

Disvelare l'alto potenziale: opportunità per ampliare l'inclusione a scuola

Unveiling giftedness: value opportunities to broaden inclusivity in schools

Daniela Caserta¹
Eleonora Zorzi²

Sintesi

Questa ricerca partecipata ha affrontato l'invisibilità a scuola dei bambini con profilo di alto potenziale: invisibilità emergente dal confronto tra l'unico alunno identificato nella scuola di riferimento e il 2% di media della popolazione che viene indicato come criterio dalla letteratura scientifica. Dove sono gli altri? L'ipotesi del presente lavoro è che una formazione docenti specifica possa offrire loro nuovi filtri osservativi per favorire un percorso di identificazione di tali studenti. Per gli obiettivi di ricerca, l'attiva partecipazione dei docenti è stata elemento fondante: definite le formazioni, condivisi gli strumenti usati in classe e l'analisi. Genitori e alunni sono stati coinvolti nelle fasi principali. Pur con i limiti di un progetto pilota è stato possibile riconoscere che una volontaria e consapevole formazione può togliere il velo dell'apparente invisibilità degli alunni con alto potenziale. L'inclusività percepita della scuola italiana è stata incrinata ed è stata colta l'opportunità di abbandonare sempre più il criterio biomedico della compensazione.

Parole chiave: Alto Potenziale; Scuola Inclusiva; Formazione Docenti; Ricerca Azione, Differenziazione.

Abstract

This participatory research addressed the invisibility of high-ability children at school: invisibility emerging from the comparison between the only pupil identified in the reference school and the average 2% of the population which is indicated as a criterion by the scientific literature. Where are the others? The hypothesis of this work is that a specific teacher training can offer them new observational filters to facilitate an identification process for these students. For the research objectives the active participation of teachers was a fundamental element: agreement on lectures, sharing tools to be used in the classroom and their analysis. Parents and pupils were involved in main stages. Even with the limitations of a pilot project, it was possible to recognize that voluntary and conscious education can remove the veil of the apparent invisibility of pupils with high ability. The perceived inclusiveness of the Italian school has been cracked and the opportunity has been seized to increasingly abandon the biomedical criterion of compensation.

Keywords: Giftedness; Inclusive School; Teachers' Education; Participatory Research; Differentiation.

1. Reggio Childhood Studies - Unimore, daniela.caserta@unimore.it, eleonora.zorzi@unipd.it.

2. Università di Padova.

1. Introduzione

L'Italia vanta dal 1977 (L. 517, 4 Agosto 1977) una scuola che tende all'inclusione: tale percorso è iniziato con un approccio biomedico, di compensazione, che ruotava attorno a un concetto di "media/standard" al quale si è associato quello della didattica speciale (d'Alonzo, 2019b). L'evoluzione della normativa ha portato poi a un incremento dell'attenzione dei docenti nei confronti di un numero sempre maggiore di situazioni particolari presenti nelle classi, rendendo la definizione di BES³ (Bisogno Educativo Speciale) sempre più vasta ed elastica.

Gli alunni che mostrano caratteristiche di alto potenziale cognitivo (APC), rientrano a pieno titolo tra questi, come evidenza Pinnelli «a fronte di potenziali di sviluppo alti - nel caso, per esempio, di bambini con plusdotazione - la non sollecitazione o l'azione di repressione o frustrazione esterna producono non solo una non attivazione dei potenziali di apprendimento ma anche una regressione dei potenziali di sviluppo» (Pinnelli, 2019, p. 316). Anche la letteratura va in questa direzione: «la sfida per i sistemi scolastici inclusivi consiste nel dimostrare di riuscire a garantire qualità a tutti gli alunni, abbattendo le barriere, riducendo le differenze interindividuali dovute al background socioculturale perseguendo, contemporaneamente, l'eccellenza nell'apprendimento. Questa sfida è stata raccolta recentemente anche nell'ambito di ricerca della *gifted education*» (Dell'Anna & Marsili, 2022). La ricerca evidenzia però come i preconcetti degli insegnanti, rispetto

