

# Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio

Barbara De Angelis

*Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-dean>

[barbara.deangelis@uniroma3.it](mailto:barbara.deangelis@uniroma3.it)

---

INCLUSION AND DIDACTICS OF GIFTEDNESS:  
EDUCATORS, SCHOOL TEACHERS  
AND PRESERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS

## ABSTRACT

*The exploratory study searches to evaluate the question on how knowledge about gifted education – as a topic still underrepresented in the legislation and educational research in Italy – is spread within a population of either school teachers and students studying to become school teachers. Therefore, this work marks an important step towards the goal of improving the knowledge of teaching methods, and emphasizes strategies of inclusion by exploring different approaches in order to facilitate the recognition of the special educational needs of gifted children. In this research participated 70 third and fourth semester university students following the courses SDE (Scienze dell'Educazione), EPC (Educatore Professionale di Comunità) and SFP (Scienze della Formazione Primaria) during the academic year 2016/17, and 35 teachers of primary and secondary schools. The results indicate that gifted education has been widely excluded from special and inclusive education practices, and bring into focus the need to reflect critically on service and preservice teaching preparation. In order to eventually increase the quality of education, and to outline the operating practices towards gifted education, it seems inevitable to deepen this approach with further qualitative and quantitative research. Therefore, the present study confirms the key role of the inclusive teacher towards fulfilling the special educational needs of a student with high cognitive potential.*

*Keywords:* Gifted education, Pre-service teachers' professional learning, Special and inclusive education, Special educational needs, Teachers' training for inclusion.

---

## 1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni il processo di inclusione è l'obiettivo dominante dei sistemi di istruzione in quasi tutta l'Europa occidentale. Grazie all'azione di organismi internazionali (Unesco, 1994 e 2009; ONU, 2002 e 2006; EADSNE, 2009; OMS 2012) le finalità dell'educazione sono state inquadrare in una dimensione mondiale, e ciò ha reso possibile l'avvio di una «nuova cultura» che può valorizzare i talenti individuali e concepire le differenze come una ricchezza. Per favorire la partecipazione attiva di tutti alla vita scolastica, per soddisfare tutti i bisogni educativi, e per garantire pari opportunità e uguali diritti (Arnáiz, 2003; Booth & Ainscow, 2008; Casanova, 2011; González-Gil *et al.*, 2013), queste sfide educative e didattiche sono state finalizzate al rispetto della diversità, ma soprattutto sono state dirette a trasformare i contesti (Makoelle & Van der Merwe, 2014; Chiappetta Cajola, 2015; Pinnelli, 2017). Il processo di inclusione, concepito come espressione del contesto (Santi, 2016), non è una esigenza individuale del singolo, ma è da interpretare come un percorso che l'intera comunità scolastica deve svolgere per impadronirsi dei valori che lo stesso concetto di inclusione porta con sé: dignità, uguaglianza, partecipazione, sostenibilità, il rispetto, fiducia (Booth & Ainscow, 2014). Nel quadro della prospettiva inclusiva, la realizzazione degli obiettivi e delle competenze previsti nelle progettazioni individualizzate e/o personalizzate è un fattore cruciale per il raggiungimento del successo formativo degli studenti con bisogni educativi speciali (MIUR, 2013; Chiappetta Cajola, Chiaro, & Rizzo, 2016), ciò implica anche una formazione degli insegnanti che sviluppi la consapevolezza di essere essi stessi componenti del contesto, di favorire il rendimento scolastico degli alunni (OECD, 2005 e 2014) e di avere un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive (EADSNE, 2011). La costruzione di contesti di tale complessità non può che avvenire attraverso gli insegnanti, «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, cioè capaci di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013). Gli insegnanti devono possedere una dotazione culturale e critico-conoscitiva tale da consentire loro continui *adattamenti dinamici* e una *capacità modificativa* degli ambienti di apprendimento, assumendo responsabilità individuali e collettive, nella piena coscienza delle probabili conseguenze delle scelte compiute (Domenici, 2010).

## 2. QUADRO DI RIFERIMENTO

Il nostro Paese è ritenuto all'avanguardia per le sue politiche scolastiche in tema di disabilità, integrazione e inclusione. Il percorso legislativo<sup>1</sup> che dagli anni '70 culmina con il recentissimo Decreto attuativo recante *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* (nr. 66, aprile 2017) ha consentito la costruzione di un sistema scolastico in grado di personalizzare gli obiettivi e le competenze per garantire i bisogni individuali di apprendimento. Si tratta di un complesso e articolato *iter* culturale che, in linea con il dibattito e le ricerche internazionali (Day, Calderhead, & Denicolo, 1993; Goodson & Hargreaves, 1996; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Hattie & 2003; Avalos, 2011; Bjekic, Vucetic, & Zlatic, 2014), ha messo in evidenza anche l'urgente bisogno di formare il più presto possibile gli insegnanti (Pavone, 2004; d'Alonzo & Ianes, 2007; Leone & Moretti, 2007; Canevaro, d'Alonzo, & Ianes, 2009; Canevaro *et al.*, 2011; Ianes, Heidrun, & Zambrotti, 2011; Forlin, 2012; Chiappetta Cajola, 2013; Florian, 2013) alle nuove evidenze culturali dell'inclusione (MIUR 2009, 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017).

La formazione degli insegnanti è un elemento sicuramente centrale rispetto al raggiungimento degli obiettivi posti alla base dell'educazione inclusiva: il profilo professionale costruito su conoscenze, abilità e competenze di tipo «cognitivo, conativo, affettivo e pratico [...] è oramai capace di generare un miglioramento rispetto alla qualità e all'efficacia di istruzione e formazione» (Tammaro *et al.*, 2016). Tuttavia si registra un certo scollamento tra quelli che sono i propositi di evoluzione del profilo dell'insegnante e la realtà del sistema di formazione iniziale e in servizio (Morganti & Signorelli, 2016). Sul piano teorico sembra ancora necessario potenziare la formazione di una cultura dell'inclusione, affinché nelle pratiche della quotidianità (Mura, 2005), i docenti, futuri e in servizio, divengano e si sentano sicuri del lavoro educativo e didattico che svolgono con gli alunni che manifestano bisogni educativi speciali. Calvani (2011), a tale proposito, evidenzia delle criticità piuttosto significative nell'ambito specifico della pratica didattica, all'interno della quale riscontra ancora l'utilizzo di metodologie la cui efficacia non è stata mai sottoposta a test empirici in grado di restituirne le evidenze. Al contrario, a fronte delle tante declinazioni della diversità (disabilità, disagio affettivo-emotivo, svantaggio socioculturale, disturbi di apprendimento, ecc.), una valutazione critica sui vantaggi o i rischi di una metodologia rispetto a un'altra diviene essenziale, così come è essenziale una formazione degli

---

<sup>1</sup> Legge 517/1977; Legge 104/1992; Legge 53/2003; Legge 170/2010; D.M. del 27 dicembre 2012; Legge 128/2013.

insegnanti tesa alla rimozione di tutte le barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica (Chiappetta Cajola, 2015). Una formazione, in sostanza, mirata al controllo di stereotipi e pregiudizi e adeguata dal punto di vista della valutazione dell'efficacia delle pratiche.

In proposito le linee guida dell'UNESCO (2009) e dell'EASDNE (2011) che riguardano nello specifico la formazione iniziale degli insegnanti, fanno esplicito riferimento all'integrazione e all'inclusione scolastiche come tematiche imprescindibili per la formazione didattico-pedagogica del docente del terzo millennio. Inoltre, già dal 2012, l'OMS ha sottolineato l'importanza di sviluppare, durante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, la conoscenza, le competenze, gli atteggiamenti e i valori dell'inclusione, e di conseguenza il rilievo di una visione della formazione come momento ottimale per stimolare i futuri insegnanti a modificare i loro atteggiamenti nei confronti degli allievi con disabilità e le loro idee sulla didattica inclusiva (Chong, Forlin, & Au, 2007; Lambe & Bones, 2007).

In particolare, da più parti è stato sottolineato che nell'orientamento rispetto alla loro attività professionale e nelle convinzioni che i futuri insegnanti esprimono nei confronti delle tematiche dell'inclusione, gli atteggiamenti e le loro rappresentazioni risultano avere un peso pari a quello delle conoscenze e delle abilità che acquisiscono attraverso le attività di formazione a loro rivolte (Hemmings & Woodcock, 2011; Killoran, Woronko, & Zaretsky, 2014; Lambe & Bones, 2006; Sze, 2009; Taylor & Ringlaben, 2012).

