

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich 2025

Kontexte und Kontraste Equità e sostenibilità

Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica

Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich

Brixen-Bressanone, 9. – 10.5.2025

A cura di / Hrsg.

Simone Seitz

Sara Baroni

Aline Lupa

Heidrun Demo

Vanessa Macchia

bu,press

bozen
bolzano
university
press



bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2026
Free University of Bozen-Bolzano
www.unibz.it/universitypress

Cover design/layout: ©bu,press
Printed by Digiprint

ISSN 3035-0425
ISBN 978-88-6046-208-4
DOI 10.13124/9788860462084



Except where otherwise noted, this work is licensed under a
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Indice / Inhaltsverzeichnis

Kontexte und Kontraste –

Überlegungen zu einer zukunftsfähigen inklusiven Bildung und Erziehung

Simone Seitz, Sara Baroni, Aline Lupa, Heidrun Demo, Vanessa Macchia 1

Contesti e contrasti –

Riflessioni su un'educazione inclusiva sostenibile per il futuro

Simone Seitz, Sara Baroni, Aline Lupa, Heidrun Demo, Vanessa Macchia 13

Sistema educativo e sviluppo scolastico

Bildungssystem und Schulentwicklung

Capaci di fare cose nuove. Scuola come laboratorio di immaginazione collettiva

Anna Granata 25

Diskriminierungskritik als umkämpftes Bildungsprojekt –

Zur Bedeutung von Diskurs, Schule und Lebenswelt

Niccolle Pfaff 35

Riflessioni su rendimento, merito e meritocrazia in ottica inclusiva

Simone Seitz, Sara Baroni, Anna Schwermann 47

Traditionell exklusiv? Eine historische Perspektive auf die paradoxe Situation
von Inklusion in den zweiten Fremdsprachen im deutschen Schulsystem

Matthias Grein 57

Non si è mai fatto così! La creatività organizzativa a servizio dell'equità scolastica

Anna Granata, Valerio Ferrero 67

Praktiken der Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Unterricht im Lichte
inklusive Schulkulturen – Überlegungen zum Zusammenhang von
Schulentwicklung und Professionalisierung

Simone Seitz, Giulia Consalvo 83

Das Kollegiale Teamcoaching (KTC) als professionsbildender
Wegbegleiterin eine inklusiv(er)e Zukunft

Renate Maria Heissl, Michael Schratz 95

Radici inclusive: le piante come soggetti educativi per una nuova idea di inclusione scolastica <i>Beate Weyland, Rosa Buonanno, Giorgia Ruzzante</i>	109
---	-----

Professionalizzazione e ricerca-azione

Professionalisierung und Praxisforschung

Il gioco "Inclusi": formare all'inclusione tra esperienza e ricerca Fabio Filosofi, Helga Ballardini, Silvia Perzoli, Michele Marangi, <i>Silvia De Vogli, Paola Venuti</i>	123
---	-----

Chancengerechtigkeit in der Kita: Die Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik <i>Robert Baar, Roswitha Sommer-Himmel</i>	135
--	-----

Diversität erzählen: Überlegungen zur Auswahl diversitätssensibler Bilderbücher im Bildungsbereich <i>Elisabeth von Leon, Mara Maya Victoria Leonardi</i>	147
---	-----

Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi come pratica autoriflessiva: un'esperienza in un contesto universitario <i>Virginia Benedetti, Ines Guerini, Alessia Travaglini, Fabio Bocci</i>	161
--	-----

Rassismuskritische Professionalisierung von Studierenden im Lehramt an Grundschulen <i>Zebiba Teklay, Sanna Pohlmann-Rother</i>	173
---	-----

Come individuare il talento negli studenti e farlo diventare una risorsa: riflessioni da un percorso di ricerca-formazione <i>Chiara Bertolini, Letizia Capelli, Paola Damiani, Laura Landi</i>	185
---	-----

Didattica

Didaktik

Von suchenden Betrunkenen und rostigen Schweinen – Über inklusive Didaktik und soziale Benachteiligung <i>Timo Dixel</i>	201
--	-----

