

## Gifted Students and Inclusive Distance Learning: an Exploratory Survey

### Studenti plusdotati e didattica inclusiva a distanza: un'indagine esplorativa

---

Patrizia Sandri<sup>a</sup>, Maria Assunta Zanetti<sup>b</sup>, Isabella Bennardi<sup>c</sup>

<sup>a</sup> *Università di Bologna*, [patrizia.sandri@unibo.it](mailto:patrizia.sandri@unibo.it)

<sup>b</sup> *Università di Pavia*, [zanetti@unipv.it](mailto:zanetti@unipv.it)

<sup>c</sup> *Università di Bologna*, [isabella.bennardi2@unibo.it](mailto:isabella.bennardi2@unibo.it)<sup>1</sup>

#### Abstract

---

The paper presents the results of an exploratory research aimed at surveying the perceptions of teachers of different school orders on Distance Learning and how it was managed to ensure the learning and inclusion of all students, including those with disabilities or gifted, with a focus on the latter. From the analysis of the answers, it appears that the majority of gifted learners benefited from the use of technology and flexible teaching that provided for the enrichment and deepening of content according to their interests. On the other hand, difficulties emerged in implementing methodologies capable of stimulating the construction of learning through mutual interaction between all learners. The Distance Learning seems to have emphasised difficulties prior to the lockdown, confirming the need for teachers to provide more training in order to build 'communities of practice' where all learners are called upon to share the knowledge, their learning processes and to develop social-emotional and relational skills.

**Keywords:** Gifted students; Disability students; Inclusive Distance Learning.

#### Sintesi

---

Si presentano i risultati di una ricerca esplorativa volta a rilevare le percezioni di docenti di diversi ordini di scuola sulla Didattica a Distanza (DaD) e su come essa sia stata gestita per garantire gli apprendimenti e l'inclusione di tutti gli studenti, compresi coloro con disabilità o plusdotati, ponendo un focus su questi ultimi. Dall'analisi delle risposte sembra che la maggioranza degli allievi *gifted* abbia beneficiato dell'uso di tecnologie e di una didattica flessibile che ha previsto l'arricchimento e l'approfondimento dei contenuti in base ai loro interessi. Emergono invece difficoltà nell'attuare metodologie capaci di sollecitare la costruzione degli apprendimenti avvalendosi dell'interazione reciproca tra tutti gli allievi. La DaD sembra aver enfatizzato difficoltà precedenti al lockdown, confermando la necessità per i docenti di una maggiore formazione al fine di costruire "comunità di pratica", dove tutti gli allievi siano chiamati a condividere le conoscenze, i loro processi di apprendimento e a sviluppare competenze socio-emotive e relazionali.

**Parole chiave:** Studenti Gifted; Studenti con disabilità; Didattica Inclusiva a Distanza.

---

<sup>1</sup> Questo articolo è il frutto di un comune lavoro di ricerca, ma in fase di stesura i paragrafi intitolati "Plusdotazione tra luci e ombre" e "Conclusioni" sono stati scritti da Maria Assunta Zanetti, "Cenni alla normativa" da Isabella Bennardi, "L'indagine" da Patrizia Sandri.

## 1. Plusdotazione tra luci e ombre

Garantire l'inclusione scolastica è a fondamento di una scuola democratica e comporta la realizzazione di uno strutturato sistema educativo in grado di assicurare il successo formativo e il benessere di tutti gli studenti, nessuno escluso. Tra essi vi sono anche gli allievi con plusdotazione, definiti in ambito internazionale *gifted children*, come indicato nella nota n. 562 emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione il 3 Aprile 2019, dove per la prima volta nel contesto della normativa italiana viene fatto un riferimento specifico agli studenti con quoziente intellettivo pari o superiore a 130, prevedendo “anche la possibilità di redazione di un piano didattico personalizzato, in una logica di personalizzazione degli apprendimenti”, rispetto alle cui esigenze formative solo recentemente ci si sta focalizzando con l'intento di elaborare linee guida specifiche (MIUR, 2019). Non esistono infatti attualmente indicazioni precise per la loro individuazione né percorsi didattici ed educativi mirati per supportarli nei loro bisogni educativi speciali, per sostenerli nello sviluppo delle loro capacità e abilità specifiche e per garantirgli quindi un benessere nei vari contesti di vita, sebbene già nel 1994 il Consiglio d'Europa avesse emesso la Raccomandazione n° 1248 sulla necessità di promuovere il loro potenziale grazie a un'educazione adeguata, rispettosa delle differenze, flessibile e inclusiva: “I bambini plusdotati dovrebbero poter beneficiare di condizioni d'insegnamento appropriate che permettano loro di valorizzare pienamente le loro possibilità nell'interesse loro proprio e della società. Nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe proprio uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati” (Council of Europe, 1994).

Alla luce di quanto sopra esposto si può affermare che questo tema sia molto complesso in considerazione anche del fatto che non c'è una piena concordanza sulla terminologia utilizzata per riferirsi a questi bambini: *gifted*, con plusdotazione, ad alto potenziale.

La definizione di *giftedness* (plusdotazione) non è condivisa a livello internazionale (Sternberg & Davidson, 2005; Delisle & Galbraith, 2002). Il termine viene usato con due accezioni differenti: per definire soggetti con un livello di abilità generale molto al di sopra della media, oppure dotati di un talento eccezionale in un campo specifico, come la musica, la matematica o altro (Zanetti, 2017).

I bambini con alto potenziale cognitivo “hanno potenzialità tali da risultare straordinarie, soprattutto se [...] sono supportate dall'ambiente che li circonda. Secondo questa accezione, il soggetto [...] non necessariamente è più intelligente, ma ‘funziona’ con un modo di pensare e di strutturare il ragionamento in modo differente” (Zanetti, 2017, p.20). Avere un alto potenziale cognitivo non è garanzia di successo nella vita, come hanno dimostrato Achter, Lubinski e Benbow (1996) analizzando capacità, interessi e livello intellettivo di oltre 1000 studenti dello *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY); in effetti un elevato QI (in particolare  $\geq 130$ ) può solo suggerire la probabile presenza di una plusdotazione e tuttavia non esclude problematiche emotive, relazionali e sociali (Pfeiffer, 2015). Nello specifico, alcune caratteristiche riscontrate nelle persone *gifted* potrebbero costituire fattori di rischio in termini di disadattamento psicosociale, quali: l'eccessivo perfezionismo, l'estrema sensibilità ai conflitti interpersonali, l'ipereccitabilità (psicomotoria, intellettuale, emotiva e sensoriale) ma anche le pressioni e le aspettative irrealistiche degli adulti di riferimento (genitori e insegnanti) (Zanetti, 2017). A questi si aggiunge frequentemente l'isolamento sociale, dovuto al fatto che il bambino plusdotato considera banali gli interessi dei coetanei e tende a preferire la compagnia degli adulti rischiando di non costruire una valida rete sociale (Ambrosini et al., 2016). Inoltre, lo sviluppo dei *gifted* è spesso asincrono, ovvero disarmonico, soprattutto tra il livello cognitivo (superiore alla sua età) ed emotivo (allineato all'età). In altre parole,

il bambino sarebbe in grado di trattare argomenti di elevata complessità, ma non di gestirli emotivamente essendo ancora immaturo a tale livello. Infine, è possibile che il bambino plusdotato sia poco interessato alle attività scolastiche, raggiungendo tuttavia ottimi risultati con un minimo impegno, almeno in un primo momento. È quindi probabile che non sviluppi un metodo di studio e non conosca il fallimento. Di conseguenza, con l'aumentare delle richieste scolastiche, lo studente *gifted* potrà andare incontro a numerosi insuccessi senza saperne tollerare la frustrazione (Winebrenner, 2012). È la condizione dei cosiddetti *gifted underachievers*: individui che presentano un sotto-rendimento scolastico (e in molti casi drop out) nonostante dispongano di un eccezionale potenziale cognitivo (Siegle, 2018). Va comunque sottolineato che tale fenomeno è molto più complesso di come si è descritto e deriva dalla convergenza di diverse variabili interne ed esterne (Mofield & Peters, 2019).