Gli atteggiamenti non solo giocano un ruolo fondamentale rispetto alle attese dei docenti nei confronti della loro attività futura, ma risultano poco permeabili o modificabili da parte della tradizionale attività di formazione, e rimangono spesso con-formati (Engström, 1995; Lambe & Bones, 2006). Dalla letteratura (Murphy, 1996; Lambe & Bones, 2006; Ramel, 2014) emerge che se gli insegnanti hanno completato la loro formazione iniziale senza sviluppare atteggiamenti positivi verso l'inclusione e verso le strategie didattiche basilari per realizzarla, questi atteggiamenti saranno molto difficili da modificare in seguito e questo avrà un impatto negativo sull'integrazione degli alunni con disabilità. Tali ricerche mostrano, tra l'altro, che è sempre più utile, ai fini del processo di inclusione, fornire ai futuri insegnanti la possibilità di elaborare una riflessione particolarmente significativa ai fini dell'acquisizione di un orientamento riflessivo (Mezirow, 2003; Farrell, 2012; Blomberg *et al.*, 2013a e 2013b; Seidel *et al.*, 2013; Wang, 2013; Domingo, 2015).

### 3. DOMANDE DI RICERCA

Considerare le rappresentazioni dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio nei confronti dell'inclusione scolastica e il loro orientamento alle pratiche didattiche per attuarla può aiutare a comprendere come, da una parte, queste raffigurazioni siano radicate nella storia personale e collettiva degli insegnanti stessi, e, dall'altra, come si concretizzino insieme agli atteggiamenti nei loro comportamenti e nelle loro pratiche educative nei confronti di una determinata problematica scolastica come, per esempio, la plusdotazione. In particolare, riguardo a questo tema, l'Italia non ha ancora una normativa specifica, diversamente da ciò che avviene nella maggior parte dei Paesi europei, negli Stati Uniti e in molte nazioni orientali come, per esempio, l'India, la Cina e il Giappone (Sansuini, 1996). Nonostante alcuni dati mostrino che soltanto nella regione Veneto, nell'anno scolastico 2011/12 i potenziali studenti plusdotati rintracciati nei diversi gradi, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, siano stati ben 16.137 (Ronchese *et al.*, 2013), e fatta eccezione per un provvedimento regionale della Regione Veneto (1192/12)<sup>2</sup>, nel nostro Paese al tema plusdotazione viene riservata una limitata attenzione sia da parte del legislatore, sia per quanto riguarda la ricerca in ambito scolastico, sia nella progettazione di una formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (Morganti, Marsili, & Signorelli, 2017).

A partire da tale scenario, gli obiettivi dello studio che qui si descrive, sono stati, in generale, quelli di indagare le rappresentazioni degli studenti universitari (futuri insegnanti e educatori) nei confronti dei bisogni educativi speciali, e le rappresentazioni della plusdotazione degli insegnanti in servizio. La finalità didattica sottesa all'indagine è stata quella di esplorare possibili modalità per migliorare la consapevolezza circa il modo in cui i gli studenti universitari in formazione (futuri educatori e futuri docenti), e i docenti in servizio, vedono (e di conseguenza tratteranno o trattano attraverso le pratiche didattico-educative) la plusdotazione in un'ottica inclusiva.

In particolare lo studio si è sviluppato in due indagini impostate sulle seguenti tre domande di ricerca:

1. Quali sono le concezioni primarie degli studenti universitari, futuri educatori e futuri insegnanti, sui bisogni educativi speciali e sulla plusdotazione? (Indagine 1).

---

<sup>2</sup> Il provvedimento della Regione Veneto legittima una didattica differenziata per potenziare l'educazione dei bambini plusdotati, per ampliare il bagaglio di interventi a sostegno della scuola, recependo la necessità di non massificare contenuti e prestazioni ma di garantire lo sviluppo la formazione della persona nel rispetto nel potenziamento delle caratteristiche cognitive, emotive e relazionali di ciascun individuo (Mangione, 2013).

2. Quali le rappresentazioni che gli insegnanti in servizio hanno della plusdotazione? (Indagine 2).
3. Cosa pensano gli insegnanti in servizio di una specifica formazione, iniziale e in servizio, sui bisogni dello studente plusdotato? (Indagine 2).

#### 4. DISEGNO DELLO STUDIO E METODOLOGIA DI RICERCA

##### 4.1. Indagine 1 – *Formazione iniziale sui bisogni educativi speciali: quali atteggiamenti e quali rappresentazioni per una scuola inclusiva?*

Lo studio, relativo alla prima domanda di ricerca, attivato nel primo semestre nell'a.a. 2016/17, è iniziato con una indagine che ha coinvolto 70 studenti universitari frequentanti la seconda annualità dei tre corsi di laurea EPC (Educatore Professionale di Comunità), SDE (Scienze dell'Educazione) e SFP (Scienze della Formazione Primaria) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Ateneo Roma Tre.

##### 4.1.1. Finalità e obiettivi

L'indagine è stata finalizzata a individuare e comprendere le rappresentazioni e le prese di posizione nei confronti di determinate problematiche scolastiche come, per esempio, la plusdotazione, da parte di studenti che nel loro futuro professionale, da insegnante o da educatore, dovranno affrontare le sfide della didattica inclusiva. Gli obiettivi sono stati quelli di analizzare come tali rappresentazioni facessero parte della storia personale dei partecipanti, quali opinioni esprimessero nei confronti dell'inclusione scolastica e come fossero orientati alle pratiche per attuarla. L'esame attento delle loro rappresentazioni era anche finalizzato a dare un contributo per la costruzione di modelli e per la sperimentazione di strategie al fine di migliorare approcci didattici e impatti eventualmente non positivi verso le problematiche dei soggetti plusdotati, come, d'altronde, richiede l'*Education for All*.

##### 4.1.2. Quadro metodologico e strumenti di indagine

Il gruppo dei 70 studenti coinvolti nella indagine era stato selezionato in modo casuale tra gli iscritti al secondo anno accademico del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre: di essi 20

erano frequentanti il corso di laurea SDE, 35 il corso EPC e 15 il corso di Scienze della Formazione Primaria.

La scelta della provenienza dei partecipanti, numericamente differenziata, è stata motivata per rendere più omogenea possibile la composizione dei membri del gruppo, finalizzandola ai dati da rilevare e all'ipotesi che probabilmente gli studenti dei CdL in SDE e SFP, per gli studi intrapresi, dovevano già essere orientati alla professionalità docente, e il gruppo del CdL in EPC, per lo stesso motivo, già avviato alla professione di educatore di comunità.

Dopo la costituzione del gruppo dei cosiddetti rispondenti, è stato per loro predisposto e testato un questionario, suddiviso in quattro settori e composto di 28 domande:

- *informazioni personali*: corso di laurea, età, genere (3 quesiti);
- *esperienze dirette con la disabilità durante la formazione scolastica e universitaria* (8 quesiti);
- *rappresentazioni e convinzioni sui BES e sulla plusdotazione* (10 quesiti, di cui 4 di opinione, 2 a multi-risposta gerarchizzata, e 1 a risposta aperta);
- *concezioni primarie sull'inclusione dei BES* (7 quesiti di opinione).

Il tempo accordato ai rispondenti per la compilazione, dopo la somministrazione, è stato di 60 minuti (prevedendo come tempi di lettura e di risposta in media meno di due minuti a quesito, e circa 8-10 minuti per la domanda aperta semistrutturata). I quesiti di opinione del questionario sono stati formulati in relazione alla scala di rilevazione di Likert (Heinemann, 2003; Thomas, Nelson, & Silverman, 2015).

Nella costruzione dell'ultimo settore del questionario, per evitare che i rispondenti dessero sempre la stessa risposta, era stata invertita la polarità semantica dei 4 quesiti finali di opinione.

Considerata la tipologia mista delle domande la codifica è avvenuta dopo la somministrazione.

#### 4.1.3. Risultati

Dopo la codifica numerica e la tabulazione, l'analisi dei dati del settore informativo del questionario ha messo in evidenza che l'età media dei partecipanti alla indagine era di anni 21,2 e di essi il 90% era costituito da soggetti di genere femminile.

