Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Studenti con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: uno studio di caso sulle percezioni degli insegnanti

Relatore
Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrice
Ch.ma Prof.ssa Sveva Battaglia
Dott.ssa Karin Zambonati

Laureanda
Giorgia Aver
Matricola 888370

Anno Accademico
2023 / 2024

INDICE

INTRODUZIONE 4

CAPITOLO 1: Bisogni educativi speciali 1

1.1 Concetto di CAD 1

1.2 Concetto di BES 6

1.2.1 Primi passi verso l'inclusione – studenti con disabilità 9

1.2.2 Studenti con disturbi specifici dell'apprendimento 11

1.2.3 Studenti con altri BES 12

1.2.4 Gli studenti BES: i numeri 14

CAPITOLO 2: Studenti con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale 19

2.1 Students with a socio-economic disadvantage 19

2.1.1 Definition of Socio-Economic Status 20

2.1.2 The relationship between SES level and children cognitive development 24

2.1.3 Linguistic domains influenced by SES level 27

2.2 Students with linguistic and cultural disadvantage 32

2.2.1 Bilingual students 33

2.2.2 Advantages of bilingualism 35

2.3 Didactic practices supporting socio-economic, linguistic and cultural disadvantaged students 37

CAPITOLO 3: Metodologia di ricerca 42

3.1 Research questions 42

3.2 The questionnaire 43

3.2.1 RQ1 44

3.2.2 RQ 2 45

3.2.3 RQ 3 46

3.3 Participants 47

CAPITOLO 4: Analisi dei dati 48

4.1 I partecipanti 48

4.2 RQ1 49

4.3 RQ2 52

4.4 RQ3 54

CAPITOLO 5: Discussione dei dati 58

5.1 RQ1 59

5.2 RQ2 61

5.3 RQ3 62

5.4 Commenti dei partecipanti 64

CONCLUSIONI 65

BIBLIOGRAFIA 67

SITOGRAFIA 76

ALLEGATI 78

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1. Alunni con disabilità per ordine e anno scolastico (valori per 100 alunni). (Fonte: Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 2)..... 15

Tabella 2. Distribuzione del campione per ordine di scuola, genere, fascia d'età e titolo di studio..... 49

Tabella 3. Percentuali di risposta alla domanda "Dalla Sua esperienza lavorativa e di formazione, quali tra i seguenti considera alunni/e con una situazione di svantaggio socio-economico?" per ordine di scuola..... 51

Tabella 4. Percentuali di risposta alla domanda "Dalla Sua esperienza lavorativa e di formazione, quali tra i seguenti considera alunni/e con una situazione di svantaggio linguistico e culturale?" per ordine di scuola..... 52

Tabella 5. Percentuali di risposta alla domanda "Quali ritiene essere le variabili che potrebbero influire negativamente sul percorso di vita e scolastico di alunni e alunne, contribuendo alla creazione di una situazione di svantaggio socio-economico, linguistico 54

Tabella 6. Percentuali di risposta alla domanda "Quali pratiche/azioni didattiche ha adottato o adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di svantaggio socio-economico?" per ordine di scuola..... 55

Tabella 7. Percentuali di risposta alla domanda "Quali pratiche/azioni didattiche ha adottato o adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di svantaggio linguistico e culturale?" per ordine di scuola..... 56

Tabella 8. Percentuali di risposta alla domanda aperta "Quali azioni ..." per ordine di scuola. 57

Tabella 9. Percentuali di risposta alla domanda “In quali dei seguenti aspetti è stato riscontrato un miglioramento in seguito al riconoscimento della situazione di svantaggio e alle azioni intraprese per supportarli?” per ordine di scuola. 58

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1. Alunni con Bisogni Educativi Speciali (esclusi alunni con disabilità) sul totale degli iscritti per ordine e anno scolastico (valori per 100 alunni). (Fonte: Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 7) 15

Figura 2. Variabilità tra le diverse scuole di studenti con bisogni educativi speciali (OEDC, 2023: 150) 17

Figura 3. Conceptual framework for the mechanisms mediating poverty and/or the effects of poverty on intellectual development (Guo, Harris, 2000: 432) 22

INTRODUZIONE

This research contributes to the ongoing dialogue about inclusive education. It investigates special educational needs in the Italian school system, particularly regarding students experiencing socio-economic, linguistic, and cultural disadvantages, as recognized in the Italian context by the Direttiva Ministeriale of December 27, 2012. The significance of this educational challenge is evident from ISTAT data, which shows that students with such disadvantages represent nearly 3% of the Italian school population (Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 7). Although this percentage may seem relatively small, it becomes significant within the framework of inclusive and personalized education committed to meeting the educational needs of all students. Currently, the responsibility for identifying students with special educational needs lies with teaching teams, who have to make decisions regarding these pupils without clear legislative directions yet significant educational responsibility. The uncertainty and complexity in defining the concept of disadvantage within the Italian educational context provide the rationale of this study. In addition, this research was also motivated by personal interest and direct professional experience with this issue. The experience gained during civil service at municipal social services department and the collaboration with schools on disadvantage cases, provided close observation of the complexities involved in identifying and supporting disadvantaged pupils.

The thesis is structured in five chapters that follow a progression from theoretical framework to empirical analysis.

Chapter One introduces the concept of Special Educational Needs within the interpretive paradigm of differentiated or mixed ability classrooms (classi ad abilità differenziate, CAD in italiano), following the conceptualization of the school of Venice (Caon, 2008). In accordance with the need to value classroom diversity, this chapter presents a brief review of Italian legislation regarding special educational needs, starting from the conceptualization of the term to the various categories of students classified under SEN (bisogni educative speciali, BES in italiano). The chapter provides an excursus on students with disabilities and specific learning disorders, ultimately focusing on the subjects of our investigation: students experiencing socioeconomic, linguistic, and cultural disadvantages.

Building upon Guo and Harris' work on socio-economic status (2000), Chapter Two explores and synthesises the literature on socio-economic, linguistic, and cultural disadvantage examining its definition and key mediating factors. As regards the socio-economic

disadvantage, the chapter demonstrated that socio-economic status (SES) is a complex construct that goes beyond mere financial resources, encompassing various mediating factors as identified in international research literature. Bernstein's theory of linguistic deprivation provides the theoretical framework for understanding how disadvantaged situations impact children's cognitive development. There is in fact research evidence indicating that the insufficient provision of rich, meaningful, and varied linguistic inputs from parents, and particularly the mother, adversely affects children's linguistic development. A comprehensive literature review empirically demonstrates the negative influence of socio-economic and linguistic disadvantage on both prelinguistic abilities, such as gestural development, and linguistic abilities across multiple domains, including phonological development, vocabulary acquisition, and grammatical development. The review further illustrates how these early difficulties in primary linguistic abilities subsequently impact literacy development, manifesting in increasing reading and writing difficulties throughout the educational path.

After a review of the scientific literature regarding the issue, the study primary aims to examine teachers' perceptions regarding students with socio-economic, linguistic, and cultural disadvantages in the Alto Vicentino area. Specifically, the research aims to investigate the student profiles that teachers consider as falling within socio-economic, linguistic and cultural disadvantage category (RQ1), the variables teachers identify as contributing to disadvantage situations (RQ2), and the teaching practices teachers consider effective in supporting these students (RQ3).

To investigate these research questions, the research involved 35 teachers from kindergarten, primary, and lower secondary schools. The research methodology employed an online questionnaire with multiple-choice questions and short open-ended responses, designed to capture both quantitative and qualitative aspects of teachers' perceptions.

Chapter Three delineates the case study methodology and presents a review of literature that guided the construction of questionnaire items aligned with the research questions.

Chapter Four presents a comprehensive analysis of the data collected through the questionnaire. Multiple tables illustrate the percentage distributions for each research question, with data stratified according to the respondents' teaching context, namely kindergarten, primary or lower secondary school, to highlight differences and similarities.

Chapter Five is devoted to a critical discussion of the findings.

The analysis of results enables us to address the research questions, particularly regarding whether the hypothesized degree of ambiguity and complexity in defining special educational

needs (SEN) due to socioeconomic disadvantage is indeed reflected in teachers' perceptions. The examination of responses concerning adopted teaching practices and activities provides insights into teachers' priorities and approaches in creating inclusive practices focused on supporting students with a special educational need derived from a situation of disadvantage. Furthermore, the opportunity for participants to provide comments on the questionnaire's issues and responses regarding practices implemented across various educational institutions offers valuable insights into individual perspectives, suggesting implications for future interventions and policy directions.

CAPITOLO 1: Bisogni educativi speciali

Il presente capitolo prende avvio dall'analisi del concetto di Classe ad Abilità Differenziate (CAD), un modo di osservare la realtà delle classi che riconosce nella naturale eterogeneità del gruppo classe non un ostacolo, bensì una risorsa da valorizzare.
All'interno di questo framework teorico-metodologico, si articola un'analisi dei Bisogni Educativi Speciali (BES), ripercorrendone l'evoluzione concettuale, dall'iniziale teorizzazione fino all'attuale significato nel contesto educativo contemporaneo. La trattazione procede con un esame delle principali tappe che hanno caratterizzato il percorso dell'inclusione scolastica nel contesto italiano, prendendo le mosse dall'inquadramento normativo delle disabilità certificate, per giungere al successivo riconoscimento legislativo dei disturbi specifici dell'apprendimento. L'attenzione si focalizzerà successivamente sulla più ampia categoria degli altri BES, all'interno della quale si collocano gli alunni e le alunne che manifestano svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, oggetto della presente indagine. Al fine di comprendere la rilevanza di tali tematiche, il capitolo si conclude con una presentazione dei dati quantitativi relativi alla popolazione studentesca con BES sul territorio nazionale, correlata da un'analisi del fenomeno a livello europeo e internazionale.

1.1 Concetto di CAD

La Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD) rappresenta un paradigma interpretativo della realtà scolastica che supera la mera constatazione della presenza di eterogeneità all'interno del gruppo classe. Infatti, come sottolineato da Tomlinson (2001)

> "Ciò che abbiamo in comune ci rende umani. Le nostre differenze ci rendono individui. In un'aula con poca o nessuna istruzione differenziata, solo le somiglianze tra gli studenti sembrano essere al centro dell'attenzione. In un'aula differenziata, invece, le caratteristiche comuni vengono riconosciute e utilizzate come base, mentre le differenze tra gli studenti diventano elementi importanti sia nell'insegnamento che nell'apprendimento."[1] (Tomlinson, 2001: 1, traduzione mia)

[1] What we share in common makes us human. How we differ makes us individuals. In a classroom with little or no differentiated instruction, only student similarities seem to take center stage. In a differentiated classroom, commonalities are acknowledged and built upon, and student differences become important elements in teaching and learning as well (Tomlinson, 2001: 1)

La prospettiva offerta dalla CAD non vuole quindi porsi come una definizione della realtà delle classi, ma come un modo di osservare tale realtà. Tale concezione, come elaborato nell'ambito della scuola veneziana di glottodidattica, intende la CAD

> un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe (Caon, 2008: 13)

La specificità di questo approccio risiede nel considerare l'eterogeneità non come un elemento accidentale da gestire, bensì come il principio costitutivo stesso del sistema classe, come "qualcosa non solo apprezzabile, normale e quotidiano, proveniente da ogni persona, ma anche arricchente per la classe"[2] (García-García, 2002: 229; traduzione mia). Si discosta dunque dalla visione tradizionale della classe in cui le differenze sono percepite come problemi od ostacoli da gestire, come una deviazione dallo standard che è invece l'obiettivo ultimo da raggiungere. Nella visione della CAD le differenze vengono riconosciute come caratteristiche intrinseche e fondanti del gruppo classe, che non sono da eliminare (obiettivo irraggiungibile) ma da valorizzare. Un'interessante metafora, proposta da Rose nel suo articolo sulle Mixed Ability Classes, vede la CAD come un ascensore all'interno del quale tutti gli alunni devono entrare, chi con proattività ed entusiasmo, e chi con un necessario incoraggiamento. Durante il percorso scolastico "alcuni studenti viaggeranno dritti fino alla cima dell'edificio, altri si fermeranno al terzo piano e altri ancora potrebbero fermarsi al primo piano, ma tutti avranno viaggiato da qualche parte con successo"[3] (Rose, 1997: 1; traduzione mia). Come sottolinea Koutselini, "la differenza non ha nulla a che fare né con la debolezza né con l'eccellenza. Nel quadro delle pari opportunità nell'istruzione, la differenza indica il grado in cui le opportunità educative sono adatte allo sviluppo di quegli specifici individui"[4] (Koutselini, 2008: 5; traduzione mia). Principio cardine è dunque la promozione del successo individuale di ciascuno alunno, a cui deve essere garantita la possibilità di sviluppare appieno il proprio potenziale educativo secondo le sue differenti capacità e tempistiche di apprendimento. L'obiettivo primario non è

[2] "algo, no sólo valorable, normal y cotidiano, proveniente de cada persona, sino enriquecedor para el aula" (García-García, 2002: 229)

[3] "Some students will travel right to the top of the building, some may stop at the third floor and some may only reach the first floor, but everyone will have travelled somewhere successfully" (Rose, 1997: 1)

[4] "The difference has nothing to do with either weakness or excellence. In the framework of equal opportunities in education, the difference points to the degree to which the educational opportunities are suitable for the development of those specific individuals" (Koutselini, 2008: 5)

l'omogeneizzazione dei risultati, bensì la realizzazione del massimo livello di competenza raggiungibile dal singolo nel proprio percorso di crescita individualizzato, "affinché tutti raggiungano gli stessi obiettivi formativi del ciclo" ad un livello di padronanza adeguato, e apprendano e sviluppino "i modi per potenziare la loro individualità"[5] (García-García, 2002: 229; traduzione mia).