Partecipazione e inclusione attraverso la didattica aperta: alcune indicazioni da un percorso di sperimentazione nella scuola secondaria <i>Silver Cappello, Anna Frizzarin, Sara Antigilio, Umberto Malazzi,</i> <i>Massimo Ramozzi, Luca Sarasini</i>	213
--	-----

Il Plan de Travail come leva per l'innovazione inclusiva: esiti di una valutazione partecipata <i>Nicole Bianquin, Fabio Sacchi, Sara Cecchetti</i>	229
„Das wäre nicht unfair, aber irgendwie auch ein bisschen“ – Perspektiven von Kindern auf Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht <i>Lena Ohnesorge</i>	241
Connettere PEI e progettazione per la classe: implicazioni pratiche da uno studio di caso multiplo nella scuola primaria <i>Anna Frizzarin, Petra Auer, Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Heidrun Demo</i>	251
Inklusive Sprach/endidaktik in der Primarstufe. Empirische Einblicke in die Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate <i>Saskia Becker</i>	263
Musikunterricht inklusiv und nachhaltig gestalten: Das Modell der verständigungs- bezogenen Lern-Lehrumgebungen und Anregungen für die Praxis <i>Ina Henning, Julia Lutz</i>	277
Progettare ambienti digitali inclusivi per la diversità: l'apporto dell' <i>Universal Design for Learning</i> <i>Vanessa Macchia, Stefania Torri</i>	293
Inklusive technische Lerngegenstände im Primarbereich – Herausforderungen, Evidenzen und Konzeptionen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsgerechtigkeit <i>Annett Steinmann, Timo Finkbeiner</i>	303
Sostenibilità e partecipazione	
Nachhaltigkeit und Partizipation	
Educazione civica e alla cittadinanza attraverso il patrimonio <i>Francesca Berti, Ludovica Sebastiano</i>	315
Poleis Educative: abitare, conoscere e crescere in una comunità equa e inclusiva <i>Chiara Vitti, Paola Pasqualin, Chiara Ghetta</i>	327
Costruire sostenibilità sociale e contrastare le povertà educative <i>Maddalena Sottocorno</i>	337

Come individuare il talento negli studenti e farlo diventare una risorsa: riflessioni da un percorso di ricerca-formazione

Chiara Bertolini – Università di Modena e Reggio Emilia¹

Letizia Capelli – Università di Modena e Reggio Emilia

Paola Damiani – Università di Modena e Reggio Emilia

Laura Landi – Università di Modena e Reggio Emilia

Abstract

Presentiamo una ricerca-formazione condotta con docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, volta a sostenere le pratiche di osservazione e di didattica per l'identificazione e la promozione delle aree di talento degli studenti in una prospettiva ecologica e inclusiva. La formazione, che ha previsto anche la realizzazione di un Lesson Study, ha supportato l'individuazione di strategie volte a far emergere potenzialità e bisogni educativi, al fine di ridurre le disuguaglianze. Le consapevolezze sui processi inclusivi a sostegno dei talenti sono state indagate attraverso un questionario. L'analisi dei dati evidenzia una difficoltà ad individuare talenti quando questi esulano dalle competenze disciplinari classiche. Dal percorso emergono, tuttavia, nuove consapevolezze su osservazione, talento, inclusione e collegialità.

1. Introduzione

È ampiamente dimostrato dalla letteratura che insegnare in contesti educativi scolastici inclusivi implichi l'incontro, in ogni classe, di un gruppo eterogeneo e composito di studenti. Questa condizione è trasversale ai diversi ordini di scuola e alle diverse classi, e molto può essere ancora fatto per supportare

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto degli autori; in particolare, Chiara Bertolini ha redatto il paragrafo 2; Letizia Capelli ha redatto i paragrafi 1 e 6; Paola Damiani ha redatto il paragrafo 3; Laura Landi ha redatto i paragrafi 4 e 5.

i docenti nel proprio agire educativo. Soffermendosi in particolare su quanto riportato dalla letteratura internazionale in merito alla presenza degli alunni con Alto Potenziale Cognitivo (APC), si osserva un crescente riconoscimento di questo gruppo di studenti rispetto a qualche decennio fa, che procede di pari passo col riconoscimento di talenti particolari anche in studenti che non rientrano completamente nel profilo APC; tuttavia, a ciò non è corrisposto un aumento della varietà di proposte educativo-didattiche in senso inclusivo, adeguate anche alle necessità di questi studenti (Callahan et al., 2017).