al profilo di giftedness, generino un approccio negativo rispetto alla possibilità di sostenerli e stimolarli (Heyder *et al.*, 2018). Le indicazioni normative e raccomandazioni europee e ministeriali italiane indicano la rotta verso la necessità di prestare attenzione al profilo gifted degli studenti: nel 1994 la Comunità Europea afferma che i bambini con profilo di alto potenziale debbano ricevere le adeguate condizioni per il loro pieno sviluppo (*Recommendation 1248*, 1994); in Italia, prima la normativa per i Bisogni Educativi Speciali (BES) e poi la specifica nota Ministeriale affermano che sia corretto inserire i bambini gifted tra quelli con caratteristiche da attenzionare (Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca, 2012; *Nota Ufficiale 562*, 2019). La regione Veneto ha stilato delle linee guida specifiche⁴ mentre nelle altre regioni viene lasciata a una interpretazione individuale. In Italia però - a tal riguardo - non esiste un percorso di formazione strutturato per docenti né in fase di formazione né durante il percorso di carriera (Dell'Anna & Marsili, 2022).

Lo studio proposto è stato mosso dalla percezione di invisibilità diffusa nelle nostre scuole dei bambini con profilo di APC. È stata indagata, in un progetto pilota e in ottica partecipativa, la consapevolezza dei docenti rispetto all'argomento, l'eventuale necessità di formazione e alcune possibili risorse della scuola per affrontare un tema così complesso. La bussola di riferimento è sempre stata l'idea di una scuola inclusiva che possa guardare ai bisogni "normali" senza dover trovare necessariamente "la problematicità del caso" (Autonomia scolastica, Nota MIUR n.1143 del 17/05/2018, 2018, p. 5) e nello stesso

3. (Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca, 2012).

4. (*Linee guida a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - approvazione Linee guida*, 2015).

tempo rispettare il diritto di ciascun bambino ad apprendere, al benessere, allo sviluppo delle proprie capacità e interessi, in una costante eliminazione di barriere per permettere di crescere insieme tutti (UNESCO, 2016).

Per quanto attiene allo studio della gifted education, il percorso maggiormente allineato con il contesto italiano è stato ritenuto quello afferente al paradigma della differenziazione, in cui si ritiene che il curriculum debba essere adattato al singolo bambino (Dai & Chen, 2013), ai suoi interessi e ai suoi tempi di apprendimento (Renzulli & Reis, 2018). Già nel 1961 Ward sosteneva che i programmi dovessero essere flessibili e rispondenti alla natura del bambino, concepiti rispettando unicamente le capacità che lo caratterizzano e le sue specificità (Ward, 1961). Negli ultimi decenni l'idea di tratti comuni e cristallizzati che possano identificare i bambini con profilo di giftedness è stata superata da una visione sistemica come dimostrano i lavori sulle intelligenze (Gardner, 2021/1983; Pfeiffer, 2018; Sternberg, 2001). Esperti di giftedness quali Renzulli, Ziegler, Borland, Monks, Gagné evidenziano l'influenza del contesto quale risorsa e l'importanza delle relazioni per lo sviluppo del bambino studente (Borland, 2005; Gagné, 2018; Renzulli *et al.*, 2021; Ziegler *et al.*, 2017). Queste posizioni tracciano una guida verso la necessità di nutrire le potenzialità e le risorse presenti (Matthews & Foster, 2005), considerando un profilo dinamico nel tempo, con prevalenza di un dominio specifico, con un percorso scolastico da valutare insieme al contesto classe, privilegiando le classi comuni. La visione sistemica permette alla scuola di rientrare in maniera trasversale

nei concetti di competenza cognitiva, potenziale di sviluppo, creatività, opportunità di risorse, culture altre, contesti diversi e relazioni famigliari. Una scuola pienamente inclusiva con un ruolo da protagonista per lo sviluppo del bambino.

2. Metodologia

Una parola che accomuna la scuola, l'inclusione e la giftedness è "complessità". E proprio la parola complessità è stata alla base della scelta di ricerca partecipata che ha tenuto conto di una pluralità di attori: docenti, genitori e bambini in primis. I cardini attorno ai quali si è sviluppata l'azione a scuola sono stati il coinvolgimento di esperti di ambiti diversi (psicologia e pedagogia) per la formazione specifica, i lunghi tempi di sperimentazione nelle classi, l'individuazione di alunni con profilo APC e la sperimentazione di possibili risposte pedagogiche.