La discrepanza tra *capacità* e *successo scolastico* rilevato in studenti definiti *gifted underachievers* (Renzulli, 1977) li porta spesso a rifuggire dal cogliere le opportunità educative fornite o dallo scegliere di beneficiarne (Emerick, 1992; Butler-Por, 1993). Complessi sono i motivi che sono alla base di tali comportamenti (McCoach & Siegle, 2003) e difficile è attuare un progetto educativo e didattico che inverta un percorso destinato a portare non solo a un fallimento scolastico, ma anche a ostacolare la vita del soggetto nella ricerca della propria autorealizzazione. Ci sono comunque alcune metodologie e programmi di intervento che sembrano essere risultate efficaci, una di queste è quella di Baum, Renzulli e Herbert (1995).

## 2. Cenni alla normativa

Al di là delle difficoltà accennate è indubbio comunque che, come evidenziato anche in ricerche internazionali (Baudson e Preckel, 2013; Heller, Perleth & Keng Lim, 2005) i docenti giochino “un ruolo importantissimo nella vita scolastica ed educativa dello studente plusdotato” (Fiorucci, 2019, p. 65), come per ogni alunno, del resto, e che già nella legislazione scolastica del nostro Paese sia possibile trovare indicazioni utili a sostenere anche gli allievi ad alto potenziale cognitivo e plus dotati. Si fa riferimento in particolare alla legge del 15 marzo 1997 n. 59 e del successivo regolamento D.P.R. 8 Marzo 1999 n. 275 che pone le singole istituzioni scolastiche nella condizione di progettare autonomamente e in modo flessibile gli interventi di educazione, formazione e istruzione a seconda dei vari contesti e di “promuovere le potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo”. A livello pedagogico questa normativa, a cui seguono la legge 170 del 2010 e la Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012 (MIUR, 2012), rappresenta un punto di riferimento per attuare percorsi di “personalizzazione” e garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza, attraverso la possibilità di coltivare i propri talenti.

La legge 107 del 2015 ribadisce l'importanza della personalizzazione, lasciando al docente libertà di scelta di metodologie, strumenti e organizzazione di tempi a seconda dei bisogni, delle potenzialità e aspettative dei singoli alunni. Viene anche ribadita esplicitamente la necessità di percorsi formativi che garantiscano “un maggiore coinvolgimento degli studenti nonché la valorizzazione del merito scolastico e dei talenti”. Solo negli ultimi anni, attraverso la nota n. 562 del 3 Aprile 2019 già citata (MIUR, 2019), è stato però riconosciuto esplicitamente il bambino *gifted* come alunno con bisogni educativi speciali e indicata la possibilità di redigere un eventuale Piano Didattico Personalizzato (PDP): “In base alle segnalazioni ricevute dalle scuole e alle comunicazioni scientifiche dei settori accademici di riferimento, emerge come fra la popolazione scolastica siano presenti

bambini ad alto potenziale intellettuale, definiti *Gifted Children* in ambito internazionale. A seguito dell'emanazione della Direttiva 27.12.2012, molte istituzioni scolastiche hanno considerato tali alunni e studenti nell'ambito dei Bisogni Educativi Speciali. Tale prassi, assolutamente corretta, attua la prospettiva della personalizzazione, la valorizzazione dei profili di apprendimento individuali e il principio di responsabilità educativa. Anche in questo caso la strategia da assumere è rimessa alla decisione dei Consigli di Classe o Team Docenti della primaria che, in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP".

La nota rappresenta un passaggio importante verso il riconoscimento e la valorizzazione degli alunni plusdotati, ma il Ministero dell'Istruzione ha richiesto a un Comitato Tecnico Nazionale di definire delle Linee Guida Nazionali, nell'intento di fornire chiare indicazioni in merito alla definizione, alle caratteristiche e all'identificazione dell'alto potenziale, all'osservazione in classe, allo screening e alla didattica individualizzata nei diversi ordini scolastici. In attesa di queste indicazioni, in corso di elaborazione, il team/consiglio di classe, in collaborazione con la famiglia ed eventualmente con i servizi sociosanitari, ha la possibilità di stilare un PDP, esplicitando le strategie didattiche individualizzate e personalizzate.

Si tratterà prima di tutto osservare, secondo gli indicatori della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (OMS, 2001), le caratteristiche dello studente nel contesto scolastico, guardando anche agli aspetti comportamentali (la partecipazione, l'accettazione delle regole, la relazione con compagni e insegnanti, le proposte creative); successivamente individuare sia i punti di forza che le aree in cui si presentano eventuali difficoltà, non solo nelle discipline ma anche in altre attività extrascolastiche o in comportamenti particolarmente degni di nota nelle relazioni con i compagni di classe e l'insegnante. Infine, potranno essere delineate le proposte personalizzate e le modalità operative che si intendono attuare all'interno della classe per promuovere inclusione nell'ottica co-evolutiva, valorizzando i "punti di forza" di ogni allievo nell'interazione reciproca (Sandri, 2019; Sandri, Zanetti, 2019).

Il raggiungimento di questi obiettivi, che restano basilari, non è stato facilitato dal cambiamento repentino nei sistemi educativi, nonché dalla trasformazione nelle modalità a distanza di erogazione dell'offerta didattica imposti dall'emergenza sanitaria, conseguente alla pandemia mondiale causata del virus Sars-COVID-19, mettendo docenti, alunni e famiglie nella condizione di imparare a gestire e adattarsi alle tecnologie, non senza malumori e resistenze. Nonostante il dibattito che questa situazione emergenziale ha sollevato sui vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza (DaD), la chiusura delle scuole a livello nazionale, ma, in generale, globale, ha richiesto una transizione, seppur provvisoria, all'istruzione digitale. Questa è stata, pur nella sua tragicità, un'esperienza unica nel suo genere, soprattutto se si considera la numerosità di studenti e insegnanti coinvolti, come sostengono alcuni autori (Lucisano, 2020; Girelli, 2020).

Pertanto, alla luce delle considerazioni finora espresse è stata condotta una ricerca sui database Eric (Education Resources Information Center) e Google Scholar per rilevare la presenza di esperienze, compiute durante la pandemia, attente all'inclusione e alla partecipazione di tutti gli studenti con bisogni educativi speciali e in particolare di coloro che presentano plusdotazione, ma si è individuato un unico articolo pertinente (Ferreira Figueiredo de Almeida, 2021). Anche in ambito italiano, le ricerche svolte sulla didattica a distanza non evidenziano riflessioni specifiche rispetto agli studenti con plusdotazione, pur analizzando dati riferibili a coloro che presentano bisogni educativi speciali in generale.

Si è dunque voluto approfondire questa problematica e rilevare la percezione degli insegnanti riguardo agli effetti della rimodulazione della didattica, in ottica inclusiva, in relazione soprattutto agli alunni con plusdotazione, realizzando l'indagine presentata nel prossimo paragrafo.

### 3. L'indagine

La ricerca esplorativa qui presentata è stata volta a rilevare, attraverso un questionario online appositamente formulato, le percezioni dei docenti di ogni ordine e grado scolastico relativamente alla didattica a distanza (DaD) e come essa sia stata gestita per garantire l'inclusione degli alunni, compresi coloro che presentano un deficit o hanno potenzialità elevate, ponendo un focus su questi ultimi. In particolare, la ricerca si è posta le seguenti domande:

- La DaD può essere una risorsa per gli allievi ad alto potenziale o con plusdotazione? In caso affermativo, quali strategie didattiche vengono utilizzate per promuovere la crescita, la partecipazione, l'interesse di alunni con tali caratteristiche?
- La DaD garantisce l'inclusione?