Lo sviluppo professionale rappresenta quindi un elemento chiave per supportare la trasformazione della pratica educativa: saper offrire proposte che supportino il riconoscimento del neuro-funzionamento atipico, dei bisogni e, più in generale, del potenziale di ogni studente, nessuno escluso, è fondamentale per una didattica che possa definirsi realmente inclusiva per tutti (Booth & Ainscow, 2014).

Quando parliamo di studenti con APC, in letteratura riscontriamo diverse definizioni (Subotnik, et al., 2011; Renzulli, 2005): il concetto stesso è ancora in evoluzione nel campo della psicologia educativa. Con il termine *plusdotazione* si fa riferimento, nei modelli in cui il criterio del QI è dominante, a punteggi pari o superiori a 130. L'Alto Potenziale Cognitivo (APC) è invece un costrutto più ampio, che in alcuni modelli include un range di QI inferiore a tale cutoff, e in altri fa riferimento a una concezione multidimensionale del potenziale che va oltre la sola misurazione del quoziente intellettivo. In questa prospettiva, sebbene il Quoziente Intellettivo (QI) rappresenti il criterio maggiormente condiviso in letteratura, esso non può definire l'APC in maniera univoca (Pfeiffer, 2013) e non è l'approccio che abbiamo usato in questa ricerca.

Ci siamo invece appoggiati a quegli studiosi che concordano sulla necessità di utilizzare più criteri per individuare gli studenti con queste caratteristiche (Ford & Grantham, 2003; Renzulli, 2005), criteri sia di natura quantitativa che di natura qualitativa. In questo elaborato, si assume come riferimento generale una definizione in linea con la National Association of Gifted Children, USA, secondo cui l'APC si riscontra in coloro che, se confrontati con i loro coetanei, mostrano livelli eccezionali di performance in una o più delle seguenti aree: abilità intellettuale generale (I), specifica attitudine scolastica

(II), pensiero creativo (III), attitudine alla leadership (IV), arti visive e dello spettacolo (V)².

2. Gli strumenti per individuare il talento

Volendo proporre strumenti osservativi atti ad individuare le potenzialità di ognuno, con uno sguardo volto a guidare i docenti oltre il rendimento scolastico e gli aspetti performativi, al fine di costruire una visione complessa del talento, è sembrato utile partire dal modello dei 3 anelli di Renzulli (2005). Secondo questa teoria, l'APC si sviluppa dall'interazione tra tre componenti:

1. Alti livelli di abilità generali e/o specifiche
2. Alti livelli di impegno o di motivazione intrinseca
3. Alti livelli di creatività (pensiero divergente).



Fig. 1 – Adattamento da Joseph Renzulli (2005)

Questa tripartizione sta alla base della creazione delle Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plus dotati (Renzulli et al., 2021), uno strumento osservativo multicriterio, scelto con l'obiettivo di sostenere i docenti nella creazione di un lessico comune e nell'identificazione dei comportamenti caratteristici negli studenti. In particolare, lo stru-

² https://assets.noviams.com/novi-file-uploads/nagc/Position_Statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf

mento, che non si propone come diagnostico, si articola in diverse scale: di base, trasversale, area scientifica e area umanistica. Le risposte considerano le varie dimensioni del APC, non limitandosi alle sole capacità cognitive, permettendo così un confronto con il contesto specifico educativo in cui lo studente viene osservato. Il gruppo di ricerca ha selezionato alcuni indicatori al fine di utilizzarli per guidare l'osservazione del LS: in particolare, gli indicatori afferivano ai profili relativi alla "leadership", alla "motivazione" e all' "apprendimento" (Tabella 1).

