrebbero essere necessari.

■ Le pratiche di base della classe e della scuola che possono aiutare gli studenti dotati, ad esempio, raggruppamento in cluster, domande di livello superiore, offerta di curriculum di livello superiore, l'utilizzo disponibile di materiali e compiti e la tecnologia come meccanismo di differenziazione.

■ Le condizioni in cui l'accelerazione di diverse forme sono consigliabili.

Livello 2: contenuto campione per gli insegnanti di programmi di arricchimento: Advanced Placement, Baccalaureato Internazionale, o Certificato generale internazionale di istruzione secondaria (IGCSE), dirigenti scolastici. Tutte le informazioni di livello 1, e:

■ Identificare gli elementi nel curriculum comune che sono particolarmente attraenti e preziosi per persone estremamente capaci studenti, nonché come trovare o creare tale curriculum. Metodi di insegnamento che completano l'avanzato curriculum.

■ Quando e come accedere agli specialisti in materia per assistere nella pianificazione del curriculum o fungere da mentore allo studente con un interesse per una materia che va oltre il curriculum scolastico.

■ I bisogni socio-emotivi e di consulenza degli studenti avanzati

■ Strategie efficaci quando si parla di talento, educazione con gli altri, compresi i genitori, la scuola, leadership e autorità educative locali.

Livello 3: contenuto di esempio per gli educatori che lavorano esclusivamente sul programma con gli studenti dotati, coordinatori, specialisti dell'arricchimento a tempo pieno che sono al servizio di molti livelli scolastici o scuole, in aule autonome, o scuole specializzate. Tutte le informazioni dai livelli 1 e 2 e:

■ Studio dettagliato della letteratura teorica e di ricerca sul talento, sulla creatività, compreso come sono definiti nei diversi contesti culturali.

■ Modelli e programmi di educazione dei talenti e dei metodi di valutazione.

■ Le implicazioni educative dello sviluppo avanzato e metodi per alterare il ritmo, la profondità e/o complessità del curriculum e l'istruzione per un apprendimento avanzato, compreso l'apprendimento autoregolato e come gli esperti lavorano in modo creativo.

■ Conoscenze specialistiche e strategie a supporto dei bisogni socio-emotivi e sulla loro intensità degli studenti dotati.

■ Come condurre una ricerca-azione e valutare l'efficacia delle pratiche locali.

■ Conoscenza avanzata dei contenuti relativa al livello di istruzione che loro insegnano.

Principio globale 2:

Basato su prove.

Un programma di apprendimento professionale di qualità si basa sulle migliori pratiche e la ricerca, compresi i modi in cui gli studenti talentuosi sono unicamente diversi dagli altri studenti come nucleo razionale per avere servizi differenziati.

La pratica professionale basata sull'evidenza è un supporto d'oro in ogni campo. Nel caso dell'istruzione dotata, un programma di apprendimento professionale basato sull'evidenza si basa sia su (a) ricerca sulla natura degli studenti dotati e talentuosi e le migliori pratiche nel settore, e (b) la ricerca riguardante le migliori pratiche nell'apprendimento professionale. In numerose classi le pratiche nell'educazione dei talenti si sono dimostrate efficaci e dovrebbe essere presente nella preparazione degli insegnanti per gli studenti talentuosi (Little, 2017; Miller, 2009; Peters & Jolly, 2018).

Meno studi si occupano di quando e come insegnare agli educatori le disposizioni e le competenze che sono essenziali per l'educazione dotata (Reid & Horváthová, 2016). Le pratiche per i più dotati e gli standard di formazione degli insegnanti derivano dalle considerazioni di gruppi di esperti. Questo fornisce una motivazione piuttosto che prove, ma un inizio difendibile. Ciò che segue è a conferma per le seguenti osservazioni:

■ In antologie di ricerca sui doni, talenti e creatività, nessuno ha più di un capitolo sulla ricerca sulla preparazione degli insegnanti (ad esempio, Plucker & Callahan, 2020; Robinson et al., 2006).

■ Alcuni studi individuali offrono passi preziosi per identificare le competenze (ad es. van Gerven, 2021), esperienze, credenze o disposizioni che migliorano l'insegnamento di studenti dotati.

■ Uno studio ha osservato direttamente i cambiamenti negli insegnanti le pratiche in classe e le ha confrontate con il resoconto degli studenti sulle loro esperienze in classe. Il più grande il cambiamento nell'insegnamento era dato più da un lavoro guidato dagli studenti (Hansen & Feldhusen, 1994). I risultati di un altro studio hanno suggerito che mentre tutte le forme di preparazione professionale forniscono alcuni vantaggi, la formazione universitaria aveva maggiori probabilità di avere un impatto sulla pratica degli insegnanti (Westberg & Daost, 2003).

■ Alcune ricerche empiriche riportano i risultati dei cambiamenti negli atteggiamenti (Plunkett & Kronborg, 2011; Vreijs et al., 2017), miglioramento delle pratiche di identificazione eque (Gallagher & Gallagher, 2013; Riley et al., 2017) e pianificazione per la compattazione del curriculum (Reis & Westberg, 1994).

La pratica basata sull'evidenza nella preparazione degli insegnanti per i dotati l'istruzione è raggiungibile, ma la base di ricerca formale deve crescere. Forse un modo più produttivo per favorire la costruzione di una solida base di prove per l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata sarebbe quello di concentrarsi sull'accumulazione di un archivio consistente di casi di studio di studenti dotati, rapporti di ricerca- azione specifici per intervento e confronti di pratiche di insegnamento e risultati dello studente. Ogni pratica trarrebbe vantaggio dall'essere contestualizzata per quanto riguarda il background dell'insegnante: l'impostazione didattica , la base di prove nell'istruzione generale e l'unicità o l'adattamento a studenti con diversi tipi di talento. L'apprendimento basato sull'evidenza culturalmente rilevante fa la differenza nella conoscenza dei futuri insegnanti sull' insegnamento a studenti dotati (Plunkett & Kronborg, 2021).

Principio globale 3:
olistico.