#### 3.1. Lo strumento

È stato elaborato un questionario, che è stato diffuso sul territorio nazionale da ottobre 2020 a marzo 2021, su piattaforma *Survey Monkey*, tramite la condivisione del link sui social e compilato dai docenti in forma anonima. Esso, costituito da 38 domande, 20 chiuse e 18 aperte, è suddiviso in sei sezioni, ognuna delle quali corrisponde a una macroarea di rilevazione:

Prima sezione	Anagrafica
Seconda sezione	Familiarità con la DaD e le tecnologie
Terza sezione	Mediazione didattica
Quarta sezione	Vantaggi e svantaggi DaD
Quinta sezione	Alunni con plusdotazione
Sesta sezione	Riflessioni sull'inclusione

Figura 1. Questionario.

La *prima sezione* di dieci domande è stata volta a raccogliere i dati anagrafici dei soggetti intervistati; viene quindi richiesto di indicare genere, età, titolo di studio, anni di insegnamento, ruolo rivestito, ordine e grado scolastico e materia/e insegnata/e.

Nella *seconda sezione*, si è indagato il grado di familiarità con la didattica a distanza e, in generale, con le tecnologie. Nello specifico le otto domande (quattro aperte e quattro chiuse) sono state volte a rilevare la percezione di competenza dei docenti rispetto alla DaD e al loro livello di familiarità con l'uso alle tecnologie, prima dell'emergenza sanitaria.

La *terza sezione*, costituita da cinque domande (tre aperte e due chiuse) ha riguardato le modalità di lavoro attuate durante la didattica a distanza. Modalità che si è chiesto di approfondire, con le tre domande della *quarta sezione* (una aperta e due chiuse), indicando le percezioni in merito ai relativi vantaggi o svantaggi.

La *quinta sezione* (otto domande: sei aperte e due chiuse), che sarà oggetto di analisi

particolare, è stata dedicata a coloro che avevano in classe un allievo ad alto potenziale o plusdotato, o in via di certificazione. Nello specifico è stato richiesto loro di descrivere come lo studente avesse vissuto l'esperienza della DaD e quali strategie didattiche avessero utilizzato, tra le seguenti, individuate in base alla letteratura scientifica: l'*approfondimento*, l'*arricchimento*, la *flessibilità didattica*, l'*apprendimento autoregolato*, la *differenziazione*, il *learning menù*, la *compattazione*, i *lavori per gruppi di livello*.

L'*approfondimento* è una strategia che, affrontando in modo chiaro e completo lo studio degli argomenti in programma, sembra possa contribuire tanto allo sviluppo mentale del ragazzo quanto a quello morale e sociale (De Simone & Annarumma, 2018). L'*arricchimento*, inteso come incremento dei contenuti dell'offerta formativa, dovrebbe permettere un accesso a informazioni aggiuntive. Ciò sembra proficuo per lo studente ad alto potenziale che, generalmente, apprende molto più velocemente dei compagni e ha necessità di essere stimolato, sostenuto e incoraggiato dagli insegnanti ad affrontare diversi e più specifici aspetti delle tematiche trattate in classe.

La *flessibilità didattica* comporta il mettere al centro dell'elaborazione e della realizzazione del curriculum scolastico lo studente, personalizzando l'offerta formativa, ampliando le proposte in base anche agli interessi degli allievi. Strettamente connessa vi è la *differenziazione didattica* volta a fornire significative occasioni di apprendimento e a stimolare la riflessione e l'acquisizione di competenze fondamentali (Winebrenner, 2001; 2012). L'obiettivo è rendere autonomo lo studente, è far sì che "impari a imparare", rendendosi sempre più consapevole dei propri processi emotivi, cognitivi e motivazionali (apprendimento autoregolato).

La *compattazione del curriculum* (Renzulli, 1977) comporta il concentrare ciò che si vuole che gli alunni apprendano in periodi più brevi. *Differenziare l'apprendimento per tempi e modalità* fa parte del processo di compattazione. Un esempio è rappresentato dalle *estensioni*, cioè da attività aggiuntive con livello di profondità e complessità superiori rispetto alle attività standard, funzionali a sviluppare un pensiero critico attraverso l'approfondimento di alcuni temi. Un tipo di estensioni è rappresentato dai *Learning menu*, cioè attività proposte per promuovere l'autonomia dell'alunno e la scoperta dei suoi punti di forza e interessi (Winebrenner, 2012).

I *lavori per gruppi di livello* sono proposti per sollecitare negli studenti specifici apprendimenti e in particolare per trovare soluzioni a domande sfidanti da condividere successivamente con tutta la classe.

Nella seconda domanda chiusa si è chiesto di specificare se sono state utilizzate le metodologie del *project based learning* o di *problem solving* in quanto esse, nell'ottica costruttivista, pongono al centro le attività dell'allievo creando, se adeguatamente proposte, le condizioni di cooperazione e di risoluzione di problemi collegati alla realtà, sollecitando l'attivazione di competenze cognitive e relazionali in tutti gli allievi.

Nella *sesta sezione* (quattro domande aperte) si è inteso rilevare quali fossero le metodologie e le strategie maggiormente utilizzate dai docenti per sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti in una prospettiva inclusiva.

### **3.2. Analisi dei dati**

Sono state condotte analisi descrittive sulla base sia delle percentuali di risposte chiuse, sia attraverso la codifica delle risposte aperte, avvenuta attraverso un confronto tra le

ricercatrici, per una categorizzazione dei concetti espressi e la loro quantificazione.

In questa sede si riportano sinteticamente i risultati e le riflessioni rispetto alle *sezioni uno, due, tre, quattro e sei*, mentre si approfondiscono i dati della sezione *cinque*, relativa alle modalità mediante le quali i docenti hanno accompagnato, in ottica inclusiva, gli alunni plus dotati.

Rispetto alle domande della *sezione uno* si rileva che hanno risposto 141 docenti, di cui, come rappresentato nelle Figure 2 e 3:

- 136 su 141 (96,5%) di genere femminile;
- 5 su 141 (3,5%) di genere maschile.
- 127 su 141 (90%) sono curricolari;
- 14 su 141 (10%) di sostegno.

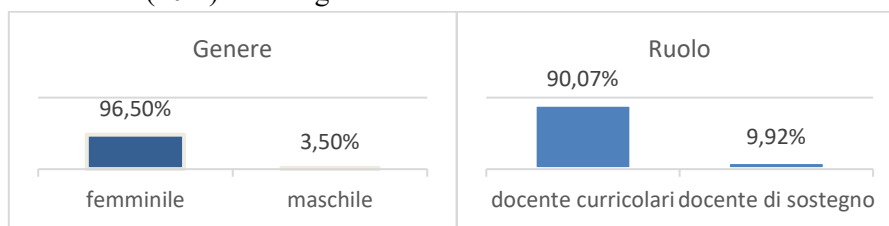


Figura 2. Genere.

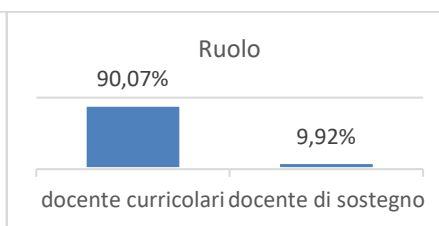


Figura 3. Ruolo.

La maggioranza ha tra i 41 e 60 anni di età (99 su 141 pari al 70,21%) (Figura 4).

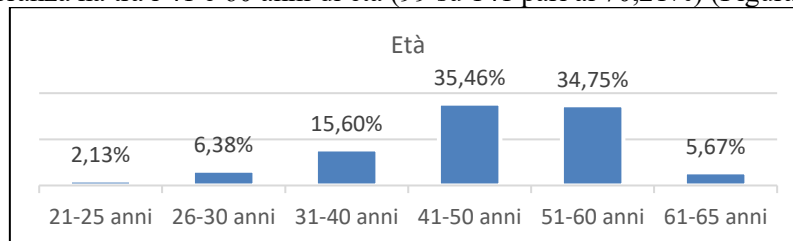


Figura 4. Età.