Tabella 1 – Indicatori selezionati nelle Scale Renzulli Sorrentino e Pinnelli (2021).

Leadership	Motivazione	Apprendimento
2. abilità nell'articolare le idee e nello spiegarle agli altri;	2. aver poco bisogno della guida dell'insegnante;	1. conoscenza del vocabolario superiore rispetto a quella dei coetanei;
4. abilità nell'organizzare e strutturare le cose, le persone e le situazioni;	7. saper portare a termine un lavoro quando l'argomento risulta interessante;	5. capacità di comprendere le relazioni causa/effetto in modo intuitivo.
5. capacità di lavorare in modo cooperativo con gli altri;	11. non aver bisogno di motivazioni esterne per proseguire un lavoro inizialmente stimolante;	
6. tendenza a voler dirigere l'attività quando si lavora con gli altri.	12. comportamento responsabile: essere affidabile e portare a termine le attività e i progetti iniziati.	

3. Metodologia della Ricerca-Formazione (R-F) e Lesson Study (LS)

La ricerca presenta un percorso formativo dell'Istituto Comprensivo Pertini 2 di Reggio Emilia incentrata sugli studenti APC e sulle possibilità di differenziazione didattica. Dopo quattro ore di formazione al collegio è stato proposto un intervento di R-F a cui hanno aderito 12 insegnanti interessati a una didattica inclusiva non focalizzata sugli studenti in difficoltà (come a volte hanno dichiarato di fare), ma orientata verso tutti gli alunni, inclusi quelli con APC.

Si è deciso di coinvolgere i docenti in un percorso di crescita professionale non tanto, e non solo, di tipo trasmissivo, quanto piuttosto capace di trasformare saperi, convinzioni e pratiche (Mezirow, 2003).

Per questa ragione, abbiamo deciso di organizzare il percorso secondo l'approccio della R-F. Si tratta di una modalità di ricerca condotta in collaborazione con le scuole, in cui i ricercatori e gli insegnanti costituiscono un gruppo di lavoro con ruoli distinti, ma paritetici, che definisce e sviluppa tutte le fasi di una ricerca condivisa (Asquini, 2017).

Le ricercatrici hanno voluto indagare le consapevolezze di tutti i docenti rispetto alla plus dotazione attraverso un questionario (Caserta & Zorzi, 2023), somministrato prima della plenaria iniziale di settembre 2023.

Dopo questa prima fase è stato realizzato uno studio di caso strumentale in R-F, per osservare:

Quali condizioni possono portare le docenti a raggiungere nuove consapevolezze rispetto ai diversi funzionamenti dei propri studenti e adattare la propria didattica in ottica inclusiva?

La duplice intenzionalità – descrittiva e trasformativa – richiede al ricercatore rigore metodologico fondato sulla vigilanza critica continua e su un atteggiamento di scoperta piuttosto che di verifica delle ipotesi (Bortolotto, 2020).

Le ricercatrici hanno assunto un ruolo partecipante, diventando parte integrante della realtà osservata e raccogliendo dati attraverso osservazioni dirette, diario di bordo, riflessioni con le docenti coinvolte e materiali prodotti. Il disegno di ricerca, volutamente adattabile, ha tenuto conto delle esigenze esplorative emergenti e accolto anche dati imprevisti. L'analisi qualitativa è stata condotta a partire dalle domande di ricerca e attorno ai temi emergenti, utilizzando l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) garantendo rigore interpretativo e profondità analitica.

Per poter stimolare ed osservare questo percorso trasformativo si è deciso di inserire un ciclo di Lesson Study (LS), utile per mantenere un dialogo costante tra il piano teorico e quello pratico, funzionale alla verifica di alcune ipotesi di lavoro. Il LS è un potente strumento di formazione degli insegnanti. Il LS coinvolge un gruppo di insegnanti ed esperti-facilitatori di LS. Esso si articola in 3 fasi. Nella trasposizione italiana del LS (Bartolini & Ramploud, 2018), durante il primo incontro il gruppo ha il compito di progettare una

lezione di 60 minuti definendo nel dettaglio l'azione dell'insegnante pilota, ossia di colui che svolge la lezione progettata nella propria classe. Il gruppo definisce gli obiettivi didattici da perseguire e pianifica le modalità di osservazione della classe. La seconda fase consiste nella realizzazione della lezione e nella sua osservazione. Il ciclo di LS termina con un incontro di confronto nel quale il gruppo riflette sull'andamento della lezione sia rispetto a quanto progettato, sia alla luce di quanto emerso dall'osservazione.