Partendo dall'idea di scuola inclusiva, è stato svolto un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Kanizsa *et al.*, 1998) con il coinvolgimento attivo, e volontario, dei docenti nell'individuazione delle domande di ricerca, dei bisogni formativi, degli strumenti osservativi, di raccolta dati e nell'analisi degli stessi. L'indagine svolta in un istituto comprensivo a Parma nell'arco di 2 anni scolastici (2020-21 e 2021-22) ha visto coinvolti circa 20 docenti attivamente - infanzia, primaria e secondaria di primo grado, sia curricolari (19) che di sostegno (3) - e altre diverse decine in formazioni periodiche attraverso seminari online.

I seminari sono stati concordati con il team di docenti attivo nella ricerca e aperti alla partecipazione di tutti i dipendenti della scuola. I temi affrontati sono stati: la storia della gifted education, il profilo del bambino gifted, dal bisogno educativo al diritto educativo, la differenziazione didattica e lettura di un profilo cognitivo⁵. Durante il percorso di formazione è nata la necessità di calare nelle realtà delle classi i profili analizzati in teoria e pertanto l'esigenza di imparare a usare diversi strumenti per l'identificazione degli studenti ad alto potenziale all'interno delle classi partecipanti alla ricerca. Gli strumenti sono stati scelti pensando di voler cogliere caratteristiche della classe: è stato scelto di osservare le relazioni in classe con il sociogramma di Moreno (Reffieuna, 2003), la creatività di ciascuno studente con il TCD-As (Moretti *et al.*, Anno X) e in ultimo il test di identificazione della plusdotazione compilato da genitori ed insegnanti (Fabio, 2019). Dall'analisi dei risultati di questi strumenti e dal lavoro di riflessione e dialogo, all'interno del gruppo partecipante alla ricerca, sono state elaborate delle candidature di possibili alunni con profilo APC. I risultati sono stati condivisi con i genitori dei bambini potenzialmente identificati ed è stata offerta la possibilità di un approfondimento con test cognitivo - WISC IV (Orsini *et al.*, 2012)⁶. La ricerca sul campo ha coinvolto in maniera diversa i tre ordini di scuola presenti nell'istituto: infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Il lavoro di identificazione è stato svolto nelle classi di scuola primaria e secondaria di primo grado mentre all'infanzia è stato condotto un lavoro di osservazione ap-

profondita, una possibile pista interpretativa.

La complessità della ricerca ha coinvolto diversi attori cercando di far emergere per ciascuno aspetti specifici. In particolare, per quanto riguarda gli insegnanti - focus specifico di questo contributo - le domande emerse sono state le seguenti: ampliare la consapevolezza sul profilo APC ha delle ricadute rispetto allo sguardo sulla classe? I docenti possono identificare alunni con profilo APC e con quali strumenti? Quali formati didattici sono più adatti a creare una classe inclusiva per tutti e per ciascuno?

Per raccogliere alcuni risultati è stato proposto un questionario online rivolto a tutti i docenti dell'istituto sia all'inizio del percorso che alla fine (T0_2020=56 docenti vs T2_2022=52 docenti). Il primo questionario è stato inviato dal dirigente scolastico con una breve presentazione della possibilità di coinvolgimento in una ricerca con l'Università, l'ultimo direttamente dal referente della ricerca. Dopo aver raccolto le risposte, nel primo collegio utile è stato presentato il progetto di ricerca e offerta la possibilità volontaria di partecipare a chi fosse interessato. Chi ha espresso parere favorevole ha partecipato a una riunione in cui sono state approfondite le motivazioni, possibili percorsi di ricerca e definito il coinvolgimento. Il questionario in entrambi i casi è stato inviato tramite modulo Google a tutti i docenti della scuola (circa 150).