L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe affrontare il bambino intero, compresi i bisogni scolastici, sociali ed emotivi.

Tutto l'apprendimento professionale dovrebbe concentrarsi sulla nozione che i giovani sono unici e individuali. Quando si progettano programmi di apprendimento professionale nell'istruzione dotata è importante considerare la diversa natura di questi studenti e cosa significano queste differenze per le classi: apprendimento, strategie educative e anche una vita più ampia della classe e della comunità scolastica. Questo permetterà la considerazione di tutti gli aspetti della vita scolastica che incidono sullo studente, comprese le circostanze "della sua vita e per tutta la vita" (Teschers, 2020, p. 77). Una visione olistica dell'istruzione dotata considera tutte le dimensioni dello sviluppo del bambino.

■ Una prospettiva dell'intero bambino. Un apprendimento professionale dovrebbe essere programmato per incoraggiare gli insegnanti a pensare oltre le eccezionali capacità cognitive di uno studente dotato e includere i bisogni affettivi dello studente. Anche se molti studenti dotati sono ben adattati, alcuni presentano un aspetto speciale come le sfide socio-emotive che derivano dall'essere dotati (Freeman, 2006). Questi includono l'adattamento alla capacità cognitiva, intensità creativa o emotiva; problemi di adeguamento sociale; perfezionismo; o far fronte di una pressione reale o percepita da eseguire. Alcuni studenti possono essere brillanti ma immaturi socialmente ed emotivamente (Silverman, 2013) altri lo possono essere socialmente ed emotivamente avanzati per i loro anni. Alcuni studenti dotati hanno ulteriori eccezioni, come ad esempio disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD), autismo, o differenze fisiche. Tutti gli insegnanti hanno bisogno di un certo livello di informazioni sulle caratteristiche degli studenti dotati e sui loro bisogni socio-emotivi. Anche gli insegnanti devono sapere che le esigenze accademiche non dovrebbero essere ignorate o differite soddisfacendo solo i bisogni socio-emotivi; soddisfare le esigenze di tutto il bambino e i bisogni socio-emotivi contemporaneamente richiede attenzione a livello accademico (Cathcart, 2020).

■ Un approccio a tutta la scuola. L'istruzione dotata dovrebbe essere parte integrante delle singole scuole e del sistema scuola, più grande, non una componente aggiuntiva o un ripensamento. (vedi a livelli, Integrale, Completo).

■ Una visione di tutta la vita. L'apprendimento professionale del dotato porterebbe all'istruzione a trarre vantaggio nel considerare dotati gli studenti in termini di tutta la loro vita (Teschers, 2020)

Considerare il contesto familiare, culturale, status socio-economico, interessi e abilità, a lungo termine ed esigenze di sostegno a breve termine. È utile incorporare norme e valori culturali a fianco della scuola come guida in senso lato per guidare e modellare l'istruzione dotata in modi che valorizzano e celebrano tutti gli studenti (ad es. ragazze, bambini da gruppi culturali sottorappresentati, con risultati insufficienti, bambini con disabilità).

■ Uno sforzo per l'intera comunità. Un professionista efficace attraverso un programma di apprendimento aiuterà gli educatori a considerare quanto siano dotati i loro studenti e come l'istruzione offre opportunità dentro e fuori la scuola, compreso l'ambiente domestico, sociale del bambino nel mondo, nella famiglia e nella comunità in generale, e come questo interagire abbia un impatto sull'istruzione e in particolare sull'istruzione dotata (vedi Integrale).

L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe fondersi coi fattori accademici, sociali, emotivi e culturali per garantire che si uniscano in modi unici che portano sviluppo, sfide e incoraggino a sostenere gli studenti dotati nel contesto scolastico e per tutta la vita.

Principio globale 4:

Ampio.

Un completo programma di apprendimento professionale include informazioni su diversi livelli di talento, diverse forme di talento, vari metodi di identificazione, un diverso programma e opzioni per il curriculum e l'istruzione.

Un filo conduttore che attraversa i principi è l'unicità del discente. Non è quindi una sorpresa che non ci sia una singola presentazione di uno studente dotato che si adatta perfettamente allo stereotipo che molte persone sostengono (Matheis, et al, 2020). Il dono si manifesta in modi diversi, in luoghi diversi, in gradi diversi, in tempi diversi, e all'interno o tra i diversi domini dei soggetti. Alcuni bambini dotati ottengono alti risultati, altri hanno un potenziale avanzato ma non ottengono alti risultati. Questa diversità richiede che il professionista sappia che le opportunità di apprendimento presentano una varietà di prospettive, diverse strutture del programma, modelli di curriculum, pratiche di didattica, metodi di supporto socio-emotivo e diverse procedure di identificazione. Gli educatori dovrebbero essere esposti a prospettive sempre più ampie su numerosi argomenti man mano che la loro esperienza aumenta (vedi Tiered). Tra i concetti focali da includere ci sono:

■ Fondamenti ed espressioni di doni e talenti. Gli studenti dotati tendono a condividere aspetti cognitivi e caratteristiche di personalità simili (S. Gallagher, 2009); così, anche il dono è espresso in modi diversi (Subotnik et al., 2011).

■ Contesto culturale. Culture diverse possono valutare diversamente tratti di conoscenza e di abilità. Ad esempio, alcune culture valorizzano i costrutti sociali e la capacità di espressione comunitaria rispetto alla realizzazione individuale. Queste variazioni culturali possono generare diverse definizioni o significati di dono.

■ Fattori che mascherano il talento o contribuiscono al rendimento scarso. L'abilità eccezionale può essere mascherata o inibita da numerose barriere, incluse quelli i problemi emotivi, i pregiudizi culturali o le eccezionalità di accompagnamento (Gilar-Corbi et al., 2019; Siegle, 2018).