82 (58,15%) sono in possesso di una laurea, rispettivamente, a ciclo unico 49 (34,75%) o specialistica 33 (23,4%) (Figura 5).

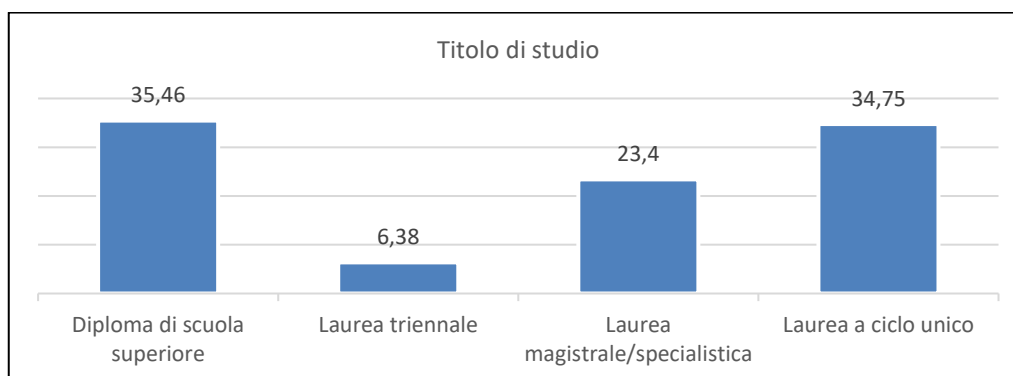


Figura 5. Titolo di studio.

Tra essi (Figura 6):

- 11 (7,8%) sono della scuola d'infanzia;
- 83 (58,9%) di scuola primaria;
- 27 (19,1%) di scuola secondaria di primo grado;
- 20 (14,2%) di scuola secondaria di secondo grado.

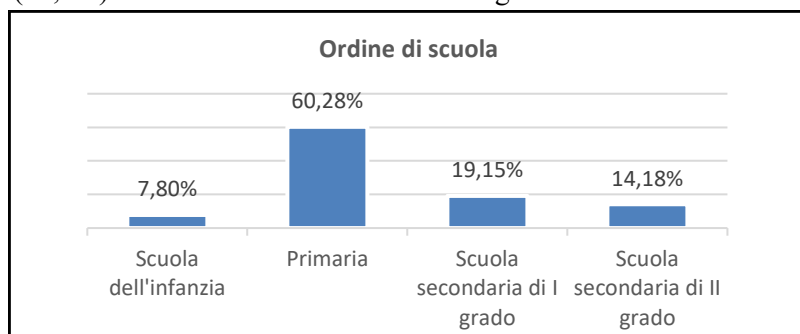


Figura 6. Ordine di scuola.

La maggior parte dei docenti (100 su 141; 71%) ha dichiarato di avere più di 10 anni di insegnamento, 24 (17%) hanno meno di 5 anni; 17 (12%) hanno tra i 5 e i 10 anni (Figura 7).

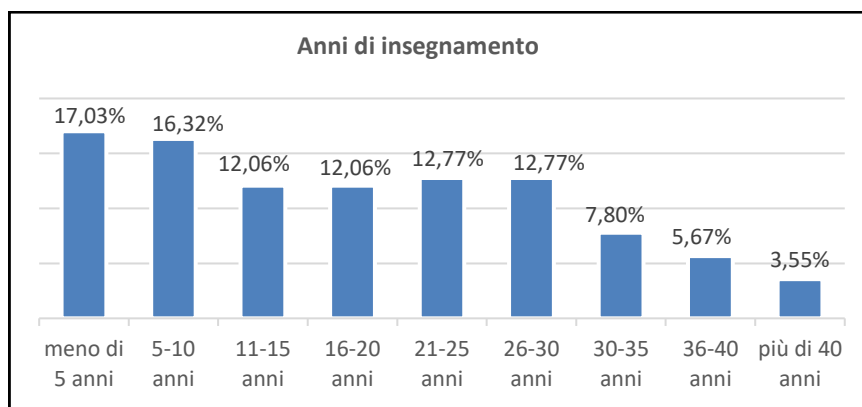


Figura 7. Anni di insegnamento.

Rispetto alla *seconda sezione* e, in particolare, alla percezione di competenza in merito alla didattica a distanza e all'utilizzo di tecnologie e di strumenti informatici a essa correlati (Figura 8), rispondono 136 docenti su 141 (96,5%).

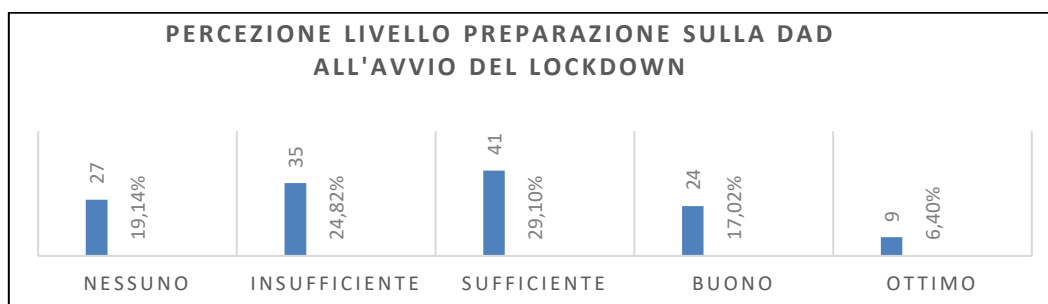


Figura 8. Percezione del livello di preparazione sulla DaD all'avvio del lockdown.



Poco più della metà dei docenti (74 su 141; 52,5%) ha affermato di percepirsi, a marzo 2020, con una preparazione all'interno di un range che va da sufficiente (41; 29,1%) a ottimo (9; 6,4%). 100 su 141 (71%) hanno, tuttavia, dichiarato di non aver mai seguito corsi specifici per la DaD prima di questo inaspettato evento.

In relazione alle domande della *terza sezione*, riguardanti le modalità di lavoro attuate durante la didattica a distanza, hanno risposto 95 docenti su 141 (67,4%) (Figura 9).

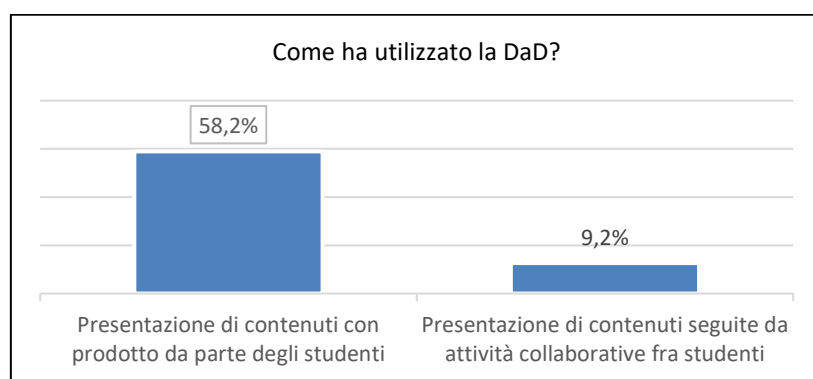


Figura 9. Modalità di lavoro durante la DaD.

In particolare, rispetto a come è stata utilizzata la didattica a distanza, dai dati sembra emergere che:

- 82 docenti su 141 (58,2%) abbiano utilizzato una modalità prevalentemente classica, frontale, di presentazione dei contenuti delle materie, anche se 55 su 82 (67,1%) hanno richiesto agli allievi di attivarsi elaborando un prodotto;
- 13 (9,2%) hanno previsto attività collaborative tra studenti, sollecitando quindi un confronto, uno scambio diretto tra compagni.

Nell'ottica dell'inclusione quest'ultima modalità risulta fondamentale e dovrebbe essere attuata con maggiore intenzionalità pedagogica, tanto più in situazione di didattica a distanza e quindi di tendenziale isolamento, in quanto ciascun alunno con le sue peculiari caratteristiche può contribuire all'acquisizione di competenze cognitive ed emotive nell'interazione positiva con i compagni, diventando ognuno *risorsa* per l'altro.