La prospettiva della CAD si allinea con quanto evidenziato da Ur (1996), che sottolinea come non possa esistere una classe omogenea, in quanto la compresenza di più di un individuo implica intrinsecamente molteplici livelli di eterogeneità. Le dimensioni di differenza identificate da Ur (consapevole dell'esistenza di anche ulteriori dimensioni) sono:

> abilità di apprendimento linguistico, livello linguistico, background culturale, stile di apprendimento, attitudine verso la lingua, madrelingua, intelligenza, conoscenza del mondo, esperienza di apprendimento, conoscenza di altre lingue, età o maturità, genere, personalità, fiducia in se stessi, motivazione, interessi, indipendenza, autodisciplina e livello di educazione[6] (Ur, 1996: 302-304; traduzione mia)

Secondo Ireson e Hallam, la natura eterogenea di un gruppo classe emerge in primo luogo attraverso il riconoscimento delle diverse competenze degli studenti, sia in termini di punti di forza che di debolezza, e della variabilità individuale nel ritmo di apprendimento (Ireson, Hallam, 2001: 12). A queste si aggiungono in secondo luogo le "preferenze nelle modalità di apprendimento e di espressione del proprio lavoro"[7] (Bremner, 2008: 1; traduzione mia) che variano anche a seconda della materia e dell'argomento affrontati e del momento di vita personale in cui avviene l'apprendimento. Soprattutto per quanto concerne l'apprendimento linguistico, Dudley e Osváth (2016) identificano le variabili da cui dipende l'eterogeneità della classe in motivazione allo studio, bisogni, attitudine, appartenenza al gruppo, interessi esterni all'ambiente scolastico (Dudley, Osváth, 2016: 5).

Come evidenziato da Salli-Copur (2005: 1), tali differenze individuali possono risultare problematiche qualora l'insegnante non ne sia consapevole e non applichi un monitoraggio sistematico del percorso formativo di ciascun alunno.

---

[5] "para que todos consigan los mismos objetivos formativos de la etapa", "formas de potenciar su individualidad" (García-García, 2002: 229)

[6] "language-learning ability, language knowledge, cultural background, learning style, attitude to the language, mother tongue, intelligence, world knowledge, learning experience, knowledge of other languages, age or maturity, gender, personality, confidence, motivation, interests, independence, self-discipline, educational level" (Ur, 1996: 302-304)

[7] "preferences for learning and displaying their work" (Bremner, 2008: 1)

La scuola di glottodidattica veneziana, modello di riferimento per la CAD in Italia, identifica i fattori causa di differenziazione in: personalità, diversi tipi di intelligenza, motivazione allo studio, stili cognitivi, attitudine. Di questi fattori viene data una sintetica spiegazione di seguito, riprendendo quanto ampiamente argomentato in Caon (2008).

La dimensione della personalità emerge come fattore di eterogeneità manifestandosi attraverso dicotomie quali introversione/estroversione, autonomia/dipendenza, tendenza alla riflessività o all'impulsività. Tali caratteristiche influenzano significativamente le modalità di approccio all'apprendimento e la gestione del compito didattico in quanto, solitamente, si configurano come patterns comportamentali relativamente stabili. Particolarmente rilevante risulta essere la dicotomia introversione/estroversione, dal momento che "è idea comune che estroversione e alto potenziale di apprendimento linguistico siano associate" (Caon, 2016: 16), anche se non sono ancora stati raccolti dati sufficienti a confermare questa diffusa teoria.

Per quanto concerne i diversi tipi di intelligenza, la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993) si pone come riferimento principale. Lo studioso identifica e distingue nove tipi di intelligenza: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea o cinestesica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, esistenziale. All'interno dell'ambiente scolastico purtroppo alcune forme di intelligenza "non trovano un'adeguata valorizzazione, non solo nelle modalità di lavoro scolastico ma anche – e soprattutto – nella valutazione che determina l'esito intermedio o finale di un percorso scolastico" (Caon, 2016: 17), dal momento che il sistema di valori occidentale tende a promuovere le sole intelligenze logico-matematica e linguistica.

Tornando ai fattori identificati in Caon, la dimensione motivazionale rappresenta un fattore di eterogeneità nel contesto classe perché determina una sostanziale differenziazione nei processi di apprendimento degli studenti. Tale diversificazione si manifesta principalmente nella compresenza di alunni/e caratterizzati da una motivazione intrinseca, contraddistinta da un interesse autonomo verso l'apprendimento, alimentato da curiosità e piacere personale, e studenti guidati prevalentemente da una motivazione estrinseca, che si configura come una spinta all'apprendimento vincolata a fattori, rinforzi o gratificazioni esterni. Come sottolineato da tizio, nelle classi è più facile per gli insegnanti dare rinforzi che vanno maggiormente ad agire sulla dimensione estrinseca della motivazione, quando invece l'obiettivo primario del docente dovrebbe essere il favorire la transizione da una motivazione estrinseca ad una più proficua motivazione intrinseca, con un metodo che non sia "limitato all'apprendimento meccanico/mnemonico senza coinvolgere processi mentali o comprensione a un livello più

profondo"[8] (Garrido Agudo, 2015: 7, traduzione mia). Questo è possibile tramite la progettazione di interventi didattici capaci di catalizzare l'attenzione e suscitare genuine forme di coinvolgimento valorizzando gli interessi di ciascuno (Caon, 2016: 18-21).

Il quarto fattore di causa di differenziazione è rappresentato dagli stili cognitivi; tale concetto viene definito da Boscolo come una "modalità di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi" (Boscolo, 1981: 68), seppur questa modalità possa essere poi modificata in funzione delle variabili ambientali (di particolare rilevanza per il nostro studio) e del percorso educativo e formativo. In accordo con Meneghetti (2016: 109-118), i diversi stili sono rappresentati sinteticamente attraverso le dicotomie di globale/analitico, dipendente dal campo/indipendente dal campo, verbale/visivo, convergente/divergente, impulsivo/riflessivo, sistematico/intuitivo.

Infine, l'attitudine si configura come un talento, una predisposizione specifica verso determinate modalità di apprendimento (linguistico, manuale, logico-matematico, etc.), e di seguito vengono riportati i tre attributi fondamentali identificati da Skehan, (1994: 25-26). In primo luogo, essa si manifesta come una competenza domain-specific, ovvero "indipendente dalle capacità in altri campi". In secondo luogo, tale predisposizione si contraddistingue per essere "piuttosto stabile", manifestandosi con costanza nelle diverse situazioni di apprendimento dello specifico dominio. Infine, l'attitudine presenta un carattere "relativamente non insegnabile", seppur, comunque, migliorabile grazie all'intervento e al supporto di docenti e contesto scolastico.

Oltre a questi fattori di eterogeneità, riconducibili alle caratteristiche intrinseche di ciascun alunno, si aggiungono ulteriori elementi significativi di individualità, come i bisogni educativi speciali. I Bisogni Educativi Speciali, come verrà affrontato nei successivi paragrafi, richiedono interventi mirati e conformi alle indicazioni delineate nei documenti ministeriali. Il docente, pertanto, "si trova a dover gestire contemporaneamente tutte le tipologie di studenti e quindi deve elaborare una metodologia di lavoro che faciliti l'apprendimento per tutti gli studenti contemporaneamente all'interno di un'eterogeneità più o meno marcata" (Caon, 2020: 14).

A tal proposito Tomlinson (2001) stila un elenco di caratteristiche che la classe differenziata deve avere per poter essere considerata tale. Secondo l'autrice, l'istruzione differenziata: è proattiva, in quanto "pianificata in modo proattivo dall'insegnante […] per rispondere a una serie di bisogni di apprendimento, in contrasto con la pianificazione di un singolo approccio per ciascuno e il tentativo reattivo di aggiustare i piani quando ci si accorge che la lezione non

[8] limited to rote learning without involving mental processes or understanding at a deeper level (Garrido Agudo, 2015: 7)

funziona”[9] (Tomlinson, 2001: 3; traduzione mia); è qualitativa più che quantitativa, perché non si basa sul dare più o meno carico di lavoro agli alunni; è basata sulla valutazione, che deve essere svolta in itinere per controllare lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi, e “non più qualcosa che avviene prevalentemente alla fine dell’unità”[10] (Tomlinson, 2001: 4; traduzione mia); deve prevedere diversi approcci ai contenuti, ai processi e ai risultati; è centrata sullo studente, in quanto gli insegnanti “cercano di fornire esperienze di apprendimento che siano adeguatamente stimolanti per tutti gli studenti”[11] (Tomlinson, 2001: 5; traduzione mia); è una combinazione di insegnamento frontale all’intera classe, di gruppo e individuale; e infine è organica, in quanto gli insegnanti sono allo stesso tempo apprendenti insieme ai propri allievi.
Nell’ottica della CAD, García-García suggerisce di adottare un approccio adattivo, “che tenta di conciliare obiettivi comuni e obiettivi individuali”[12] (2002: 241; traduzione mia); ne risulta dunque la necessità di trovare un compromesso tra approcci maggiormente indirizzati all’efficacia, dunque al “raggiungere gli stessi obiettivi per tutti gli studenti”[13] (García-García, 2002: 239; traduzione mia); sia dal punto di vista dei contenuti, che delle competenze e delle strategie di apprendimento, e sempre tenendo conto dei diversi livelli di partenza, e approcci più personali ed individuali, tradotti nel “difendere le differenze nei risultati educativi” dipendenti “dalle caratteristiche individuali degli studenti relative alle capacità differenziate, interessi e aspettative personali”[14] (García-García, 2002: 240; traduzione mia), come sopra già ampliamente descritto.

1.2 Concetto di BES

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), viene introdotto per la prima volta nel 1978 con il Warnock Report, con l’originale dicitura inglese di Special Educational Needs (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978). Nel Report viene specificato come non siano solamente gli studenti con disabilità psico-fisica

[9] “proactively planned by the teacher […] to address a range of learner needs, in contrast with planning a single approach for everyone and reactively trying to adjust the plans when it becomes apparent that the lesson is not workin” (Tomlinson, 2001: 3)
[10] “no longer predominately something that happens at the end of a unit” (Tomlinson, 2001: 4)
[11] “seek to provide appropriately challenging learning experiences for all their students” (Tomlinson, 2001: 5)
[12] “que intenta compaginar objetivos comunes y objetivos individuales” (García-García, 2002: 241)
[13] “lograr los mismos objetivos para todos los estudiantes” (García-García, 2002: 239)
[14] “defender las diferencias en los resultados educativos, y estos resultados dependen de las características individuales de los estudiantes relacionadas con las capacidades diferenciadas, intereses y expectativas personales.” (García-García, 2002: 240)

ad incontrare difficoltà specifiche durante il loro percorso scolastico, ma anche un gran numero di alunni non certificati, per un totale che raggiunge il 20% della popolazione scolastica.
In accordo con il Report, per questi alunni BES vale il fatto che "senza ricevere un aiuto adeguato, i loro problemi verranno rinforzati da un'esperienza di fallimento prolungata"[15] (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978: 42; traduzione mia).
Obiettivo di questa visione ampliata dei BES è dunque garantire un'educazione che sia più valida e che permetta il successo scolastico di un maggior numero di studenti, "i cui bisogni non possono essere soddisfatti con le risorse che sono generalmente disponibili nelle scuole ordinarie"[16] (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978: 49; traduzione mia).
Essenziale è inoltre che questa forma di assistenza educativa sia gestita all'interno della classe ordinaria, e non al di fuori di essa in strutture specialistiche che dividerebbero gli studenti con difficoltà dai loro pari. L'approccio proposto dal Report è dunque di tipo inclusivo e prevede il coinvolgimento integrato di scuola, famiglia e gruppo classe.
Gli aiuti e le modalità di assistenza proposte dal report sono le seguenti:

> (i) la fornitura di mezzi speciali di accesso al curriculum attraverso attrezzature, strutture o risorse speciali, modifiche dell'ambiente fisico o tecniche di insegnamento specializzate;
> (ii) la fornitura di un curriculum speciale o modificato;
> (iii) particolare attenzione alla struttura sociale e al clima emotivo in cui si svolge l'educazione.[17] (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978:42)

Si presenta dunque come un documento innovativo: definisce infatti come le difficoltà di apprendimento non derivino necessariamente da limitazioni fisiche o intellettive (punto (i) e (ii)) ma potenzialmente anche da fattori sociali ed emotivi (punto (iii)).
A livello internazionale il concetto di Special Educational Needs è stato ripreso e ribadito soprattutto a partire dagli anni '90.
Qui ricordiamo principalmente la Dichiarazione di Salamanca del 1994, sottoscritta dai

[15] "unless suitable help is forthcoming, their problems will be reinforced by prolonged experience of failure" (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978: 42)
[16] "whose needs cannot be met within the resources generally available in ordinary schools" (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978: 49)
[17] "(i) the provision of special means of access to the curriculum through special equipment, facilities or resources, modification of the physical environment or specialist teaching techniques;
(ii) the provision of a special or modified curriculum;
(iii) particular attention to the social structure and emotional climate in which education takes place."

rappresentati di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali a seguito della Conferenza Mondiale sull'Educazione e i Bisogni Educativi Speciali. Tale Dichiarazione riafferma il diritto universale all'educazione espresso nella Dichiarazione universale dei diritti umani (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948), e i principi dell'Educazione per Tutti (UNESCO, 1990) e definisce come:

> le scuole devono accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, intellettive, sociali, emotive, linguistiche o di altro tipo. Ciò dovrebbe includere bambini disabili e plusdotati, bambini di strada e lavoratori, bambini provenienti da popolazioni remote o nomadi, bambini appartenenti a minoranze linguistiche, etniche o culturali e bambini provenienti da altre aree o gruppi svantaggiati o emarginati. […] Nel contesto di questo quadro di riferimento, il termine 'bisogni educativi speciali' si riferisce a tutti quei bambini e ragazzi i cui bisogni derivano da disabilità o difficoltà scolastiche. Molti bambini sperimentano difficoltà di apprendimento e quindi hanno bisogni educativi speciali in un determinato momento del loro percorso scolastico. Le scuole devono trovare il modo di portare al successo educativo tutti i bambini, compresi quelli che presentano gravi svantaggi e disabilità.[18] (UNESCO, 1994: 15; traduzione mia)

La Dichiarazione di Salamanca ha dato il via in maniera più sospinta ad una serie di successivi incontri internazionali promossi soprattutto dall'UNESCO, in seguito ai quali ulteriori linee guida e politiche sono state discusse sul tema. In particolare emerge come la precedente definizione di disabilità incentrata sulla diagnosi medica fosse retrograda e non inclusiva del più ampio spettro delle difficoltà di apprendimento. In quest'ottica inclusiva la stessa definizione Bisogno Educativo Speciale viene messa in discussione per due terzi della sua costruzione. In primo luogo per l'approccio medico/assistenzialistico insito nella concezione di 'bisogno': con bisogno si intende infatti una necessità dovuta a mancanza, sottolineando quindi la dimensione di deficit e non quella di potenziale. In secondo luogo anche la dizione 'speciale' risulta essere discriminante, rischiando di essere definita in opposizione alla concezione di ciò che è 'normale' (Caon et al., 2020: 14).
Due importanti modelli intesi a superare tali limiti sono rappresentati dall'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) e dall'Index for Inclusion.