I dati presentati oltre alla raccolta tramite questionario online menzionato, sono emersi dall'analisi delle cartelle presenti a scuola dei fascicoli BES e DSA (disturbo specifico di apprendimento), e dall'analisi degli strumenti,

5. Gli interventi sono stati tenuti da: la storia della gifted education (Caserta D.), il profilo del bambino gifted (Zanetti M.A.), dal bisogno educativo al diritto educativo (Zorzi E.), la differenziazione didattica (Monauni A.), lettura di un profilo cognitivo (Faresse M).

6. Tale validazione è stata offerta grazie a una partnership con il dipartimento di psicologia dinamica, clinica e salute dell'Università Sapienza di Roma, seguendo le linee guida del Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi (2018).

già menzionati, usati per l'identificazione di profilo di alto potenziale.

Si ritiene utile sottolineare che la ricerca è stata proposta nell'ambito di un dottorato di ricerca pedagogica svolto da una docente della stessa scuola, pertanto con un rapporto, tra ricercatore e docenti, da colleghi dello stesso istituto.

3. Riscontri

In questo lavoro sono presentati i risultati del questionario somministrato legati in particolare a quattro temi:

1. Percezione e presenza di studenti APC a scuola.
2. L'appropriatezza dell'identificazione di profili gifted a scuola.
3. Bisogno percepito di personalizzazione degli apprendimenti.
4. Impatto sulla percezione di inclusività della scuola italiana.

Alcune informazioni che possono accompagnare il lettore nell'interpretazione dei risultati sono relative a dati raccolti con il questionario iniziale (settembre 2020): il 36,4% dei docenti dichiara di sapere che per le indicazioni ministeriali il profilo di APC rientra tra i bisogni educativi speciali, l'87,5% afferma di non aver mai frequentato un corso o seminario sul profilo in esame; il bisogno di formazione in servizio sull'argomento viene percepito dal 73,2% degli insegnanti partecipanti.

3.1. Percezione e presenza di studenti APC a scuola

Una delle domande del questionario online somministrato ai docenti era "Pensi di avere in classe un bambino ad alto potenziale?" Le risposte positive sono state il 19%, settembre 2020. Alla stessa domanda nel giugno 2022 i docenti che rispondono positivamente sono il 55% (Fig. 1).

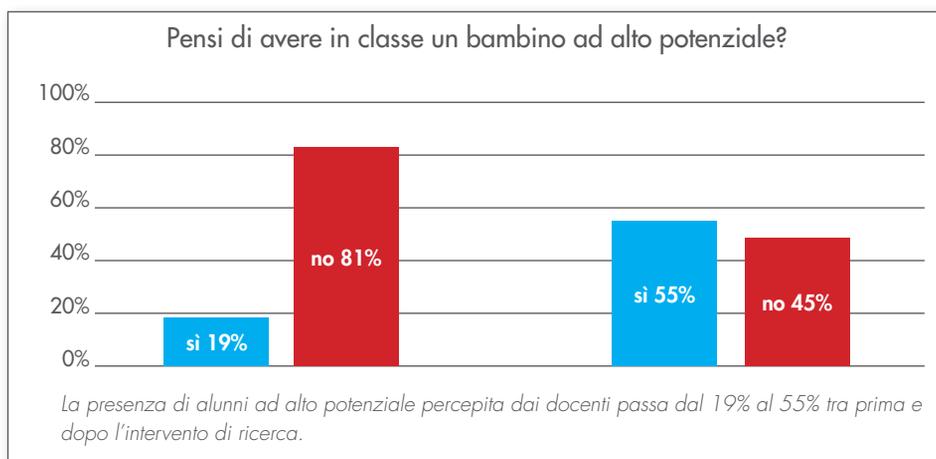


Fig. 1 - Domanda sulla percezione dei docenti rispetto alla presenza di alunni ad alto potenziale in classe.

Le risposte ricevute dopo gli interventi a scuola sono state analizzate anche in base al livello di partecipazione dei docenti alla ricerca: il 73% dei docenti che hanno attivamente partecipato alla ricerca risponde positivamente, così come il 56% di chi ha partecipato ai seminari di formazione mentre chi ha dichiarato di non aver avuto alcun coinvolgimento risponde positivamente per il 33%.