■ Identificazione. Un uso esclusivo di un test per rilevare il QI come unico metodo di identificazione non è più raccomandato. I programmi di apprendimento professionale dovrebbero sottolineare la visione olistica del bambino e presentare i vantaggi e gli svantaggi dell'utilizzo di strumenti diversi, tra cui i punteggi dei test di rendimento, le informazioni date dai genitori e dagli insegnanti, le liste di controllo comportamentali e i campioni di studenti su cui lavorare come parte dell'identificazione, oltre ai punteggi del QI. L'utilizzo di più strumenti di identificazione dovrebbe migliorare l'accesso degli studenti ai programmi e non creare più barriere ai programmi.

■Modelli per differenziare curriculum, istruzione, e valutazione. Può essere necessario un esame critico dei modelli che descrivono gli studenti dotati e l'istruzione dotata in modo che gli educatori possano costruire le proprie prove basate sull'evidenza avendo una comprensione del dono che li porti a capire come trattare gli studenti dotati.

■ Strutture del programma. Esistono diversi modi per integrare nel programma uno studente dotato nelle offerte scolastiche: il raggruppamento per cluster, i servizi di pull-out, le forme di accelerazione e i programmi individualizzati. Gli amministratori scolastici, i consulenti e gli insegnanti dovrebbero comprendere anche la diversità degli studenti dotati e come poter rispondere alle loro esigenze modificando necessario il programma dove necessario . Concedere al personale il tempo per discutere di argomenti teorici e delle questioni pratiche relative all'istruzione con studenti di talento, permette di costruire una forte comunità di educatori pronti e capaci di rispondere ai bisogni degli studenti dotati a cui insegnano.

Principio globale 5:

Equo.

I programmi di apprendimento professionale nell'istruzione di talento dovrebbero rispondere alle esigenze degli studenti di diversa razza, cultura, gruppi etnici e indigeni, generi e orientamenti sessuali. Reclutare e trattenere gli educatori dei diversi paesi, dovrebbe essere una priorità. Gli studenti dotati esistono in tutti i gruppi, culture, generi, orientamenti sessuali e regioni del mondo e tutti hanno diritto a un'adeguata formazione scolastica. L'apprendimento professionale svolge un ruolo fondamentale in quanto promuove un'identificazione equa degli studenti e garantisce diversità tra gli educatori che lavorano con gli studenti di talento. È imperativo che tutti gli studenti dotati si riflettano tra gli insegnanti che li educano.

■ La sottorappresentazione dei bambini dotati secondo il genere, tra i diversi gruppi culturali è un problema globale ben studiato e noto da tempo nell'istruzione (Bianco et al., 2011; Wallace & Erikson, 2006). L'Apprendimento professionale dei programmi dovrebbe includere i contenuti su come il talento può essere espresso in modo diverso tra i diversi gruppi, come e perché gli studenti dotati possono mascherare il loro talento a causa delle aspettative culturali e altri motivi relativi al perché il talento potrebbe non essere riconosciuto (Henderson & Jarvis, 2016). Garantire un'equa rappresentanza degli studenti di talento di ogni provenienza è coerente con gli degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) globali relativi all'istruzione (UNESCO, 2015).

■ Mantenere differenti studenti dotati in un programma di talento è importante quanto l'identificazione. L'apprendimento professionale dovrebbe includere discussioni su come modificare il curriculum e l' istruzione per attrarre e coinvolgere questi studenti (Novak et al., 2020).

■ I programmi di apprendimento professionale dovrebbero reclutare attivamente gli insegnanti di diversa estrazione per una preparazione avanzata nell'istruzione dotata. Sottorappresentazione di insegnanti culturalmente diversi nei programmi educativi dotati genera gli stereotipi degli studenti dotati (Morgan,2019). Ogni insegnante che lavora con studenti dotati dovrebbe capire come fornire a tutti gli studenti dotati l'accesso ad un programma educativo di talento, come fornire opportunità d'istruzione che riflettano una varietà di prospettive e come poter fornire l'accesso ai supporti sociali necessari per rimanere nel programma a lungo termine. Una componente critica di questo obiettivo è che gli insegnanti di diverse culture ed etnie devono ricevere una formazione sull'istruzione dotata, per far sì che gli studenti di talento possano vederli come leader intellettuali e creativi nelle loro scuole. Aumentare la diversità tra gli studenti e gli insegnanti nell'istruzione di talento è un bene per tutti gli studenti, perché aumenta l'apprezzamento per il fatto che l'intuizione, la creatività e l'innovazione avviene tra tutti i popoli del mondo.

Principio globale 6:

Completo.

Molti membri del personale scolastico influenzano la vita dei bambini dotati, direttamente o indirettamente. Un piano per l'apprendimento e l'istruzione professionale per studenti di talento, deve quindi includere: disposizioni per l'istruzione degli amministratori, consulenti psicologi, educatori speciali e altri che si occupino dei bisogni degli studenti dotati. I bambini dotati interagiscono con il personale scolastico a scuola e al di fuori della propria classe o scuola e così, essi sono direttamente o indirettamente coinvolti con gli studenti di talento. Proprio per tale motivo dovrebbero essere istruiti ed essere consapevoli dei loro bisogni. Un piano di apprendimento professionale completo dovrebbe includere un approccio globale all'insegnamento, all'apprendimento e al sostentamento degli studenti dotati (Renzulli & Reis, 2014; Robinson & Campbell, 2010). Un approccio mirato per tutte le classi si concentra sulla responsabilità di tutto il personale della comunità scolastica, quindi, assicurando che gli studenti dotati abbiano l'opportunità di massimizzare le loro esperienze a scuola.

■ La comprensione, la consapevolezza, e la conoscenza delle esigenze uniche degli studenti dotati forniranno un apprendimento ottimizzato all'interno dell'ambiente scolastico. (vedi Olistica).

■ Gli amministratori scolastici sono responsabili del successo di tutti i programmi scolastici, compreso il programma dell'istruzione dotata. Essi dovrebbero conoscere un programma e dei modelli diversi e dei metodi efficaci per valutare il successo di un programma, soprattutto quando gli obiettivi del

programma vanno oltre i contenuti scolastici tradizionali (Callahan & Reis, 2004).