[18] "Schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. […] In the context of this Framework, the term 'special educational needs' refers to all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties. Many children experience learning difficulties and thus have special educational needs at some time during their schooling. Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities." (UNESCO, 1994: 15)

Il primo, sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001, si pone come un nuovo paradigma di classificazione della disabilità modificando la stessa concezione di salute, intesa non più come assenza di malattia ma come benessere bio-psico-sociale. Si arriva così a superare la visione meramente patologica della disabilità, ponendo il focus sul concetto di funzionamento, inteso come risultato dell'interazione dinamica tra le condizioni di salute dell'individuo ed altri fattori personali e ambientali dovuti al contesto in cui esso è inserito (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2004: 15-20).

Con l'Index for Inclusion inoltre viene proposta una visione che punta non tanto al riconoscimento dei bisogni e soprattutto delle mancanze, ma piuttosto alle situazioni che favoriscono e promuovono, o dall'altro lato ostacolano ed impediscono, la partecipazione e l'apprendimento di ciascuno (Booth, Ainscow, 2008: 8-21). Al posto dell'identificazione dei BES si punterebbe quindi a comprendere quali siano gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli studenti, che possono "dipendere dal contesto educativo o sorgere dall'interazione degli alunni con l'ambiente, ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socioeconomiche che influenzano le loro vite" (Booth, Ainscow, 2008: 20). A necessitare un cambiamento dunque non è più lo studente in situazione di svantaggio ma piuttosto la società, che non è in grado di porsi in principio come adeguata per il raggiungimento ottimale del potenziale del singolo, privilegiando alcuni a discapito di altri.

1.2.1 Primi passi verso l'inclusione – studenti con disabilità

Il primo documento in Italia che attesta un interesse verso l'integrazione degli studenti con disabilità è rappresentato dalla Legge 118 del 1971. Questa stabilisce una nuova legislazione a tutela delle persone disabili su più fronti, ed in particolare sul tema dell'inclusione scolastica l'articolo 28 recita:

> L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

Prima di quel momento infatti era in vigore ciò espresso dal DPR 1518/1967, ovvero:

> soggetti che presentano anomalie o anormalità somato-psichiche che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni e che abbisognano di particolare trattamento e assistenza medico-

> didattica sono indirizzati alle scuole speciali. I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali.

Gli studenti portatori di disabilità intellettiva o fisica erano costretti a frequentare classi o persino scuole differenti, separate dal resto degli studenti, con docenti, orari, programmi e obiettivi speciali rispetto a quelli degli studenti considerati come normo dotati.

Il Documento Falcucci del 1975 rappresenta un secondo momento fondamentale nell'evoluzione dell'integrazione scolastica in Italia. Nella sua premessa afferma che "anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita", identificando la scuola come ambiente primario per "portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975). Il documento critica il sistema scolastico dell'epoca, basato su parametri valutativi standardizzati, proponendo invece una didattica personalizzata. La sua innovatività risiede particolarmente nell'enfasi posta sul cambiamento culturale, sostenendo che "occorre coinvolgere la società in questo impegno, giacché l'emarginazione sociale nasce oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali del costume" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975). Questi modelli culturali si riflettono in ogni ambito della società, e la scuola è luogo in cui determinati modelli vengono trasmessi ed interiorizzati. E' proprio attraverso la scuola e l'educazione dunque che è possibile auspicare ad un cambiamento nella società, come espresso dal documento: "l'attuazione dei decreti delegati in materia di governo scolastico offre una seria possibilità d'operare per un mutamento di sensibilità, di moralità, di comportamento" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975).

Queste riflessioni trovano piena attuazione legislativa quasi vent'anni dopo, con la Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, comunemente nota come Legge 104/1992. L'articolo 1 ne definisce l'obiettivo primario: garantire il sostegno necessario nel "pieno rispetto della dignità umana" e promuovere "la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società".

All'articolo 3 si definisce persona handicappata, e quindi avente diritto ad usufruire delle tutele previste dalla Legge 104:

> colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.

Significativamente, la definizione non si limita alla condizione patologica, ma enfatizza le conseguenze sociali della disabilità.
Per quanto riguarda l'ambito scolastico, l'articolo 12 garantisce il diritto all'educazione in classi comuni a tutti i livelli d'istruzione, finalizzato allo "sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione".
L'integrazione viene supportata attraverso la diagnosi funzionale, all'interno della quale vengono individuate l'insieme delle difficoltà riscontrate dall'alunno disabile, ma anche l'insieme delle sue capacità e delle potenzialità di sviluppo. Su queste potenzialità di crescita la scuola potrà andare a lavorare per formulare, secondo quanto stabilito dalla legge quadro, un Piano Educativo Individualizzato (PEI) in collaborazione con famiglia, operatori specialistici, docenti specializzati e di sostegno.

1.2.2 Studenti con disturbi specifici dell'apprendimento

I notevoli passi avanti con la tutela legislativa e il sostegno adeguato agli studenti con disabilità nelle scuole hanno permesso lo svilupparsi di una maggiore consapevolezza all'interno delle stesse istituzioni scolastiche; la creazione di percorsi didattici individualizzati ha permesso il superamento di difficoltà scolastiche che altrimenti non avrebbero garantito l'integrazione dello studente con disabilità, e la formazione di team di personale specializzato ha permesso di monitorare i processi verso un loro progressivo miglioramento.
Tuttavia si è presto notato come difficoltà di apprendimento fossero presenti anche in studenti non aventi diritto ad usufruire delle misure compensative e/o dispensative previste dalla legge 104/1992, in quanto non portatori di disabilità fisico-intellettiva come riconosciuta dai manuali diagnostici. In assenza di una legge che governasse la materia, per tali studenti presentanti disturbi specifici di apprendimento non era possibile avviare alcun iter di certificazione e didattica personalizzata, con il conseguente permanere di situazioni di difficoltà.
Questo fino alla Legge 170/2010, con la quale all'articolo 1 si

> riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

Gli obiettivi della legge sono riconducibili agli obiettivi della didattica, dunque garantire il diritto all'istruzione e all'educazione favorendo il successo scolastico di tutti gli studenti promuovendo lo sviluppo delle potenzialità individuali; per raggiungere tale obiettivo la legge prevede che possano essere adottate misure compensative e/o dispensative per gli studenti DSA con una didattica personalizzata, ottenuta agendo sia sul piano scolastico attraverso modifiche del curriculum, il proporre modalità diverse e forme di verifica adeguate, sia sul piano emotivo-relazionale.
Inoltre la legge ribadisce la responsabilità delle scuole nel processo di identificazione dei disturbi specifici di apprendimento e di sensibilizzazione della famiglia, ribadendo all'articolo 3 come sia "compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti"; le scuole poi, una volta ottenuta la certificazione DSA, provvederanno a creare un Percorso Didattico Personalizzato (PDP) condiviso tra docenti di classe e famiglia.

1.2.3 Studenti con altri BES

Con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e con la tutela di studenti con difficoltà non ancora governate da una specifica legislazione, si segna un passo avanti nel percorso di integrazione scolastica. Come esplicitato nella premesse della direttiva stessa, sono dunque passati 35 anni dalla prima legge italiana volta a promuovere l'inclusione scolastica di tutti gli alunni con difficoltà.
Alle due categorie di BES già tutelate da normativa (Legge 104/1992 per studenti con disabilità e Legge 170/2010 per studenti DSA) va quindi ad aggiungersi un nuovo e variegato gruppo di alunni che presentano delle effettive difficoltà scolastiche che non rientrano tra quelle previste dalla precedente legislazione, ma che, in accordo con la direttiva, necessitano parimenti di tutela e supporto in quanto specifiche. Tali difficoltà sono raccolte nella direttiva, e sono rappresentate da: disturbi specifici del linguaggio, disturbo della coordinazione motoria, disprassia, disturbo dello spettro autistico lieve, disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività e funzionamento cognitivo limite. Per gli studenti presentanti queste difficoltà la direttiva stabilisce come valide le misure di personalizzazione della didattica previste anche per i DSA dalla legge 170/2010.
Inoltre la direttiva identifica un'ulteriore categoria di alunni, che presenta difficoltà seppur in assenza di un deficit o di un disturbo identificabile e diagnosticabile, in presenza quindi di un

funzionamento intellettivo standard; questi studenti vengono identificati come presentanti uno svantaggio socio-economico, linguistico o culturale.

Le loro difficoltà sono infatti il frutto di una condizione di svantaggio ambientale[19] che può derivare dall'incrociarsi di diverse sfere come per esempio quella familiare, economica, linguistica, culturale; questo svantaggio può, ma non deve, essere presente fin dalla nascita: potrebbe infatti incorrere in un momento successivo della vita dello studente ed influenzarne comunque il suo rendimento scolastico.

Esempi ne sono la provenienza da una famiglia a basso stato socio-economico (SES), la presenza di un background migratorio, un tardo arrivo in Italia con conseguente non conoscenza della lingua d'apprendimento, problematiche familiari quali maltrattamenti, separazioni, lutti.

Vista la complessità e l'individualità dei fattori giocanti un ruolo nella costruzione di questa situazione di svantaggio, non è possibile stabilire con carattere definitorio la linea di demarcazione che divida quali studenti possano essere inclusi in questa categoria e quali ne rimangano esclusi.

Come specificato nella Direttiva Ministeriale del 2012 e la Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013, è compito dei consigli di classi della scuola secondaria e del team docenti della scuola primaria "indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni" (p.2), elaborando per gli stessi una risposta formativa che sia adeguata e personalizzata, seguendo i principi espressi nella Legge 53/2003. In ottemperanza al compito di individuare e identificare le situazioni configurabili come Bisogni Educativi Speciali, molteplici istituzioni scolastici hanno riconosciuto che i *Gifted Children*, ovverosia gli studenti con plusdotazione intellettiva, rientrano in tale categoria. La Nota n. 562 del 3 aprile 2019 del MIUR ha confermato la correttezza di tale interpretazione, legittimando l'inclusione della plusdotazione quale manifestazione di un bisogno educativo specifico.

[19] intendiamo l'ambiente secondo la teoria ecologica di Brofenbrenner, come relazione tra diversi sistemi interconnessi

1.2.4 Gli studenti BES: i numeri

In occasione della Giornata Internazionale delle persone con disabilità, il 2 dicembre 2022 l'ISTAT ha pubblicato il report *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità* riferito al precedente anno scolastico 2021-2022.

Nella prima parte del resoconto vengono presentati i dati relativi alla disabilità in senso stretto, dunque i dati relativi agli studenti riconosciuti dalla Legge 104/1992, con relative informazioni su insegnanti di sostegno e accessibilità scolastica.

In questa sede ci limiteremo a riportare i dati sugli studenti, dai quali emerge come nelle scuole del nostro paese gli alunni con disabilità siano più di 316.000, un numero pari al circa 3,8% degli iscritti (Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 1). L'istantanea data dall'anno 2021-2022 diviene però più rappresentativa del quadro generale se confrontata con i dati degli anni precedenti: come mostrato nella Tabella 1, dall'anno scolastico 2016-2017 i valori percentuali di studenti con disabilità sono in continuo aumento in ogni ordine di scuola.

Il successivo report pubblicato il 4 febbraio 2024, con riferimento all'anno scolastico 2022-2023, dimostra come il numero di studenti con certificata disabilità sia in aumento e abbia raggiunto la quota del 4,1% degli iscritti, per un totale di circa 338.000 studenti. Istituto Nazionale di Statistica, 2024: 1)

Di maggiore rilevanza per il nostro contesto è tuttavia la parte finale del resoconto del 2022: viene dedicato dello spazio anche agli studenti con altri Bisogni Educativi Speciali.

Secondo i dati raccolti gli alunni BES (esclusa la categoria della disabilità) nell'anno scolastico 2021-2022 superano l'8% degli iscritti; di questi studenti il 51,8% presenta un disturbo specifico dell'apprendimento ed un sostanziale 35,4% invece rientra tra i BES per la sua situazione di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 7). Come per la precedente situazione di disabilità, anche il numero degli studenti con altri Bisogni Educativi Speciali è in aumento nelle scuole di ogni ordine e grado, come si può vedere dalla Figura 1.