La scuola a settembre 2020 aveva un unico alunno identificato con profilo di alto potenziale e dall'analisi delle cartelle a scuola erano emersi 9 studenti con doppia eccezionalità, quindi con certificazione di un disturbo di apprendimento o ADHD, senza che fosse sottolineata la caratteristica riguardante la neurodiversità della plusdotazione cognitiva. Alla fine dell'intervento i docenti avevano ipotizzato 56 identificazioni potenziali e di queste 19 sono state testate con la WISC- IV e tutte confermate. Pertanto, al momento della risposta del secondo questionario a scuola, era stata accertata la presenza di 28 studenti con profilo di alto potenziale e, tra questi, 9 rientravano tra la doppia eccezionalità. Altri 38 bambini potenzialmente identificati dai docenti non sono ancora stati verificati dal professionista psicologo.

3.2. Appropriatezza rispetto all'identificazione di profili gifted

È stato chiesto anche il parere dei docenti rispetto all'opportunità di fare uno screening per l'identificazione degli alunni con alto potenziale. In Tab. 1 sono rappresentati i risultati ottenuti: prima dell'intervento il 59% dei docenti è favorevole e il 27% esprime un forse, solo il 9% si mostra negativo.

I pareri positivi, espressi dalla totalità dei rispondenti al questionario, non si discostano nonostante le attività della ricerca sul campo. Per questo motivo sono state analizzate nel dettaglio le risposte favorevoli del periodo post-intervento:

1. tra i docenti che hanno partecipato attivamente, esprime parere positivo l'87%;
2. tra i docenti che hanno partecipato ai seminari formativi, esprime parere positivo il 78%.

Dopo aver dato riscontro dei test cognitivi (WISC-IV) ai ragazzi di classe terza della secondaria di primo grado, alla domanda se sia stato giusto per la scuola impegnarsi in questo percorso, Giulia (14 anni - nome di fantasia) risponde: «Se non l'avessi mai saputo sarei ancora piena di dubbi su me stessa. Secondo me si dovrebbero fare ancora più spesso questo genere di cose anche per dare più informazioni sull'argomento sia agli insegnanti che agli studenti».

	SÌ	FORSE	NON LO SO	NO
Risposte tot sett '20	59%	27%	5%	9%
Risposte tot giu '22	58%	19%	10%	13%

Il tempo intercorso è relativo alla durata della ricerca azione a scuola con diversi coinvolgimenti da parte del personale docente.

Tab. 1 - *Parere dei docenti rispetto all'opportunità di identificare alunni con profilo APC a scuola.*

3.3. Bisogno percepito di personalizzazione degli apprendimenti

La necessità di personalizzazione della didattica è stata ipotizzata legata a una performance scolastica non ottimale, che si manifesta in antitesi al profilo di “alunno bravo o bravissimo” oppure al bisogno di ricevere input diversi per sbocciare.

È stato domandato se fosse ipotizzabile per il bambino APC un cattivo rendimento scolastico: già prima degli interventi relativi alla ricerca il 55% risponde positivamente, e dopo i due anni di ricerca la stessa percentuale sale al 60% (Tab. 2).

Lo spostamento esiguo delle risposte positive ha richiesto un approfondimento in base alla partecipazione attiva dei docenti alla ricerca. Un alunno ad APC viene ritenuto con un possibile cattivo rendimento scolastico dal 73% di chi ha avuto un’attiva partecipazione, dal 71% di chi ha un alunno in classe, dal 40% di chi non ha avuto nessun coinvolgimento.

L’altra domanda posta è stata rispetto all’opportunità di applicare differenziazione didattica per gli alunni APC e anche in questo caso la risposta è stata molto positiva da subito: il 71% e dopo gli interventi di ricerca

azione il 74% (in entrambi i casi sono state sommate le risposte “sì” e “sì per alcune materie”). Dall’analisi delle risposte favorevoli, post-intervento a giugno 2022, chi ha partecipato attivamente ha risposto al 100% in questo modo.