A un'ulteriore domanda su quali strumenti tecnologici potrebbero essere utilizzati anche quando l'emergenza sanitaria sarà finita:

- 50 (35,5%) evidenziano l'utilità in futuro di effettuare lezioni in video-conferenza tramite Skype, Zoom, ecc.;
- 45 (31,9%) ritengono che sarà utile pensare di creare e predisporre ambienti di discussione o di collaborazione, come forum o blog, che consentano interventi, scambi di opinioni e partecipazione anche da parte degli alunni, producendo così maggiori stimoli di riflessione e una più attiva motivazione.

Un altro aspetto centrale per l'inclusione è costituito dalla *differenziazione didattica* (D'Alonzo, 2017; Tomlinson, 2022) che richiede un'elaborazione delle proposte tenendo presenti le peculiarità di ogni studente e questo, nell'ottica *dell'Universal Design for Learning* (Savia, 2016) dovrebbe essere programmato sin prima dell'inizio delle lezioni.

Dalle risposte alle domande della sezione terza non emerge chiaramente che gli insegnanti abbiano elaborato una programmazione didattica differenziata durante l'emergenza sanitaria, sebbene la maggioranza di coloro che ha risposto alla domanda sulla

differenziazione didattica (55 su 141, 39%) dichiarati di avere creato materiale ad hoc per le lezioni e 25 (17,7%) di aver utilizzato prodotti già esistenti, riadattandoli allo scopo.

*Nella quarta sezione*, volta a rilevare le percezioni dei docenti in riferimento ai vantaggi e agli svantaggi della DaD, rispondono 95 insegnanti su 141 (67,4%); tra essi, in merito ai vantaggi:

- 33 (23,4%) ritengono che la DaD abbia contribuito a un aumento delle competenze tecnologiche;
- 16 (11,3%) abbia permesso di mantenere o approfondire la relazione con gli studenti e con le famiglie;
- 13 (9,2%) ritengono che solo in questo modo si abbia avuta la possibilità di continuare a sviluppare il programma didattico;
- 12 (8,5%) hanno avuto modo di attivare innovazioni didattiche;
- 8 (5,8%) non hanno osservato o avuto alcun vantaggio;
- 7 (5%) pensano che la DaD abbia consentito una maggiore individualizzazione/personalizzazione degli apprendimenti;
- 6 (4,2%) la ritengono un'utile modalità per contenere la pandemia, riducendo gli spostamenti.

Per quanto riguarda gli svantaggi, rispetto ai 95 docenti su 141 (67,4%) che rispondono:

- la maggioranza 76 (53,9%) rileva una difficoltà nel mantenere la relazione educativa con gli studenti, dovuta anche a difficoltà nella connessione (15,8%) con conseguente impossibilità di valutare le risposte degli studenti e la loro effettiva comprensione (9,5%);
- per 12 docenti (8,5%) la DaD comporta difficoltà degli alunni nel prestare attenzione e la considerano affaticante sia per gli alunni che per i docenti stessi, a causa delle molte ore di connessione, dell'immobilità davanti al computer (svolgendo "attività che non riguardano il corpo, che invece è il motore principale dell'apprendimento" come scrive un docente) nonché il gravoso impegno per la progettazione, senza un'adeguata formazione;
- 7 (5%) considerano la DaD non inclusiva, in quanto può penalizzare in particolare gli allievi più vulnerabili a causa di deficit o di svantaggio socioculturale.

Rispetto a quest'ultimo aspetto, è stata fatta una domanda più specifica e tra gli 89 docenti su 141 (63,1%) che rispondono, il 47,5% (67 su 141) ritiene che la didattica a distanza sia poco o per nulla accessibile agli studenti con certificazione secondo la legge 104/1992, mentre il 34,7% (49 su 141) la ritiene più adatta agli studenti ad alto potenziale o plus dotati, perché può consentire loro attraverso una proposta di attività differenziate di evitare situazioni di noia e di eccessiva ripetizione.

La *sezione quinta* è rivolta esclusivamente ai docenti nella cui classe era presente un alunno con plusdotazione, certificata o in corso di valutazione, durante l'esperienza della didattica a distanza.

Domanda: Ha avuto esperienze con un alunno/a con plusdotazione?

- 27 su 141 (19,1%) rispondono affermativamente;
- 62 su 141 (44%) rispondono negativamente;
- 52 su 141 (36,9%) non rispondono.

Ai 27 docenti che hanno risposto di avere avuto esperienze durante la DaD con alunni ad alto potenziale sono state sottoposte le seguenti domande<sup>2</sup>.

Domanda: Per lo studente con plusdotazione, l'esperienza della DaD è stata negativa o positiva? Indicare da uno (è stata pessima) a dieci (è stata eccellente) e dare una motivazione della scelta (Figura 10).

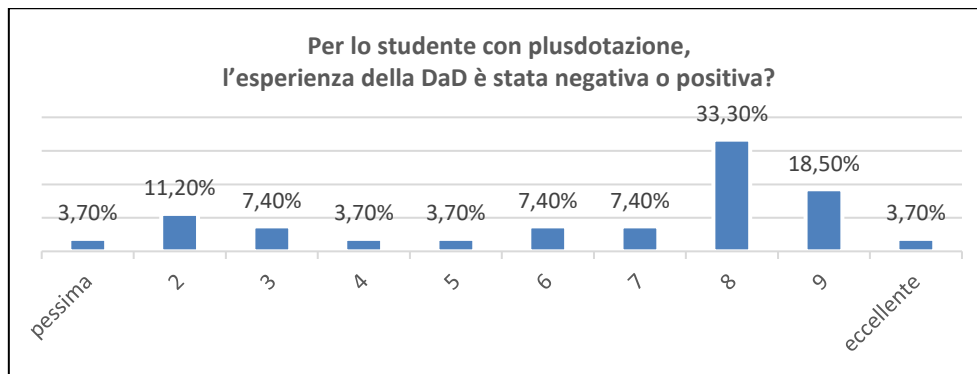


Figura 10. Esperienza DaD per studente con plusdotazione.

Hanno risposto 27 docenti (100%); tra questi:

- 8 docenti su 27 (29,6%) danno una risposta che si colloca nel range uno-cinque fornendo una valutazione dell'esperienza non pienamente sufficiente;
- 19 su 27 (70,4%) si collocano nel range sei-nove fornendo una valutazione dell'esperienza da sufficiente a eccellente.

Dalle motivazioni fornite da 17 docenti su 27 (63%) emerge che: per 6 (35,3%) l'esperienza è stata tendenzialmente negativa perché non produttiva, demotivante, regressiva in termini di autonomia, di organizzazione dello studio e di relazione e collaborazione con i compagni di classe, mentre per 11 (64,7%) l'esperienza è stata tendenzialmente positiva, in quanto stimolante, propositiva, consentendo all'allievo di "mettere in atto una serie di abilità individuali e autonome", senza dover "gestire le dinamiche relazionali con i compagni"; in particolare vi è stata la possibilità di inviare materiali specifici da parte del docente e di attuare un'interazione maggiore con allievo, strutturando piste di lavoro personalizzate e gratificanti per lo studente. A livello internazionale già Thomson (2010) aveva condotto uno studio con insegnanti e studenti su quanto fosse appropriata l'istruzione a distanza per studenti dotati, ed era emerso che tale ambiente può fornire maggiori opportunità di apprendimento individualizzate e differenziate rispetto a quanto svolto in classe. In particolare, lo studio ha evidenziato vantaggi per gli studenti ad alto potenziale in quanto

