

## Exploring Teachers' Representations of Giftedness in Education: Development and Validation of the Q-PLUS Questionnaire

### Esplorare le rappresentazioni degli insegnanti sulla plusdotazione in ambito educativo: sviluppo e validazione del questionario Q-PLUS

**Arianna Giuliani**

eCampus University, Department of Human and Social Sciences, Novedrate (Italy)

**Eugenia Treglia**

Pegaso University, Department of Educational Sciences and Sport, Naples (Italy)

**Federica Emanuel**

eCampus University, Department of Human and Social Sciences, Novedrate (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Giuliani, A., Treglia, E., & Emanuel, F. (2025). Exploring Teachers' Representations of Giftedness in Education: Development and Validation of the Q-PLUS Questionnaire. *Italian Journal of Educational Research*, 35, 165-176  
<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p165>

**Copyright:** © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** September 8, 2025

**Accepted:** November 28, 2025

**Published:** December 17, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p165>

#### Abstract

This paper addresses the issue of giftedness, joining the debate on how to recognise, preserve and enhance its specific characteristics in school and educational contexts (Gagné, 2015; Cassibba, & Semeraro, 2020). Assuming that teachers' knowledge, opinions and attitudes play a crucial role in shaping teaching practices and educational pathways (Klassen & Chiu, 2010; Ivarsson, 2023), the study aimed to develop a tool that could detect these dimensions systematically and in a culturally relevant way. The tool was designed to be user-friendly and functional within initial and in-service teacher training programmes.

The paper therefore presents the characteristics of the *Questionnaire on Representations and Opinions on Giftedness in Educational and Social Contexts* (Q-PLUS), which was developed by translating and adapting the 34-item version of the *Opinions about the Gifted and their Education Questionnaire* (Gagné & Nadeau, 1985; Gagné, 2018). In conjunction with the Exploratory Factor Analysis of the tool, which was conducted on data collected from a sample of 1.539 secondary school teachers and future teachers, the paper provides detailed insights into the factorial restructuring of the Italian tool - which consists of 23 items - and highlights its potential applications.

The primary findings from using the instrument show that, while the cognitive and social abilities of gifted students are widely recognised, their emotional and relational vulnerabilities are frequently overlooked due to stereotypes and oversimplifications. The data also confirm a limited level of regulatory and theoretical knowledge on the subject, highlighting a training gap that risks translating into partial or fragmented educational practices.

**Keywords:** Assessment of Representations; Exploratory Factor Analysis; Giftedness; Teacher Education

#### Riassunto

Il contributo affronta il tema della plusdotazione, inserendosi nel dibattito su come riconoscerne, tutelarne e valorizzarne le specificità nei contesti scolastici e formativi (Gagné, 2015; Cassibba, & Semeraro, 2020). Partendo dall'assunto che conoscenze, opinioni e disposizioni degli insegnanti costituiscono variabili decisive nel modellare pratiche didattiche e percorsi educativi (Klassen & Chiu, 2010; Ivarsson, 2023), l'interesse della ricerca è stato quello di mettere a punto uno strumento in grado di rilevare tali dimensioni in modo sistematico e culturalmente pertinente, pensato al tempo stesso per essere agevole e funzionale all'interno dei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Il paper presenta dunque le caratteristiche del *Questionario sulle Rappresentazioni e le Opinions sulla Plusdotazione in contesto Educativo e Sociale* (Q-PLUS), nato dalla traduzione e dall'adattamento dell'*Opinions about the Gifted and their Education Questionnaire* (Gagné & Nadeau, 1985; Gagné, 2018 - versione 34 item). Congiuntamente all'Analisi Fattoriale Esplorativa dello strumento, condotta su dati raccolti su un'unità di analisi di 1539 docenti e futuri di docenti di Scuola secondaria, viene presentato il dettaglio della ristrutturazione fattoriale dello strumento italiano - che consta di 23 item - e ne vengono evidenziate le possibilità di utilizzo.

Le principali evidenze emerse dall'utilizzo dello strumento mostrano come, accanto a un diffuso riconoscimento del potenziale cognitivo e sociale degli studenti con plusdotazione, persistano stereotipi e semplificazioni che ne sottovalutano le vulnerabilità emotive e relazionali. I dati confermano, inoltre, un limitato livello di conoscenza normativa e teorica sul tema, evidenziando un vuoto formativo che rischia di tradursi in pratiche educative parziali o frammentarie.

**Parole chiave:** Valutazione delle rappresentazioni; Analisi Fattoriale Esplorativa; Plusdotazione; Formazione docenti

#### Credit author statement

This article has been developed jointly by the authors. A. Giuliani wrote §§ 2 and 3.2; E. Treglia §§ 1, 1.1, 3.3, 4; F. Emanuel § 3.1.

## 1. Introduzione

Il tema della plusdotazione costituisce da tempo un ambito di riflessione e dibattito all'interno delle scienze dell'educazione, in particolare per quanto riguarda il riconoscimento e la valorizzazione del potenziale individuale nei contesti scolastici e formativi. Il supporto agli studenti con plusdotazione rappresenta infatti una sfida educativa sempre più rilevante a livello internazionale. Sebbene il dibattito scientifico sul tema sia vivace e in continua evoluzione (Cassibba & Semeraro, 2020; Knopik & Oszwa, 2022; Biagini, 2024), nel contesto italiano la discussione e l'implementazione di strategie mirate appaiono ancora parziali e frammentarie.

È ampiamente riconosciuto come le conoscenze, le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti svolgano un ruolo cruciale nel determinare le pratiche didattiche e il sostegno offerto agli studenti plusdotati (Mojca & Urška, 2019; Ivarsson, 2023; Treglia & Giuliani, 2025). Le convinzioni dei docenti influenzano, infatti, non solo le scelte metodologiche, ma anche il grado di apertura nei confronti di percorsi educativi personalizzati e inclusivi. Parallelamente, la letteratura evidenzia l'esigenza di strumenti affidabili per indagare tali dimensioni e orientare interventi formativi e azioni di sistema (Pfeiffer, 2018; Barabanti et al., 2025). Comprendere le percezioni degli insegnanti si rivela pertanto essenziale per promuovere interventi efficaci, che tengano conto delle loro prospettive e dei loro bisogni formativi, e per rafforzare una cultura della valorizzazione del talento individuale (OCSE, 2018; Giuliani & Treglia, 2025).