3.4. Impatto sulla percezione di inclusività della scuola italiana

L’obiettivo di questa ricerca è sempre stato in ottica di benessere per l’alunno a scuola e quindi il parametro di inclusività, percepita dai docenti, è stata una domanda posta sin da subito.

Le risposte raccolte su base di votazione da 0 a 10 sono state accorpate considerando positivamente quelle maggiori o uguali al 7. Prima dell’intervento il 68% giudica positivamente l’inclusione della scuola italiana e poi a giugno 2022 dopo l’intervento questa percentuale scende al 59%.

4. Discussione

I dati raccolti sono frutto di un lavoro che ha avuto il pregio di sostenersi come squadra in formazione e di fare *scouting* di risorse degli alunni con età ed esigenze diverse, offrendo alle famiglie una visione di scuola in

	SÌ	FORSE	NO	NON LO SO
Settembre 2020	55%	27%	11%	7%
Giugno 2022	60%	34%	-	6%

Sin da subito gli insegnanti contemplano la possibilità di un cattivo rendimento scolastico per gli alunni APC.

Tab. 2 - Percezione di possibile cattivo rendimento scolastico per un alunno APC.

ricerca. Ha i limiti legati a un progetto pilota e a risorse molto limitate a cui il mondo accademico ha risposto con grossa generosità contribuendo con interventi formativi e didattici di alta professionalità.

L'identificazione degli alunni ha confermato le possibili competenze dei docenti preparati a saper riconoscere alunni con profilo gifted, che possono mimetizzarsi in tante caratteristiche altre. In linea con la letteratura, gli insegnanti iniziano a riconoscere gli alunni con alto potenziale quando inizia una relazione consapevole (Sánchez-Escobedo *et al.*, 2020) e questo è stato il principale vantaggio nel dare nome e cognome a profili teorici (Zanetti, 2017) e giustifica le risposte particolarmente positive del gruppo docenti attivo nella ricerca e di chi è consapevole di avere un alunno gifted in classe. Il notevole incremento di alunni con formale identificazione a scuola ha permesso una consapevolezza maggiore rispetto alla necessità di formarsi e definire dei protocolli di accoglienza (Heyder *et al.*, 2018); il bisogno formativo è stato tradotto dal collegio docenti votando una formazione per tutta la scuola per il nuovo anno scolastico e un protocollo di osservazione e attenzione.

Quest'ultimo risvolto rispetta uno dei "Principi Globali per la formazione professionale in Gifted Education" che afferma la responsabilità dell'intera comunità scolastica degli alunni con profilo APC (WCGTC, 2021). Un elemento dibattuto tra docenti è stata l'idea di aggiungere un'ulteriore *etichetta* nel mondo della scuola, con l'implicita creazione di ulteriori differenze tra i bambini. Il gruppo in ricerca ha ritenuto che la possibilità di ricono-

scerle in questa fase iniziale abbia due risvolti positivi: aiutare il docente a capire meglio ed entrare in relazione con un alunno specifico e aiutare gli stessi alunni a conoscersi meglio e capirsi, rinviando a un secondo momento l'opportunità di una sistematica identificazione a scuola di studenti con APC. La possibilità di far emergere anche le risorse di alunni con doppia eccezionalità è risultata un atto di equità e di rispetto verso l'alunno e la famiglia perché, come ricorda Zappella, l'etichetta ha impatto sull'identità del bambino/ragazzo (2021). Il lavoro svolto ha anche permesso ai docenti coinvolti di fare una migliore lettura delle restituzioni ricevute da altri professionisti (neuro-psichiatria in primis), ampliando di fatto le competenze professionali coinvolte e potenziando il dialogo tra esperti, cosa già successa in passato in Italia con la didattica speciale, incontro di componenti medico-specialistiche, psicologiche e formative (Zappaterra, 2019). Inoltre, aver lavorato in maniera diffusa nell'istituto ha permesso anche ai docenti non direttamente coinvolti di assimilare delle informazioni in merito.