Dalla analisi del secondo settore è emerso uno scenario interessante, infatti le esperienze dirette con la disabilità, sperimentate durante tutta la formazione scolastica e accademica e descritte dai partecipanti all'indagine seguendo le indicazioni del questionario, hanno fornito scenari coerenti sia con le ipotesi sottese alla indagine stessa, sia con i dati reperibili nelle stati-

stiche dell'ISTAT (2015-2016)<sup>3</sup>, relative alle medie degli studenti, disabili certificati e dotati di sostegno, presenti nelle classi delle scuole del Lazio. Infatti, anche se l'esperienza della disabilità per i rispondenti non è stata continua, circa la metà (50%) di essi ha affermato di aver conosciuto compagni in situazione di disabilità, ma di averli identificati come studenti con bisogni educativi speciali solo attraverso le informazioni ricavate nel percorso universitario; hanno sostenuto, viceversa, di non aver avuto mai informazioni o esperienze relative alla plusdotazione. Per l'altra metà dei rispondenti la scelta di una didattica dell'integrazione applicata all'esterno della classe, ha ridotto ancora di più, durante il percorso scolastico, la possibilità di pratiche e relazioni personali continue con coetanei con bisogni educativi speciali e praticamente nessuna opportunità di relazione con compagni plusdotati. In pratica tutti i partecipanti, per esprimere le loro conoscenze, hanno dovuto rispondere agli items del questionario basandosi sulle loro concezioni primarie e su rappresentazioni personali.

Per identificare meglio queste rappresentazioni della disabilità e della plusdotazione, nella terza parte del questionario è stato chiesto ai rispondenti di indicare, in un elenco appositamente predisposto, in ordine di preferenza, le 2 aree di bisogni educativi speciali che secondo loro potrebbero incontrare con più frequenza nella futura pratica professionale. Le aree più citate di bisogno educativo speciale (*Figura 1*) sono state le seguenti: quasi la metà dei partecipanti (46%) ha segnalato come prima possibilità di futuro contatto professionale quella con soggetti dell'area del ritardo mentale, e come seconda possibilità ha indicato, nel 60% dei casi, l'area dello spettro autistico; l'area della dislessia è stata indicata in totale (sommando prima scelta effettuata con la seconda scelta) quasi 37 volte, e più precisamente il 29% dei rispondenti l'ha segnalata come prima possibilità di entrare in rapporto con un soggetto in situazione di disabilità e il 24% come seconda futura possibilità.

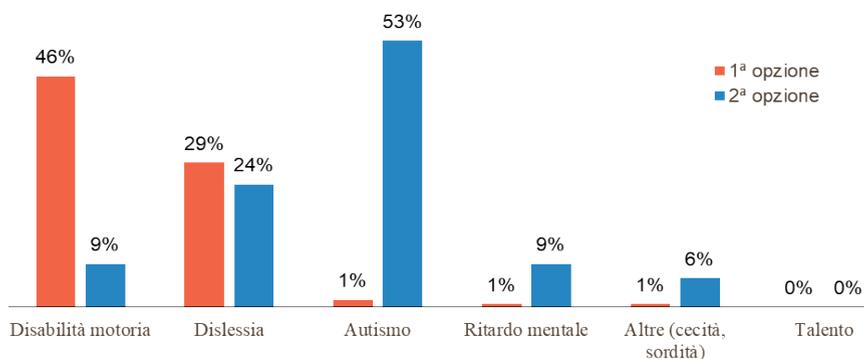
L'idea di non avere in futuro aspettative di contatto con uno studente plusdotato, evidenziate dai risultati del questionario, ha assunto maggiore rilevanza interpretativa in relazione all'analisi dei dati della Indagine 2, che, come si vedrà più avanti, ha analizzato le rappresentazioni e gli atteggiamenti dei docenti che sono già in servizio.

In riferimento all'Indagine 1, inoltre, dalle risposte fornite ai quesiti di opinione della terza parte del questionario, si è potuto dedurre, specialmente per quanto riguarda i disturbi dello spettro autistico, che sebbene siano diffuse le attese di incontrare nella futura carriera un soggetto con disturbo

---

<sup>3</sup> Secondo l'ISTAT in media nella classi delle scuole del Lazio è presente più di disabile; ai docenti di sostegno in media ne sono affidati 1,67 (di contro alcune regioni del nord Italia in cui i docenti sostengono più di 2,5 studenti disabili certificati).

autistico, come si evince dalle percentuali della *Figura 1*, sono ancora numerose le prevenzioni e in alcuni casi i pregiudizi e le misconcezioni che accompagnano le rappresentazioni degli studenti rispondenti.



*Figura 1. – Aspettative di futuro contatto con studenti BES.*

Il 15%, per esempio, ha sottolineato con un alto valore di sicurezza che i soggetti con disturbi dello spettro autistico appaiono inespressivi. Dal quesito aperto che chiedeva di descrivere in 5 righe di testo come i partecipanti alla indagine immaginavano il loro probabile incontro, con i soggetti dell'area della disabilità segnalata come prima possibilità di futuro contatto professionale, è emerso anche che dal soggetto dislessico il 22% dei rispondenti si aspetta un atteggiamento irritato e a volte oppositivo, per il fatto che non riesce ad esprimere il suo disaccordo su quanto gli viene richiesto. Ecclatante nella maggioranza delle risposte è stata la rappresentazione dei disturbi della disabilità motoria connessa quasi esclusivamente alla facilità-difficoltà di movimento (31% dei rispondenti) descritta come una delle cause delle problematiche di contatto iniziale e di relazione del docente con studenti BES e non correlata al funzionamento, come dovrebbe prevedere una cultura inclusiva. E ancora, nessuno ha restituito, in risposta al quesito aperto, una rappresentazione della disabilità motoria collegata alle altre molteplici strutture connesse al funzionamento e tantomeno a quelle del sistema nervoso correlate ovviamente con il ritardo mentale. Il 2% dei rispondenti, infine, ha una rappresentazione del ritardo mentale prevalentemente caratterizzata da comportamenti relazionali poco autonomi e problematici dal punto di vista comunicativo (*Figura 2*).

Rappresentazioni concettuali primarie sono state restituite anche nell'ultima parte del questionario (*Tabella 1*) in relazione ai significati da attribuire al concetto di inclusione e a cosa si pensa possa implicare una didattica inclusiva.

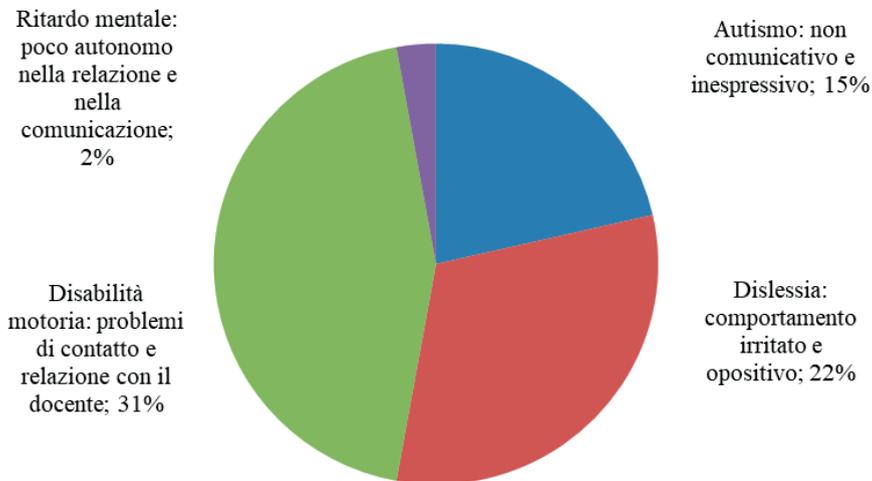


Figura 2. – Rappresentazioni primarie prevalenti dei BES.

Tabella 1. – Quesiti di opinione dell'ultimo settore del questionario.