Nel contesto italiano, negli ultimi anni si sono registrati alcuni progressi, seppur disomogenei. Il quadro normativo ha mostrato aperture verso l'inclusione e la personalizzazione (D.M. 27 dicembre 2012, n. 254; L. 13 luglio 2015, n. 107), con un'accelerazione segnata dalla Nota n. 562/2019 – che consente di inquadrare gli alunni ad alto potenziale cognitivo tra i BES e di attivare misure personalizzate – e dal DPCM 4 agosto 2023 sui nuovi percorsi abilitanti per la formazione iniziale. È inoltre in discussione il Disegno di legge S. 180 (XIX Legislatura), volto a delineare un impianto organico per il riconoscimento, la predisposizione di piani personalizzati e la formazione del personale scolastico. Nonostante tali segnali, permangono lacune significative: l'attenzione agli studenti con alte potenzialità resta spesso marginale e la traduzione delle policy in pratiche educative concrete non è scontata.

Concepire la plusdotazione come un'area specifica dei Bisogni Educativi Speciali consente di superare letture deficitarie, promuovendo approcci centrati sui punti di forza e sulla personalizzazione (Cottini, 2017; Barabanti et al., 2025), in linea con le raccomandazioni internazionali per una scuola equa e di qualità (OCSE, 2018). Alcuni studi che hanno indagato le concezioni e percezioni degli insegnanti italiani rivelano una conoscenza ancora limitata del tema e la difficoltà delle scuole nel predisporre ambienti di apprendimento realmente stimolanti, fondati su metodologie attive e partecipative (Brazzolotto, 2018; Giuliani & Treglia, 2025). La letteratura internazionale sottolinea, inoltre, come la mancanza di strumenti adeguati di rilevazione e di formazione specifica possa favorire resistenze, stereotipi o pratiche non calibrate sui bisogni reali degli studenti (Shumakova, 2020; Reis-Jorge et al., 2021). Da ciò deriva l'urgenza di predisporre strumenti sistematici per indagare le rappresentazioni dei docenti e dei futuri insegnanti, così da sostenere percorsi di formazione iniziale e in servizio orientati alla valorizzazione dei talenti. In questa prospettiva, la ricerca internazionale ha progressivamente intensificato l'attenzione verso strumenti capaci di misurare in modo rigoroso e culturalmente sensibile le credenze e le opinioni degli insegnanti, dando impulso a una produzione scientifica che negli ultimi anni ha portato allo sviluppo e alla revisione di diverse scale utili per rilevare tali dimensioni. Oltre alle versioni più recenti dell'*Opinions about the Gifted and their Education Questionnaire* (OGE; Gagné & Nadeau, 1985; Gagné, 2018) – che rimane uno degli strumenti più diffusi a livello internazionale e da cui il Q-PLUS qui presentato deriva – la letteratura ha visto la diffusione di questionari concepiti per rispondere alle nuove esigenze di policy, alla crescente richiesta di formazione docente e alla necessità di comprendere le concezioni “di ingresso” dei futuri insegnanti. Tra questi, la *Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness Scale* di Troxclair (2013) propone una misura compatta rivolta specificamente ai docenti in formazione iniziale, rielaborando alcuni item dell'OGE per indagare definizioni di giftedness, percezioni sui bisogni degli studenti ad alto potenziale e opinioni sulla legittimità dei servizi educativi dedicati. Analogamente, la *Educators' Attitudes toward Gifted Education Scale* di Öztürk & Fıçıcı (2014) rappresenta uno strumento ampiamente utilizzato in contesti extra-anglofoni, articolato in quattro fattori che rilevano percezioni dei bisogni dei gifted, disponibilità al sostegno didattico, accettazione di pratiche differenziate e barriere percepite nell'implementazione. In ambito com-

parativo internazionale, la *Scale of Teachers' Attitudes Toward Educating Gifted Students* (STATEGS) di Giza (2022) risponde alla necessità di strumenti culturalmente sensibili per analizzare gli atteggiamenti dei docenti in contesti diversi, offrendo una solida struttura psicometrica per individuare tipologie di atteggiamento (ad es. profili pro-ability, neutrali o scettici) e fattori predittivi legati a variabili culturali e di esperienza. Nel complesso, il panorama internazionale converge verso strumenti più brevi, mirati e culturalmente pertinenti, capaci di integrare finalità di ricerca e finalità formative, e di offrire ai sistemi educativi indicatori affidabili per orientare politiche, iniziative di sviluppo professionale e pratiche didattiche inclusive nei confronti degli studenti ad alto potenziale.

Lo studio qui presentato intende inserirsi in tale scenario, proponendo uno strumento sintetico per indagare le rappresentazioni e le opinioni dei docenti rispetto alla plusdotazione, contribuendo a colmare la scarsità di strumenti validati nel contesto italiano. Al tempo stesso, lo strumento messo a punto non si configura soltanto come dispositivo di rilevazione empirica: la sua struttura breve, mirata e facilmente fruibile lo rende una risorsa formativa. La sua integrazione nei percorsi di formazione docente può infatti rafforzare consapevolezza, favorire un ripensamento critico delle pratiche consolidate e incentivare un orientamento professionale maggiormente inclusivo, in grado di rispondere alla varietà dei bisogni formativi e di valorizzare il potenziale unico di ciascun alunno.

### 1.1 La plusdotazione come costrutto multidimensionale

La plusdotazione, oggi intesa come costrutto dinamico e multidimensionale, emerge dall'interazione tra abilità cognitive, componenti socio-emotive, motivazione e creatività, superando definitivamente le tradizionali definizioni basate esclusivamente sul quoziente intellettivo (Anghel, 2016; Baccassino & Pinelli, 2023). Le capacità cognitive, pur rilevanti, richiedono infatti un ambiente facilitante affinché il potenziale possa trasformarsi in eccellenza personale (Papadopoulos, 2020), mentre l'asincronia socio-emotiva tipica degli studenti plusdotati – spesso caratterizzata da intensità emotiva, perfezionismo e difficoltà relazionali – evidenzia l'importanza della regolazione emotiva e dell'intelligenza emotiva per il loro benessere e successo (Bastien et al., 2021; Göksu et al., 2024). La motivazione intrinseca e le funzioni esecutive rappresentano ulteriori fattori predittivi del rendimento, talvolta più influenti del QI stesso (Rodrigues et al., 2025).