■ Gli studenti dotati hanno delle caratteristiche sociali, emotive e delle esigenze di benessere molto particolari. Tutti i consulenti di orientamento, la scuola e gli psicologi dovrebbero comprendere queste esigenze per supportare gli studenti dotati a scuola (Blaas, 2014; Silverman, 2012).

■ Fino a uno su sei studenti dotati ha una forma per imparare cose differenti oltre a ciò che riguarda il loro talento (Ronksley-Pavia, 2020; Silverman, 2012). È particolarmente importante per gli educatori speciali capire l' intersezione tra le abilità avanzate e i bisogni speciali. Un approccio rivolto a tutte le scuole per sostenere gli studenti dotati dovrebbe concentrarsi sulle responsabilità di ogni membro della comunità scolastica, indipendentemente dal fatto che il personale della scuola sia direttamente o indirettamente coinvolto con studenti di talento.

Principio globale 7:

Integrante.

L'apprendimento professionale dovrebbe presentare delle modalità per garantire l'istruzione di talento, nel corso di un intero programma scolastico, sottolineando che gli studenti di talento sono responsabilità di tutta la comunità scolastica e non lo sono solo gli educatori incaricati di educare gli studenti dotati. Spesso i servizi per gli studenti dotati sono visti come separati dal programma scolastico generale, portando incomprensione sia sugli studenti dotati che sugli obiettivi dell'istruzione dotata (Alottey et al., 2020; Matheis et al., 2017). Gli insegnanti delle classi tradizionali denunciano l'assenza di una conoscenza sull'istruzione dotata e li fa sentire impreparati durante l'educazione con gli studenti dotati (Antoun et al., 2020; Rowan & Townend, 2016). L'assenza di apprendimento professionale aggrava la separazione tra istruzione dotata e regolare e porta a malintesi su come e quando accelerare gli studenti o inserire gli studenti dotati in programmi specializzati (Sanchez-Escobedo et al., 2020). Ci sono due modi per vedere che i servizi educativi dotati sono visti come parte integrante nelle scuole.

In primo luogo, presentano un'istruzione dotata come parte di un continuum di servizi durante l'apprendimento professionale. Anche un programma autonomo dovrebbe essere visto come un contributo a tutto l'ambiente scolastico. Incoraggiare gli insegnanti per identificare il loro ruolo nel programma di talento (ad es. differenziazione regolare della classe, fare rinvii, guardare per opportunità di collaborazione) e come il programma per i dotati si connette con le loro classi (vedi a più livelli).

In secondo luogo, un efficace programma di apprendimento professionale dovrebbe garantire che il contenuto sull'istruzione del talento sia integrato con opportunità di apprendimento professionale in tutte le aree con contenuti in cui la programmazione avanzata può e dovrebbe verificarsi. Come parte dell'offerta di un programma a più livelli di apprendimento professionale, i moduli di apprendimento nell'istruzione dotata sarebbe utile in aree di specializzazione, tra cui:

■ Istruzione speciale. Anche se alcuni studenti potrebbero essere dotati hanno anche una specifica disabilità di apprendimento: ADHD, autismo, o altre eccezioni. Gli insegnanti di sostegno è probabile che non li indirizzino a un programma dotato (Bianco & Sanguisuga, 2010). I programmi di apprendimento professionale dovrebbero incorporare unità di studio nell'istruzione dotata per garantire che gli insegnanti cerchino sia le sfide che i punti di forza dell'apprendimento per ogni studente.

■ Carriera e Istruzione tecnica/Istruzione professionale e Formazione. Gli argomenti che si trovano nei percorsi professionali sono sempre più sofisticati, tra cui finanza, salute, scienza e informatica. Molti sono gli studenti dotati attratti da queste materie (Gentry et al., 2007). Gli insegnanti specializzati in queste aree trarrebbero vantaggio dal sapere come e perché differenziarsi per sostenere gli studenti dotati.

■ Le arti. Le arti visive e performative, musica e creatività come la scrittura, gli insegnanti trarrebbero vantaggio dal conoscere le caratteristiche degli studenti dotati, molti dei quali perseguono interessi artistici (Csikszentmihalyi, 2008). L'evidenza suggerisce che quando gli insegnanti ricevono informazioni sugli studenti dotati, il loro atteggiamento nei confronti degli studenti dotati migliorano (Lassig, 2009) e rendono più accurati rinvii di programmi a programmi dotati (Elhoweris, 2008). Un programma dotato che è parte integrante delle offerte educative di una scuola, distretto, agenzia, ministero o regione fornisce la comunità circostante con evidenza di un impegno a standard elevati e avvantaggia tutti, condividendo le risorse e strategie che migliorano l'apprendimento per tutti gli studenti.

Principio globale 8:

Aggiornamento continuo.

Un piano di apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe fornire opportunità continue per perfezionare ed estendere esistenti conoscenze e abilità attraverso programmi in servizio e altre esperienze di apprendimento professionale nel corso di una carriera. L'apprendimento professionale deve essere una parte continua della carriera di ogni insegnante, durante tutto questo carriera, ovunque nel mondo (Education International & UNESCO, 2019). Questa esigenza si applica all'apprendimento professionale nell'istruzione dotata tanto quanto in altre aree di insegnamento. C'è probabilmente un motivo per dire che è ancora più necessario in relazione all'istruzione dotata, ovunque l'aggiornamento dei corsi di apprendimento didattico per gli studenti di talento è stato storicamente minimo o assente. Un continuo sistema di apprendimento professionale dovrebbe:

■ Attingere alla ricerca attuale e classica nel settore. L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata sul talento deve essere ben informato e aggiornato con la ricerca per fornire agli insegnanti un orientamento e un supporto per sviluppare l'offerta verso gli studenti dotati (vedi Evidence Based).

■ Risultato in una pratica modificata. Registrazione continua, adattamento alle esigenze degli insegnanti, valutazione e condivisione della pratica sono le componenti cruciali nell'apprendimento professionale dell'istruzione dotata perché assicura al professionista che l'apprendimento rimane fresco e incoraggiante per gli insegnanti, ispirandoli a provare nuove idee e supportandoli nel trovare soddisfazione nel loro lavoro con gli studenti dotati (Wycoff et al., 2003).