<sup>2</sup> Secondo i dati ISTAT (a.s. 2021-22) "Risulta ancora poco diffusa la formazione in tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità, sebbene sia fondamentale per l'utilizzo corretto della strumentazione a supporto della didattica, sia in presenza sia a distanza: in una scuola su 10 nessun insegnante per il sostegno ha frequentato un corso specifico per l'utilizzo appropriato di tali tecnologie; nel 61% delle scuole soltanto alcuni docenti hanno frequentato corsi, mentre nei restanti casi (28%) tutti gli insegnanti hanno frequentato almeno un corso. In linea con i livelli di formazione, l'utilizzo delle tecnologie educative da parte degli insegnanti per il sostegno non ha ancora raggiunto la massima diffusione: sono meno del 60% le scuole in cui tutti i docenti utilizzano questi strumenti."

possono apprendere al proprio ritmo, in modo autodiretto e indipendente e controllare meglio il processo di apprendimento. Anche altre ricerche hanno confermato come la didattica a distanza si sia dimostrata uno strumento ricco di potenzialità soprattutto per gli studenti gifted (Adams & Cross, 2000) in quanto ha consentito a questi ultimi di sperimentare maggiore libertà nelle scelte dei contenuti da approfondire, grazie a insegnanti che hanno valorizzato i loro punti di forza e realizzato una maggior flessibilità didattica, con modalità tecnologiche e online, attraverso classi aperte, percorsi di accelerazione o di arricchimento per gruppi di livello, garantendo così la personalizzazione dell'apprendimento (Wolfgang & Snyderman, 2022).

Domanda: Per l'allievo/a con plusdotazione, la DaD ha fornito un'occasione per vedersi riconosciuto/a dai compagni? Indicare da uno (non c'è stata alcuna occasione di riconoscimento) a dieci (c'è stata un'elevata occasione di riconoscimento). Si richiede anche di fornire una descrizione di un episodio esemplificativo di quanto indicato.

Rispetto ai 27 docenti (100%) che hanno nella loro classe un allievo con plusdotazione (Figura 11):

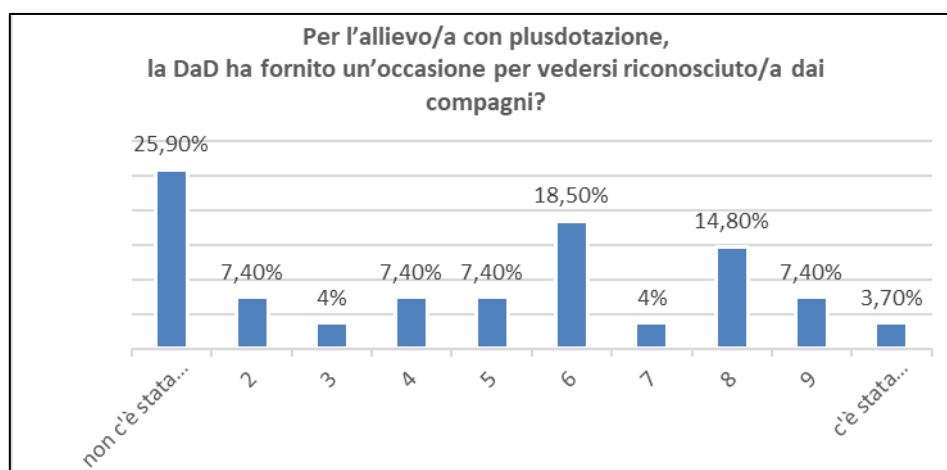


Figura 11. Riconoscimento dei compagni.

- 14 docenti su 27 (51,9%) forniscono risposte all'interno del range 1-5, indicando di ritenere che non ci sia stata durante la didattica a distanza alcuna occasione di riconoscimento per l'allievo con plusdotazione o che le occasioni siano state scarse. Dalle motivazioni fornite da 5 sui 14 docenti che le hanno indicate, risulta che ciò sia dovuto principalmente agli scarsi contatti con la classe;
- 13 docenti su 27 (48,1%) forniscono risposte all'interno del range 6-10, ritenendo che tramite l'esperienza DaD si sia fornita occasione allo studente con plusdotazione di riconoscimento da parte dei compagni. Dalle motivazioni fornite da 10 su 13 docenti che le hanno indicate, sembra emergere che ciò sia avvenuto grazie alla maggior competenza digitale dell'allievo gifted, per cui per esempio ha aiutato i compagni nella risoluzione di problemi tecnici: (webcam, audio, invio di link), ha promosso approfondimenti, fornendo materiali e ha presentato argomenti alla classe, gestendo autonomamente la piattaforma.

Domanda: Per l'allievo/a con plusdotazione, la DaD è stata un'occasione di vedersi riconosciuto/a dai docenti? Indicare l'opzione scegliendola da uno (non c'è stata alcuna

occasione di riconoscimento) a dieci (c'è stata un'elevata occasione di riconoscimento) (Figura 12).

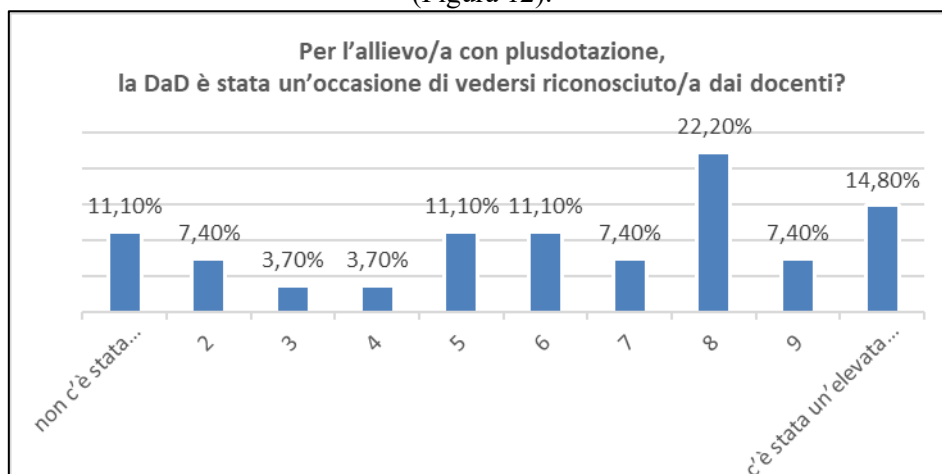


Figura 12. Riconoscimento da parte dei docenti.

Rispetto ai 27 docenti (100%) che hanno nella loro classe un allievo con plusdotazione:

- 10 (37,1%) docenti ritengono che l'esperienza di didattica a distanza o non abbia rappresentato o l'abbia rappresentata scarsamente un'occasione per riconoscere l'apporto dell'allievo con plusdotazione. Secondo le motivazioni espresse da 4 docenti su 10 (40%), ciò è dovuto al fatto che "le qualità dello studente erano già apprezzate anche in presenza";
- 17 (62,9%) docenti ritengono che l'esperienza della DaD abbia consentito un riconoscimento positivo, in particolare, tra questi, la maggioranza (12; 70,6%), fornisce una valutazione da buona ad elevata. Secondo le motivazioni riportate da 13 docenti su 17 (76,5%) sembra che ciò sia dovuto a "un ambiente meno ansiogeno, che ha permesso allo studente di offrire occasioni di riflessione per tutta la classe, alle volte più in difficoltà dal punto di vista dei contenuti", gestendo con competenza "la realizzazione di elaborati multimediali".

Domanda: Durante la didattica a distanza, con gli alunni con plusdotazione, quali metodologie ha utilizzato?