I principali modelli teorici contemporanei convergono su una prospettiva olistica, secondo cui la plusdotazione si manifesta nell'interazione tra individuo, compiti e contesto (Pergantis, 2024; Sternberg, 2024), ponendo implicazioni significative sul piano educativo: gli insegnanti devono essere formati a riconoscere la pluralità dei profili e a promuovere ambienti che bilancino stimolazione cognitiva e supporto socio-emotivo (Knopik & Oszwa, 2022). Tale complessità rende inadeguate le sole misure psicometriche per l'identificazione, contribuendo al sottoriconoscimento di studenti provenienti da gruppi sottorappresentati e dei profili *twice exceptional* (Oman et al., 2025; Mariani & Treglia, 2025), richiedendo procedure integrate che includano creatività, problem-solving, leadership e fonti multiple di valutazione (Priyadarshani & Senarath, 2025). La plusdotazione va inoltre compresa come processo in evoluzione, influenzato da fattori individuali, familiari e socioculturali (Zamfirov et al., 2025), in cui sviluppo linguistico e creatività giocano un ruolo chiave nelle prime fasi di crescita (Dewey, 2025). Ne deriva la necessità di politiche educative e pratiche didattiche capaci di valorizzare tale complessità attraverso curricula flessibili, valutazioni multidimensionali e un sostegno mirato anche alle sfide psicologiche associate, riconoscendo il ruolo della resilienza e dell'adattamento come competenze centrali nei percorsi degli studenti plusdotati (Giuliani & Treglia, 2025).

## 2. Metodologia

Il contributo approfondisce una delle attività di ricerca previste in uno studio esplorativo che ha avuto come focus il tema della plusdotazione in ambito educativo. Lo studio, nel suo complesso, si colloca nel dibattito su come poter concorrere alla qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento; in particolare, l'attenzione è su come orientare le attività di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti in modo che sensibilizzino al tema della valorizzazione delle peculiarità individuali e che contribuiscano

a rafforzare conoscenze e competenze rispetto ad approcci metodologico-didattici inclusivi e capacitanti. Uno dei modi attraverso cui ciò appare possibile è individuare strumenti operativi da presentare e discutere con docenti e futuri docenti a integrazione di materiali di studio e attività laboratoriali, affinché possano essere di stimolo per la riflessione su proprie credenze e/o pratiche durante e a seguito dell'intervento formativo.

In coerenza con tali premesse, il contributo presenta le caratteristiche del Questionario sulle Rappresentazioni e le Opinioni sulla Plusdotazione in contesto Educativo e Sociale (Q-PLUS), nato dalla traduzione e dall'adattamento dell'*Opinions about the Gifted and their Education Questionnaire* (Gagné & Nadeau, 1985; Gagné, 2018 - versione con 34 item), selezionato in quanto ampiamente dibattuto in letteratura e già utilizzato in diversi contesti nazionali (Bartley, 2014; Polyzopoulou et al., 2014; Mojca & Urška, 2019; Ivarsson, 2023). La fase di traduzione dall'inglese all'italiano è stata supervisionata da un esperto madrelingua e per la verifica della comprensibilità e pertinenza di fattori e relativi item è stato consultato un gruppo di dieci esperti impegnati nell'ambito didattico e dell'inclusione.

L'obiettivo della fase dello studio presentata in questa sede è stato mettere a punto una versione dello strumento che fosse sintetica e culturalmente rilevante e adeguata ai contesti scolastici e formativi italiani, con la prospettiva di rendere disponibile per formatori, educatori e insegnanti uno strumento agevole da utilizzare in ulteriori attività di formazione e ricerca.

Proposto durante una delle attività formative previste dai Percorsi abilitanti di formazione iniziale degli insegnanti (DPCM 4 Agosto 2023) attivati dall'Università telematica eCampus, le risposte – raccolte tramite somministrazione online – sono state sottoposte ad Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) al fine di comprendere l'articolazione interna del questionario nella versione adattata e di verificarne validità e attendibilità. L'AFE, presentata nel dettaglio nel paragrafo 3.1, è stata condotta con il software statistico IBM SPSS Statistics (versione 29).

Al questionario hanno risposto, su base volontaria, 1539 dei docenti e futuri docenti coinvolti nelle attività formative sopra menzionate. L'utilizzo dello strumento è stato preceduto dalla condivisione di riferimenti teorici e metodologici sul tema della plusdotazione e della sua gestione in ambito educativo; alla somministrazione è seguita una fase di feedback su quanto rilevato e di follow-up sia in relazione ai temi su cui lo strumento ha portato a riflettere sia rispetto alla strutturazione dello strumento.

L'unità di analisi è composta prevalentemente da persone di età compresa tra 41 e 50 anni (47%), con rappresentanza anche delle altre fasce di età (es. 51-60 anni, 29.2%; 31-40 anni, 20.5%). Di questi gran parte è già attiva nel mondo della scuola, con anzianità di servizio che oscillano tra “meno di 5 anni” (18.8%) e “oltre 15 anni” (32.4%).

Rispetto all'ambito delle discipline insegnate registrano frequenze maggiori i docenti di ambito matematico-scientifico-tecnologico e quelli di ambito linguistico-letterario. Il 35% dell'unità di analisi ha dichiarato, inoltre, di aver già ricoperto o di ricoprire al momento della rilevazione la funzione di docente specializzato sulle attività di sostegno didattico.

Coerentemente con la distribuzione territoriale dell'intero gruppo di docenti e futuri docenti coinvolti nei Percorsi abilitanti attivati dall'Università eCampus, l'unità di analisi coinvolta nell'utilizzo dello strumento qui presentato è distribuita pressoché sull'intero territorio nazionale; tra le regioni più rappresentate figurano la Campania (24.6%), la Sicilia (19.8%) e il Lazio (16.5%).

### 3. Principali Esiti

#### 3.1 L'analisi fattoriale esplorativa dell'*Opinions about the Gifted and their Education Questionnaire*

Il questionario, prima di procedere con l'Analisi Fattoriale Esplorativa, è stato sottoposto alla verifica della fattorializzabilità, attraverso due test: il test di adeguatezza campionaria o test di Kaiser-Meyer-Olkin<sup>1</sup> e il

1 Il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; Kaiser, 1970; 1974) costituisce un indice volto a stimare l'appropriatezza dei dati per l'analisi fattoriale, ponendo a confronto la grandezza delle correlazioni osservate con quella delle correlazioni parziali. L'assunto è che, qualora le correlazioni parziali al quadrato tra tutte le coppie di variabili (calcolate

test di sfericità di Bartlett<sup>2</sup>. I dati confermano la fattorializzabilità della scala: il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin è pari a .804 e il test di sfericità di Bartlett è significativo ( $\chi^2(231) = 7133.884$ ,  $p < 0.001$ )

Il metodo di estrazione adottato è la Fattorizzazione dell'asse principale (*Principal Axis Factoring, PAF*), che permette di analizzare la varianza attribuibile ai soli fattori comuni escludendo la varianza unica e quella di errore, con l'obiettivo di fornire una rappresentazione più accurata dei costrutti sottostanti. Tale approccio consente di isolare i fattori latenti realmente condivisi dalle variabili osservate, migliorando la qualità interpretativa della soluzione fattoriale.