In accordo con il report, l'interesse e l'inclusione per i Bisogni Educativi Speciali

> è aumentato progressivamente con la crescita di questo fenomeno dovuta alla maggiore riconoscibilità, rispetto al passato, di molti disturbi che interferiscono con l'apprendimento, alla più attenta osservazione da parte di docenti e genitori e all'aumento di studenti provenienti da altri Paesi. (Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 7)

Come sottolineato, questo aumento nei numeri è solamente in parte ascrivibile ad un aumento delle difficoltà nel percorso scolastico; in buona misura è infatti il risultato di migliori pratiche di riconoscimento delle difficoltà, di una maggiore consapevolezza del problema e di una più viva collaborazione tra le parti. E' dunque probabile, ed auspicabile fintanto che utile a garantire il successo scolastico ad un maggior numero di studenti, che si mantenga questo trend positivo nel riconoscimento e nella tutela degli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI I GRADO	SECONDARIA DI II GRADO	TOTALE
a.s. 2016/2017	1,9	3,3	4,0	2,5	2,9
a.s. 2017/2018	2,1	3,5	4,1	2,6	3,1
a.s. 2018/2019	2,4	3,8	4,2	2,7	3,3
a.s. 2019/2020	2,5	4,1	4,3	2,9	3,5
a.s. 2020/2021	2,4	4,4	4,4	3,0	3,6
a.s. 2021/2022	2,5	4,8	4,7	3,1	3,8

Tabella 1. Alunni con disabilità per ordine e anno scolastico (valori per 100 alunni). (Fonte: Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 2)

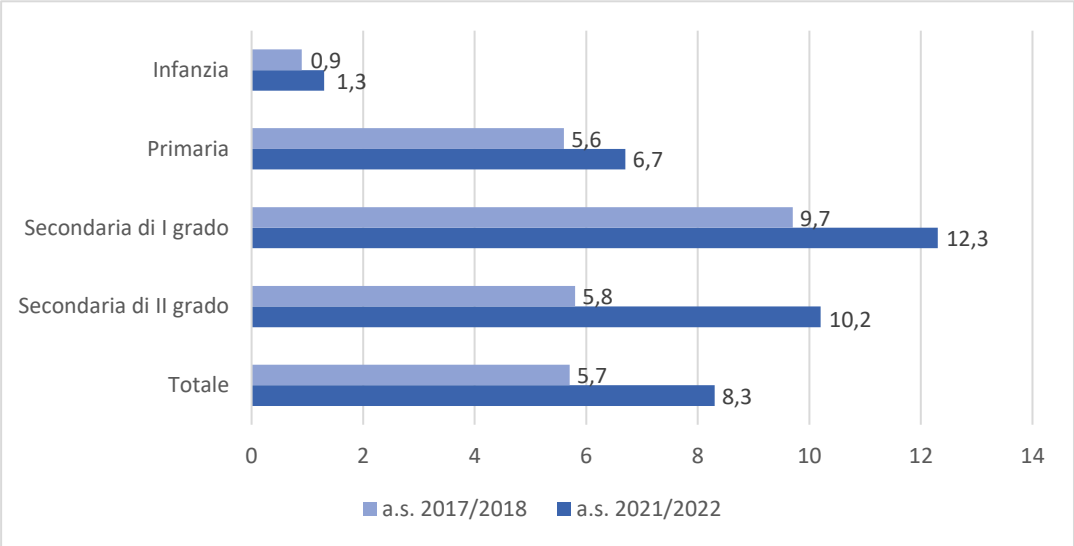

Figura 1. Alunni con Bisogni Educativi Speciali (esclusi alunni con disabilità) sul totale degli iscritti per ordine e anno scolastico (valori per 100 alunni). (Fonte: Istituto Nazionale di Statistica, 2022: 7)

Per quanto riguarda la situazione mondiale invece, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) nel 2023 ha pubblicato i risultati del Programme for International Students Assesment. Tramite il

coinvolgimento di quasi 700 000 studenti è stato possibile stimare la percentuale di studenti nelle scuole di 81 stati membri quali:

> studenti la cui lingua d'origine è diversa dalla lingua di valutazione; studenti con bisogni educativi speciali; studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati; studenti con background migratorio (esclusi i refugi); studenti con genitori di origine immigrata; e studenti con status di rifugiato[20]. (OECD, 2023: 149; traduzione mia)

Lo scatterplot riportato in figura (Figura 2) mostra due aspetti interessanti emersi dallo studio: da un lato, la percentuale generale di studenti identificati con bisogni educativi speciali, dall'altro la distribuzione di questi studenti tra le diverse scuole del paese preso in esame. Una bassa variabilità nella distribuzione è indice di sistemi maggiormente inclusivi nei confronti degli studenti con bisogni educativi speciali; in casi di grande variabilità invece è probabile che ci sia una distribuzione poco equa di tali studenti, che tenderanno ad essere concentrati in determinati tipi di scuole. L'analisi riportata dall'OECD rivela come la concentrazione di studenti svantaggiati e/o avvantaggiati in determinate tipologie di scuola sia correlata ad alcune politiche attuate dal sistema educativo in esame; in particolare, le tre politiche che dimostrano una correlazione significativa sono l'età di selezione per programmi curriculari (in Italia, 14 anni con la transizione dalla scuola secondaria di I a quella di II grado), la selettività scolastica, e la prevalenza di un sistema a classi per raggruppamento di abilità. Viene dimostrato come:

> Quanto prima gli studenti vengono selezionati per diversi programmi accademici e quanto più le scuole sono selettive nell'ammettere gli studenti, tanto maggiore è l'isolamento degli studenti avvantaggiati e svantaggiati nel sistema educativo. È interessante notare che c'è una minore concentrazione di studenti avvantaggiati e svantaggiati nelle scuole di quei sistemi educativi dove gli studenti vengono frequentemente raggruppati per abilità in classi diverse. Ciò ha senso, poiché la necessità di collocare studenti con diversi livelli di conoscenze, competenze e interessi in programmi/scuole differenti, che tipicamente risulta in una maggiore separazione di questi studenti tra le scuole, potrebbe non essere così pressante quando queste differenze sono già gestite all'interno delle scuole[21]. (OECD, 2023: 150-151; traduzione mia)

Un ulteriore aspetto evidenziato dal report è come la presenza di rette a carico della famiglia sia un fattore scoraggiante per l'iscrizione dei figli di famiglie svantaggiate, in particolar modo

[20] "Students whose heritage language is different from test language; students with special learning needs; students from socio-economically disadvantaged homes; students who are immigrants (not including refugees); students who have parents who have immigrated; and students who are refugees" (OECD, 2023: 149)

[21] "The earlier students are selected into different academic programmes and the more selective schools are when admitting students, the greater the isolation of advantaged and disadvantaged students in the education system. Interestingly, there was less concentration of advantaged and disadvantaged students in schools in those education systems where students are frequently grouped by ability into different classes. This makes sense, because the need to place students with varying levels of knowledge, skills and interests into different programmes/schools, which typically results in greater separation of these students across schools, may not be as pressing when these differences are already addressed within schools." (OECD, 2023: 150-151)

per le famiglie con un basso status socio-economico. Al contrario, la presenza di maggiori finanziamenti da parte del governo permette ad un maggior numero di studenti in situazione di svantaggio di accedere ad ogni scuola presente nel sistema educativo (OECD, 2023: 225).

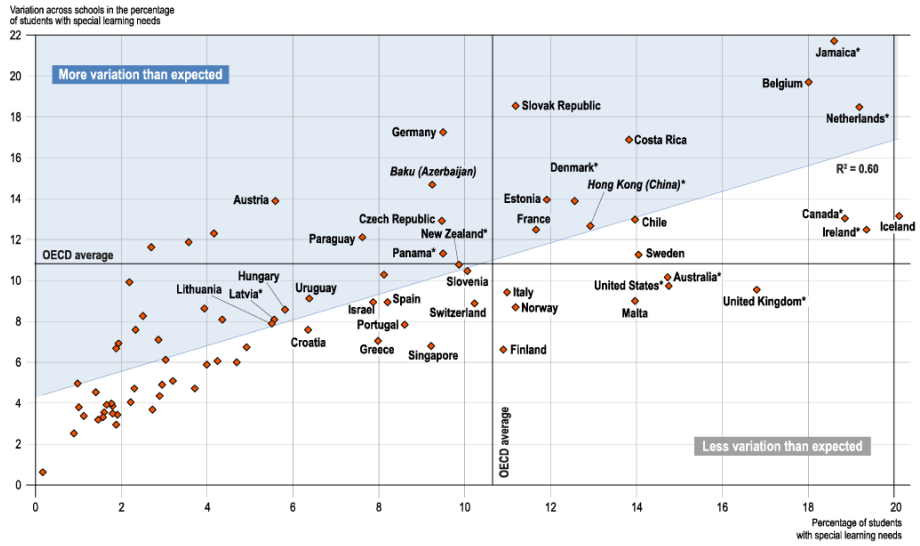

Figura 2. Variabilità tra le diverse scuole di studenti con bisogni educativi speciali (OEDC, 2023: 150)

Come sottolinea il report però, i risultati variano a seconda di "quanti studenti con tali caratteristiche sono (identificati) nel sistema"[22] (OECD, 2023: 149; traduzione mia); tale variabilità riflette infatti le sostanziali differenze nei criteri di riconoscimento dei bisogni educativi speciali adottati dai vari sistemi educativi.

Un'analisi precedente, condotta dall'OECD e pubblicata nel report del 2005, aveva già messo in luce come i diversi stati partecipanti adottassero criteri eterogenei nell'identificazione e categorizzazione degli studenti con BES. L'indagine evidenzia una relativa omogeneità nel riconoscimento delle disabilità, mentre emerge una crescente divergenza nell'identificazione dei disturbi specifici dell'apprendimento. Le discrepanze risultano particolarmente accentuate nella categoria dello svantaggio e degli altri BES, oggetto di questa indagine.

Tale eterogeneità nelle pratiche di riconoscimento può essere ricondotta a molteplici fattori. In primo luogo, le differenti politiche di allocazione delle risorse addizionali per gli studenti in condizione di svantaggio riflettono diverse priorità nazionali nell'ambito dell'educazione inclusiva. In secondo luogo, la variabilità dei tassi di immigrazione tra i diversi paesi determina una presenza disomogenea di studenti con svantaggio linguistico. Di particolare rilevanza è inoltre l'assenza, in alcuni sistemi educativi, di una specifica categoria dedicata allo svantaggio,

[22] "how many students with such characteristics are (identified) in the system" (OECD, 2023: 149)

con la conseguente mancata assegnazione di risorse supplementari per questi studenti. L'OECD fornisce diverse possibili motivazioni in merito:

> -il curriculo è tale per cui gli studenti con svantaggio sociale non hanno particolari problemi ad accedervi […];
> -il sistema sociale è tale per cui nessuno studente è svantaggiato al punto da avere problemi ad accedere al curriculo regolare […];
> -gli studenti hanno degli svantaggi ma non vengono fornite risorse aggiuntive […];
> -gli studenti hanno degli svantaggi e vengono fornite risorse aggiuntive, ma i dati rilevanti non sono disponibili per i fornitori di dati […];
> -i paesi non sono disposti a dichiarare le categorie nazionali che rientrano nella C per ragioni educative, politiche o di altra natura […][23]. (OECD, 2005: 138; traduzione mia).

[23] "The curriculum is such that students with social disadvantages have no particular problems in accessing it; the social system is such that no students are disadvantaged to the extent that they have problems in accessing the regular curriculum; students have disadvantages but additional resources are not provided; students have disadvantages and additional resources are provided but relevant data are not available to data providers; countries are not prepared to declare national categories falling within C for educational, political or other reasons." (OECD, 2005: 138)

CAPITOLO 2: Studenti con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale

Aim of this study is to focus on students whose Special Educational Needs are of a socio-economic, cultural and/or linguistic nature. The first section of this chapter presents an analysis of students with a disadvantage of socio-economic nature. Central to this analysis is a detailed exploration of Socio-Economic Status (SES) as a multifaceted construct that encompasses family income, parental education, occupational status, and access to resources. Through the examination of current research and empirical evidence, this section will demonstrate how socio-economic factors can influence the linguistic development of children creating consequences that manifest in various aspects of later academic performance. The second part of the chapter examinates students with linguistic and cultural disadvantage within educational settings. This section will explore the circumstances of bilingual learners, with a focus on the cognitive advantages and potentiality of bilingualism in relationship with a low level on the Socio-Economic Status scale.
The third and final section of the chapter will briefly review several practices and strategies that have proven effective in supporting socio-economic, linguistic and cultural disadvantaged students.

2.1 Students with a socio-economic disadvantage

As highlighted by the Direttiva Ministeriale of 27th December 2012, "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali"; this idea that Special Educational Needs may be of temporary nature is particularly relevant for situations of socio-economic disadvantage: the Special Need does not have to be present at birth to influence the learning curve of the child/youth, but it exerts pressure on it even if it occurs at a later stage.
The starting point for the analysis of this disadvantaged situation is the socio-economic status (SES) of the child's family, defined from APA Dictionary of Psychology as

> the position of an individual or group on the socioeconomic scale, which is determined by a combination of social and economic factors such as income, amount and kind of education, type and prestige of occupation, place of residence, and—in some societies or parts of society—ethnic origin or religious background (American Psychological Association)

As will be illustrated in the following paragraphs, different empirical studies have been conducted to understand the variables influencing SES and their degree of impact on student's academic performance; the extent and significance of the correlation between SES and academic outcomes may vary depending on the context of analysis. However, findings agree on demonstrating the fact that

> parents' location in the socio-economic structure has a strong impact on students' academic achievement. Family SES sets the stage for students' academic performance both by directly providing resources at home and by indirectly providing the social capital that is necessary to succeed in school (Sirin, 2005: 438)

2.1.1 Definition of Socio-Economic Status

As briefly anticipated in the preceding section's definition, Socio-Economic Status (SES) emerges from the convergence and interaction of various factors, with their relative significance depending on the social context under examination. Consequently, determining SES presents a complex challenge: it does not consist in merely identifying a family's income and the resultant level of wealth or poverty, but it also takes into account all aspects both derived from and contributing to it. This complexity applies to our field of inquiry too. Through the analysis of empirical research, this chapter tries to support the hypothesis that poverty does not directly influence an individual's cognitive development, that is instead influenced by several variables mediating the impact of income level to varying degrees.

Advancing the theoretical discourse, Guo and Harris (2000) sought to empirically delineate the structural components of socioeconomic status, and propose a division into two categories: "factors that financial resources can influence, both directly and indirectly" and "factors connected to a child's home and child care environment" (Guo, Harris, 2000: 432), both of which are still affected by SES (for the conceptual model, refer to Figura 3).

The physical home environment is primarily and directly influenced by the availability of economic resources, which is made explicit by the level of cleanliness and hygiene, the state of renovation and safety of the dwelling, structural modernity, and the availability of appliances and technologies. The physical home environment variable also encompasses the place of residence, which may be more or less peripheral, with varying degrees of danger or criminal activity present (Guo, Harris, 2000: 432). It is worth highlighting that Nieuwenhuis and Hooimeijer's literature review demonstrates that there is "a significant difference between the USA and Europe; much stronger negative neighbourhood effects are found in the USA"

(Nieuwenhuis, Hooimeijer, 2016: 331).