Rispetto all'opportunità di screening all'interno della scuola, oltre a quanto già espresso si ritiene che in fase di formazione ed esplorazione il dialogo con altri professionisti possa permettere la costruzione di una professionalità docente più ampia e consapevole. Quando la formazione sarà più diffusa si potrà rivalutare la posizione allineandosi con quanto propone Borland: una *gifted education* senza alunni *gifted* (2005), scenario immaginabile quando l'ottica di personalizzazione degli apprendimenti e differenziazione didattica sarà tale da permettere a ciascuno di esercitare il proprio

diritto di apprendere e al benessere.

La voce dei ragazzi è stata di grossa accoglienza perché sono stati felici di essere visti, in linea con la pedagogia inclusiva quando afferma che «abbiamo bisogno di sentirci accolti, rispettati per ciò che siamo, valorizzati nelle nostre qualità» (d'Alonzo, 2019a, p. 252). Da quest'ultimo bisogno di partecipazione attiva degli studenti si giunge a una nuova consapevolezza del docente: avere uno sguardo più inclusivo assottiglia sempre di più l'idea di "norma/media" (Tomlinson, 2004). L'analisi dei risultati permette di rilevare uno sguardo più inclusivo e accogliente da parte dei docenti che si sono formati: è possibile inferire infatti che la percezione di minore inclusione della scuola italiana sia data dall'evidenza che a una parte di alunni - con bisogni educativi speciali - sia in realtà stato spesso chiesto di trovare, da soli, il modo di adeguarsi.

5. Conclusione

Lo studio ha dimostrato che l'invisibilità diffusa degli alunni con profilo di alto potenziale è diversa dall'inesistenza: gli insegnanti sono stati capaci di togliere il velo che ne offuscava la vista. La formazione specifica è stata la chiave di volta per abbattere i preconcetti esistenti e spesso legati a uno scostamento tra la ricerca scientifica e la comunicazione

dei mass media (Gauvrit, 2014).

Cogliere i bisogni degli alunni allargando lo spettro di osservazione può fornire, all'inclusività della scuola italiana, l'opportunità di togliere delle etichette o almeno di smussarle, pur nel rispetto dei diritti educativi. Quanto esposto offre ulteriori motivazioni rispetto alla necessità di dedicarsi a didattiche inclusive per la classe tutta, nel rispetto di ciascuno.

I dati sottolineano come ci siano stati cambiamenti di credenze in base al grado di partecipazione e coinvolgimento nelle diverse fasi di ricerca; questo dato meriterebbe un approfondimento per valutare come formalizzare e rendere indispensabile una preparazione specifica anche sull'alto potenziale dei docenti, sia in fase di formazione iniziale che in servizio.

Rimane sicuramente da sottolineare che Malaguzzi già nel 1994 diceva che «il ruolo dell'adulto come insegnante è complementare a quello del bambino come apprendista [...] l'immagine che hai del bambino: da lì inizia l'insegnamento» (Edwards *et al.*, 2017, p. 205). E sempre Malaguzzi ricorda che «un compito difficile per le insegnanti consiste nell'aiutare i bambini a trovare problemi che siano abbastanza interessanti e impegnativi da dedicare le loro migliori energie e tempo di riflessione» e questa sfida resta ancora molto attuale e può rispondere alle esigenze molteplici che convivono nel contesto della classe.