Nelle analisi preliminari si è fatto ricorso al criterio di Kaiser, richiedendo l'estrazione di tutti i fattori con autovalori maggiori di 1. La soluzione iniziale ha restituito una struttura a 8 fattori che, pur rispettando il criterio statistico, è stata valutata insoddisfacente sia per l'eccessiva frammentazione della varianza spiegata sia per la scarsa coerenza con il modello teorico di riferimento. L'esame dello scree-plot ha messo in evidenza una soluzione a 5 fattori, poiché a partire dal sesto fattore la curva tendeva ad appiattirsi, segnalando un contributo trascurabile dei fattori successivi.

Sulla base di tale evidenza, le fasi successive dell'Analisi Fattoriale Esplorativa sono state condotte mediante un approccio graduale e iterativo, riducendo progressivamente il numero di fattori estratti fino a convergere su una soluzione a 5 fattori. Questa configurazione si è dimostrata più coerente sia con le attese teoriche sia con la struttura empirica dei dati, mentre le soluzioni con un numero maggiore di fattori producevano dimensioni scarsamente interpretabili, costituite da pochi item e prive di consistenza concettuale. Il passo successivo ha riguardato l'analisi delle saturazioni fattoriali: in linea con le soglie adottate in letteratura (Hair et al., 2010), sono stati progressivamente eliminati gli item con saturazioni inferiori a 0.30, poiché indicativi di una debole associazione con i fattori estratti.

L'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) individua una soluzione a 5 fattori (rotazione Varimax, normalizzazione Kaiser) che spiega il 36.57% della varianza totale. La Tabella 1 riporta la matrice dei fattori ruotati della soluzione fattoriale individuata, dove si evince l'appartenenza di ogni item ai singoli fattori e le saturazioni degli item. Osservando i loadings dei fattori si osserva che gli indici di saturazione hanno in generale valori compresi tra 0.31 e 0.79. I fattori identificati nella soluzione sono così nominati e saranno discussi nel paragrafo 3.2:

- [1] fattore Riconoscimento del potenziale e supporto educativo specifico
- [2] fattore Modelli di accelerazione del percorso scolastico
- [3] fattore Resistenze al supporto educativo personalizzato
- [4] fattore Proiezioni di status e ruoli sociali
- [5] fattore Ostacoli relazionali e stereotipi

tenendo costanti le restanti variabili) risultino contenute rispetto ai corrispondenti valori delle correlazioni semplici al quadrato, l'indice KMO tenderà ad avvicinarsi al valore massimo pari a 1, denotando un'elevata coerenza interna del set di dati. La letteratura propone soglie interpretative consolidate: valori superiori a .90 sono classificati come eccellenti; compresi tra .80 e .90 come buoni; tra .70 e .80 come accettabili; tra .60 e .70 come mediocri; mentre valori inferiori a .60 evidenziano una scarsa adeguatezza campionaria, condizione nella quale l'impiego dell'analisi fattoriale risulta non consigliabile (Barbaranelli, 2006).

- 2 Il test di sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) è un indicatore statistico volto a verificare l'adeguatezza della matrice di correlazione ai fini dell'analisi fattoriale. Il test valuta l'ipotesi nulla secondo cui la matrice di correlazione osservata non differisce dalla matrice identità, ovvero una condizione in cui le variabili risultano sostanzialmente non correlate tra loro. Un esito significativo ( $p < .05$ ), in presenza di una numerosità campionaria adeguata, consente di rifiutare tale ipotesi, indicando che la matrice di correlazione si discosta dall'identità e che le relazioni tra le variabili sono sufficientemente consistenti da giustificare l'applicazione dell'analisi fattoriale. Al contrario, un risultato non significativo segnala che le correlazioni sono troppo deboli, rendendo l'analisi fattoriale non appropriata.



	1	2	3	4	5
18. Le persone con plusdotazione sono una risorsa preziosa per la nostra società.	0.614				
1. Le persone con plusdotazione hanno bisogno di attenzioni specifiche per sviluppare appieno i loro talenti.	0.600				
10. Poiché investiamo risorse per gli alunni con difficoltà, dovremmo fare lo stesso per quelli con plusdotazione.	0.588				
20. Per progredire, una società deve sviluppare al massimo i talenti delle persone con plusdotazione.	0.519				
5. Le nostre scuole dovrebbero prevedere interventi educativi specifici per gli alunni con plusdotazione.	0.452				
16. Gli alunni con plusdotazione spesso a scuola si annoiano per mancanza di stimoli.	0.416				
12. Gli alunni con plusdotazione perdono il loro tempo nelle classi regolari di prima assegnazione.		0.632			
2. Gli alunni con plusdotazione dovrebbero essere lasciati nelle classi di prima assegnazione, poiché servono da stimolo intellettuale per gli altri alunni. (REV)		0.549			
8. Dovrebbe essere consentito a un numero maggiore di alunni con plusdotazione di accelerare il percorso scolastico saltando una classe.		0.513			
9. È più dannoso per un alunno con plusdotazione perdere tempo nella classe di prima assegnazione che adattarsi a saltare un anno.		0.494			
6. Il modo migliore per soddisfare i bisogni degli alunni con plusdotazione è coinvolgerli in percorsi didattici personalizzati.		0.468			
7. Saltando una classe, gli alunni con plusdotazione perdono concetti fondamentali e hanno lacune nelle loro conoscenze. (REV)		0.376			
14. Fornire supporti educativi specifici agli alunni con plusdotazione costituisce un'ingiustizia verso gli altri alunni.			0.630		
15. Offrire supporti educativi specifici agli alunni con plusdotazione significa concedere loro un privilegio.			0.609		
11. Abbiamo una responsabilità maggiore nel dare un aiuto supplementare agli alunni con difficoltà che a quelli con plusdotazione.			0.431		
17. Gli alunni con difficoltà necessitano di interventi educativi personalizzati più di quelli con plusdotazione.			0.345		
19. La responsabilità principale nello sviluppo dei talenti degli alunni con plusdotazione è dei genitori.			0.312		
4. Gli alunni con plusdotazione di oggi potranno essere i leader della società di domani.				0.790	
3. Prevedere percorsi educativi specifici per gli alunni con plusdotazione contribuisce a formare i futuri membri della classe dirigente.				0.543	
13. Gli alunni con plusdotazione sono spesso i leader di un gruppo.				0.418	
22. Spesso gli alunni con plusdotazione vengono respinti perché le persone li invidiano.					0.604
21. Un alunno riconosciuto come plusdotato ha più difficoltà a stringere legami di amicizia.					0.601
23. Alcuni insegnanti sentono la loro autorità minacciata dagli alunni con plusdotazione.					0.470