The second variable considered is the level of cognitive stimulation within the home and family environment. Greater availability of economic resources facilitates access to quantitatively and qualitatively better educational tools such as books and toys, as Froiland et al. point out "lower SES neighbourhoods provided children with substantially less exposure to books" (Froiland et al., 2013: 757). Trawick-Smith et al. research (2015) demonstrates how the types of toys available at home play a crucial role in shaping children's play experiences; particularly, the authors empirically analysed play practices and demonstrated that toys promoting high-quality play vary considerably across different cultural and socioeconomic contexts, reflecting "cultural differences in family play experiences, social and thinking styles, and even world views the values" (Trawick-Smith et al., 2015: 254); the problem arises when children of a minoritarian culture experience a mismatch in play practices in the pre-school environment. Educational institutions need to recognize these cultural differences in play and establish meaningful dialogues with families, in order to ensure that all children can experience meaningful play practices.

Greater availability of economic resources also enables enriching educational experiences such as travels, visits to museums and participation in recreational, sporting, and high-quality leisure activities that increase and diversify the stimuli the child is exposed to.

This variable is considered to be less dependent on economic resources, since "not every element related to home cognitive stimulation is expensive" (Guo, Harris, 2000: 433); however, this same variable plays a more decisive role in the subsequent cognitive development of the child, as explained later in the chapter.

The last income-dependent variable in Guo and Harris' framework is the child's health status. The authors briefly review studies demonstrating that generally, in lower-income families, hygiene levels are lower, diets are potentially less healthy or varied, possibilities for sports participation are reduced, and unhealthy habits behaviours such as addictions may be more present (Guo, Harris, 2000: 433). Furthermore, research in USA (see Bloom, 1994) and China (see Hu, 2021) has demonstrated that impoverished families tend to make less use of available healthcare services. Sarría-Santamera et al. literature review explained that in the case of cultural or linguistic minorities, this underutilization may be also due to limited "fluency in the host country language" (Sarría-Santamera, 2016: 25), namely a general difficulty in understanding appropriate actions and behaviours as they are not familiar with the language and common practices of the host country.

However, this variable is less influential on the child's cognitive level, becoming more

significant only when it is present from birth or when it results in chronic conditions (Guo, Harris, 2000: 433).

The second group of variables identified by the authors includes parenting style and child care provision outside the domestic environment.

Parenting styles are defined as "ways in which parents interact with their children—with most classifications varying on the dimensions of emotional warmth (warm vs. cold) and control (high in control vs. low in control)" (American Psychological Association).

Data indicate that in lower-income families, the parenting styles tends to be more punitive (Hoffman, 2003) and less supportive or warm (Repetti, 2002), both for reasons of "deficient coping strategies for managing the stressors" and of "parents' inadequate knowledge about and supervision of" (Repetti, 2002: 355) children. According to the literary review of Perkins et al. (2013), this parenting approach significantly influences the way the child interfaces with the world and language acquisition, potentially leading to subsequent behavioural problems due to reduced "control over emotion that is "central to selfregulation" (Perkins et al., 2013: 16).

The child care variable then refers to the opportunities of nurturing the child outside the domestic environment, namely of attending dedicated services (such as daycare nurseries, kindergarten and similar institutions) during the early years of life. Guo and Harris emphasise the fact that "in contrast to the amount of child care used, child care quality seems to mediate the effect of poverty on children's cognitive development more straightforwardly" (Guo, Harris, 2000: 434). It should be considered, however, that in absence of government subsidies, children from low-income families are likely to have access to lower-quality childcare services, as Jessen et al. point out in their comprehensive analysis "day care fees and local day care shortages play a significant role in explaining gaps by parental education" (Jessen et al., 2020: 11).

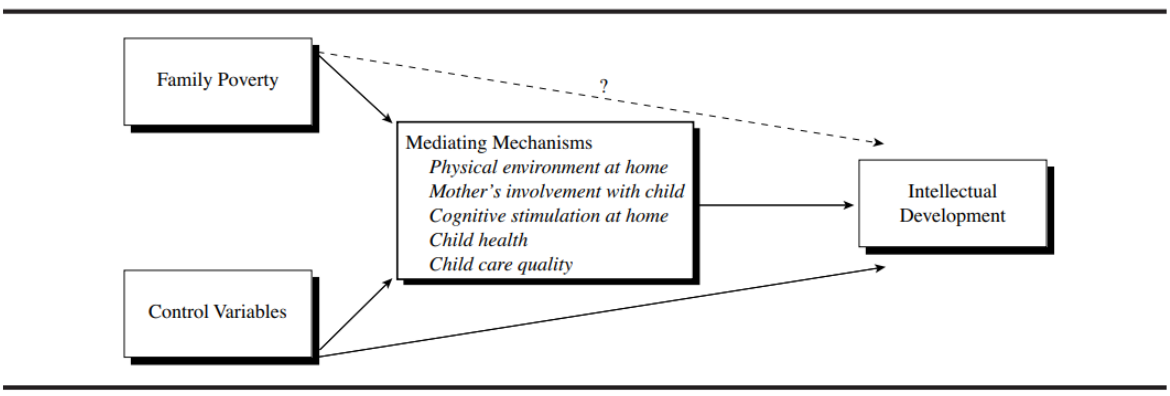

Figura 3. Conceptual framework for the mechanisms mediating poverty and/or the effects of poverty on intellectual development (Guo, Harris, 2000: 432)

Guo and Harris' analysis and schematisation are subsequent to the proliferation of research examining the dynamics influencing youth development, which experienced its greatest expansion in the 1980s-1990s.

The corpus of data most of this research is based on is provided by the National Longitudinal Survey of Youth (NLSY). Through a series of surveys administered and repeated at specific temporal intervals, it was possible to create a dataset encompassing information on the social, economic, linguistic, environmental and cognitive status of a sample that is sufficiently large and heterogeneous to be considered representative of the American population under analysis.

The NLSY itself examines several domains influencing the quality of the domestic environment, which have later been shown to be directly correlated with availability of income; those domains are merged into a single indicator, the HOME (Home Observation Measurement of the Environment).

Within HOME, three macro-areas are analysed, which can be connected to three of the poverty mediating factors later proposed by Guo and Harris.

The factors under consideration encompass the physical home environment (by administering and answering questions such as: "All visible rooms of the house/apartment are reasonably clean? Building has no dangerous structural or health hazards within a school-ager's range?"), the level of cognitive stimulation present within the household (by administering and answering questions such as: "About how many children's books does child have? How often does a family member get a chance to take child on any kind of outing?"), and the parenting style (by administering and answering questions such as: "Mother slapped or spanked child at least once? Mother responded verbally to child's speech?") (National Longitudinal Surveys, 2022: Appendix A).

Later research has proposed alternative classifications or other poverty mediating factors to be considered in determining the SES level or in articulating its nuances (see Bradley, 2002). However, the main dynamics can be considered those defined by Guo and Harris in different combinations, as described above.

To summarise the different variables and avoid excessive complexity in data collection, current research regarding children and adolescences employs parental skills and habit, derived from mother's and father's level of education, as the primary indicator for classifying subjects under examination into the different SES levels (see Farkas, Beron, 2004; Hoff, 2003).

2.1.2 The relationship between SES level and children cognitive development

There have been two theories dominating social science on the relationship between SES level and children cognitive development and well-being. Mayer (1997: 45) calls them the 'investment theory' and the 'good parent' theory.

The investment theory maintains a predominant position in the economic discourse. According to this theory the transmission of economic success is determined by two primary mechanisms, namely the transfer of parental endowments (both biological, cultural and economic) and deliberate parental investments in children's development. The quantity and nature of parental investments depends on "their own values and norms, their ability to finance investments (which is influenced by their income and their access to capital), and the availability of alternative sources of investment, such as government programs" (Mayer, 1997: 46). A study of Sohr-Preston et al. (2013) examined the investment theory across three family generations revealing "positive associations between G1 parents' SES and interpersonal investments in their children", as well as that "G1 educational attainment was significantly associated with educational attainment of G2 sons and daughters" (Sohr-Preston et al., 2013: 1056).

In contrast to this paradigm, the good parent theory hypothesises that

> "low income reduces parents' ability to be good parents, not because poor families have less money to invest in their children, but because low income decreases the quality of nonmonetary investments, such as parents' interactions with their children" (Mayer, 1997: 48).

The good parent theoretical framework encompasses two principal variants: the parental stress model and the role model hypothesis. The parental stress model hypothesizes that low SES level generates psychological stress that compromises a warm, supportive and involved parenting style, subsequently affecting children's socioemotional development (see Perkins et al., 2013). According to Mayer, the role model hypothesis suggests that individuals occupying lower socioeconomic strata "develop values, norms, and behaviors that are 'dysfunctional' for success in the dominant culture" (Mayer, 1997: 50) as a response to their condition. These values and behavioural patterns may be transmitted to children, through "generic family processes- such as supervision, attachment, and discipline-that are systematically influenced by family poverty and structural disadvantage" (Sampson, Laub, 1994: 539).

While these theories primarily focus on the economic and psychological mechanisms of intergenerational transmission, current research has highlighted the crucial role of linguistic patterns across social classes as a specific pathway through which socioeconomic status affects

child development. In his sociolinguistic research, Basil Bernstein hypothesized that the social structure and class disparities create different forms of spoken communication, and that “this difference is most marked where the gap between the socio-economic levels is very great” (Bernstein, 1960: 271). During the 1960’s, Bernstein articulated two different modes of linguistic expression: a ‘public language’ and a ‘formal language’. The key distinction lies in the linguistic complexity and the ability to verbally elaborate subjective meanings; a public language has in fact a “preference to be aroused by, and respond to, that which is immediately given, rather than to the implications of a matrix of relationships” and to minimize “the expression of differences and individual distinctiveness” (Bernstein, 1961: 302-303).

According to Bernstein, public language is predominantly used by working-class speakers, while formal language by middle-class speakers, since the former “are limited to a form of language use, which, although allowing for a vast range of possibilities, provides a speech form which discourages the speaker from verbally elaborating subjective intent and progressively orients the user to descriptive, rather than abstract, concepts” (Bernstein, 1960: 271).

This initial theoretical framework subsequently evolved into Bernstein's code theory, wherein the term ‘code’ “draws the attention to the relationship between the power structure of society and the ways individuals experience that structure through transmission (what is received), acquisition (how receptive a person is to the message), and distribution (who gets what)” (Danzig, 1990: 9). Bernstein delineates two linguistic codes, the ‘restricted speech code’ and the ‘elaborated speech code’, which respectively correspond to his earlier conceptualizations of public and formal language. Restricted code is object of our interest, being, according to Bernstein, the one used by families living in a situation of socio-economic, linguistic and cultural disadvantage. According to the author, the restriction in the code manifests through “more communal or collective verbal meanings […] lower order of complexity and more rigid syntactic and vocabulary selections” (Bernstein, 1971: 148).

Bernstein states that linguistic codes are intimately interconnected with social class dynamics and familial role systems. He defines low-SES families as positional, characterized by strong role boundaries based on age, gender, and age relations. These families employ a more closed and one directional communication system, wherein “the form of social relations is based upon closely shared identifications, upon an extensive range of shared expectations” and where “the culture or subculture raises the 'we' above the 'I'” (Bernstein, 1971: 146).

The author underlines that the use of a restricted code does not imply reduced intelligence. Linguistic codes are not correlated with intelligence quotient, which comes into play rather in the ability “to exploit more successfully the possibilities symbolized by the socially determined

forms of language use" (Bernstein, 1960: 271). The selection and acquisition of the code is therefore social, and not intelligence, specific. Furthermore, no linguistic code is inherently superior to others. The problem emerges when restricted code speakers are compelled to face environments employing different linguistic codes, which introduces significant communicative challenges - for instance, when children face educational institutions. Bernstein's theory of linguistic deprivation states therefore that social stratification directly influences language development, and that a condition of lower SES at birth reflects on a lower learning ability, defined by Guo as "the rate of learning that has been influenced by the individual's environment since birth or even before birth, individual genetic makeup, and the interactions between the environment and genetic makeup" (Guo, 1998: 264).

This is due to the fact that

> Before children can take charge of their own experience and begin to spend time with peers in social groups outside the home, almost everything they learn comes from their families, to whom society has assigned the task of socializing children. (Hart, Risley, 1995: 2)

From this concept, it can be inferred that children grow up in a manner closely resembling their parents in terms of socialization, perception of the world, speech and learning processes. Traditionally and statistically, the time spent with children is not equally divided between the two parents; indeed, it is the mother who primarily cares for the child in the early years of life, as demonstrated by Craig:

> "mothers in intact families not only provide more absolute child care than fathers, but that also, the experience of providing care is different in kind and quality for mothers and for fathers. There is dissimilarity in the way fathers and mothers parent. What each does with children and the circumstances in which they do it are different. Gender is a predictor of different child care practice even when men and women share all other characteristics, including full-time participation in the paid work force" (Craig, 2006: 274)

Particularly, most interactions and linguistic exchanges occur with the maternal figure.

The educational level highly influences parents' verbal abilities in terms of grammatical and phonetic correctness, extent of available vocabulary, length, complexity and variability of utterances etc. This results in great variability in the level of linguistic input the children is exposed to in the domestic environment (Calvo, Bialystok, 2014: 281). This is the reason why, compared to other SES indicators, the level of parental education and primarily maternal education is considered the variable that most significantly influences the child's cognitive

level, particularly “for very young children whose mothers who do not work outside the home” (Hoff, 2003: 1369).

Hoff’s analysis of the language used by mothers from different social strata and educational levels, identifies a direct proportionality between SES and various aspects of maternal linguistic production, such as the number of utterances, words and words’ types, the length of utterances and the quantity of responses directly addressed to the child (Hoff, 2003: 1372). Given these characteristics of maternal speech, Hoff’s research found out that “three properties of mothers’ child-directed speech were positive predictors of child vocabulary at Time 2: number of word tokens, number of word types, and MLU” (mean length of utterance) and that MLU was the most significant predictor, “uniquely accounting for 22% of the variance in child vocabulary” (Hoff, 2003: 1372). Hoff's research emerges as a thesis supporting Bernstein's theoretical framework of linguistic deprivation. Through multiple regression analysis and by holding the hypothesized mediators constant, the study demonstrated that merely 1% of the variability could be attributed to socioeconomic status alone (Hoff, 2003: 1373). Consequently, to influence the child vocabulary is not primarily the economic level, but rather the variance in maternal speech patterns. Rowe’s research (2008) validated these findings and tried to identify an additional mediating factor, namely “that parental verbal facility and/or parental knowledge of child development might mediate the relation between SES and child-directed speech” (Rowe, 2008: 201). According to the author’s research, middle-SES parents typically access information about parenting practices from educational resources such as courses, books by experts, professional medical advice, whereas low-SES parents predominantly rely on informal sources like friends and relatives. This disparity in parenting knowledge impacts parents’ capacity to adjust their speech according to their children specific developmental needs.