■ Allinearsi con altri cambiamenti che hanno un impatto sulla classe e il ruolo dell'insegnante al suo interno. La tecnologia è un ovvio esempio, ma ci sono anche altri cambiamenti che possono influenzare a insegnare in modi più sottili, compreso il cambiamento degli atteggiamenti culturali (vedi Integrale, Olistico).

■ Fornire obiettivi e ricompense. L'apprendimento continuo nello sviluppo professionale dovrebbe anche essere realizzabile. Gli insegnanti dovrebbero poter accedere a professionisti di qualità sugli apprendimenti in un'istruzione dotata immediatamente e in modo appropriato come necessario. I sistemi devono essere predisposti a livello locale, regionale e nazionale per riconoscere i fornitori esperti di apprendimento professionale e per garantire che le scuole possano prontamente accedere a tale competenza. Le scuole devono fare bene la registrazione per coinvolgere il personale nell'attività professionale nell'apprendimento sull'istruzione dotata proprio per garantire che tutto il personale abbia continue opportunità di rivedere e migliorare le proprie conoscenza e comprensione in questo campo.
Le autorità educative e le scuole locali dovrebbero prendere coscienza della gamma di opportunità per continuare l'apprendimento professionale per un'istruzione dotata, che potrebbe includere corsi universitari online o di persona, workshop, conferenze, relatori in visita, gruppi di insegnanti, iscrizioni in associazioni regionali, nazionali e internazionali e/o o l'accesso a media e pubblicazioni online (Stevenson et al., 2016).Tutti metodi che incoraggiano l'agenzia degli insegnanti in merito a cosa imparano (Chandra-Handa, 2019) o per imparare insieme in piccoli gruppi intorno a obiettivi reciprocamente concordati sono entrambi flessibili ed efficaci (Iskandar et al., 2020). Infine, un impegno per l'apprendimento professionale continuo nell'educazione dotata riconosce che gli individui stessi cambiano nel tempo e sono esposti a modi di cambiamenti multipli. L'apprendimento professionale continuo dovrebbe essere un processo che aiuta l'individuo a riconoscere e a venire a patti con i cambiamenti. L'apprendimento professionale continuo nell'istruzione dotata dovrebbe essere coinvolgente, stimolante e gratificante.

Principio globale 9:

Sostenibile.

L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe essere costruito nelle politiche educative dello Stato, della regione, della provincia e/o paese. I programmi dovrebbero essere monitorati regolarmente e dovrebbero essere istituiti sistemi di responsabilità. La collaborazione tra tutte le parti interessate: decisori politici, autorità scolastiche, membri della comunità, facoltà di istruzione superiore e altri – è attivamente incoraggiata. Le politiche educative spesso riflettono la politica sociale, che "crea le regole e gli standard in base ai quali le risorse scarse sono destinate a soddisfare i bisogni sociali pressoché illimitati" (J. Gallagher, 2002, pag. 1). Compreso l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata nelle politiche di uno Stato, regione, provincia o paese invia un messaggio che questa preparazione ha valore e, per estensione, che i bambini dotati sono apprezzati. L'evidenza suggerisce che le politiche educative hanno un impatto diretto sulla disponibilità di

opportunità per studenti dotati (Baker & Friedman-Nimz, 2004). L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe essere considerata una componente integrante nelle politiche più ampie su preparazione del personale e formazione del talento. Stabilire politiche sullo sviluppo professionale nell'istruzione dotata contribuirà a garantire un approccio sistemico allo sviluppo e a mantenere l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata. Disposizioni politiche di campione stabilirebbero:

■ Chiari requisiti di apprendimento professionale per tutto il personale educativo che ha contatti con gli studenti talentuosi dall'istruzione pre-servizio a quella avanzata per gradi (vedi Tiered, Comprehensive)

■ Standard e obiettivi per l'apprendimento professionale progettati da personale qualificato all'interno della regione, stato, dipartimento, o ministero, insieme a un piano per regolare gli aggiornamenti per garantire che gli standard e gli obiettivi siano basati su una migliore pratica basata sull'evidenza (Kim & Gentry, 2008; anche vedere Basato sull'evidenza) e contribuiscono a garantire che gli educatori ricevano informazioni su popolazioni diverse per gli studenti dotati (Peters et al., 2019; Roberts et al., 2015)

■ Un mezzo di monitoraggio e valutazione professionale sarà l'opportunità di apprendimento per garantire che i programmi siano aggiornati.

■ Supporto tangibile per i programmi di sviluppo professionale è importante avere i finanziamenti. Se l'apprendimento professionale nell'istruzione dotata deve diventare una caratteristica duratura della politica educativa, allora deve essere strettamente intrecciato in quei componenti della scuola più grande politiche che riflettano i valori educativi. Raggiungere la durata sull'apprendimento professionale nell'istruzione dotata richiede un deliberato pensiero e progettazione ad ogni livello del sistema educativo.

Principio globale 10:

Potente.

L'apprendimento professionale nell'istruzione dotata dovrebbe preparare educatori per essere sostenitori efficaci, promuovendo studenti dotati e i servizi di cui loro hanno bisogno. Gli studenti dotati, specialmente svantaggiati o altro studenti talentuosi difficili da trovare : possono trarre vantaggio dall'avere un campione (Robinson e Luna, 2003). Un risultato dell'implementazione sono "I Principi Globali 1-9". Dovrebbe essere che gli studenti dotati abbiano il sostegno non solo di uno, ma di numerosi educatori che si sentono abilitati a lavorare per loro conto a diversi livelli di qualsiasi autorità educativa. La presenza di un campione per di talentuosi ha in una scuola ha molteplici vantaggi sull'istruzione, tra cui una maggiore identificazione equa e precisa. Gli educatori responsabilizzati interagiscono con successo con gli altri e creano sistemi di supporto per un gruppo specifico che ha bisogni insoddisfatti. Per diventare sostenitori abilitati per gli studenti di talento, il personale educativo deve avere queste conoscenze, abilità e strumenti incorporati ad un certo punto con il loro apprendimento professionale:

■ Accesso a informazioni basate sull'evidenza sull'unicità delle caratteristiche degli studenti dotati e motivazione per alterare la pratica educativa per loro conto.