*Nota: Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale. Rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser*

Tab.1: Analisi Fattoriale Esplorativa, matrice del modello

L'analisi dei dati, precedentemente descritta, ha portato all'eliminazione di alcuni item presenti nella versione originale e alla ridefinizione dei fattori individuati nello strumento preso in considerazione (*Opinions about the Gifted and their Education Questionnaire*, Gagné & Nadeau, 1985; Gagné, 2018). Il questionario somministrato, scelto tra le versioni proposte da Gagné (2018) e tradotto e adattato al contesto

italiano, presentava 34 item. Quanto emerso in fase di analisi ha portato a definire, per la validazione, una versione del questionario composta da 23 item. Nello specifico l'AFE propone l'eliminazione di 11 item che presentano doppia saturazione forte tra i fattori e a livello semantico presentano concetti e aspetti che sono culturalmente distanti dal contesto italiano in cui è stato somministrato. Ad esempio, item riferiti a "classi speciali" o alla possibilità di avanzare direttamente all'interno del percorso scolastico, aspetti lontani dalla situazione presente nel contesto scolastico italiano.

L'affidabilità delle scale di misura utilizzate, in termini di coerenza interna, è stata valutata attraverso il coefficiente Alpha di Cronbach: valori vicini allo zero indicano un basso grado di affidabilità tra item, valori vicini a 1 indicano invece un alto grado di coerenza della scala. Tradizionalmente viene indicata come soglia per questa misura il valore 0.70 (Nunnally, 1978), scendendo a 0.60 negli studi esplorativi (Nunnally & Bernstein, 1994; DeVellis, 2016). L'affidabilità è stata verificata anche analizzando se gli item che compongono ogni scala siano correlati tra loro a due a due (*inter-item correlation*), e calcolando il grado di correlazione tra gli item e la scala nel suo complesso (*item-to-total correlation*). L'analisi delle correlazioni tra item e di quelle tra item e scala totale ha confermato un buon grado di coerenza interna delle scale.

I valori di Alpha di Cronbach per i diversi fattori analizzati sono risultati variabili, con valori che spaziano da 0.612 a 0.721 (Tabella 2). Sebbene il valore per il Fattore 1-Riconoscimento del potenziale e supporto educativo specifico rientri nel range generalmente accettabile ( $>0.70$ ), i valori per gli altri fattori risultano al di sotto del valore di soglia comunemente accettato, in particolare per il Fattore 3-Resistenze al supporto educativo e il Fattore 5-Ostacoli relazionali e stereotipi. Questi valori indicano una coerenza interna moderata, che richiede cautela nell'interpretazione dei risultati. È possibile che le discrepanze nei valori di Alpha riflettano la natura complessa dei costrutti misurati, che potrebbero richiedere una valutazione più approfondita. Una riflessione più ampia sulla struttura fattoriale e sulle caratteristiche teoriche del costrutto potrebbe quindi contribuire a migliorare la qualità psicometrica della scala.

	<i>N Item</i>	<i>Alpha di Cronbach</i>
Fattore 1_Riconoscimento del potenziale e supporto educativo specifico	6	0.721
Fattore 2_Modelli di accelerazione del percorso scolastico	6	0.665
Fattore 3_Resistenze al supporto educativo personalizzato	5	0.614
Fattore 4_Proiezioni di status e ruoli sociali	3	0.660
Fattore 5_Ostacoli relazionali e stereotipi	3	0.612

Tab.2: Indice Alpha di Cronbach per fattore

### 3.2 Il Q-PLUS: struttura fattoriale e utilizzo nei contesti educativi

L'AFE condotta sui dati raccolti ha consentito di mettere a punto il *Questionario sulle Rappresentazioni e le Opinioni sulla Plusdotazione in contesto Educativo e Sociale* (Q-PLUS). Composto da 23 item, lo strumento risponde al principale obiettivo di esplorare le rappresentazioni, le opinioni e gli atteggiamenti nei confronti della plusdotazione, con particolare riferimento all'ambito scolastico e a quello sociale. Breve e agevole nell'utilizzo, è tra i pochi nel contesto nazionale validati su ampia scala e focalizzati su tali ambiti tematici.

Gli item del questionario mettono a fuoco tematiche quali il potenziale valore sociale della persona con plusdotazione, le possibili modalità di supporto scolastico delle alunne e degli alunni con plusdotazione, la funzione che gli insegnanti possono avere a questo riguardo e le percezioni e opinioni più diffuse sul piano sociale rispetto alle persone e alle studentesse e agli studenti con plusdotazione.

Nel porre l'attenzione su tali tematiche, gli item sono articolati nei cinque fattori di seguito descritti; il testo degli item è disponibile nella Tab.1 presente nel paragrafo 3.1. Si specifica che negli item il termine "alunno" è impiegato al maschile per ragioni di sintesi redazionale, ma si riferisce indistintamente ad alunne e alunni di qualsiasi genere.

Il Fattore 1, denominato "Riconoscimento del potenziale e supporto educativo specifico" (6 item), rileva in che misura chi risponde considera la plusdotazione una potenziale risorsa per la società e ritiene

importante offrire alle alunne e agli alunni con plusdotazione opportunità educative mirate per sviluppare appieno il loro potenziale. Il fattore è composto da 6 item, che rispondono alla numerazione 1, 5, 10, 16, 18, 20.

Il Fattore 2, denominato “Modelli di accelerazione del percorso scolastico” (6 item), rileva il livello di preferenza per modelli educativi che prevedono l’accelerazione del percorso scolastico per le alunne e gli alunni con plusdotazione (es. salto di classe), ritenendolo utile per rispondere meglio ai loro bisogni di apprendimento. Gli item che lo compongono sono i numeri: 2, 6, 7, 8, 9, 12.

Il Fattore 3, denominato “Resistenze al supporto educativo personalizzato” (5 item), indica in che misura chi risponde esprime riserve, critiche o opposizioni rispetto all’idea di fornire supporti educativi specifici alle alunne e agli alunni con plusdotazione, percependoli talvolta come privilegi ingiustificati o come una responsabilità da demandare alla famiglia. Gli item che lo compongono hanno numerazione 11, 14, 15, 17, 19.

Il Fattore 4, denominato “Proiezioni di status e ruolo sociali” (3 item), esplora il grado in cui la plusdotazione viene percepita come un indicatore di potenziale leadership, successo sociale o appartenenza futura a gruppi di eccellenza intellettuale o professionale è composto dagli item numero 3, 4 e 13.