Classificare i quesiti da 1 = per nulla d'accordo a 5 = pienamente d'accordo con una crocetta posta nella casella corrispondente alla scelta effettuata					
NELL'AMBITO DEI BISOGNI SPECIALI RITIENE CHE PER REALIZZARE L'INCLUSIONE SI DEBBA:	1	2	3	4	5
1. Agire sul <i>setting</i> scolastico (spazi, logistica, regole della scuola, curriculum) semplificandolo					
2. Conoscere fattori contestuali/funzionali che facilitano/restringono il benessere a scuola del soggetto con bisogni educativi speciali					
3. Agire sull'ambiente di apprendimento impiegando strategie specifiche in relazione alla tipologia di bisogno educativo speciale					
4. Ritenere le potenzialità dei soggetti come risorsa per l'intera classe					
5. Curare l'aspetto collaborativo tra i soggetti con bisogni educativi speciali					
6. Far uso costante in classe della comunicazione visiva					
7. Intervenire sempre con una sanzione sui comportamenti aggressivo-oppositivi					

Per l'approfondimento dei concetti sottesi ai primi tre item, in modo da distinguere precisamente i significati e le strategie ai quali ogni rispondente ha fatto riferimento, si dovrà perfezionare la loro articolazione all'atto di una riproposizione del questionario per ampliare la validità dei dati raccolti. Si sottolinea che per l'elaborazione di quesiti, e particolarmente in merito ai concetti di setting scolastico, fattori contestuali e funzionali, e ambiente di apprendimento, ci si è avvalsi dei riferimenti alla didattica di tipo costruttivista e alle definizioni desunte dalla letteratura nazionale e internazionale di riferimento (Dewey, 1916; Freiberg, 1999; Calvani, 2000 e 2006; Johnson, Johnson, & Roseth, 2010; Zedan, 2010; UNESCO, 2012; OECD, 2015).

Dalle risposte fornite, e principalmente dall'analisi del consenso attribuito agli ultimi 4 quesiti riportati in *Tabella 1*, risulta soprattutto peculiare il risultato scaturito dai quesiti numero 4 e 7. Rispetto al quesito 4, il 48% dei rispondenti è pochissimo d'accordo, e l'11% è in disaccordo, con l'affermazione proposta, e cioè che i soggetti BES siano una risorsa per la classe. Rispetto al quesito 7, addirittura l'80% ritiene che comportamenti oppositivi e aggressivi vadano sempre puniti, senza considerare quindi la possibilità di prevedere alternative più costruttive rispetto all'intervento punitivo o sanzionatorio. Questi dati confermano quanto emerge dalla letteratura e da alcuni studi e ricerche (Ramel, 2014), ovvero che le rappresentazioni dei futuri insegnanti riguardo l'inclusione scolastica sono radicate soprattutto in concezioni anticipatorie, a volte errate o ingenuie, dei bisogni educativi speciali. In sostanza le rappresentazioni e gli atteggiamenti emersi evidenziano da parte dei futuri insegnanti ed educatori un'interpretazione soprattutto riduttiva dell'inclusione scolastica, che guarda alle differenze unicamente come disabilità, e traduce, di fatto, questa riduzione in una estromissione della *plusdotazione* dall'ambito della *special and inclusive education* (Moltzen, 2006).

Come è possibile, dunque, fronteggiare il risultato secondo cui molti dei rispondenti, futuri insegnanti, non hanno mai, o quasi mai, incontrato durante i loro percorsi formativi alcune tipologie di bisogni educativi speciali, con i quali, invece, dovranno confrontarsi nella loro pratica professionale, in quanto inclusi in una scuola delineata e normata dalle deleghe della legge 107 del 2015<sup>4</sup>? Tale situazione dà forza all'interpretazione che sembra connettere le loro concezioni e atteggiamenti alle carenze conoscitive che derivano da una formazione non mirata a soddisfare i bisogni specifici degli allievi con BES, e ancor di più di quelli ad alto potenziale. Una affermazione che, si vedrà di seguito, nel caso dei docenti in servizio, sarà confermata dalle richieste di aggiornamento o riqualificazione delle conoscenze relative ai bisogni educativi speciali, alla plusdotazione e alle pratiche didattiche che possano individuare e valorizzare tutti questi studenti.

---

<sup>4</sup> Si fa riferimento in particolare al Decreto attuativo nr. 66, aprile 2017.

#### 4.2. Indagine 2 – *Formazione in servizio per una scuola inclusiva: quali atteggiamenti, quali rappresentazioni, quale formazione specifica per la plusdotazione?*

La seconda indagine, realizzata nel periodo da marzo a giugno 2017, ha cercato di rispondere alla seconda e terza domanda di ricerca: Quali rappresentazioni hanno gli insegnanti in servizio della plusdotazione? Cosa pensano di una formazione iniziale e in servizio mirata ai bisogni dello studente plusdotato?

Nell'indagine sono stati coinvolti 35 insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado<sup>5</sup> che hanno aderito spontaneamente e volontariamente in base alla loro motivazione e disponibilità. Ad ognuno di loro sono state garantite le norme della *privacy* in relazione alla utilizzazione dei dati emersi nelle diverse fasi del progetto.

##### 4.2.1. Obiettivi e finalità

Lo studio è stato focalizzato, in prospettiva inclusiva, sull'individuazione delle rappresentazioni degli insegnanti correlate alla plusdotazione, e sulle loro opinioni in merito al valore di una formazione iniziale e in servizio mirata alle problematiche dei bisogni dello studente plusdotato; formazione diretta altresì all'incremento del senso di sicurezza e di autoefficacia dei docenti.

A partire da informazioni e dati messi in evidenza dai risultati del questionario dell'Indagine 1, nell'Indagine 2 si è stabilito di analizzare le rappresentazioni e gli atteggiamenti dei docenti già in servizio, al fine di raggiungere i seguenti obiettivi:

- Rilevare la diffusione della cultura inclusiva nel gruppo dei partecipanti e le eventuali competenze di cui credono sia necessario avere padronanza.
- Individuare le rappresentazioni e le conoscenze dei docenti in servizio sulla plusdotazione e sugli studenti plusdotati.
- Esaminare le opinioni degli insegnanti riguardo una formazione mirata ai bisogni dello studente plusdotato.
- Iniziare un percorso di autovalutazione e riflessione per il superamento di eventuali misconcezioni e/o atteggiamenti non positivi.

È in questa direzione che si presentano alcuni dati che l'indagine ha fornito, interessanti per una riflessione critica sui seguenti elementi: la dif-

---

<sup>5</sup> Gli istituti scolastici interessati sono stati: Istituto Comprensivo «Via Tiburtina antica 25», Roma; Istituto Comprensivo «Via Cutigliano», Roma; Istituto Comprensivo «Via Boccioni», Roma.

fusione della cultura dell'inclusione nella prassi quotidiana dei docenti partecipanti allo studio; l'attuazione di una didattica individualizzata rivolta all'allievo/a con bisogni educativi speciali, anche al fine di individuare gli ostacoli (culturali, pregiudiziali, ambientali) che, in alcune circostanze, come in presenza di un allievo ad alto potenziale, ne possono impedire /o rallentare la realizzazione; le esigenze e le attese di formazione volte alla promozione di una didattica della plusdotazione.

#### 4.2.2. Quadro metodologico e strumenti di indagine

Per rilevare e poter valutare le concezioni e le rappresentazioni sulla plusdotazione degli insegnanti partecipanti allo studio è stato indispensabile concepire e adottare uno strumento strutturato per desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale ai fini dell'inclusione scolastica (C.M. nr. 8/2013)<sup>6</sup>. Il nostro continuo confronto con insegnanti che operano attivamente nelle istituzioni scolastiche ha favorito, infatti, la costruzione di uno strumento ad hoc per raccogliere dati sull'azione didattica e sulle capacità inclusive degli insegnanti partecipanti all'indagine. Lo strumento è stato configurato in senso pedagogico e non semplicemente statistico, per consentire una riflessione critica su tali pratiche e azioni didattiche.

#### 4.2.3. La struttura del questionario e i tempi di compilazione

Il questionario era composto da 30 item raggruppati in tre parti, e il tempo accordato per la compilazione è stato di 70 minuti, prevedendo come tempi di lettura e risposta per ogni quesito una media di due minuti, e circa 10 minuti per un quesito aperto semistrutturato. Considerata la tipologia mista delle domande la codifica è avvenuta dopo la somministrazione.

La prima parte del questionario relativa a informazioni ritenute di base era costituita da 5 quesiti: età (1 item); genere (1 item); anni di servizio (1 item); modalità attraverso le quali si è conosciuto il termine plusdotazione (2 item di cui 1 a risposta multipla).

La seconda parte del questionario, comprensiva di quesiti diretti a definire la conoscenza della cultura inclusiva del gruppo dei partecipanti (politiche inclusive; modelli organizzativi inclusivi; impiego strategie specifiche;

---

<sup>6</sup> Circolare Ministeriale nr. 8, 6 marzo 2013. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, «*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*». *Indicazioni operative*.

consapevolezza professionale) e le competenze che secondo loro dovrebbe padroneggiare il docente inclusivo (progettazione didattica; capacità di far fronte a bisogni educativi speciali; aspetti relazionali e comunicativi; aggiornamento professionale) includeva 11 items.