■ Conoscenza di quali messaggi sull'istruzione dotata per persuadere un pubblico diverso, compresi i genitori, colleghi, agenzie e organizzazioni educative al di fuori dell'istruzione dotata (Jones & S. Gallagher, 2013).

■ Abilità comunicative, compresa la comunicazione attraverso i social media, per chiedere supporto per i loro dotati programma specifico e per l'istruzione dotata in generale.

■ Accesso e opportunità di partecipare come professionisti a organizzazioni per l'istruzione di talento a livello locale, nazionale, e livello internazionale. Molte di queste organizzazioni hanno strumenti come il patrocinio per aiutare a fornire messaggi efficaci.

■ Per gli insegnanti in cerca di conoscenze avanzate o titoli di studio (vedi A più livelli), come accedere o formare quadri dirigenti che possono lavorare insieme per compiere sforzi coordinati per avanzare l'educazione dotata influenzando il piano educativo, civico, o enti governativi (Maier, 1993).
Nonostante decenni di sforzi, l'idea che gli studenti dotati esistano e hanno esigenze educative diverse ricevono risposte molto diverse da Paese a Paese o addirittura da Regione a Regione. Gli studenti dotati continuano ad aver bisogno di adulti che siano disposti e in grado di fare un passo avanti ed effettuare il cambiamento nella loro scuola, anche da Regione, Stato o Nazione a beneficio dei bambini e del mondo intero.

Chiamare all'azione

Ogni bambino merita di imparare qualcosa di nuovo a scuola ogni giorno; i bambini dotati non sono diversi da qualsiasi altro bambino in questo senso. I bambini dotati e di talento dovrebbero imparare da insegnanti che sono preparati a fornire il curriculum appropriato, utilizzando le strategie più efficaci, per garantire come avviene l'apprendimento. La scuola dovrebbe essere anche un luogo in cui i bambini dotati e di talento possono socializzare ed i loro bisogni emotivi siano compresi e soddisfatti. I bambini dotati e di talento prosperano quando vengono insegnati da insegnanti che comprendere i modi in cui il loro apprendimento e i loro bisogni sociali ed emotivi differiscono dai loro coetanei e che sappiano rispondere a tali esigenze.
Questo documento è inteso come uno strumento per creare un cambiamento positivo per conto di studenti dotati a livello locale, regionale e globale. I principi possono servire a sollecitare i Leader dell'istruzione e i responsabili politici a investire nell'apprendimento professionale degli insegnanti e nell'istruzione dotata. I responsabili politici dovrebbero adottare politiche che impongano l'inclusione di un'istruzione di talento nei programmi di formazione degli insegnanti a livello nazionale, regionale e locale. Gli istituti di istruzione superiore hanno un ruolo cruciale da svolgere nello sviluppo e nell'infusione di un apprendimento professionale di alta qualità e basato sull'evidenza nell'istruzione dotata in tutti i loro programmi educativi.
Le istituzioni che si assumono questa responsabilità colmeranno una lacuna a lungo trascurata nella preparazione degli educatori e diventeranno a pietra angolare nello sforzo di promuovere nuove borse di studio, correggere idee sbagliate e costruire nuove opportunità per collaborazione. I Leader e le organizzazioni educative dovrebbero investire nell'istruzione degli studenti dotati includendo formazione di talento nei programmi di formazione degli insegnanti e nelle offerte in servizio.
Gli esperti sia nell'istruzione specializzata e dotata di talento che nella formazione generale degli insegnanti dovrebbero collaborare per sviluppare standard per insegnanti che includano un'istruzione di talento nei programmi di formazione degli insegnanti. I bambini dotati, le loro famiglie, gli insegnanti, i compagni di studio, la comunità più ampia e la società più ampia ne beneficia quando gli studenti dotati vengono identificati, supportati e dotati di istruzione commisurata alle proprie esigenze e potenzialità. Nell'educazione dotata, come in tutta l'educazione, la preoccupazione deve essere focalizzata su tutto il bambino.
Invitiamo altri a unirsi al nostro impegno per l'educazione e il benessere di ogni bambino dotato e di talento.

COME INIZIARE

I 10 Principi Globali sono interconnessi; anche così, sono difficili da implementare contemporaneamente. In effetti, non esiste un punto di partenza ideale; il punto di partenza dipenderà dalla natura della conversazione sull'istruzione di talento in un luogo specifico e quali linee guida che il professionista di apprendimento abbia già in atto. Considera la possibilità di condurre una valutazione di bisogni formali o informali per vedere come le idee di questo documento saranno ben accolte o formeranno una task force per sviluppare un piano strategico. Più il primo passo importante è iniziare e andare avanti. Il Consiglio Mondiale per i Bambini Dotati e di Talento è qui per aiutare!

Contattare: headquarter@world-gifted.org per ulteriori informazioni.

Riferimenti

INTRODUCTION

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, overexcitabilites, 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

GLOBAL PRINCIPLE 1: TIERED CONTENT

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.

GLOBAL PRINCIPLE 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.

Vreijs, 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

GLOBAL PRINCIPLE 3: HOLISTIC

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.

GLOBAL PRINCIPLE 4: BROAD

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

GLOBAL PRINCIPLE 5: EQUITABLE

Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review, 33*(3), 170-181. https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500

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.

GLOBAL PRINCIPLE 6: COMPREHENSIVE

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-exceptionality in Australia: Prevalence estimates. *Australasian Journal of Gifted Education, 29*(2), 17-29.

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

GLOBAL PRINCIPLE 7: INTEGRAL

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.