Il Fattore 5, denominato “Ostacoli relazionali e stereotipi” (3 item), rileva in che misura chi risponde riconosce o condivide rappresentazioni sociali che vedono le alunne e gli alunni con plusdotazione come soggetti potenzialmente isolati, incompresi o oggetto di sentimenti negativi, come l’invidia o la sfida all’autorità. Gli item che lo compongono sono i numero 21, 22 e 23.

Per ogni item, a chi risponde viene chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con il testo usando una scala Likert a 5 punti (da 1 = “Per nulla d’accordo” a 5 = “Pienamente d’accordo”).

Nell’ambito dello studio condotto e, più in generale, per finalità di ricerca in tema di qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento e di formazione degli insegnanti, i potenziali destinatari dello strumento sono stati individuati nei professionisti attivi nei contesti di educazione formale di ogni ordine e grado. In questa prospettiva, il Q-PLUS svolge da una parte la funzione di strumento di rilevazione, volto a raccogliere in modo sistematico il punto di vista dei docenti sui temi richiamati dai fattori che lo compongono e a produrre evidenze utili all’avanzamento della ricerca educativa. Dall’altra, al tempo stesso, l’utilizzo del questionario che si intende incentivare risponde a funzioni specificatamente formative. Proporre in contesto un questionario come il Q-PLUS, infatti, soprattutto se alla somministrazione segue una fase di follow-up e discussione condivisa, può essere utile non solo per rilevare il punto di vista dei rispondenti sui temi richiamati dai fattori che compongono lo strumento, ma anche per sollecitarne l’interesse ad approfondirli ulteriormente, unitamente alle implicazioni che questi comportano nell’ambito della progettazione e gestione delle proprie pratiche professionali. Usare lo strumento come risorsa per attivare e orientare l’attenzione dei docenti verso il tema della personalizzazione dei percorsi educativi dei cosiddetti studenti gifted, in questa prospettiva, può ad esempio essere strategico per contribuire ad accrescere consapevolezza e potenziale inclusivo delle pratiche professionali di chi opera in ambito educativo.

Nel proporre lo strumento nell’ambito di attività formative può essere inoltre utile – congiuntamente o in alternativa alla regolare somministrazione – anche condurre una lettura e analisi guidata dello stesso, al fine di promuovere un confronto critico collettivo rispetto ai temi su cui ogni item invita a interrogarsi e, ad esempio, sulla personale percezione di sensibilità e/o competenza a riguardo.

Vista la natura trasversale di quanto rilevato con lo strumento, non è esclusa la possibilità di avvalersene anche con interlocutori esterni alle istituzioni scolastiche (ad esempio attori di servizi presenti sul territorio o famiglie) o con gli studenti stessi, al fine di mapparne il punto di vista e di incentivarne la riflessione critica rispetto ai temi focalizzati negli item. Anche in questo caso, affinché il Q-PLUS non rappresenti un solo strumento di rilevazione dati e preservi il suo potenziale formativo, appare strategico affiancare alla somministrazione una fase di introduzione ai temi su cui si chiederà di esprimersi, di interlocuzione sui pensieri che potranno emergere nel fornire le risposte e/o di restituzione rispetto a quanto sarà raccolto.

Allo stato attuale è possibile somministrare il Q-PLUS attraverso la modalità carta e penna e in digitale, con possibilità di ricevere un feedback personalizzato solo dopo una fase preliminare di analisi (quasi del tutto automatizzata, nel caso della compilazione in digitale) da parte di chi ne promuove l’utilizzo. Nel caso di utilizzo del digitale, è sempre possibile ricevere in automatico il PDF con il riepilogo delle proprie risposte.

È in fase di studio l’implementazione dello strumento su un applicativo che consenta di visualizzare -



dopo ogni invio, in automatico - dove si collocano le proprie risposte rispetto all'andamento medio del gruppo di riferimento all'interno del quale è stato proposto lo strumento (ad esempio nel caso di un gruppo di docenti in formazione). Con il diffondersi dello strumento sarà interessante anche poter fornire l'indicazione della propria collocazione rispetto all'intero universo di risposte raccolte nel tempo.

Nel gestire tale processo sarà oggetto di attenzione anche la qualificazione della fase di restituzione feedback, che dovrà essere automatizzata. I messaggi di feedback personalizzato dovranno focalizzare sia come il proprio profilo si colloca rispetto al tema dello strumento nel suo complesso sia come il proprio punto di vista consente di posizionarsi all'interno di ogni fattore.

### 3.3 Evidenze e considerazioni emerse dalla somministrazione

La somministrazione del Q-PLUS al campione di 1539 docenti e futuri docenti ha consentito di raccogliere informazioni utili su più livelli: la consistenza interna dello strumento, la plausibilità della sua struttura e alcune tendenze descrittive di particolare interesse per comprendere il quadro delle rappresentazioni e delle opinioni presenti nel contesto italiano.

Un primo dato riguarda la conoscenza dichiarata del tema: la media relativa alla conoscenza generale della plusdotazione si colloca su valori medi ( $M = 2.52$ ,  $DS = 0.78$ , scala 1-4), mentre quella riferita alla normativa risulta piuttosto bassa ( $M = 2.06$ ,  $DS = 0.80$ ). Questo dato mette in evidenza un vuoto formativo significativo, che appare coerente con la situazione normativa italiana: a fronte di un progressivo riconoscimento ufficiale degli studenti ad alto potenziale, non sono stati finora garantiti percorsi strutturati di aggiornamento e formazione per gli insegnanti.

Le opinioni raccolte sul profilo dello studente plusdotato evidenziano una combinazione di riconoscimento del potenziale e persistenza di stereotipi. Da un lato, la grande maggioranza degli insegnanti lo considera una risorsa per la classe ( $M = 3.42$ ,  $DS = 0.71$ ) e tende ad attribuirgli buoni risultati scolastici ( $M = 2.54$ ,  $DS = 0.82$ ). Dall'altro lato, rimane diffusa la convinzione che sia relativamente immune da difficoltà di tipo emotivo ( $M = 1.85$ ,  $DS = 0.73$ ), relazionale ( $M = 1.90$ ,  $DS = 0.73$ ) o motivazionale ( $M = 2.09$ ,  $DS = 0.81$ ). Questo quadro evidenzia un'asimmetria: i plusdotati vengono riconosciuti come eccellenti dal punto di vista cognitivo e del rendimento, ma sottovalutati nelle possibili vulnerabilità socio-emotive e relazionali, che la letteratura segnala come aspetti centrali dei loro bisogni educativi.