4. Il questionario iniziale

Al questionario iniziale hanno risposto 59 docenti: 36 della scuola primaria, 19 della scuola secondaria e 4 della scuola d'infanzia. La maggioranza (47) sono docenti curricolari di ruolo, in possesso di un titolo di studio elevato: la laurea a ciclo unico (28) o una laurea triennale (5), in 16 casi con specifici contenuti pedagogici (SFP, SE o pedagogia).

In risposta alla domanda relativa alle modalità di individuazione di uno studente con APC, quasi nessuno dei docenti considera significativi alcuni indicatori negativi quali le difficoltà emotive e comportamentali, disagio o noia, che la letteratura invece indica come rilevanti. Anche la buona integrazione scolastica, che per i profili con spiccate qualità di leadership può essere un indicatore, è considerata solo da una minoranza dei docenti.

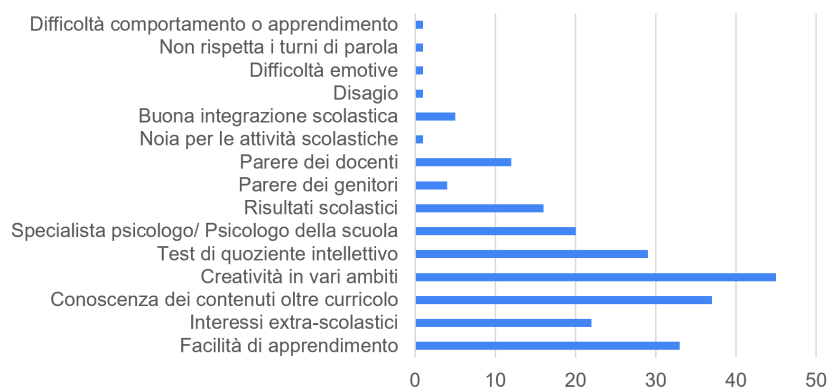


Fig. 2 – Risposte alla domanda "Come si può identificare un alunno APC?"

Pur essendo consapevoli della necessità di una didattica differenziata per gli alunni APC (Figura 3), molti docenti limitano tale esigenza ad alcune attività (31 su 59). Solo 11 si dichiarano certi della necessità di una didattica differenziata in senso più ampio.

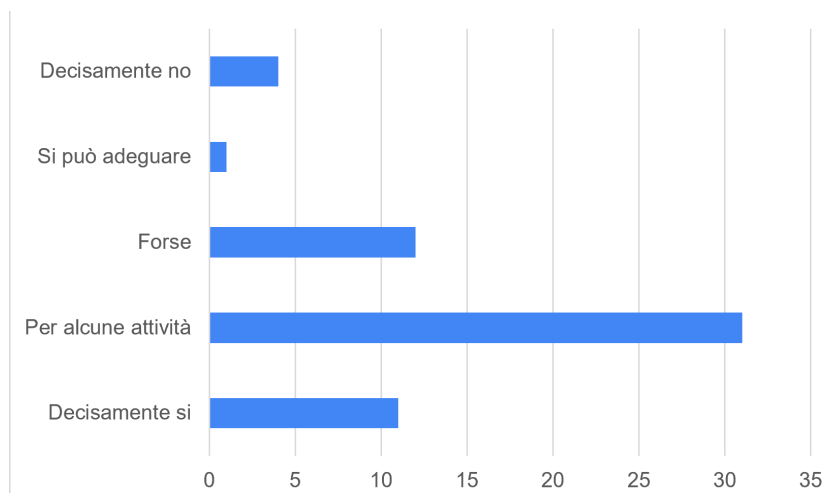


Fig. 3 – Gli alunni APC hanno bisogno di didattica differenziata?