Bibliografia

- Asquini, G.** (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (1° edizione). Milano: Franco Angeli.
- Borland, J. H.** (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). Cambridge University Press.
- Consiglio Nazionale Ordine Psicologi** (2018). *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione Cognitiva in Età Evolutiva*. Disponibile su: [c](#) [accesso 04.05.23].
- d'Alonzo, L.** (2019a). Gestione della classe. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 248-253). Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L.** (2019b). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- Dai, D. Y., & Chen, F.** (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 18.
- Dell'Anna, S., & Marsili, F.** (2022). Parallelisms, synergies and contradictions in the relationship between Special Education, Gifted Education and Inclusive Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 12-29. <https://doi.org/10.36253/form-12659> [accesso 04.05.23].
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G.** (2012- 2017). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: edizioni Junior Gruppo Spaggiari.
- European Parliamentary Assembly** 7 October 1994, Recommendation 1248, *Education for gifted children*. Disponibile su <https://pace.coe.int/en/files/15282/html> [accesso 04.05.23].
- Fabio, R. A.** (2019). Italian standardization of teacher and parent screenings for identifying gifted and talented children aged from 6 to 13. *Journal of Clinical & Developmental Psychology, Vol 1, No 3* (2019). <https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2215> [accesso 04.05.23].
- Gagné, F.** (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 163-183). American Psychological Association.
- Gardner, H.** (2019/1983). *Formae mentis saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (L. Sosio, Trans.; 9a ed). Milano: Feltrinelli.
- Gauvrit, N.** (2014). *Précocité intellectuelle: Un champ de recherches miné*. 9. Disponibile su: https://www.researchgate.net/publication/280977890_Precocite_intellectuelle_un_champ_de_recherches_mine [accesso 04.05.23].
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R.** (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44. Disponibile su: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1475725717725493> [accesso 04.05.23].
- Kanizsa, S., Braga, P., Tosi, P., Nigris, E., & Gattico, E.** (1998). *I metodi qualitativi* (S. Mantovani, Ed.). Milano: Mondadori.
- Legge 4 Agosto 1977**, n. 517 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Disponibile su: https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/517_77.html [accesso 04.05.23].
- Matthews, D. J., & Foster, J. F.** (2005). *Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education*. *Roeper Review*, 28(2), 64-69.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca** (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Disponibile su: <https://www>.
-

miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837 [accesso 04.05.23].

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca *Autonomia scolastica* Nota n.1143 del 17/05/2018.

Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.+1143+del+17+maggio+2018.pdf/d1cf5e93-36de-47b7-9014-d7b85eee79d4?version=1.0&t=1526636630693> [accesso 04.05.23].

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca Nota Ufficiale 562, 3 April 2019. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450> [accesso 04.05.23].

Moretti, G., Biasi, V., Giuliani, A., & Morini, A. (Anno X). Sviluppo delle capacità di problem solving nella scuola secondaria di primo grado e apprendimento logico-linguistico e logico-matematico. Adattamento e validazione in Italia “della versione breve” del Test della “Personalità Creativa” (TCD-As). *Giornale Italiano Di Ricerca Didattica, Numero Speciale*, 115-128.

Orsini, A., Pezzuti, L., & Picone, L. (2012). *Wechsler Intelligence Scale for Children IV edition*. Firenze: Giunti Psychometrics S.r.l.

Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2018). *Handbook of Giftedness in Children*. Springer International Publishing.

Pinnelli, S. (2019). Potenziale. In L. d'Alonzo, *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 312-318). Brescia: Scholé.

Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: Il test sociometrico*. Roma: Carocci.

Regione Veneto (2015). *Linee guida per gifted children, a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo – approvazione Linee guida*. (Prot 196758). Disponibile su: https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf [accesso 04.05.23].

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 185-199). American Psychological Association.

Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Milan, L. (2021). *Il modello di arricchimento scolastico: Guida pratica per lo sviluppo del talento*. Parma: edizioni Junior Gruppo Spaggiari.

Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., 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(11), 4474. Disponibile su: <https://doi.org/10.3390/su12114474> [Accesso 04.05.23].

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.

Tomlinson, C. A. (2004). The Möbius Effect: Addressing Learner Variance in Schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516-524.

UNESCO (2016). *Strategy on education for health and well-being: Contributing to the Sustainable Development Goals* (ED.2016/WS/35). Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453> [accesso 04.05.23].

Ward, V. S. (1961). *Educating the gifted, an axiomatic approach*. C.E. Merrill Books.

- WCGTC** (2021). Global Principles for Professional Learning in Gifted Education. Disponibile su: <https://world-gifted.org/wp-content/uploads/2022/01/professional-learning-global-principles.pdf> [accesso 04.05.23].
- Zanetti, M. A.** (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.
- Zappaterra, T.** (2019). Didattica Speciale. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 115-121). Brescia: Scholé.
- Zappella, M.** (2021). *Bambini con l'etichetta dislessici, autistici e iperattivi: Cattive diagnosi ed esclusione*. Milano: Feltrinelli.
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H.** (2017). Exogenous and Endogenous Learning Resources in the Actiotope Model of Giftedness and Its Significance for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310-333.