Anche le percezioni relative alla gestione didattica risultano interessanti. I docenti dichiarano livelli di difficoltà moderati nella personalizzazione della didattica ( $M = 2.15$ ,  $DS = 0.85$ ) e della valutazione ( $M = 2.18$ ,  $DS = 0.85$ ), così come nel supportare la relazione con i pari ( $M = 2.32$ ,  $DS = 0.90$ ). Pur riconoscendo l'importanza di interventi mirati, molti insegnanti segnalano di non sentirsi pienamente attrezzati per gestirli, soprattutto in contesti scolastici già caratterizzati da eterogeneità e da esigenze di inclusione multiple.

Per quanto riguarda le opinioni sull'accelerazione del percorso scolastico, i dati disponibili non permettono al momento di fornire indicazioni descrittive specifiche. Tuttavia, le osservazioni qualitative raccolte nella fase di restituzione confermano che il tema del salto di classe o dell'anticipo su singole discipline rimane controverso, con posizioni spesso polarizzate. Questo lascia intendere che la resistenza culturale verso l'accelerazione rappresenti ancora un nodo cruciale nel contesto italiano.

Sul piano degli aspetti relazionali e degli stereotipi, i risultati quantitativi confermano la persistenza di convinzioni semplificate: oltre alla sottovalutazione delle difficoltà socio-emotive, emerge anche una certa diffusione dell'idea che lo studente plusdotato sia poco interessato alla collaborazione con i pari ( $M = 2.34$ ,  $DS = 0.78$ ). Parallelamente, solo una minoranza lo percepisce come fonte di difficoltà per la classe ( $M = 1.99$ ,  $DS = 0.92$ ), segnalando un orientamento complessivamente positivo, ma accompagnato da rappresentazioni riduttive. Un'ipotesi, che dovrà essere verificata in successive analisi, è che i docenti con maggiore esperienza professionale siano più propensi a riconoscere il valore sociale e il potenziale futuro degli studenti plusdotati, mentre i colleghi più giovani tendano ad assumere posizioni più caute o intermedie.

Oltre alle evidenze quantitative, la fase di feedback qualitativo ha offerto spunti preziosi per il perfezionamento dello strumento. Alcuni item sono stati percepiti come ambigui o formulati in modo non del tutto chiaro; inoltre, si sono riscontrate anomalie nella collocazione di alcune affermazioni. Questi elementi hanno portato a elaborare una versione sperimentale del Q-PLUS con item doppi, caratterizzati da for-

mulazioni alternative, e a coinvolgere un secondo gruppo di esperti per affinare ulteriormente la validità concettuale e culturale del questionario.

Nel complesso, i risultati descrittivi confermano che il Q-PLUS non è soltanto uno strumento di misurazione, ma anche un dispositivo riflessivo e formativo. L'esposizione agli item e la successiva discussione hanno stimolato nei docenti una maggiore consapevolezza critica, permettendo di mettere a fuoco non solo i punti di forza delle proprie convinzioni, ma anche le resistenze, le incertezze e gli stereotipi che ancora permangono. L'integrazione di fasi di restituzione e confronto nei percorsi di formazione iniziale e in servizio potrà dunque trasformare il Q-PLUS in una risorsa di sviluppo professionale, oltre che in uno strumento di ricerca.

## Conclusioni

Lo studio ha confermato la rilevanza del tema della plusdotazione nel contesto educativo italiano, evidenziando come, nonostante un progressivo riconoscimento istituzionale, tra i docenti e futuri docenti permanga una limitata padronanza dei riferimenti teorici e normativi. I dati raccolti mostrano infatti che, se da un lato la plusdotazione viene ampiamente riconosciuta come potenziale risorsa per la classe e per la società, dall'altro permangono stereotipi e resistenze che possono ostacolare la costruzione di percorsi realmente inclusivi. In questa prospettiva, la messa a punto del Q-PLUS, nella sua versione italiana breve, rappresenta un contributo significativo: lo strumento si è dimostrato efficace nel rilevare opinioni e rappresentazioni diffuse, restituendo un quadro utile a orientare riflessioni teoriche e pratiche.

Al tempo stesso, la somministrazione e la fase di restituzione hanno confermato che il questionario può assumere anche una funzione formativa e riflessiva, stimolando nei docenti consapevolezze nuove e un confronto critico sulle proprie convinzioni professionali. L'analisi fattoriale esplorativa ha condotto a una ristrutturazione importante della versione originale (da 34 a 23 item), con l'eliminazione di item culturalmente distanti dal contesto italiano e la ridefinizione di cinque dimensioni concettuali. Tuttavia, alcuni elementi metodologici richiedono attenzione: la coerenza interna moderata di alcuni fattori (con valori di Alpha compresi tra .60 e .70) considerati tollerabili nelle fasi esplorative (Nunnally & Bernstein, 1994; DeVellis, 2016), suggerisce prudenza nell'interpretazione delle scale e indica la necessità di ulteriori approfondimenti psicometrici e di possibili adattamenti linguistici e concettuali. La riduzione da 34 a 23 item, se da un lato ha permesso di aumentare la pertinenza culturale dello strumento, dall'altro può aver limitato la copertura concettuale di alcune dimensioni teoriche del costrutto. Ciò rappresenta un limite riconosciuto del presente studio, che sarà oggetto di lavoro nelle fasi successive.

In questa direzione si collocano le azioni già avviate: la predisposizione di una versione sperimentale con item doppi, la conduzione di nuove somministrazioni e il coinvolgimento di un secondo gruppo di esperti, con l'obiettivo di affinare ulteriormente la struttura fattoriale e rafforzarne la validità.

L'aver reso lo strumento sintetico e facilmente utilizzabile costituisce un valore aggiunto, soprattutto in vista della sua applicazione nei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. In tali contesti, il Q-PLUS può favorire non solo la raccolta di dati per fini di ricerca, ma anche l'attivazione di processi riflessivi che possono contribuire a sviluppare sensibilità e competenze per la gestione educativa della plusdotazione. Sul piano didattico, i risultati indicano la necessità di una formazione più sistematica sui bisogni cognitivi ed emotivi degli studenti ad alto potenziale, con particolare attenzione al riconoscimento delle loro vulnerabilità socio-emotive, alla gestione dell'asincronia evolutiva e alla progettazione di percorsi realmente personalizzati. Il Q-PLUS può costituire una risorsa operativa per introdurre tali temi nei percorsi di formazione, offrendo ai docenti un'occasione per confrontarsi con le proprie rappresentazioni e per promuovere pratiche più inclusive e basate sui punti di forza. In prospettiva, il potenziamento delle modalità di restituzione, anche attraverso sistemi digitali automatizzati, potrà ulteriormente accrescerne l'impatto formativo. Potrebbero essere, inoltre, avviati studi longitudinali per verificare la stabilità dei fattori nel tempo, l'analisi della relazione tra rappresentazioni dei docenti e pratiche didattiche effettive, nonché la validazione dello strumento in contesti scolastici diversi (ordini di scuola, regioni, tipologie di formazione). Potrà essere inoltre rilevante esplorare eventuali differenze legate a variabili come anzianità di servizio, area disciplinare, precedente formazione o esperienza con studenti plusdotati.