In turn, a study bu Raviv et al. reveals that maternal speech patterns are positively influenced by maternal behaviours of sensitivity and supportiveness, that partially mediate the influence of SES on children’s verbal comprehension, expressive language and receptive verbal conceptual abilities (Raviv et al., 2004: 541-543).

2.1.3 Linguistic domains influenced by SES level

There are different linguistic domains influenced by SES level in early years of life, and we can begin to speak of a significative gap even in the pre-linguistic phase.

Early gesture production is empirically shown to be predictive of later language learning,

research has therefore investigated possible differences due to SES disparities, with results confirming the hypothesis of significant socioeconomic variations firstly in early communicative gesture development, secondly and consequently in vocabulary skills tested at 54 months (Rowe et al., 2008: 185-187). This is due to the fact that a reduced mother-child interaction and a more punitive parenting style lead to the fact that "parents from higher SES groups use gesture to communicate a broader range of meanings than parents from lower SES groups" (Rowe, Goldin-Meadow, 2009: 3).

On the contrary, extant research provides limited and inconclusive evidence regarding socioeconomic status-related variations in infant gaze-following and joint attention ability (Cohn et al., 1986: 36-41).

Another affected domain is that of phonological development and awareness (McDowell et al., 2007: 1085-1088), indicating "the critical importance of a stimulating home environment" (Lundberg et al., 2012: 318) and the possible phonological difficulties of newly-arrived families or those using a different language in everyday communication. As a literature review by Ehri et al. (2001) points out, the lack of phonological awareness could translate into difficulties in reading and writing abilities during the school period and, conversely, that an explicit "PA (phonological awareness) instruction did improve students' reading comprehension" (Ehri et al., 2001: 276).

Development has been shown to be slower and less efficient at the grammatical level as well. The work of Huttenlocher et al. reports that "for syntax, individual differences have been found in the frequency of various structures in caregiver speech, and these differences are related to the development of those structures in children's speech" (Huttenlocher et al., 2010: 345); this means that the complexity and diversity of syntactic structures children produce derives from and depends on the mother-child interaction, which is demonstrated to be influenced by SES. Huttenlocher et al. explains how "the variety of structures used by caregivers at a constituent level predicts the variety of structures at this level used by children", consequently, the child shuold be exposed to grammatical inputs that are not only correct, but also sufficiently complex and varied. This finding is relevant for our study since if mothers, or, in general, caregivers, have a low level of education, they are more likely to use simple, repetitive structures, potentially containing errors. Particularly, a study conducted by Hirsh-Pasek et al. (2015) found out that by age 5, a substantial developmental gap of approximately 24 months between low-SES and high-SES children emerged across test items that assessed complex syntactic structures, including wh-interrogatives and embedded clausal constructions.

The linguistic domain most significantly influenced by SES remains, however, the vocabulary

development. A child born into a disadvantaged family will be exposed to a quantitively and qualitatively lower lexicon, both due to "the lack of learning resources" on the part of the parents and the reduced "children's language and literacy experiences in the home and classroom contexts" (Pace et al., 2017: 298-299), as well as the experience of the external world owing to limited economic resources. Empirical research shows the sensitivity of vocabulary to socioeconomic backgrounds, with differences reported as early as 18 months, "equivalent to a 6-month disparity between the higher- and lower-SES children, in vocabulary size and in both measures of language processing efficiency" (Ferland et al., 2013: 243). Bradbury et al.'s (2011) comparative analysis of children at the age of five has demonstrated the presence of these SES disparities on an international scale, with similar results for studies in the United States, the United Kingdom, Australia and Canada.

A well-known study by Hart and Risley (1995) estimated that there should be a 30-million-word gap in vocabulary between American children from low and high socioeconomic status (SES) families by the age of four. Scholarly criticism of the Word Gap hypothesis has emerged from different disciplinary perspectives, challenging both its conceptual foundations and its methodological rigor (see Johnson, 2015; Avineri et al., 2015). A recent study of 2019 by Sperry et al. tried to replicate Hart and Risley's study. Results diverged significantly from the original findings, with the authors explaining this mismatch as a consequence of methodological variations. Actually, researchers employed a broader analytical framework encompassing "family interactions in which the child was present but did not participate verbally" (Sperry et al., 2019: 11), that were not included in Hart and Risley's work. This methodological divergence and the consequent divergence in results, raises fundamental questions about the extent to which children process and internalize overheard speech and its global relevance. Furthermore, according to Miller and Sperry's analysis (2012), the majority of tests used for estimation are based on linguistic models that are prevalent in the dominant culture and do not account for the heterogeneity of linguistic practices in families from different socio-cultural contexts. A scholarly debate about the word-gap persists, yet empirical evidence continues to support the importance of high-quality child-directed speech as a critical determinant of linguistic developmental outcomes, as

> "interventions that solely focus on increasing the quantity of language children hear—whether overheard or child directed—are misdirected. The emphasis should instead be on creating interventions in which nurturing adults converse with children on topics of interest to the children; overheard speech lacks the richness necessary for helping children link the language they hear to the world." (Golinkoff et al., 2019: 989)

These socioeconomically-driven disparities in early linguistic development subsequently manifest in in literacy development difficulties, including problems with reading and writing. The results gathered from the National Assessment of Educational Progress (NAEP) reading test in 2009 show that in the United States "83% of children from low-income families […] failed to reach the proficient level. The shortfall occurs similarly for low-income kids attending schools in cities, suburbs, towns and rural areas alike" and that "half (49%) of all low-income test takers in fourth grade […] do not reach even NAEP's basic level" (Fiester, 2010: 7).

A study by Kieffer confirmed this trend, since "students with lower SES were at substantially higher risk for developing reading difficulties during each developmental period, compared with students with higher SES" (Kieffer, 2010: 485); particularly, by comparing English language learners and low-SES children's results, they noted that "SES, rather than ELL status, is the most predictive of these two confounded risk factors for late-emerging difficulties" (Kieffer, 2010: 486).

The development of writing skills is influenced as well; the results of Dölek and Hamzadayi's research on Turkish middle schools (2018) demonstrates that "the scores of the students with high SES, compared to the scores of the students with low SES, were higher on the sub-dimensions of form, content formation, content organization, word choice, and grammar" (Dölek, Hamzadayi, 2018: 125) in both qualitatively and quantitavely measures. These results may be attributed to gaps in the aforementioned foundational and sublexical skills, such as phonological awareness, that "negatively impact children's development of transcription skills such as spelling, whereas a smaller vocabulary negatively impacts the message the writer is trying to convey" (Kim et al., 2015: 595).

The American National Center for Children in Poverty (NCCP) suggests a key contributing factor to lower academic performance, namely the correlation between poverty and chronic absenteeism. Absenteeism has, in fact, a significant impact, since "children chronically absent in kindergarten show lower levels of achievement in math, reading and general knowledge during first grade" (Chang, 2008: 3). The socioeconomic disparity in attendance patterns is particularly pronounced in early education years. According to the report, kindergarten pupils from low-income families exhibited chronic absence rates four times higher than their high-income counterparts, and while this disparity slightly diminished in first grade and showed further reduction in third grade, the gap began to widen again by fifth grade (Chang, 2008: 13). As the NCCP report underlines "going to school regularly in the early years is especially critical for children from families living in poverty who are less likely to have the resources to help children make up for lost time in the classroom" (Chang, 2008: 8).

Multiple risk factors associated with socioeconomic disadvantage contribute to chronic absenteeism. Residential mobility, often caused by "serious life events including job loss, divorce, domestic abuse, foster care placement and poor housing" or by moving "back temporarily to their country of origin" (Chang, 2008: 13) in case of immigrant families, demonstrates a strong correlation with poor attendance. Limited access to healthcare among low-income families is also reported, since it can transform minor illnesses into extended absences. Additionally, NCCP research identified several maternal and family characteristics associated with chronic absenteeism, including maternal factors and household circumstances linked to a situation of disadvantage like "living in poverty, teen motherhood, single motherhood, low maternal education, welfare, unemployment, food insecurity, poor maternal health and multiple siblings" (Chang, 2008: 14). While individual risk factors showed modest effects, the presence of three or more concurrent risk factors substantially increased the likelihood of chronic absenteeism.

The academic performance of socioeconomically disadvantaged students has also been examined in relationship to social competencies, in terms both of aggressive and prosocial behavioural manifestations. The analysis conducted by Miles revealed that "the link between aggressive behaviour and literacy achievement emerged, as predicted, between the first and third grades" and that "the two variables were significantly correlated in the third grade and remained associated in the fifth grade" (Miles, 2006: 112). These findings align with Rutter and Giller's hypothesis (1983) that reading difficulties may contribute to diminished self-esteem and educational disengagement, subsequently manifesting in behavioural problems that educators interpret as aggression. On the contrary, the correlations between prosocial behaviour and literacy achievement demonstrated an inverse pattern compared to the aggression-literacy relationship; while early academic years showed that "children with better social skills had better literacy achievement" (Miles, 2006: 113), this relationship diminished to non-significance by third and fifth grades.

Furthermore, Guo (1998) demonstrated that SES influences the academic learning outcomes even if the poverty situation occurs during the (pre-)adolescent period, albeit in a different manner. A subsequent situation of socio-economic disadvantage does not appear to significantly influence the learning capacity itself. What is most affected during the adolescent time is the performance, the achievement, as it is "very much a function of motivation and opportunity and because an impoverished environment is more likely to affect a child's motivation and opportunity when the child becomes and adolescent " (Guo, 1998: 282).

Although this eventuality appears alarming, all aforementioned research indicates that the difference in cognitive development is almost exclusively dependent on the characteristics of maternal language. As a consequence, the determining factor is not the background of low SES, but specifically the quantity and quality of linguistic input the child is exposed to. As Hoff (2003) underlines,

> An important implication of the specificity principle is that specific remediation should be effective. Thus, enriching children's language experience should have beneficial effects on the vocabulary development of lower SES children, even when other SES-related differences in children's environments remain unaddressed. (Hoff, 2003: 1375-1376)

In cases where families are unable to provide sufficient linguistic input, responsibility for facilitating the requisite vocabulary enrichment therefore falls on early childhood institutions, namely nurseries and preschools. Empirical evidence demonstrates that positive and high-quality linguistic interactions between caregivers and children in early childhood education settings buffered development among socioeconomically disadvantaged children (Vernon-Feagans et al., 2013).

2.2 Students with linguistic and cultural disadvantage

Linguistically diverse or disadvantaged students are defined as "students whose first language is either a language other than English or a language other than the middle class, mainstream English used in schools" (Pérez, 2004: 6), where 'English' is to be substituted with the official and schooling language of the country taken into account. This definition encompasses second language learners, students with limited proficiency in the language and the alphabet of schooling, bilingual individuals, language minority students, and speakers of non-mainstream dialects. This results in a student that "has sufficient difficulty speaking, reading, writing or understanding" the language of instruction and "whose difficulties may deny such individual the opportunity to learn successfully in classroom […] or to participate fully in our society" (Rhodes et al., 2005: 1-2).

In parallel, students with a cultural disadvantage are defined as "students who may be distinguished [from the mainstream culture] by ethnicity, social class, and/ or language" (Pérez, 2004: 6). Cultural diversity is an inherent factor of heterogeneity since it characterizes all students irrespective of their ethnic, racial, or socioeconomic background, yet this analysis

specifically focuses on demographic categories living a situation of disadvantage due to their historical and ongoing marginalization.

As regards the number of students considered to have a linguistic and cultural disadvantage, Cummins (1989: 111-119) reports that the poor linguistic performance of immigrant children, which affected other types of learning, was often attributed to cognitive deficits, resulting in their placement in 'special education' classes. Data from the U.S. Department of Education have confirmed Cummins' report, documenting significant racial disparities in special education classification and programs: "the percentage of students in special education programs from minority groups is disproportionately high given their percentage in the school-aged (6–21 years old) population" (Terry, Irving, 2010: 118).

Furthermore, research indicates that culturally and linguistically disadvantaged students "appear more likely to be placed in special education as the amount of language support is reduced" (Garcia, Cuéllar, 2006: 2239).

The Italian context encounters significant challenges in diagnostic procedures and assessments as well. Children from migrant backgrounds, upon entering compulsory education at the age of 6, are frequently referred to child neuropsychiatry services due to their linguistic and relational difficulties. These communicative difficulties are sometimes erroneously interpreted as indicators of disability, language disorders, or autism spectrum conditions. Therefore, it is essential to establish clear diagnostic criteria to differentiate between language disorders or disabilities and temporary communication difficulties associated with second language acquisition, in order to provide targeted interventions that address the specific needs of each child (Caon, 2020: 94).

2.2.1 Bilingual students

Students in a situation of linguistic or cultural disadvantage are living a situation of bilingualism. First of all, a clarification should be made on the concept of bilingualism, which presents a definitional problem in itself. Early literature on bilingualism predominantly followed a categorical framework and compared not only bilingual and monolinguals but also different subgroups within bilinguals as discrete groups. Various types of bilingualism have been proposed by scholars over the years depending on the different dimensions taken into account for the categorization, as Crescentini et al. (2012) report in their article.

Although the creation of bilingual classifications enhanced researchers' capacity to analyse the

heterogeneity of bilinguals' experiences and abilities, the categorization's criterion may differ greatly from study to study. This lack of standardized assessment criteria, with varying measures and thresholds, could represent a methodological limitation rather than serve as an efficient analytical framework.

Recent debate has resulted in Dewaele's position, proposing that the concept of bilingualism should be considered more "as a continuum rather than a category" (Dewaele, 2015: 1), in order to avoid too restrictive or, on the contrary, too inclusive definitions.