In apparente contrasto con questi dati, i docenti dichiarano che gli studenti con APC possono avere un rendimento scolastico insufficiente: tale opinione è condivisa da 36 docenti su 59. Inoltre, rispetto alla percezione di sé dell'alunno con APC, predominano attribuzioni di carattere negativo, quali emozioni fuori controllo, disagio, eccesso di autocritica e insicurezza (tutti con oltre 15 risposte). Al contrario, gli elementi positivi – quali indipendenza, sicurezza e elevata autostima – sono selezionati meno frequentemente (10 preferenze).

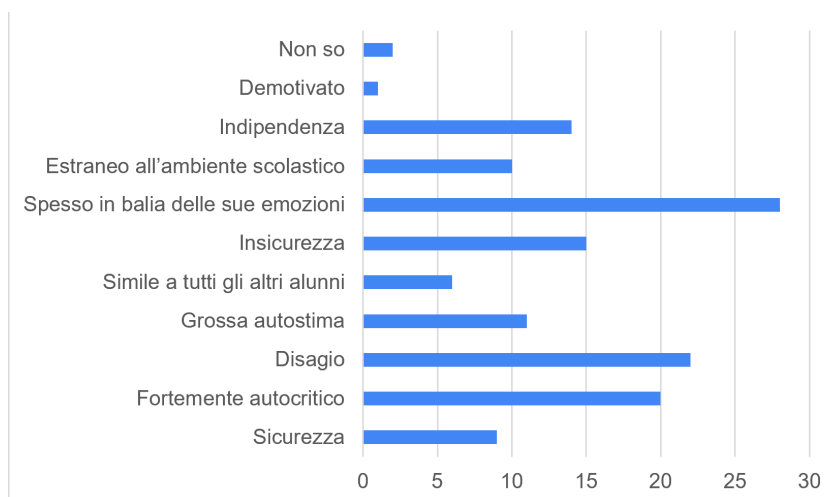


Fig. 4 – Quale immagine avrà di sé un alunno con caratteristiche di APC?

Alcune delle risposte dei docenti appaiono contraddittorie: da una parte l'APC viene identificato attraverso elementi positivi, dall'altro, emerge un vissuto dell'alunno non sempre positivo. La ragione di tale apparente contraddizione può essere colta nelle parole di una docente, che riconosce uno degli aspetti individuati dalla letteratura come caratteristici, senza tuttavia coglierne la magnitudine e riconducendolo a una dimensione ritenuta comune a tutte le persone.

Questo mio alunno ha una grande autostima, ma se è convinto di non essere bravo in qualcosa si demoralizza facilmente e ripete spesso che lui in quella cosa non è bravo. Quindi in alcune situazioni è sicuro di sé, in altre insicuro e va sostenuto e incoraggiato. (Direi come tutte le persone). (GG31051955)

5. Ricerca-formazione (R-F)

Il percorso di R-F ha coinvolto 12 insegnanti, donne, che insegnavano sia su posto comune che su sostegno, appartenenti sia alla scuola primaria che alla secondaria di primo grado, per sviluppare un modello di formazione a ca-

Come individuare il talento negli studenti e farlo diventare una risorsa:
riflessioni da un percorso di ricerca-formazione

scata (Kennedy, 2005) che consentisse la socializzazione dei risultati a tutto il collegio docenti.

Dopo aver costruito insieme le domande guida della R-F, intese come quesiti che le docenti si ponevano genuinamente a partire dal problema iniziale, il percorso ha fornito strumenti per la raccolta di evidenze, ha sostenuto una riflessione continua sulle pratiche, e ha consentito lo scambio di opinioni e di esperienze, accompagnando così il processo di co-costruzione delle risposte.