Il lavoro presentato si colloca all'interno di un percorso ancora in corso, che vede nel Q-PLUS uno strumento originale nel panorama italiano, da perfezionare e ulteriormente esplorare dal punto di vista psicometrico e al contempo un'opportunità per accrescere la consapevolezza e le competenze degli insegnanti sul tema della plusdotazione. In un Paese come l'Italia, dove il dibattito e le pratiche educative sul tema sono ancora in fase di consolidamento, poter disporre di strumenti agili, culturalmente pertinenti e scientificamente validati rappresenta un passo importante verso una scuola più inclusiva e attenta alla valorizzazione di tutti i talenti.

## Bibliografia

- Anghel, O.I. (2016). Valorizations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent. *Review of Artistic Education*, (11+ 12), 231-239.
- Barabanti, P., Cutro, A., & Fiore, B. (2025). *Inclusione ad alto potenziale: Strategie didattiche e organizzative per la plusdotazione*. Edigita ebooks (aggregator).
- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei Dati: Tecniche Multivariate per la Ricerca Sociale*. Milano: LED.
- Bartlett, M.S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various 2 Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 16(2), 296–298. <http://www.jstor.org/stable/2984057>
- Bartley, V. (2014). Educators' attitudes towards gifted students and their education in a regional Queensland school. *TalentEd*, 28(1/2), 24-31. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.147676113827100>
- Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, 1073007.
- Bastien, L., Théoret, R., Gagnon, K., Chicoine, M., & Godbout, R. (2022). Sleep characteristics and socio-emotional functioning of gifted children. *Behavioral Sleep Medicine*, 20(5), 598-609.
- Brazzolotto, M. (2018). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione. *Formazione & insegnamento*, 16(2 Suppl.), 215-226.
- Cassibba, R., & Semeraro, C. (2020). Teorie implicite degli insegnanti e impatto sulle opportunità educative degli alunni plusdotati. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 765-770. <https://dx.doi.org/10.1421/100060>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Decreto Ministeriale 4 agosto 2023. *Definizione dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*. Gazzetta Ufficiale n. 224 del 25 settembre 2023.
- Decreto Ministeriale 27 dicembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.
- de A.A. Rodrigues, F., da Silva Nunes, F., & Pereira da Silva, A. (2025). The Complex Relationship between High IQ, Academic Performance, and Emotional Intensity: A Multidimensional Neuroscientific and Genomic Analysis. *International Journal of Social Sciences*, 4(2), e746. <https://doi.org/10.57188/RICSO.2025.746>
- DeVellis, R.F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). SAGE.
- Dewi, S.R. (2024). Early Childhood Language Development: Factors, Theoretical Perspectives, and Educational Implications. *JPI: Jurnal Pustaka Indonesia*, 4(3), 147-155.
- Gagné, F. (1991). *Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale "Opinions about the gifted and their education"*. Montreal, Canada: Unpublished document.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective on talent development. *Revista de Educación*, 368, 12–39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(4), 403–428.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. In A.H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth and adult: Their social perspective and culture* (pp.148-170). Monroe: Trillium Press.
- Giuliani, A., & Treglia, E. (2025). Formazione iniziale e competenze professionali degli insegnanti: un focus sulla plusdotazione. In R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (Eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* (pp. 444-451). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giza, T. (2022). Theoretical assumptions and validation of a scale for international comparative research on teachers' attitudes toward educating talented students. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2-22), 139-161.
- Göksu, D.Y., Göksu, S., & Kocaman, C. (2024). Socio-emotional development of gifted students and its effects on education in Turkey's context. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 763-779.
- Ivarsson, L. (2023). Principals' perceptions of gifted students and their education. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100400. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100400>

- Kaiser, H.F. (1970). A Second-Generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaiser, H.F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Knopik, T., & Oszwa, U. (2022). The nature of support provided to gifted primary school students is based on the teacher's concept of giftedness. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2-22), 117-137.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015.
- Mariani, A.M., & Treglia, E. (2025). Truly misunderstood geniuses? A multidimensional analysis of giftedness, twice-exceptional profiles, and inclusive educational approaches based on UDL. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(1).
- Mojca, J., & Urška, Ž. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the Slovenian context. *Psychology in Russia: State of the art*, 12(4), 101-117. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0406>
- Nota Ministeriale 3 aprile 2019, n. 562. *Indicazioni operative per la didattica personalizzata rivolta agli alunni con alto potenziale cognitivo (gifted children)*.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- OCSE (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Oman, D., Gabrijelčič, M.K., & Kiswarday, V.R. (2025). Identifying and supporting twice-exceptional students with emotional and behavioral disorders: Perspectives of primary school teachers. *International Journal of Instruction*, 18(4), 459-476.
- Öztürk, M.A., & Fiçıcı, A. (2024). The development of the educators' attitudes toward gifted education scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 349-360.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323.
- Pergantis, P. (2024). Facilitators and barriers to the development of giftedness in children. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18, 112-23.
- Pfeiffer, S.I. (2018). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. London: Routledge.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02033>
- Priyadarshani, N.B.A.K., & Senarath, S. (2025). Enhancing the identification of gifted students in schools in Sri Lanka: a dual framework utilizing teacher and parent nominations along with raven's matrices. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(4), 84-97.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., OlcinaSempere, G., & Marques, B.S. (2021). Perceptions of Giftedness and Classroom Practice with Gifted Children an Exploratory Study of Primary School Teachers. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 291-315.
- Senato della Repubblica (2023). *Disegno di legge S. 180. Disposizioni in materia di riconoscimento e valorizzazione della plusdotazione e dell'alto potenziale cognitivo*. XIX Legislatura.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29. <https://doi.org/10.1177/001698620404800103>
- Shumakova, N. B. (2020). On the Issue of Teachers Professional Training for Working with Gifted Children. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17(2), 97-105.
- Sternberg, R.J. (2024). Reframing Social and Emotional Development of the Gifted. *Behavioral Sciences*, 14(9), 752.
- Treglia, E., & Giuliani, A. (2025). Giftedness and teachers' professional culture in Italy: a survey on representations from synecological perspective. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(3).
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.
- Zamfirov, M. & Bakracheva, M., & Evgenieva, E. (2025). Relation of Socio-Emotional to Cognitive Development in Inclusive Environment. *Pedagogika-Pedagogy*, 97, 960-981.