This continuum regards the degree in which the "co-existence of more than one language system within an individual" is realised (Hakuta, 2009: 173), developing both linguistic and non-linguistic dimensions along. Within this theoretical framework, the continuum would span the entire spectrum of linguistic competence, from completely monolingual to fully proficient bilingual. It can be therefore adopted Garaffa, Sorace and Vender's perspective affirming that "è la pratica regolare dell'uso di due lingue, più che il livello di competenza raggiunto, a determinare lo status di bilingue" (Garraffa, et al., 2020: 8); an individual can therefore be considered bilingual if he or she alternatively and regularly uses two languages, regardless of each language's proficiency level. As Baker (2001: 15) affirms, some "categorizations and approximations may be required" in order to analyse specific variables within the continuum. As a matter of fact, both categorical and continuous frameworks may be efficient for research on bilingualism depending on the particular study. For the purpose of this study, the specific variable that has been observed to most significantly influence the development of bilingual individuals is the age of language acquisition, namely the moment in which an individual begins to be exposed to a language. Furthermore, given the crucial role age plays in educational organizations, it is also the variable with the most significant pedagogical implications.

However, the age ranges that would delineate different types of bilingualism remain a subject of debate; it should also be taken into account that the different boundaries proposed by scholars are nonetheless susceptible to forward or backward shifts, as they depend on the personal and contextual circumstances experienced by each individual.

Generally, the division is among early (also childhood or infant) bilingualism and late bilingualism[24] (Garraffa et al., 2020). Early bilingualism occurs in situations where the child is exposed to two or more languages within the first years of life. If exposure begins at birth or within the first year of life, it is referred to as simultaneous bilingualism; if exposure to the second language occurs at a later point in childhood (which does not exceed a certain age

[24] In italiano: bilinguismo precoce e bilinguismo tardivo.

threshold), it is then defined sequential or consecutive bilingualism[25]. The majority of authors concurs in defining the age of 4 years as the watershed between early and late bilingualism (Bonifacci, 2018: 21; Garraffa, et al. 2020: 10).

However, other authors have suggested alternative chronological frameworks for early and late bilingualism. Firpo (2019: 32), for example, considers age 6 as the critical threshold between early and late bilingualism. This partition is grounded upon the significance of age 6 as the beginning of formal education, especially when these children have not participated in pre-school education, creating a stark linguistic transition at the onset of formal schooling. This distinction is particularly relevant in the case of children from immigrant backgrounds, for whom the language of instruction may differ from the heritage language spoken and utilized in the domestic environment (Firpo, 2019: 33).

Newly Arrived Pupils (NAP)[26], on the other hand, experience a situation of late bilingualism when they encounter their first substantial exposure to the host country's language within the educational environment (Caon: 2022: 32). The timing of their language exposure is particularly significant, as newly arrived pupils attending primary or secondary school begin acquiring the new language after the sensitive period for linguistic development. This temporal factor can present substantial implications for their language learning trajectory and overall academic progress. Given these specific circumstances, these students typically require targeted educational interventions, having a temporary linguistic, and probably cultural, disadvantage.

2.2.2 Advantages of bilingualism

Although bilingualism, whether experienced from birth or upon entering the educational system of the host country, is often perceived as a disadvantageous condition, empirical evidence demonstrates that bilingualism, particularly if early, confers numerous cognitive and linguistic advantages. In this study we feel the need to briefly highlight these beneficial aspects, as they should be integral considerations in the development of individualized educational programs. While maintaining the primary objective of teaching the second language (L2) - the official language of the host country - educators and curriculum developers should recognize these inherent advantages of bilingualism that can work as a supportive measure.

[25] In italiano: bilinguismo simultaneo, sequenziale o consecutivo.
[26] In italiano: studenti neo arrivati in Italia (NAI)

The advantages of bilinguals are in fact proven and do not only concern linguistic or linguistic-related abilities. The development of bilingualism, especially at an early age, entails changes in the brain that are both functional and structural. Experimental research of Mechelli et al. (2004) on bilinguals through Functional Magnetic Resonance Imaging has shown that "grey-matter density in the inferior parietal cortex was greater in bilinguals than monolinguals", and particularly that "the effect was greater in the early bilinguals in the left […] hemisphere", highlighting a more extensive and flexible use of neural networks. This is mainly due to the fact that in order to master the transition from one language to another, the bilingual subject must activate areas of the brain that would otherwise not be involved. Bilinguals' increased neural flexibility translates into a "greater adeptness at divergent thinking" and "greater adaptness at creative thinking", which resolves itself in "greater linguistic and cognitive creativity" (Saunders, 1988: 18-19).

From a linguistic viewpoint, it has also been demonstrated that bilinguals have an earlier and greater metalinguistic awareness, namely the ability to use language as a tool for thinking and interpreting the world (Firpo, 2019: 88). Bilinguals are "interessati in modo intuitivo alla struttura e al funzionamento delle lingue, ovvero notano in modo inconsapevole le diversità e le similarità tra le lingue" (Garraffa, et al., 2020: 17), meaning that they demonstrate to possess an inherent curiosity towards languages, their structures and mechanisms.

According to Bialystok, Craik and Luk's literature review, "in addition to selection constraints on such dimensions as register, collocation, and synonymy, the bilingual speaker also has to select the correct language from competing options" (Bialystok, Craik, Luk, 2012: 241)., and this processes of linguistic inhibition and selection would improve the ability of focus attention on relevant items in situations with interfering factors and in the ability of monitoring, switching and updating attention and information. This enhancement applies also to nonverbal working memory and control tasks, namely to the executive functioning (Bialystok, Craik, Luk, 2012: 241).

Particularly relevant for the purpose of this study is Hartanto, Toh and Yang's (2019) experimental research on the effects of bilingualism on socio-economically, linguistically and culturally disadvantaged children. The study tested an English-speaking sample covering all United States countries from ECLS-K: 2011 data set, for a total of about 34.000 kindergarten children. By the administration of two tests and a questionnaire and a comparative analysis of the results, they succeeded in finding an interaction between Socio-Economic-Status and bilingualism. Particularly relevant was the positive association found for the inhibition and shifting abilities, tested through the Dimension Change Card Sort Task; result of this test was

that “lower SES children reaped more benefits from their bilingual experiences than middle or higher SES children” (Hartanto, Toh, Yang, 2019: 1224). Furthermore, results from the questionnaire on attentional focusing behaviours and self-regulatory behaviours demonstrated that “the beneficial effect of bilingualism […] is more evident among children from low- and middle-SES families” (Hartanto, Toh, Yang, 2019: 1228). The verbal working memory ability of low-SES children tested through the Numbers Reversed Subtest was, on the contrary, less affected by their condition of being bilingual.

2.3 Didactic practices supporting socio-economic, linguistic and cultural disadvantaged students

In addition to identifying special educational needs arising from a socio-economic, linguistic and cultural disadvantage, schools should implement activities supporting these students both in terms of enhanced inclusion within the class group and in terms of learning outcomes and academic performance. Scientific literature empirically demonstrated the efficacy of some pedagogical practices in supporting these students; these practices can be divided into four main groups: literacy-focused practices, differentiated instruction approaches, collaborative learning methodologies, and plurilingual activities.

The first group of practices focuses on fostering literacy development through structured interactions between educators and learners, and encompasses dialogic reading, joint writing, and print referencing activities.

Dialogic reading is a practice where an adult reads aloud to one or more children or, in our pedagogical context of interest, to one or more pupils. The distinctiveness of this approach lies in the systematic implementation of specific techniques "to scaffold an interaction or conversation between the adult and child about the book" (Noble et al., 2019: 2), or in the educational context, between teacher and learner. Sim and Berthelsen (2014: 51) provide examples of such techniques, including discussing the book's title, posing questions about content and context (when, where, who...), responding to pupils' questions by repeating, reformulating, and expanding their words or observations, and providing positive feedback and encouragement to maintain engagement.

Research has demonstrated that significant effects on child development, comprehension quality, and long-term linguistic abilities are not determined by mere reading aloud, but rather by the quality of interaction with the reference adult (Fletcher, Reese, 2005). From a linguistic

perspective, studies by Hoff-Ginsberg (1991) and Nathanson and Rasmussen (2011) have shown that, compared to verbal interactions occurring in other contexts such as toy play or television viewing, the language employed during dialogic reading is characterized by greater lexical diversity and more complex syntax. Dunst et al.'s research has documented enhancement in both expressive and receptive competencies, notably observing that "the earlier infants and toddlers were read to, the more positive were the effects of the interventions" (Dunst et al., 2012: 3), indicating the importance of early intervention.

As regards joint writing, it encompasses a range of collaborative literacy practices, initially manifesting in early childhood education through structured activities that foster alphabetic skills. In pre-school settings, these activities include "games and creative activities that encouraged letter knowledge, phonological awareness" (Aram, Biron, 2004: 594).

The empirical investigation conducted by Aram and Biron (2004: 600-603) demonstrated the comprehensive benefits of joint writing programs, which extend beyond phonological and orthographic awareness to encompass vocabulary development, listening comprehension skills and knowledge acquisition. In primary and secondary education, joint writing evolves into more sophisticated forms of collaborative and creative text composition and peer-review practices. The pedagogical value of this approach has been substantiated in Elabdali's meta-analysis, which identified joint writing as "a task that enables learners to write more accurately because they can negotiate meaning, pool expertise, and engage in collective scaffolding" (Elabdali, 2021: 12).

Finally, print referencing is defined as a "type of shared reading strategy that features adult use of explicit print terminology that encourages children to focus on what it is they are to learn in reading from books" (Sim, Berthelsen, 2014: 50). This pedagogical approach encompasses various metacognitive techniques employed by educators to direct learners' attention to print conventions and structures. These techniques include making observations about titles and textual content, pointing to words and letters while reading, analysing rhyming patterns, and supporting word and letter recognition (Sim, Berthelsen, 2014: 52), directing attention to visible speech patterns, orthographic features, phonemic elements, and font variations (Zucker et al., 2009: 69). Research has demonstrated that print referencing has developmental benefits across multiple domains of literacy acquisition, like enhanced alphabet knowledge, word identification capabilities, and name-writing proficiency (Zucker et al., 2009: 66).

The second group of practices encompasses strategies for differentiated instruction that accommodate different learning needs within the framework of mixed ability classes, namely stratification and differentiation of inputs and tasks.

Particularly, stratification consists on organizing learning activities in ascending order of difficulty, “secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda” (Caon, 2016: 28). The measurement of such difficulty pertains to both the provided input and the required output, encompassing all linguistic domains. Coonan (2002: 181-182) suggests several parameters to take into account for the analysis of task complexity, including but not limited to lexical complexity, topic and content, contextual factors, textual genre and length, and time provided for the activity.

The differentiation of input materials aims to generate resources that are, as noted in the literature, different "sia linguisticamente sia per quanto concerne la modalità di rappresentazione" (Caon, 2016: 27). This approach encompasses both linguistic modification through simplification and the implementation of varied representational modalities, including textual, audiovisual, and auditory formats, in order to accommodate diverse intelligences and learning styles.

The third group of practices is different from the previously explained approaches because of its distinctly social character; it uses the power of collaboration and peer interaction to achieve outcomes that go beyond what individual students could accomplish on their own.

Cooperative learning, as conceptualized by Johnson and Johnson, is “the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning” (Johnson, Johnson, 1999: 73).

Gillies' (2016) comprehensive analysis of four meta-analysis highlighted multiple significant advantages of this pedagogical approach. These benefits encompass enhanced academic performance and productivity, improved interpersonal dynamics, better psychological health, and sustained student motivation, particularly in secondary education. However, the efficacy of cooperative learning depends on five key factors, namely

> establishing positive interdependence among group members; facilitating promotive interaction; encouraging individual accountability; explicitly teaching the appropriate social skills; and, encouraging groups to reflect on both the processes involved in managing the task and interacting with their peers. (Gillies, 2016: 51)

Peer tutoring represents another pedagogical approach grounded in social interaction, defined as "a class of practices and strategies that employ peers as one-on-one teachers to provide individualized instruction, practice, repetition, and clarification of concepts usually with pairs or small groups of students working together to help each other" (Utley, Mortweet, 1997: 9).

The efficacy of this methodology is particularly evident with heterogeneous ability pairings, as it is "more fruitful when the students having different ability levels work with each other," with participants assuming distinct roles as tutor and tutee (Ali et al., 2015: 62).

Ali et al. highlighted the benefits of peer tutoring both for tutors and for tutees. Tutees demonstrated higher comfort, higher propensity for making questions and expressing doubts about the subject; tutors experienced content reinforcement through revision, and could enhance their sense of responsibility and their interpersonal and communication skills (Ali et al., 2015: 64-65).

The meta-analysis conducted by Bowman-Perrot et al. substantiated the positive effects of peer tutoring across subjects like reading, math, social studies and science; of particular significance for our study is the finding that “peer tutoring interventions such as repetition of key concepts and opportunities to respond are particularly beneficial for students in need of additional academic support” (Bowman-Perrot et al., 2013:50).

The framework is then completed by plurilingual activities, particularly for students experiencing linguistic and cultural disadvantage.

These activities fall within pluralistic approaches defined in the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) as “didactic approaches that use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier et al., 2013: 6). The European document delineates these approaches into four categories: the intercultural approach, awakening to language, intercomprehension, and integrated didactic approaches to different languages.

Of particular significance for this study, since it concerns students from diverse linguistic and cultural backgrounds, is the 'awakening to language' approach. This methodology encompasses activities that harness students' existing linguistic repertoires, transforming linguistic diversity into a pedagogical benefit for the entire class, as it is primarily "concerned with languages which the school generally does not intend to teach" (Candelier et al., 2013: 7).

Rather than viewing this as a potential distraction, empirical research has demonstrated that “including minority languages can lead to more economical and strategic FL learning by virtue of facilitative cross-linguistic transfer and metalinguistic awareness” (Hopp et al., 2020: 150), where FL stands for foreign language acquisition. Minority language can help other language acquisition even in cases of linguistically distant languages, through the identification of both similarities and differences. Practical implementation of this approach can include activities such as creating the individual linguistic portraits for each student as an initial step (Krumm,

2010: 16), or conversations about cultural topics, like family or culinary traditions (Sordella, 2015: 102-103).