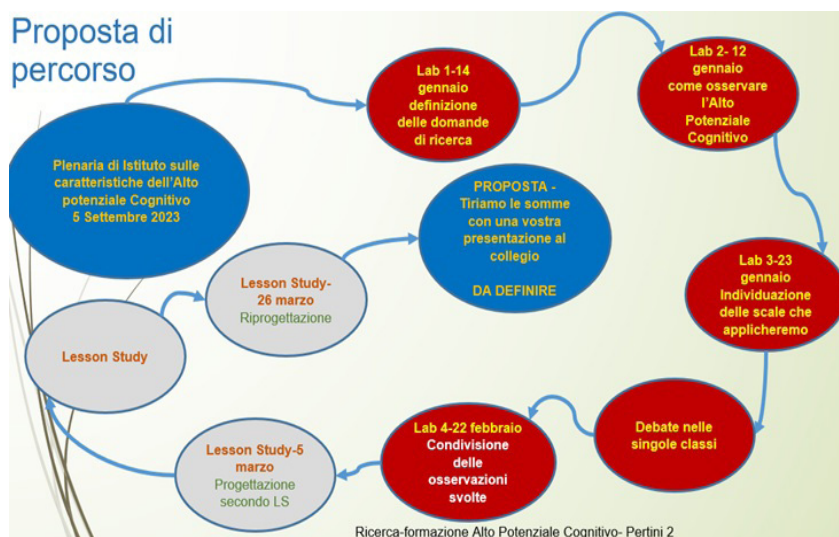


Fig. 5 – Le tappe del percorso con l'Istituto Comprensivo Pertini 2

La domanda di ricerca comune, costruita congiuntamente da docenti e ricercatori universitari, è stata: Come individuare le potenzialità di ognuno attraverso attività progettate ad hoc e l'osservazione condotta con strumenti specifici?

Per rispondere a tale quesito, il gruppo ha analizzato le scale di Renzulli, considerate uno strumento utile per fare emergere le potenzialità di ognuno, al di là dell'utilizzo di test specifici. L'analisi e la valutazione condivisa delle scale hanno consentito alle docenti sia di mettere a fuoco le attività che meglio potessero sostenere l'emersione dei talenti, sia di selezionare le scale

più adeguate ad un'osservazione sistematica delle dinamiche in classe. Una prima proposta didattica, costituita dall'organizzazione di un debate, ha consentito ad alcune docenti di poter osservare la medesima attività utilizzando gli stessi strumenti. Le docenti hanno apprezzato la possibilità di osservare i propri studenti in modo più attento e approfondito soffermandosi su aspetti che, talvolta, vengono trascurati. Gli indicatori comportamentali hanno contribuito a far emergere la complessità dei processi cognitivi di tutti gli studenti arrivando a sorprendere anche le docenti più scettiche.

Al fine di individuare le attività e gli strumenti osservativi maggiormente efficaci a far emergere il talento, il gruppo ha progettato un LS dal tema: "Dall'analisi dell'impatto ecologico del ciclo di vita di un alimento alle possibili soluzioni per una alimentazione più sostenibile". L'ora di lezione è stata progettata con la tecnica del Jigsaw. Durante lo svolgimento della lezione progettata nel LS, hanno lavorato 5 nuovi gruppi di studenti, ciascuno composto da 5 membri provenienti da gruppi che, nelle lezioni precedenti, avevano analizzato 5 articoli diversi. In tal modo, ogni membro del nuovo gruppo ha assunto un ruolo fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo comune, mettendo a disposizione del gruppo le conoscenze acquisite nella lezione precedente e avendo lo spazio per far emergere i propri talenti.

La riprogettazione del LS, con lo scopo di far emergere punti di forza e possibili miglioramenti oltre all'efficacia della lezione per rispondere alle domande di ricerca, è stata svolta sulla base di una traccia precedentemente concordata tra le ricercatrici, è stata registrata e trascritta e in seguito sottoposta ad analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). Le docenti concordano che tutti gli studenti hanno partecipato attivamente, ritagliandosi spazi di intervento personali. Nel corso del lavoro di gruppo sono emersi talenti precedentemente non rilevati dalle docenti: alcuni studenti sono apparsi sotto una luce diversa, anche grazie all'impiego delle scale di Renzulli. Inoltre, le docenti riconoscono che la riflessione collettiva sulle scale ha consentito loro di costruire una visione più complessa del talento, andando ad abbracciare anche aspetti quali le competenze sociali, o la motivazione per l'apprendimento. L'osservazione durante il LS ha fatto emergere quegli studenti che per varie ragioni cercano di tenere il proprio talento nascosto, oltre alle situazioni in cui studenti con talento non hanno la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità. La R-F ha favorito nelle docenti lo svilupparsi di una visione dinamica e in divenire