Infine la terza parte del questionario, composta da 13 items, esaminava le opinioni e le conoscenze degli insegnanti riguardo la plusdotazione, lo studente plusdotato e una formazione specifica per i docenti su tali argomenti.

Si è introdotto, inoltre, un quesito aperto semistrutturato che ha permesso ai docenti di esprimere il loro punto di vista sul concetto di plusdotazione, e di sottolinearne i punti di forza al fine di una applicazione didattica nel contesto scolastico. Il quesito chiedeva di fornire in 2 righe una breve definizione di plusdotazione, e di argomentarne, al massimo in 6 righe (per un totale di 4 periodi) gli elementi essenziali, dedotti anche dalle pratiche didattiche sperimentate in servizio.

#### 4.2.4. La costruzione della scala

I quesiti del questionario sono stati formulati rispettando i principi metodologici richiesti dalla tecnica del questionario e della scala Likert.

Affinché il questionario rispondesse pienamente ai principi di comprensibilità richiesti, per i quesiti di opinione (in particolare quelli della seconda e terza sezione) si è proceduto alla formulazione di una scala di rilevazione di tipo Likert unipolare con item di semantica omogenea. Si è attribuito un valore da 1 a 5 (con 5 valore di massimo punteggio), per l'opposizione o l'accordo con le affermazioni dei relativi item, secondo la scala categoriale.

#### 4.2.5. Risultati

Tra le informazioni di base, come già anticipato, erano state poste agli insegnanti due domande di approccio per raccogliere informazioni sui loro atteggiamenti/comportamenti:

- Domanda 1: Ha mai ricevuto informazioni sulla plusdotazione dai quotidiani; dai digital media; occasionalmente dai colleghi della sua comunità scolastica; dal collega specializzato; dalla letteratura specifica di riferimento; dai periodici professionali; nei corsi di aggiornamento e formazione in servizio; durante il percorso di studi?
- Domanda 2: Saprebbe definire i tratti salienti che caratterizzano il profilo di uno studente plusdotato?

La prima domanda strutturata a multi-risposta prevedeva una serie di opzioni predefinite tra le quali i rispondenti potevano scegliere al massimo 4

elementi del repertorio fornito. Nella seconda domanda si chiedeva di distinguere tra due opzioni di risposta: affermativa o negativa.

Dall'analisi dei dati relativi alle due domande è risultato che ben l'80% degli insegnanti non aveva saputo definire i tratti salienti di uno studente plusdotato, il restante 20% aveva raccolto informazioni sulle problematiche della plusdotazione in quasi tutte le situazioni da noi proposte (esclusi i *digital media* e i periodici professionali): il 2% dalla letteratura specifica di riferimento; il 4% durante il percorso di studi; l'8% dal collega specializzato; il 6% nei corsi di aggiornamento e formazione in servizio. L'80% degli insegnanti che aveva affermato di non saper descrivere le caratteristiche della plusdotazione, aveva tuttavia dichiarato di aver ricevuto informazioni sull'argomento dai quotidiani (30%); occasionalmente dai colleghi della sua comunità scolastica (25%); dal collega specializzato (15%); durante i corsi di aggiornamento e formazione in servizio (10 %).

È sembrato possibile, fin da queste prime rilevazioni sulle informazioni di base, dedurre dalle risposte degli insegnanti una evidente esigenza di formazione specifica e mirata. Tale dato ha trovato ulteriore conferma e valore nelle dichiarazioni dei rispondenti ai quesiti delle sezioni 2 e 3 del questionario.

In particolare, a prescindere dalla presenza di allievi in situazione di disabilità o di plusdotazione nelle classi dei docenti rispondenti, nella seconda sezione del questionario, dai quesiti nr. 7, 8, 9, 10 (*Tabella 2*) si è potuto ricavare che il 70% dei docenti riteneva utilissimo incrementare contenuti e metodologie del proprio repertorio didattico per poter realizzare l'inclusione, e riteneva molto utile, specialmente ai fini dell'inclusione di studenti in difficoltà, approfondire attraverso l'aggiornamento professionale le conoscenze sugli aspetti relazionali (68%) e quelle sugli aspetti comunicativi (60%) nell'ambito della didattica inclusiva; più della metà (65%) inoltre era completamente d'accordo sulla necessità di padroneggiare le competenze inerenti la progettazione per le specifiche disabilità e per le situazioni di difficoltà individuale. L'accordo manifestato ai quesiti 5 e 6 del questionario risultava invece molto basso: solo il 18% dei rispondenti riteneva che l'azione didattica in classe dovesse tendere alla promozione della diversità intesa come risorsa per tutti gli studenti e poco più della metà dei rispondenti (51%) era abbastanza d'accordo che la progettazione didattica dovesse valorizzare le diversità degli alunni.

In sintonia con le risposte degli insegnanti, che denotavano incertezza e insicurezza sulle competenze specifiche per la costruzione di azioni didattiche e di ambienti di apprendimento inclusivi, la rappresentazione della diversità piuttosto che delinearci come una risorsa per la progettazione della didattica emergeva in modo non del tutto positivo.

Tabella 2. – Sezione seconda del questionario, quesiti 5-10.

SECONDA SEZIONE CULTURA INCLUSIVA E COMPETENZE DEL DOCENTE INCLUSIVO	1 Per nulla	2 Poco	3 Abbastanza	4 Molto	5 Moltissimo
5. L'azione didattica, in classe, deve tendere alla promozione della diversità intesa come risorsa per tutti gli studenti.		18%			
6. La progettazione didattica deve valorizzare le diversità degli alunni.			51%		
7. È utile incrementare contenuti e metodologie del proprio repertorio didattico in relazione all'individuazione di un bisogno educativo speciale.					70%
8. Per affrontare specifiche situazioni che ostacolano/ritardano l'inclusione di studenti in difficoltà è necessario approfondire le conoscenze sugli aspetti relazionali attraverso l'aggiornamento professionale sulla didattica inclusiva.				68%	
9. Per affrontare specifiche situazioni che ostacolano/ritardano l'inclusione di studenti in difficoltà è utile approfondire le conoscenze sugli aspetti comunicativi attraverso l'aggiornamento professionale sulla didattica inclusiva.				60%	
10. È necessario padroneggiare le competenze inerenti la progettazione per le specifiche disabilità e per le situazioni di difficoltà individuale.				65%	

Nelle risposte ai 13 quesiti della terza sezione gli insegnanti, nonostante alcune perplessità già espresse nella sezione precedente del questionario, circa il valore dell'inclusione e le pratiche da adottare per la valorizzazione di tutti gli studenti, avevano affermato per il 76% che nelle scuole in cui operano, e per il 70% anche nel loro consiglio di classe, era abbastanza diffusa la cultura dell'inclusione. Tuttavia, le loro conoscenze sulla plusdotazione risultavano ina-

deguate nel 70% dei casi, e totalmente inadeguate nell'80% dei casi quelle per poter individuare e riconoscere gli studenti plusdotati. Analogamente e, sempre nel 70% dei casi, i rispondenti dichiaravano di essere per nulla o poco informati circa le pratiche e i test per rilevare la plusdotazione, e dunque di essere poco competenti circa le strategie didattiche da utilizzare con la plusdotazione.

Risultati ancora più interessanti relativi alla realizzazione di una scuola pienamente inclusiva sono emersi dalle opinioni espresse in *Tabella 3* in relazione ai quesiti numero 7, 8 e 9. Interrogati su quali aspetti ritenessero prioritari per qualificare una didattica della plusdotazione, gli insegnanti affermavano che: è abbastanza utile ricevere informazioni specifiche riguardanti la plusdotazione e i tratti salienti che caratterizzano il profilo di uno studente plusdotato; è molto importante la padronanza di strategie didattiche mirate alla plusdotazione; è indispensabile acquisire maggiori conoscenze sulle strategie didattiche da applicare nei casi di plusdotazione.