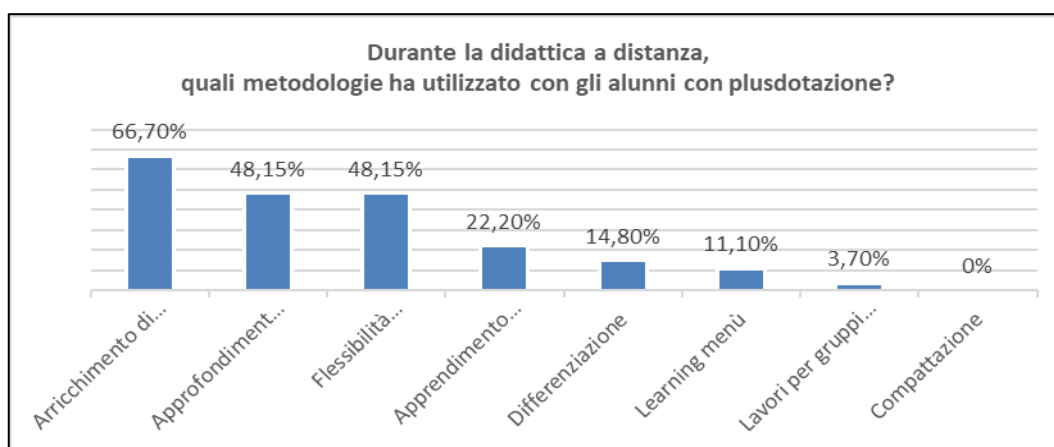


Figura 13. Metodologie adottate.

Rispetto ai 27 docenti (100%) che hanno nella loro classe un allievo con plusdotazione (Figura 13):

- 13 (48,15%) l'approfondimento di contenuto in base agli interessi dell'allievo;
- 13 (48,15%) la flessibilità didattica;
- 6 (22,2%) l'apprendimento autoregolato;
- 4 (14,8%) la differenziazione didattica;
- 3 (11,1%) il *Learning menu*;
- 1 (3,7%) il lavoro per gruppi di livello;
- 0 (0%) la compattazione.

Dalle risposte dei 27 docenti sembra emergere che la metodologia didattica maggiormente utilizzata per permettere all'alunno con plusdotazione di essere maggiormente attivo e stimolato a partecipare sia stata quella dell'arricchimento dei contenuti specifici (18; 66,7%), seguita dall'approfondimento di contenuto in base agli interessi dell'allievo e alla flessibilità didattica (13; 48,15%).

Riteniamo interessante evidenziare che è stata indicata solo una volta (3,7%) la suddivisione per livello degli allievi della classe, una modalità che certamente deve essere utilizzata con attenzione da parte dei docenti, avendo cura di non creare sottogruppi stabili ed etichettanti (Miato & Miato, 2003).

Domanda: A partire dalla sua esperienza, proporre attività di *project based learning* o di *problem solving* potrebbe essere adeguato a promuovere l'apprendimento in particolare degli allievi con plusdotazione? Sì No Perché?

- 18 docenti su 27 (66,7%) hanno affermato l'adeguatezza di tali attività e più precisamente:
  - 7 su 18 (38,9%) fanno riferimento alla possibilità di un coinvolgimento più attivo, più stimolante, più interessante;
  - 4 su 18 (22,2%) indicano che tali attività permettono maggiore sollecitazione all'uso del pensiero divergente;
  - 3 su 18 (16,7%) evidenziano come la flessibilità della DaD permetta di portare avanti le attività in modo più proficuo;
  - 2 (11,1%) non forniscono spiegazioni;
  - 1 (5,5%) ritiene che stimolino il rapporto con i compagni, permettendo il confronto e aiutandoli ad autovalutarsi;
  - 1 (5,5%) le considera attività che vanno incontro ai reali bisogni del bambino e alle sue capacità;
- 9 docenti su 27 (33,3%) hanno risposto di non sapere se attività di *project based learning* o di *problem solving* siano adeguate.

La maggioranza degli insegnanti sembra avvalorare l'efficacia di utilizzare attività di *project based learning* e di *problem solving* in quanto sono molto sfidanti e, in ottica costruttivista, ponendo al centro l'allievo, creano le condizioni di cooperazione e di risoluzione di problemi collegati alla realtà, sollecitando l'attivazione di competenze cognitive e relazionali dello studente ad alto potenziale, ma, se adeguatamente proposte, in generale, di tutti.

Domanda: Può presentare qualche esempio di attuazione metodologica che ritiene sia stata efficace per promuovere l'apprendimento e la partecipazione dello studente con

plusdotazione?

Rispondono 13 docenti su 27 (48,1%). Tra essi:

- 4 insegnanti su 13 (30,8%) hanno riportato esempi di strategie didattiche, quali l'arricchimento e l'approfondimento (anche tramite ricerche individuali), capaci di stimolare curiosità e interessi specifici;
- 4 (30,8%) vedono nei lavori di gruppo e nella collaborazione tra compagni una modalità funzionale e proficua per l'esperienza scolastica dell'alunno gifted anche a distanza;
- 3 insegnanti (23,1%) riportano la loro esperienza di attività multidisciplinari, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o STEAM (*Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arti e Matematica*) che hanno stimolato l'alunno con plusdotazione a una maggiore motivazione, creatività e curiosità;
- 2 docenti (15,4%) fanno riferimento all'apprendimento basato su esperienze dirette e sui cosiddetti compiti di realtà.

Tra gli esempi indicati, un docente ha condiviso in modo approfondito la sua esperienza, descrivendo un'attività laboratoriale STEAM proposta a un gruppo di dieci ragazzi, tra cui uno con plusdotazione. Nonostante l'attività abbia riscosso un grande successo, lo studente gifted non è sembrato particolarmente entusiasta, probabilmente a causa del percepirsi di non possedere tutte le abilità richieste (in questo caso, soprattutto abilità manuali). La stessa insegnante riporta un'ulteriore attività, questa volta basata unicamente sulla matematica e sulla risoluzione di problemi reali; qui, al contrario della situazione precedente, lo studente con plusdotazione si è mostrato fin da subito molto motivato e interessato, potendo mostrare ai suoi compagni le sue competenze e predisposizioni, aiutando anche coloro che erano in difficoltà. In quest'ultimo esempio la strategia di *problem-solving*, abbinata al *cooperative learning*, sembra confermarsi come la scelta didattica più adeguata e funzionale per l'alunno *gifted*.

Nell'ultima sezione si è voluto indagare su quali strategie e metodologie siano state preferite per supportare al meglio l'impegno e l'apprendimento di tutti gli studenti della propria classe durante la DaD. Si riportano solo alcuni dati, ritenuti più significativi (Figura 14).

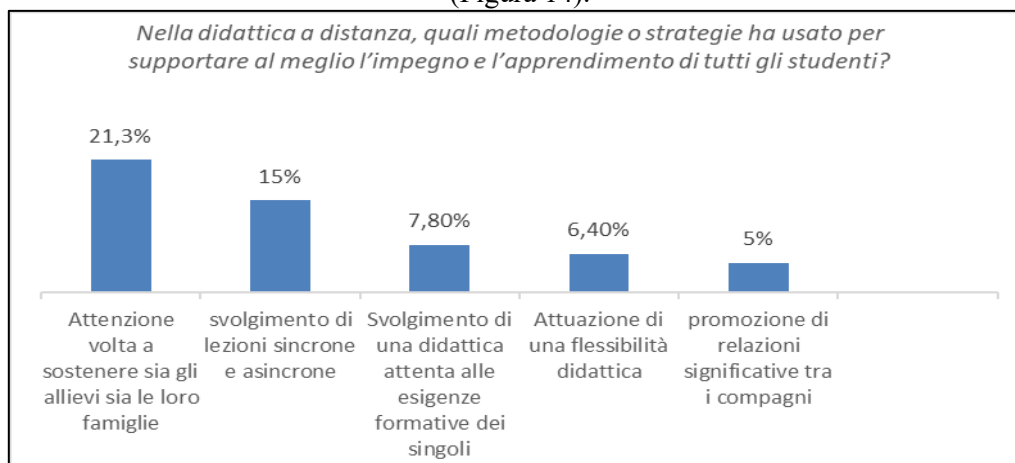


Figura 14. Metodologie usate.

Domanda: Nella didattica a distanza quali metodologie o strategie ha usato per supportare al meglio l'impegno e l'apprendimento di tutti gli studenti?