GLOBAL PRINCIPLE 8: ONGOING

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

GLOBAL PRINCIPLE 9: SUSTAINABLE

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

GLOBAL PRINCIPLE 10: EMPOWERED

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

Membri del Comitato

Anies Al-Hroub, Lebanon

Anies Al-Hroub is an Associate Professor of Education Psychology and Special Education and the former Chairperson of the Department of Education at the American University of Beirut (AUB). Al-Hroub completed his PhD and MPhil in Special Education (Giftedness and Learning Disabilities) from the University of Cambridge and his MA (Special Education) and BA (Psychology) from the University of Jordan.

Rosemary Cathcart, New Zealand

Rosemary Cathcart, QSM, PhD, heads REACH Education Consultancy which specializes in the provision of professional development in gifted education, working with teachers both in New Zealand and in other countries. She has been involved in this field for almost four decades as teacher, program and model developer, author, conference presenter, advisor, and political advocate.

Viviene DeOkoro, Jamaica

Viviene DeOkoro is the founder and CEO-Principal of DeOkoro Magnet Educational Foundation and DeOkoro Magnet Schools for Gifted and Talented in Jamaica. DeOkoro also serves as the CEO for the Caribbean Centre for Giftedness and Creativity. She has a BA of Music, MA of Education, and a Doctorate of Professional Studies. She completed a post-graduate certificate of effective practice in gifted education through REACH Education Consultancy in New Zealand.

Soha Elzalabany, Egypt

Soha Elzalabany is an adjunct instructor of the American University in Cairo, School of Graduate Education. She served previously as a school principal, support program director, special and gifted education coordinator, and educator in several international schools in Egypt. She works with students with learning difficulties as well as gifted students in international schools.

Szilvia Fodor, Hungary

Szilvia Fodor, PhD is a psychologist, and works as an assistant professor at the Department of Educational Psychology, University of Debrecen in Hungary. After graduation she had a few years' experience as a school psychologist, but for almost 20 years she has been involved as a teacher and a researcher in higher education. She has courses on developmental psychology, educational psychology, and gifted education for students of psychology, pedagogy and she is also active in teacher training.

Shelagh Gallagher, USA

Shelagh A. Gallagher's career in gifted education spans over 30 years, with positions including classroom teacher, Research Assistant at Duke TIP and the North Carolina School of Science and Mathematics, Director of Research and Assessment at the Illinois Mathematics and Science Academy, grant director at the William & Mary Center for Gifted Education, founding team member

of two schools for gifted students, and 13 years as professor, researcher, writer, and director of two Javits grants at UNC Charlotte. Shelagh Gallagher is the President-Elect of the National Association for Gifted Children.

Şule Güçyeter, Turkey

Şule Güçyeter is working in the Gifted and Talented Education Division at the Usak University Faculty of Education Special Education Department. She gives lectures on gifted and talented education, creativity, and special education. She worked on the DISCOVER Problem Matrix, which is used to develop different types of problems in her master's degree, and on developing model and test to identify gifted students in mathematics in her doctoral dissertation.

Ahmed Hamdan, UAE

Ahmed Hassan Hamdan is an associate professor at the Dept. of Special Education, College of Education, United Arabic Emirates University. He received his PhD from the University of Arizona, Tucson, USA in 2006 in Special Education/ Gifted. He is currently the Editor-in-Chief of the International Journal for Research in Education (IJRE), UAEU.

Norma Hafenstein, USA

Norma Lu Hafenstein is the Daniel L. Ritchie Endowed Chair in Gifted Education and Clinical Professor at the University of Denver, Morgridge College of Education. Hafenstein led the development and implementation of the University of Denver's Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED) in Curriculum and Instruction with a specialization in Gifted Education. She was a member of the Colorado Department of Education Standards Development Team, designing the Core, Specialist and Director of Gifted Education endorsements for Colorado educators. She is Principal Investigator of a U.S. Department of Education Jacob K. Javits grant project, I-REECCH, delivering virtual professional learning to rural Colorado educators to increase equitable gifted identification of diverse rural students.

Ernst Albert Hany, Germany

Ernst Hany serves as Faculty of Education at the University of Erfurt. Hany holds a professorship for educational-psychological diagnostics and differential psychology.

Mojca Juriševič, Slovenia

Mojca Juriševič is a Full Professor of Educational Psychology at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. She has 25 years of experience in pre- and in-service teacher education and in initiatives related to national teacher education policy. Her main research interests are motivation to learn, professional development of teachers, and studies in giftedness and gifted education.

Joi Lin, USA

Joi Lin is a PhD student of Curriculum and Instruction, specializing in Gifted Education Leadership at the Morgridge College of Education, University of Denver. Joi is a former math teacher with a BS in Mathematics and Secondary Education and an MS in Industrial and Organizational Psychology. She is Director of Professional Education at the Gifted Development Center and chairs the Mensa Education and Research Foundation's Gifted Education Fellowship Committee. Joi Lin serves as a graduate assistant supporting the work of the committee chair, Dr. Norma Hafenstein.

Michael Kainose Mhlolo, South Africa

Professor Michael Mhlolo is an NRF C-rated researcher and Full-Professor of Mathematics Education. He holds a PhD in Mathematics Education from the University of the Witwatersrand in Johannesburg, South Africa. His research interests are in Giftedness in general and in Mathematical Giftedness in particular.

Federica Mormando, Italy

Federica Mormando founded and directed the Emilio Trabucchi School (Milan-1984-1993), dedicated to children with high intellectual potential. President and founder of the Eurotalent Italia association, vice-president of the NGO Eurotalent from 1993 to 2016, president and founding member of the NGO Human Ingenium, which deals with the identification and enhancement of gifted items, as well as intuitive, creative thinking and non-measurable talents.

Srinivasan Muthusamy, India

Srinivasan Muthusamy has a background in engineering, education, arts, and English literature. After experiencing the performance and unique strengths of students, Srinivasan began studying gifted education. Muthusamy completed a Masters in gifted education at the National Research Centre on Gifted and Talented, UCONN, USA. Muthusamy is an ardent, lifelong student of studying how to foster gifts and talents. Muthusamy became founder and vice-principal of a residential school, worked as professor at the Staff Training Institute of the Salala Palace in Oman, and supports gifted students at the GEAR Innovative International School in Bangalore.