*Tabella 3. – Sezione seconda del questionario: quesiti 7-13.*

OPINIONI DEGLI INSEGNANTI RIGUARDO LA PLUSDOTAZIONE, LO STUDENTE PLUSDOTATO E LA FORMAZIONE SPECIFICA PER I DOCENTI SU TALI ARGOMENTI	RILEVAZIONE	
	Livello scala Likert	Percentuale dei rispondenti
7. È utile per la sua attività didattica ricevere informazioni specifiche sulla plusdotazione e lo studente ad alto potenziale.	3	88%
8. Nella sua pratica professionale è importante la padronanza di strategie finalizzate al riconoscimento degli alunni plusdotati.	4	84%
9. Per l'incremento della professionalità è indispensabile acquisire maggiori conoscenze sulle strategie didattiche relative alla plusdotazione.	5	82%
10. È utile inserire nei percorsi di formazione iniziale dei docenti una formazione mirata e specifica sulle problematiche della plusdotazione.	5	90%
11. Le strategie didattiche inerenti la plusdotazione e il loro uso dovrebbero essere approfonditi nei percorsi di formazione iniziale dei docenti.	5	94%
12. Nel contesto lavorativo in cui opera è necessaria una azione di aggiornamento volta al miglioramento della conoscenza relativa alla tematica della plusdotazione.	5	89%
13. Una adeguata formazione in servizio è in grado di produrre un effetto positivo sugli atteggiamenti e le convinzioni riguardanti l'attuabilità degli interventi di <i>Gifted Education</i> .	5	82%

Particolarmente rilevante risultava il consenso, espresso in media dal 92% dei rispondenti (*Tabella 3*), negli ultimi 4 quesiti del questionario, relativi alla necessità di un aggiornamento in servizio e di una formazione iniziale sul tema della plusdotazione. L'alto livello di assenso da parte di insegnanti che in gran parte non avevano mai incontrato le problematiche legate ai bisogni educativi speciali dello studente ad alto potenziale, è apparsa perfettamente in linea con la nostra ipotesi sulla necessità di una maggiore diffusione, dal punto di vista culturale prima ancora che «professionale», di informazioni e di conoscenze sulla plusdotazione.

Infine dall'analisi dei dati della domanda aperta, analisi effettuata in modo induttivo, orientato agli obiettivi di testare la presenza di teorie e di rivelare le diverse concezioni presenti nelle definizioni di plusdotazione degli insegnanti in servizio, è emerso che, sebbene nel 20% del gruppo dei rispondenti siano stati rilevati rappresentazioni e atteggiamenti non del tutto positivi nei confronti dei bisogni educativi speciali connessi alla plusdotazione (come d'altronde era già stato riscontrato anche con i futuri insegnanti della Indagine 1), gli insegnanti avevano espresso con franchezza posizioni, atteggiamenti e rappresentazioni, e con altrettanta chiarezza le loro perplessità. Ciò è risultato evidente dagli indicatori che avevano segnalato come punti di forza a favore delle loro definizioni. Nonostante l'approccio qualitativo della domanda aperta, tali indicatori hanno permesso di individuare le seguenti rappresentazioni più diffuse della plusdotazione tra i docenti rispondenti (*Figura 3*):

- fenomeno che accompagna i *comportamenti iperattivi* di molti studenti (n-rispondenti = 7);
- modalità dell'alunno che ottiene *risultati eccellenti* in una disciplina sebbene sempre distratto e apparentemente disinteressato alle lezioni (n-rispondenti = 14);
- modalità che distingue gli *alunni eccellenti* da quelli bravi (n-rispondenti = 5);
- *particolare attitudine* che caratterizza il profilo di uno studente in un particolare ambito (n-rispondenti = 4);
- insieme di *ottimi risultati* in una o più discipline in cui uno studente si distingue (n-rispondenti = 2);
- condizione di *isolamento e anaffettività* che si riscontra in alcuni studenti con particolare attitudine al calcolo matematico (n-rispondenti = 3).

Dopo la codifica, l'analisi e l'elaborazione dei risultati di questa domanda finale si è ritenuto anche utile discutere tali risultati in una seduta plenaria per dare l'avvio ad un percorso di autovalutazione e riflessione critica finalizzato al superamento di eventuali atteggiamenti non positivi e mis-diagnosi (in particolare riferita al Disturbo da deficit di Attenzione/Iperattività – ADHD) riscontrati nelle definizioni fornite dai partecipanti sulla plusdotazione.

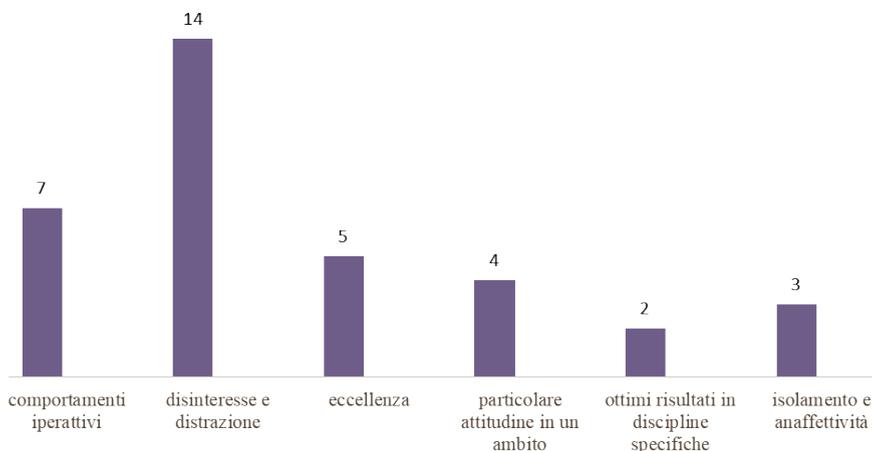


Figura 3. – Indicatori della plusdotazione nelle rappresentazioni dei docenti in servizio.

In particolare sono stati analizzati gli indicatori più numerosi e frequenti usati da alcuni docenti per motivare e consolidare le definizioni elaborate. Nello specifico, alla maggioranza dei rispondenti che hanno rappresentato la plusdotazione come un fenomeno poco positivo, correlato a parametri informativi espressi come irrequietezza (caratteristica degli alunni che si annoiano di fronte ad argomenti evidentemente per loro scontati) e disattenzione (effetto dell'insofferenza riscontrata nei soggetti stessi e nell'intera classe), sono stati riproposti per prima cosa, e sottolineati, gli aspetti che caratterizzano i soggetti ADHD. Rispetto agli indicatori citati si è convenuto che gli alunni ad alto potenziale possono anche essere irrequieti e impulsivi, ma si è chiarito che essi, a differenza di un alunno con disturbo di attenzione e iperattività, non avranno alcuna difficoltà a dare ragione del loro comportamento mentre è molto improbabile che un bambino con ADHD sia in grado di farlo (Colangelo & Davis, 2003). Per questo i parametri utilizzati dai docenti intervistati e la definizione della plusdotazione non potevano essere considerati rilevanti.

L'altro indicatore citato come elemento di forza della definizione fornita di plusdotazione e che in base all'esperienza del rispondente riferiva: «l'impulsività e le mancate spiegazioni del comportamento a volte attraggono i compagni», non si dimostrava rilevante né descrittivo di una realtà oggettiva. In effetti, come è stato specificato ai rispondenti riportando anche esempi e riferimenti della letteratura internazionale, è possibile che la *giftedness* e il disturbo dell'attenzione siano entrambe presenti nello stesso alunno, ed

è anche possibile che le conseguenze di una diagnosi errata (Winner, 1996; Jacobsen, 1999), in questi casi, producano effetti devastanti: un allievo due volte eccezionale la cui giftedness è trascurata a causa della sua disabilità, o viceversa, affiancherà ai problemi di apprendimento, quelli di identità, e in tal modo ogni suo problema rischierà di passare inosservato (Webb *et al.*, 2011).

È stata poi avviata una riflessione sulle rappresentazioni prodotte e sulle conoscenze dei docenti connesse agli studenti plusdotati. Nella rappresentazione più diffusa tra i rispondenti, risultava che l'allievo plusdotato «ottiene risultati eccellenti in una disciplina sebbene sia sempre distratto e apparentemente disinteressato alle lezioni». Gli indicatori più utilizzati dai quattordici rispondenti per tale rappresentazione sembravano alludere al fatto che tali alunni:

- anche in mancanza di contatto diretto con lo sguardo e, più in generale, malgrado la loro disattenzione, riescono sempre ad eccellere nella disciplina che prediligono;
- hanno poco contatto con ciò che li circonda e in particolare con l'insegnante;
- apprendono con facilità, anche se meccanicamente, ciò che a volte gli altri non sembrano comprendere.