Rispondono 78 docenti su 141 (55,3%), tra essi:

- 30 (21,3%) afferma di avere avuto un'attenzione volta a sostenere sia gli allievi dal punto di vista motivazionale ed emotivo sia le loro famiglie tramite video-chiamate costanti;
- 21 (15%) scrivono di aver svolto lezioni sincrone e asincrone, con modalità tradizionale rivolgendosi all'intero gruppo classe;
- 11 (7,8%) esplicitano di aver svolto una didattica attenta alle esigenze formative dei singoli;
- 9 (6,4%) hanno attuato una flessibilità didattica, utilizzando molteplici strategie e piattaforme digitali (video lezioni, video interattivi, *flipped classrooms*, elaborati grafici, documentari, *power point*; *Google tour*, *Tourbuilder white*, *Google maps*);
- 7 (5%) hanno affermato di aver promosso relazioni significative tra i compagni mediante lavori a piccolo gruppo.

I dati evidenziano un impegno da parte di molti insegnanti nel cercare di mantenere una relazione motivante ed emotivamente arricchente con gli studenti, ma da un punto di vista didattico sembra rilevarsi una difficoltà nell'attuare una metodologia differenziata, nel proporre modalità interattive, mediante lavori a coppie o a piccolo gruppo, e nell'elicitarne esperienze formative intenzionalmente atte a perseguire anche l'acquisizione di competenze emotive e sociali, fondamentali, come rilevato anche in ambito neuroscientifico (Cottini, 2021), per lo sviluppo delle potenzialità di ogni allievo, compreso colui che presenta plusdotazione e che potrebbe beneficiare di una didattica attenta a tali dimensioni (Zanetti, 2017).

#### 4. Conclusioni

Dall'analisi dei dati sono emerse notevoli difficoltà nella messa in pratica di metodologie didattiche inclusive, capaci di sollecitare la partecipazione di tutti gli allievi e l'interazione reciproca. Più precisamente, si ritiene che la DaD abbia enfatizzato difficoltà nell'attuazione di una didattica speciale e inclusiva, difficoltà presenti anche precedentemente al lockdown, confermando come sia necessario rendere strutturale sul piano organizzativo e metodologico didattico l'inclusione per riuscire ad affrontare costruttivamente anche le situazioni emergenziali (Sandri & Ghidini, 2020).

I risultati del questionario offrono spunti interessanti di riflessione su come alcuni strumenti utilizzati durante la didattica a distanza potrebbero consentire un'efficace inclusione in quanto la tecnologia permette una maggiore possibilità di differenziare i contenuti e di rispondere in modo personalizzato alle caratteristiche di ciascun alunno con bisogni educativi speciali, soprattutto di chi ha una plusdotazione. L'efficacia delle tecnologie didattiche per il successo scolastico e formativo degli alunni plusdotati aveva già trovato conferme in alcune ricerche della Wallace del 2009, in cui erano state evidenziate anche ricadute significative sul miglioramento dell'autostima, sulla motivazione, sulla relazione con i compagni, con effetti positivi sul benessere in generale. In termini di inclusione, esse possono costituire un ambiente di apprendimento significativo, dei mediatori per coinvolgere gli studenti, poiché molti di loro, tra cui i plusdotati, sembrano particolarmente appassionati alla tecnologia. È però molto importante prestare attenzione alla dimensione



sociale e relazionale onde evitare che si creino situazioni di isolamento o di autoisolamento o di vera e propria emarginazione in particolare degli allievi con disabilità (Ianes & Bellacicco, 2020; Istat, 2021). Per questo si ritiene necessario utilizzare una metodologia didattica metacognitiva e metariflessiva sia per supportare il potenziamento delle abilità cognitive, sia per sviluppare competenze socio-emotive e relazionali, favorendo la condivisione dei contenuti e dei processi di apprendimento.

### Riferimenti bibliografici

- Achter, J. A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: "It was never there and already it's vanishing". *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 65–76.
- Adams, C. M., & Cross, T. L. (2000). Distance learning opportunities for academically gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 88–96.
- Almeida, M. (2021). *Needs of students with high skills. How can they be of service to students with specific needs?*. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/02/90-800.pdf> (ver. 25.05.2023).
- Ambrosini, M., Faleri, E., Gallimberti, F., Pedron, M., Polezzi, D., Re, A., & Ronchese, M. (2016). *Gli studenti ad alto potenziale cognitive (Gifted Students)*. In D. Lucangeli (a cura di), *Manuale Operativo. Interventi e strategie per l'Alto Potenziale Cognitivo* (pp. 22-34). Vicenza: Centro Produttività Veneto.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (Eds.) (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46.
- Baum, S., Renzulli J. & Herbert T. (1995). *The prism metaphor: a new paradigm for reversing underachievement*. Storrs, CT.: National Research Center on the Gifted and Talented. [ED402711.pdf](#) (ver. 25.05.2023)
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K.A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649–668). Oxford: Pergamon.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Council of Europe (1994). Recommendation 1248. Education for gifted children. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282> (ver. 25/05/23)
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento: Erickson.
- De Simone, G. & Annarumma, M. (2018). L'alto potenziale e le strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, XVI(3), 29–38. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3093/3072> (ver.25.05.2023).
- Decreto Dipartimentale 15 novembre 2018, n. 1603. <http://www.leggeplusdotazione.it/Documento2.pdf> (ver. 25.05.2023).
- Decreto Presidenziale 8 marzo 1999, n. 275. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (ver.25.05.2023).

- Delisle, J. & Galbraith J. (2002). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Ferreira Figueiredo de Almeida, M. F. (2021), Needs of students with high skills How can they be of service to students with specific needs?. *Proceedings of The 3rd International Conference on Teaching, Learning and Education* (26-28 february), Amsterdam, Netherlands. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/02/90-800.pdf> (ver. 25.05.2023).
- Fiorucci, A. (2019). *Plusdotazione e gifted education: una rassegna della letteratura internazionale sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti*, in S. Pinnelli (a cura di). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *Ricercazione*, 12(1), 203-208.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147–170). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>
- Ianes, D. & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 25–47.
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2022). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2021-2022. REPORT ALUNNI CON DISABILITA' a.s.2021-22 (istat.it) (ver. 25.03.2023).
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2021). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2019-2020. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf> (ver. 25.03.2023).
- Legge 13 luglio 2015, n.107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver.25.05.2023).
- Legge 15 Marzo 1997, n. 59. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1997-03-15;59!vig> (ver. 25.05.2023)
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf) (ver. 25.05.2023)
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*,

16(36), 3–25. <http://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551> (ver. 25.05.2023).

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.
- Miato, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012 [https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/368339](https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/368339) (ver.25.05.2023).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti. [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](http://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) (ver.25.05.2023).
- Mofield, E. & Peters, M.P. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42 (2), 107-134.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento: Erickson.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of Gifted Assessment*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Sandri, P. & Ghiddi, M. (2020). Didattica a distanza e disabilità: una riflessione sulla collaborazione tra scuola e famiglia. *Nuova Secondaria*, 2, 260–280.
- Sandri, P. & Zanetti, M.A. (2019). *Valorizzare le potenzialità in contesti di apprendimento inclusivi*. In S. Pinnelli. *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento* (pp.145-157). Lecce: Pensa Multimedia.
- Sandri, P. (2019). *Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione*. In P. Sandri (a cura di). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (pp.17-41). Milano: FrancoAngeli.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2018). *Underachievement and the gifted child*. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559–573). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-036> (ver.25.05.2023).
- Sternberg, R. J. & Davidson J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662–712.

- Tomlinson, C. A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Brescia: Morcelliana.
- Wallace, B. (2009). Book Review: Gifted. *Gifted Education International*, 25(1), 107–107.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Us*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Wolfgang, C. & Snyderman, D. (2022). An analysis of the impact of school closings on gifted services: Recommendations for meeting gifted students' needs in a post-COVID-19 world. *Gifted Education International*, 38(1), 53-73. <https://doi.org/10.1177%2F02614294211054262> (ver.25.05.2023).
- Zanetti, M. A. (2017), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.