del talento, in linea con quanto visto in letteratura. Un ulteriore elemento di forza è stato poter osservare l'attività insieme alle docenti appartenenti a ordini di scuola diversi, consentendo una riflessione condivisa.

Rispetto all'individuazione delle potenzialità di ognuno, le docenti hanno elaborato alcune prime, parziali, risposte. Risultano necessarie attività costruite attorno ad un artefatto, accompagnate da domande o consegne che siano in grado di strutturare la riflessione. Tali attività devono essere inclusive, offrendo agli studenti la possibilità di partecipare all'interno della propria zona di sviluppo prossimale e di valorizzare al massimo le proprie capacità ed attitudini individuali, pur lavorando attorno a un medesimo oggetto di conoscenza, destinato a diventare patrimonio comune del gruppo di classe. Il lavoro cooperativo e la discussione presentano queste caratteristiche, in quanto consentono agli studenti di costruire conoscenza insieme a partire da attività e riflessioni condivise. Un'altra tipologia di attività, già sperimentata dalle docenti in altre occasioni, presenta analoghe potenzialità di sollecitare gli studenti in modalità diverse e non previste, favorendo così l'emersione dei talenti: si tratta di attività svolte al di fuori del contesto scolastico, in collaborazione con il territorio, su problemi autentici. Queste conclusioni delle docenti sono in linea con la differenziazione didattica presentata in letteratura. Le scale di Renzulli si sono dimostrate uno strumento efficace per mettere a fuoco aspetti di complessità del talento, sia a livello individuale che dell'intero gruppo classe. Un'osservazione efficace richiede continuità nel tempo; tuttavia, questo può avvenire solo attraverso il lavoro di gruppo, poiché il/la docente, pur essendo solo in classe, può osservare in modo approfondito solo alcuni studenti alla volta.

6. Conclusioni

Percorsi che supportino la riflessione condivisa tra docenti e ricercatori, quali il LS e la R-F, così come la riflessione congiunta su strumenti che sollecitino il riconoscimento delle caratteristiche di questo tipo di studenti, contribuiscono a costruire e sostenere una postura di ricerca all'interno di una comunità docente orientata a promuovere esperienze educative inclusive e innovative. La sperimentazione di tali modalità ha inoltre fornito alle docenti una risposta concreta alla questione relativa alla creazione e l'efficacia di spazi di progetta-

zione condivisi. Il percorso ha confermato che è l'osservazione sistematica dei processi di costruzione dei significati in classe che può spingere le docenti ad una riflessione che le porti a rivedere i pregiudizi e a acquisire consapevolezza sulle diversità che coesistono nelle nostre classi.

La parzialità delle iniziali concezioni e delle credenze, anche in docenti formati ed esperti, come quelli di questo IC, in relazione agli studenti con APC, ha portato alla luce il bisogno di una formazione docente specifica in questo ambito, in linea con quanto rilevato dalla letteratura scientifica (Callahan et. al., 2017).

La presente ricerca sottolinea infine che supportare i docenti in questo processo di cambiamento non sia solo possibile, ma anche necessario.

Bibliografia

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bartolini, M. G., Ramploud, A. (eds) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Carocci.
- Bortolotto M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 183-196.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, a cura di). Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20-49.
- Caserta, D., & Zorzi, E. (2023). Disvelare l'alto potenziale: opportunità per ampliare l'inclusione a scuola. *RicercAzione*, 15(1), 243-254.
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42(3), 217-225.

- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86-97.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, 44(2), 80-89.
- Renzulli, J. S., Sorrentino, C., & Pinnelli, S. (2021). *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*. Erickson.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.