In particolare, proprio in base a tali indicatori è stata registrata, e segnalata ai docenti, l'esigenza di un approfondimento delle conoscenze relative sia alla plusdotazione, sia ai disturbi dello spettro autistico, sia, infine, alle peculiarità delle più recenti innovazioni sulla doppia diagnosi offerte dalla ricerca nel campo della didattica speciale e delle neuroscienze, in particolare per quanto riguarda la causa della mancanza di empatia nei soggetti con sindrome autistica, rilevata nel cattivo funzionamento dei neuroni a specchio (Gallese & Goldman, 1998; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Cottini, 2011; Fontani, 2016).

## 5. ANALISI CRITICHE E RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Nel panorama internazionale il modello di insegnamento centrato sul talento personale è quasi ovunque in sintonia con le strategie didattiche di tipo personalizzato e con una diversificazione dei percorsi e dei traguardi formativi declinati secondo le potenzialità individuali (Tomlinson, 2005). In Italia il fenomeno della plusdotazione cognitiva è ancora poco approfondito e ciò impedisce la messa in pratica di interventi di sistema (Zanchin, 2002), benché la lunga storia legislativa del processo di integrazione e di inclusione abbia permesso alla scuola italiana di personalizzare gli obiettivi curricolari e di

differenziare gli interventi didattici. Tale personalizzazione non include, però, gli studenti plusdotati, a meno che questi non manifestino problemi particolari e sebbene in molti casi abbiano solo bisogno di un percorso scolastico con obiettivi più complessi e articolati in una o più discipline. Ad oggi gli studenti con alto potenziale non godono di un vero e proprio riconoscimento nel sistema scolastico italiano: per loro non sono istituzionalizzati i metodi di identificazione, non esistono programmi specifici, non sono previsti insegnanti specializzati. Al contrario, per poter valorizzare le loro capacità e il loro talento, e per sostenere efficacemente il loro diritto all'apprendimento è indispensabile un precoce intervento di individuazione (Feldhusen, Proctor, & Black, 1986), sia per garantire una diagnosi tempestiva, sia per realizzare interventi educativi mirati. La scuola di base fin dai primi anni potrebbe svolgere un ruolo fondamentale tanto nell'individuazione dell'alto potenziale quanto nella differenziazione dei percorsi e delle azioni didattiche tese alle differenze individuali. Tale prospettiva richiede la messa in atto sistematica di una molteplicità di sinergie che fanno riferimento alla cultura dell'inclusione, alla formazione iniziale e in servizio dei docenti, all'applicazione e valorizzazione della *Gifted education*.

Le indagini descritte nel presente contributo si sono inserite in tale prospettiva e a partire dall'analisi delle rappresentazioni e delle concezioni primarie dei futuri insegnanti e dei docenti in servizio hanno confermato la necessità di una formazione più specifica e mirata a sviluppare comportamenti e azioni didattiche consapevoli e competenti nei confronti della plusdotazione.

Gli studi più recenti sulle rappresentazioni e le concezioni dei docenti in merito alla plusdotazione hanno rilevato come il successo della *Gifted education* dipenda in gran parte dagli atteggiamenti degli insegnanti (Molapo & Salyers, 2014) che possono ostacolare o valorizzare in modo significativo le potenzialità dello studente con alto potenziale cognitivo (Geake & Gross, 2008). Secondo Begin e Gagné (1994) le variabili maggiormente incidenti tra i fattori predittivi degli atteggiamenti degli insegnanti sono l'età, gli anni di servizio, il livello di istruzione, l'esperienza e il contatto con le persone plusdotate. Le ricerche internazionali in tale ambito, benché caratterizzate da una variazione dei risultati (Fiorucci, 2017), condividono almeno due variabili:

- gli anni di servizio, l'esperienza (Tomlinson, 2005) e il contatto, incidono positivamente sugli atteggiamenti (Lassig, 2009);
- una formazione mirata rafforza le concezioni positive e consente di applicare strategie didattico-educative volte alla personalizzazione e alla differenziazione dell'insegnamento (Taylor & Milton, 2006).

Nell'ottica che valorizza il ruolo essenziale dei docenti nella realizzazione dell'inclusione (Chiappetta Cajola, 2013; Ianes, 2015; Calvani, 2017),

il presente lavoro ha confermato la tendenza che affida agli insegnanti inclusivi e competenti un ruolo essenziale nel soddisfare i bisogni educativi speciali, necessità tanto più urgente per quanto riguarda la plusdotazione.

Come si è già provato a delinare in altro contributo (De Angelis, 2017) gli interventi di formazione dei futuri docenti e una più diffusa conoscenza delle problematiche legate alla plusdotazione sembrano favorire una maggiore riflessività e una più specifica operatività. Tali ipotesi vengono confermate anche dalle esigenze espresse in questo contributo dagli insegnanti in servizio. Si tratta di risultati sicuramente da approfondire con ulteriori ricerche su campioni più vasti, tuttavia i dati emersi sollecitano una forte attenzione nei confronti della formazione degli insegnanti. Ad integrazione dei risultati già descritti nell'articolazione delle osservazioni realizzate nei due contesti di indagine presentati, possiamo sintetizzare alcune osservazioni conclusive:

- Nella prima indagine del presente studio, pur tenendo in considerazione che le rappresentazioni della plusdotazione e dei bisogni speciali restituite dai futuri insegnanti che frequentavano il secondo anno di Scienze della Formazione erano radicate in concezioni anticipatorie, e dunque apparivano riduttive, ingenuie o errate riguardo l'inclusione scolastica, si può ipotizzare che la compilazione del questionario abbia favorito una maggiore consapevolezza delle loro idee e dei loro comportamenti, e sicuramente abbia contribuito a sviluppare in loro un atteggiamento più riflessivo.
- Le attività riflessive che hanno favorito questa crescente riflessività sono considerate, dalla letteratura di riferimento, parte indispensabile del bagaglio di competenze proprio dei professionisti che operano nel contesto scolastico (Schön, 1993; Mezirow, 2003; Farrell, 2012; Michelini, 2013; Dovigo, 2015).
- In tal senso, anche rispetto alla seconda indagine è possibile valutare in modo positivo lo sviluppo da parte degli insegnanti in servizio di un'attitudine riflessiva nei confronti della propria azione didattica, in particolare per quanto riguarda i punti di forza, espressi da ciascuno per argomentare le definizioni individuali della plusdotazione, e le possibili aree di miglioramento e consolidamento professionale.
- Monitorare un costrutto così complesso e poliedrico com'è quello della plusdotazione è stato utile per sviluppare negli insegnanti in servizio una maggiore conoscenza e un atteggiamento inclusivo più critico e consapevole sulle problematiche della plusdotazione.
- I risultati delle valutazioni effettuate, anche nella seconda indagine, hanno infatti consolidato la nostra idea relativa alla necessità di una formazione che possa orientare futuri insegnanti e insegnanti in servizio ad una migliore percezione dei bisogni educativi speciali, in particolare degli

studenti plusdotati, soprattutto per quanto riguarda la conoscenza e l'uso delle strategie didattiche di base per garantirne l'inclusione.

- Gli strumenti utilizzati richiedono ulteriori approfondimenti per verificarne l'affidabilità e la validità. Tuttavia, pur considerando i limiti nei risultati di ricerca derivati dall'uso di strumenti parzialmente validati, i dati emersi hanno evidenziato alcuni risultati positivi che mostrano potenziali ricadute di sviluppo sicuramente interessanti, e spingono ad approfondire l'incidenza di attività mirate alla plusdotazione sui percorsi di formazione (iniziale e in servizio) e sulle strategie della didattica inclusiva messi in campo per gli insegnanti.
- Pertanto, nell'ottica di una didattica speciale inclusiva tesa a coniugare gli aspetti teorici con le esigenze della pratica quotidiana nei contesti educativi e scolastici, nella prima parte dell'a.a. 2017/18 si è previsto di dar vita ad un progetto di ricerca-formazione rivolto agli educatori e agli insegnanti in formazione iniziale con lo scopo di promuovere una maggior consapevolezza dei processi di insegnamento/apprendimento per affrontare la sfida della plusdotazione. In tal senso i questionari presentati nelle pagine precedenti potrebbero configurarsi come uno strumento per l'analisi, il monitoraggio e lo sviluppo di protocolli osservativi che accompagneranno tutto il percorso di ricerca-formazione. Ciò sarà possibile anche attraverso l'individuazione di altri contesti formativi da cui far emergere nuove conferme: per esempio attraverso la progettazione di un corso di formazione sulla didattica della plusdotazione per gli insegnanti in servizio; attraverso l'individuazione di spazi di confronto dei nuovi dati che emergeranno dalle sperimentazioni; attraverso la diffusione di analoghi percorsi di sperimentazione dedicati alla formazione di una didattica inclusiva per la plusdotazione su territorio nazionale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Avalos, B. (2011). The teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avramidis, A., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, A., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

- Bégin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179.
- Bjekic, D., Vucetic, M., & Zlatic, L. (2014). The teacher work motivation context of in-service education changes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 557-562.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (ed. orig., 2002).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014) *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (ed. orig., 2011).
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013a). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal of Educational Research Online*.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2013b). Understanding video as a tool for teacher education: Investigating instructional strategies integrating video to promote reflection. *Instructional Science*, 41(3), 443-463.
- Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (a cura di). (2006). *Tecnologie, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2011). Decision making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 77-99.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità, *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 1, 18-48.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (Eds.). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (Eds.). (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva. Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chiappetta Cajola, L. (a cura di). (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L., Chiaro, M., & Rizzo, L. (2016). Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 16.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.