Connie Phelps, USA

After teaching grades K-12 general education and gifted special education students, Connie Phelps now prepares gifted facilitators to teach diverse PK-12 gifted learners. Since 2004, she has served as the Gifted, Talented, and Creative Program Director at Emporia State University. An endowed professor recognized for impact on students, she has prepared several hundred gifted facilitators in Kansas for PK-12 endorsements and graduate degrees.

Julia Link Roberts, USA

Julia Link Roberts is the Mahurin Professor of Gifted Studies and the Executive Director of The Center for Gifted Studies and The Carol Martin Gatton Academy of Mathematics and Science in Kentucky. She is an active advocate for gifted children at the state, national, and international levels. For her advocacy work, she received the very first David W. Belin Advocacy Award from the National Association for Gifted Children (NAGC) in 2001. Dr. Roberts is a leader in gifted education serving on the boards of the Kentucky Association for Gifted Education and The Association for the Gifted (a division of the Council for Exceptional Children); and she is President of the World Council for Gifted and Talented Children. She is chairperson of The Kentucky Advisory Counsel for Gifted Education.

Michelle Ronksley-Pavia, Australia

Michelle Ronksley-Pavia is a lecturer and Griffith Institute for Educational Research Adjunct Research Fellow at Griffith University, Australia. Ronksley-Pavia has an international profile as a leading researcher and expert in gifted education and twice-exceptionality. Ronksley-Pavia's expertise as a leader in the field of twice-exceptional research and advocacy has recently been recognized by the Bridges 2e Center for Research and Professional Development.

Bruce M. Shore, Canada

Bruce M. Shore is Emeritus Professor of Educational Psychology at McGill University. He served as Department Chair, McGill Association of University Teachers President, and Dean of Students. His research has explored inquiry-based instruction and exceptionally able students' cognitive and social thinking, generating 14 books, more than 200 other written items, and over 300 presentations and workshops. His involvement with gifted students began as a mathematics teacher and continues as Advisor to the McGill Chapter of the Golden Key International Honour Society and Secretary of Golden Key's International Leadership Council. An elected Fellow of the American Educational Research Association, he attended the first World Conference on Gifted and Talented Children, is a World Council founding member, chaired the 4th World Conference, and has been a Delegate and Executive Committee Secretary.

Kayla Steffens, USA

Kayla is working toward her doctorate degree in Curriculum and Instruction with a specialization in gifted education at the Morgridge College of Education, University of Denver. She holds a BA in Psychology and Sociology, and an MA in Curriculum and Instruction specializing in secondary mathematics education, gifted education, and culturally and linguistically diverse education. Currently, Kayla works as a middle school math teacher, volunteers as a Regional Director with Destination Imagination, serves

as a board member of SoMe CAGT, the South-Metro Affiliate of Colorado Association for Gifted and Talented, and was appointed to serve on the Colorado Gifted Education State Advisory Committee. Kayla Steffens serves as a graduate assistant supporting the work of the committee chair, Dr. Norma Hafenstein.

Margaret Sutherland, Scotland

Margaret Sutherland is a professor at the University of Glasgow, Scotland, and a Fellow of the Royal Society of Arts. She is the Director of Partnerships, Communication and External Engagement and of the Scottish Network for Able Pupils. She has 40 years teaching experience in schools and higher education. She has written in the field of gifted education and is the author of a number of academic papers, chapters, and books on the subject. She serves on the editorial board of the Korean Journal of Educational Policy, Journal for the Education of the Gifted and Talent, formally known as the Turkish Journal of Giftedness and Education. She is a member of the editorial advisory board for the Journal of Research in Special Educational Needs, the British Journal of Special Education and Support for Learning.

Eleonoor van Gerven, Netherlands

Eleonoor van Gerven is director of Slim! Educatief, a private teacher education institute in The Netherlands. She specialized in teacher education, gifted education, and the systemic change- and solution-focused approach. She developed the competency matrix for specialists in gifted education and a framework for assessing teacher competencies in gifted education. She developed the post-graduate courses Specialist in Gifted Education and the Specialist in Educating Twice Exceptional Learners, which are both accredited by the Dutch Society for Higher Education. Eleonoor van Gerven is the current chair of the Educational Insights Group.

Mantak Yuen, Hong Kong

Mantak Yuen, PhD, is Associate Professor and Director of the Laboratory and Program in Creativity and Talent Development, Centre for Advancement in Inclusive and Special Education, Faculty of Education, the University of Hong Kong. Yuen is the leader of the Master of Education program in Gifted Education and Talent Development. He served as the Director of the Doctor of Education Program (2015-2019).

Rachel Zorman, Israel

Rachel Zorman has been the executive director of the Szold Institute since 2008. The institute enhances Israeli education and social services via research, evaluation and implementing training and innovative intervention programs. Zorman received her PhD in special education from Columbia University, NY.

WCGTC Esecutivo
Membri del Comitato

Julia Link Roberts
President
Mahurin Professor of Gifted Studies,
Executive Director of The Center for Gifted Studies,
Executive Director of the Carol Martin Gatton Academy of Mathematics and Science
Western Kentucky University
Bowling Green, KY

Eleonoor van Gerven
Member
Managing Director
Slim! Educatief
Almere, Netherlands

Leonie Kronborg
Vice President
Senior Lecturer/Coordinator of Postgraduate Studies in Gifted Education
Monash University
Clayton, Victoria, Australia

Anies al Hroub
Member
Associate Professor of Educational Psychology & Special Education
American University of Beirut
Beirut, Lebanon

Tracy Riley
Secretary
Professor and Dean,
Research
Massey University
Palmerston North, New Zealand

Sue Prior
Member
Prior Learning
Hong Kong, China

Margaret Sutherland
Treasurer
Professor and Director of Communications, Partnerships and External Relations
University of Glasgow
Glasgow, Scotland

Tyler Clark
Executive Administrator
World Council for Gifted and Talented Children,
The Center for Gifted Studies
Western Kentucky University
Bowling Green, KY

World Council for Gifted
and Talented Children