- Chong, S., Forlin, C., & Au, M.-L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Pearson.
- Cottini, L. (2011). *Autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2007). *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007. I primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. Trento: Erickson.
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (1993). *Research on teacher thinking: Towards understanding professional development*. London: The Falmer Press.
- De Angelis, B. (2017). Didattica e azione educativa con studenti plusdotati. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 35-42.
- Dewey, J. (1916). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it., *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia, 1949).
- Domenici, G. (2010). Editoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 9-15.
- Dovigo, F. (2015). Formare all'inclusione. Una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno. *Formazione e insegnamento*, 13(2), 277-290.
- EADSNE. (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva. Raccomandazioni politiche*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe. Défis et opportunités*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Engström, Y. (1995). Non scholae sed vitae discimus. Come superare l'incapsulamento scolastico. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED Edizioni.
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schon. *TESOL Journal*, 3, 7-16.
- Feldhusen, J. F., Proctor, T. B., & Black, K. N. (1986). Early admission of selected children to elementary school: A review of the literature. *Journal of Educational Research*, 80(2), 70-76.
- Fiorucci, A. (2017). I bisogni formativi speciali dei «gifted students». Gli atteggiamenti degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1).
- Florian, L. (2013). Preparing teachers to work with everybody: A curricular approach to the reform of teacher education. *FORUM: For Promoting 31-19 Comprehensive Education*, 55(1), 95-102.
- Forlin, C. (Ed.). (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An International perspective*. Oxon, UK: Routledge.

- Fontani, S. (2016). Early Start Denver Model. Un modello Evidence Based per l'intervento educativo precoce nei Disturbi dello Spettro Autistico. *Studi sulla Formazione*, 19, 187-199.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Trends in cognitive sciences. *Trend in Cognitive Sciences*, 4(July, 2000), 252-254.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gomezvela, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (Eds.). (1996). *The teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference *Building teacher quality: What does the research tell us?*, Melbourne, October 19-21.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Heidrun, D., & Zambrotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Jacobsen, M. E. (1999). *Liberating everyday genius: A revolutionary guide for identifying and mastering your exceptional gifts*. New York: Ballantine.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Roseth, C. (2010). Cooperative learning in the Middle Schools. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 1-18.
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 9-19.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: Implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.

- 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.
- Leone, A., & Moretti, G. (Eds.). (2007). *Formazione continua e ricerca nell'università. Progettazione e valutazione di un corso di specializzazione per insegnanti*. Cagliari: CUEC.
- Makoelle, T. M., & Van der Merwe, M. P. (2014). Educational change and inclusion: Lessons from a collaborative action research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 169-179.
- Mangione, G. R., & Maffei, F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Italian Journal of Educational Research*, 11, 140-156.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina (1991).
- Michellini, M. C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Direttiva Ministeriale 27.12.2012, *Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). Circolare Ministeriale nr. 8, del 6 marzo 2013, Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Legge nr. 107, del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). Decreto attuativo, nr. 66, aprile 2017, recante *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Molapo, T. P., & Salyers M. (2014). Parent-teacher shared commitment as a predictor for teachers' attitudes toward gifted students and gifted education. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 190-205.
- Moltzen, R. (2006). Can inclusion work for the gifted and talented? In C. M. Smith (Ed.), *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners*. New York: Routledge.
- Morganti, A., & Signorelli, A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based. L'esperienza italiana del Promoting Alternative Think-

- ing Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 35-40.
- Morganti, A., Marsili F., & Signorelli, A. (2017). Una proposta inclusiva tra gli approcci alla «gifted education». *The schoolwide enrichment model. L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1).
- Mura, A. (2005). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79-114). Milano: FrancoAngeli.
- Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*, 469-493.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. [http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/talis-2013results\\_9789264196261-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/talis-2013results_9789264196261-en#page1) (15/04/2017).
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *PISA in Focus*, 50(4), 1-4.
- OMS (2012). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève - Washington: OMS.
- ONU (2002). *Dichiarazione di Madrid*.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Pinnelli, S. (2017). L'educazione inclusiva nel continuum del progetto pedagogico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), 10-19.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 20-26.
- Regione del Veneto. (2012). Deliberazione della Giunta Regionale del Veneto nr. 1192, del 25/06/2012, *Approvazione avviso pubblico per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo – Potenziare il potenziale nel sistema scolastico*.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.
- Ronchese, M., Polezzi, D., Gatta, M., & Battistella, P. A. (2013). I bambini gifted e la scuola. Quando le potenzialità ostacolano l'integrazione: l'esperienza del progetto, *Giornale di Neuropsichiatria dell'Eta Evolutiva*, 33, 222-231.

- Sansuini, S. (1996). *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati*. Milano: FrancoAngeli.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 57-74.
- Schon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Seidel, T., Stürmer, K., & Könings, K. D. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *The British Psychological Society*, 83(Pt 3), 467-483.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, 53-56.
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). Il profilo professionale dell'insegnante di qualità. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), 8-19.
- Taylor, T., & Milton, M. (2006). Preparation for teaching gifted students: An investigation into university courses in Australia. *Australian Journal of Gifted Education*, 15(1), 25-31.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Tomlinson, C. A. (2005). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8-12.
- UNESCO (1994). *World Conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012). *A place to learn*. Paris: UNESCO.
- Wang, X. (2013). A potential approach to support pre-service teachers' professional learning: The video analysis of the authentic classroom. *US-China Education Review B*, 3(3), 149-161.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, R. (2011). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children*. <http://sengifted.org/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children/>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: BasicBooks.
- Zanchin, M. R. (a cura di). (2002). *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environment Res.*, 13, 77-88.

## RIASSUNTO

*Il contributo descrive una ricerca a carattere esplorativo volta a individuare le rappresentazioni dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio nei confronti della plusdotazione, un costrutto che nel nostro Paese ottiene una limitata attenzione sia da parte del legislatore, sia per quanto riguarda la ricerca in ambito scolastico. La finalità sottesa all'indagine è stata quella di esplorare possibili modalità per migliorare il riconoscimento dei bisogni educativi speciali degli studenti plusdotati, soprattutto per quanto riguarda la conoscenza delle strategie didattiche per garantirne l'inclusione. Complessivamente hanno partecipato alla ricerca 35 insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado (in servizio nell'anno scolastico 2016/17) e 70 studenti universitari frequentanti nell'a.a. 2016/17 la seconda annualità dei corsi di laurea SDE (Scienze dell'Educazione), EPC (Educatore Professionale di Comunità) e SFP (Scienze della Formazione Primaria). Le loro rappresentazioni hanno messo in evidenza una estromissione della plusdotazione dall'ambito della «special and inclusive education». Un dato che ha permesso di problematizzare criticamente la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e degli educatori, e di tratteggiare percorsi operativi a favore della «Gifted education», da approfondire con ulteriori indagini di tipo quali-quantitativo. Nell'ottica che valorizza il ruolo essenziale dei docenti nella realizzazione dell'inclusione, il presente lavoro conferma la tendenza che affida agli insegnanti inclusivi e competenti un ruolo essenziale nel soddisfare e valorizzare i bisogni educativi speciali dello studente con alto potenziale cognitivo.*

*Parole chiave:* Didattica speciale, Formazione iniziale, Formazione in servizio, Plusdotazione, Rappresentazione dei bisogni educativi speciali.

*How to cite this Paper:* De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio [Inclusion and didactics of giftedness: Educators, school teachers and preservice teachers' perceptions]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 177-206. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-dean>