The literature review demonstrates how the practices described above have proven to be effective in supporting students from socio-economically, linguistically, and culturally disadvantaged backgrounds. Their implementation, according to specific school levels and available resources, could significantly enhance inclusive and effective learning environments. The following bullet-point list provides a concise overview of these practices for easy reference:

-dialogic reading (Sim and Berthelsen, 2014);

-joint writing (Aram, Biron, 2004);

-print referencing (Sim and Berthelsen, 2014);

-stratification (Caon, 2016);

-differentiation (Caon, 2016);

-cooperative learning (Johnson, Johnson, 1999);

-peer tutoring (Utley, Mortweet, 1997);

-plurilingual activities (Candelier et al., 2013).

CAPITOLO 3: Metodologia di ricerca

This chapter presents the conducted case study. The first part of the chapter will outline the research questions and the theoretical framework that guided the development of the questionnaire administered to the teachers participating in the study. Subsequently, a description of the questionnaire created for this study and data about the sample will be presented.

3.1 Research questions

This case study focuses on a particularly complex area within the Italian educational landscape: socio-economic, linguistic, and cultural disadvantage, as defined by 'Decreto Ministeriale of del 27 dicembre 2012', and further specified by 'Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013'. Unlike situations governed by 'Legge 104/92 for students with disabilities or 'Legge 170/2010' for specific learning disorders, this category of special educational needs is characterized by marked definitional complecity that makes its management particularly critical in the school context. This lack of clarity in defining SEN (Special Educational Needs) assumes particular relevance considering that the responsibility for recognizing and supporting these situations falls entirely on the teaching staff. The identification of such situations of difficulty must be based on concrete social and educational evidence, as explicitly stated in the 2013 circular, since it has to be identified "sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche" (p.3). Teachers therefore find themselves in the complex situation of making decisions with significant impact on students' educational paths: identifying the SEN condition, potentially choosing to prepare an Personalized Didactic Plan (PDP), defining, monitoring, and evaluating any individualized and personalized educational interventions to support the identified disadvantage situation. The 'Circolare Ministeriale' suggests implementing interventions that differ from those prescribed for cases of certification or diagnosis, in accordance with the perspective of didactic personalization; rather than dispensatory or compensatory measures, it is preferable to establish minimum objectives "includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita" (p.2) or other personalizations in the didactic practices. A specification is made in case of recently immigrated students or those newly inserted into the Italian school system. For these

students, who face academic difficulties arising from limited mastery of the Italian language, the regulations consider the possibility of personalizing teaching, reserving the formalization of the PDP for exceptional cases. As specified by 'Nota Ministeriale 22/11/2013', for these students, personalization primarily takes the form of didactic interventions aimed at Italian language learning. The 'DPR n. 89/2009' also provides for the possibility of using hours intended for teaching the second community language in lower secondary school to enhance Italian language learning.

There are the premises that helped in the construction of the research questions guiding this case study on teachers' perception:

RQ1: Which student profiles are considered to be experiencing socio-economic disadvantage, and which ones linguistic and cultural disadvantage?

RQ2: Which variables are considered to be the most relevant contributors to a situation of disadvantage?

RQ3: Which teaching practices are currently implemented, or would be implemented, to support students experiencing these forms of disadvantage?

3.2 The questionnaire

For this case study, it was developed a questionnaire, which can be find in the 'Allegati' section. After the analysis of relevant literature and national and international legislative and institutional documents, and after the definition of the research questions, the questionnaire was structured into two distinct parts.

The first part of the questionnaire aims to explore the participating teachers' perceptions regarding pupils' socio-economic, linguistic, and cultural disadvantages. The second part aims to stimulate reflection on inclusive teaching practices and methodologies, both currently implemented and potentially implementable, to support disadvantaged students in their educational path. Additionally, a concluding section was designed exclusively for teachers serving as teachers' coordinators, intended to identify any specific projects activated within the institute in order to support disadvantaged students.

Regarding question typology, the questionnaire included closed-response items and short-answer open questions. The decision to allow space for open-ended responses was made to capture the complexity of the educational dynamics under investigation, as Sorzio notes, "la

ricerca qualitativa è particolarmente rilevante per la sua sensibilità riguardo le esperienze soggettive dei partecipanti e l'organizzazione degli specifici contesti educativi" (Sorzio, 2015: 23).

The questionnaire was administered online via the Google Forms platform. The selection of an online questionnaire format presents multiple advantages, as Gabbiadini et al. (2011: 238) points out: it ensures enhanced accessibility due to its predefined structure and contained completion time, both factors that facilitate the engagement of a broader sample of participants. The following sections will examine in detail the variables identified through scientific literature analysis and their corresponding questionnaire items.

3.2.1 RQ1

With respect to the first research question concerning the identification of disadvantaged pupils' profiles, the variables were constructed drawing upon the Italian legislation and upon the Organisation for Economic Co-operation and Development report (OECD, 2005). This document provides a systematic mapping of students identified as having the special educational needs under analysis across the study's participating nations. The resulted students' profiles were then divided into those with a disadvantage of socio-economic nature in question 10 of the questionnaire, and of linguistic and cultural nature in question 11 (see Appendix).

As regards the socio-economic facet, the profiles derived from the documents are reported with their respective formulations as they appear in question 10 of the questionnaire:

-"children who live in less favourable economic circumstances" (OECD, 2005: 29): Un alunno/a proveniente da famiglia con difficoltà economiche (item 1);

-children signalled by social services (Circolare Ministeriale 06/03/2013: 3): Un alunno/a con famiglia in carico ai servizi sociali (item 4);

-"children placed in a sheltered home by juvenile courts" (OECD, 2005: 30): Un alunno/a che vive in una casa famiglia (item 7);

-children living in a situation of "discomfort of the dwellings" (OECD, 2005: 35): Un alunno/a che vive in un'abitazione non adeguata (item 9);

-children with "risky living conditions" such as "drug abuse, malnutrition, […] neglect, abuse, abandonment" (OECD, 2005: 51): Un alunno/a proveniente da famiglia in situazione di disagio come dipendenza, violenza domestica... (item 10);

-children with “non-adaptive forms of behaviour” (OECD, 2005: 48): Un alunno/a con disturbi del comportamento (item 11);
-“children of travelling employed population” (OECD, 2005: 30): Un alunno/a figlio/a di lavoratori itineranti (item 16).
As regards the linguistical and cultural facet, the profiles derived from the documents are reported with their respective formulations as they appear in question 10 of the questionnaire:
-children with a different mother tongue (OECD, 2005: 39): Un alunno/a con lingua madre diversa dall'italiano (item 1);
-children of recent immigration, particularly those who have entered the educational system within the past year (Circolare Ministeriale 06/03/2013: 3): Un alunno/a neo-arrivato/a in Italia (item 3);
-children learning Italian (Circolare Ministeriale 06/03/2013: 3): Un alunno/a che sta imparando l'italiano come L2 (item 6);
-“refugee children” (OECD, 2005: 30): Un alunno/a figlio di rifugiati politici (item 8);
-children “with a foreign citizenship” (OECD, 2005: 41): Un alunno/a che non ha la cittadinanza italiana (item 12);
-“children of travelling employed population” (OECD, 2005: 30): Un alunno/a figlio/a di lavoratori itineranti (item 13).
Some of the profiles of question 10 were included also in question 11 and vice-versa to stimulate critical reflection and test genuine comprehension of the question. Furthermore, some distractors were incorporated in both questions (for example: Un alunno/a che porta gli occhiali da vista, Un alunno/a che ha parenti all'estero) to increase the assessment's reliability and avoid indiscriminate item selection.

3.2.2 RQ 2

The examination of factors contributing to educational disadvantage (RQ2) was theoretically grounded in the seminal works of Guo and Harris (2000), Bradley and Corwyn (2002), and Farkas and Beron (2004), who specifically examined the role factors mediating socioeconomic status and later educational outcomes. This theoretical framework was further enriched by incorporating the analytical perspectives presented in the previously referenced OECD report (2005). The variables derived from the literature review are reported with their respective formulations as they appear in question 12 of the questionnaire:

-educational level of the parents (OECD, 2005: 35; Bradley, Corwyn, 2002: 373; Farkas, Beron, 2004: 473): Basso livello di istruzione dei genitori (item 1);
-being immigrant with a different language (Bradley, Corwyn, 2002: 383; Farkas, Beron, 2004: 492): Lingua/e parlata/e dai genitori in casa (item 3);
-the quantity and quality of books (Guo, Harris, 2000: 433; Farkas, Beron, 2004: 474): Scarsa disponibilità di libri in casa (item 4);
-experiencing negative life events (Bradley, Corwyn, 2002: 378): Cambiamenti nella condizione familiare (separazione o divorzio dei genitori, presenza di quadri clinici cronici, lutti...) (item 7);
-occupational status (OECD, 2005: 35; Bradley, Corwyn, 2002: 372; Farkas, Beron, 2004: 492): Situazione lavorativa dei genitori (item 8);
-no "health-promoting activities" (Guo, Harris, 2000: 433): Mancanza di partecipazione ad attività sportive (item 9);
-school failure (Bradley, Corwyn, 2002: 382): Esperienza scolastica pregressa negativa (item 14);
-physical environment at home (OECD, 2005: 35; Guo, Harris, 2000: 432): Scarsa sicurezza e igiene dell'ambiente domestico (item 17);
-parenting style (Guo, Harris, 2000: 433; Bradley, Corwyn, 2002: 384): Stile genitoriale (item 18)
-access to stimulating experiences with peers (Bradley, Corwyn, 2002: 381): Mancanza di partecipazione ad attività associative (gruppi giovanili, scout..) (item 20).
To all this variables there were added some distractors (for example Presenza/assenza di strumenti musicali in casa, Presenza/assenza di animali domestici) to test authenthic comprehension of the question and avoid indiscriminate item selection, as for questions 10 and 11.

3.2.3 RQ 3

The questionnaire items pertaining to RQ3, which focused on teaching and learning practices, are based on a systematic literature review concerning evidence-based inclusive and supportive methodologies with specific effectiveness in scaffolding disadvantaged students.
The selected practices represent a comprehensive approach to addressing multiple dimensions of educational support.

An initial set of practices was identified in dialogic reading (Dunst et al., 2012), joint writing (Aram, Biron, 2004) and print referencing (Sim, Berthelsen, 2014), practices primarily aimed at fostering multiple competencies related to linguistic abilities and literacy development in pupils. While these interventions prove effective for the entire student population, they hold particular significance for students experiencing socio-economic, linguistic, and cultural disadvantages who, as highlighted in the previous chapter, typically receive less linguistic exposure compared to their non-disadvantaged peers.

A second group of significant pedagogical practices included in the questionnaire is represented by stratification and input differentiation for activities, teaching methods aimed at modulating activities according to students' different needs and competencies. These approaches ensure that each student can actively participate in the learning process according to their developmental level, while maintaining appropriately challenging engagement (Caon, 2016).

The third category of practices included in the questionnaire is made up by cooperative learning (Johnson, Johnson, 1999) and peer tutoring (Utley, Mortweet, 1997), practices promoting the social dimension of learning through peer interaction.

Finally, plurilingual activities are included in the questionnaire since particularly effective in supporting students with linguistic and cultural disadvantage. These activities align with the multilingual approach promoted by the European Union, as highlighted by the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) and aim at transform linguistic diversity from a potential obstacle into a pedagogical resource (Candelier et al., 2013).

3.3 Participants

The study involved educational personnel from the Alto Vicentino region, encompassing active teaching staff and school site coordinators. The sample (N = 37) consisted of educators from 10 schools: four early childhood education centres (kindergartens), four primary schools, and two lower secondary schools.

All participants provided informed consent prior to their involvement in the study. The collected data underwent pseudonymization procedures to ensure confidentiality.

CAPITOLO 4: Analisi dei dati

In questo capitolo vengono presentati i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario. La prima sezione riporta le caratteristiche socio-demografiche del campione di insegnanti partecipanti alla ricerca. Successivamente, vengono esposti i risultati organizzati in base alle tre domande di ricerca che hanno guidato questo studio, che si riportano di seguito per chiarezza espositiva:

-RQ1: Quali sono i profili di studenti che gli/le insegnanti considerano viventi una situazione di svantaggio socio-economico, e quali di svantaggio linguistico e culturale?
-RQ2: Quali sono le variabili che gli/le insegnanti considerano come maggiormente rilevanti nel contribuire a creare una situazione di svantaggio?
-RQ3: Quali sono le pratiche didattiche adottate dagli/dalle insegnanti a supporto delle situazioni di svantaggio di alunni/e, o quali adotterebbero?

Per ciascuna domanda di ricerca, verranno presentate le evidenze emerse dall'analisi quantitativa delle risposte fornite dai partecipanti; per la RQ3 vengono riportati i risultati ottenuti dall'analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte.

4.1 I partecipanti

La proposta di partecipazione allo studio è stata rivolta diverse istituzioni scolastiche del territorio dell'Alto Vicentino. Un totale di due scuole secondarie di primo grado, quattro scuole primarie e quattro scuole dell'infanzia hanno dato la loro disponibilità a ospitare lo studio, al quale hanno preso parte gli e le insegnanti, su base volontaria.
Il campione è composto da 37 insegnanti che hanno fornito il proprio consenso informato alla partecipazione allo studio e al trattamento dei dati personali. Tuttavia, cinque partecipanti non hanno completato tutte le fasi previste dal questionario e sono stati di conseguenza esclusi dall'analisi dei dati. I partecipanti si suddividono in 12 insegnanti di scuola dell'infanzia, 12 di scuola primaria, e 8 di scuola secondaria di I grado, come riportato in Tabella 2.
La Tabella 2 presenta anche le altre caratteristiche socio-demografiche raccolte, ovvero la distribuzione per fascia d'età, per genere e titolo di studio conseguito. Come emerge dalla Tabella 2, la quasi totalità dei e delle partecipanti è di genere femminile, con una percentuale pari al 90,6% del totale.

Per quanto riguarda le età coinvolte, il 21,9% dei partecipanti appartiene alla fascia d'età più giovane, compresa tra i 20 e i 30 anni, il 18,8% dei partecipanti alla fascia tra i 31 e i 40 anni, il 34,4% alla fascia tra i 41 e i 50 anni, e il 25% alla fascia di età superiore ai 51 anni. La fascia d'età più coinvolta è dunque quella dai 41 ai 50 anni, specialmente per quanto riguarda la scuole dell'infanzia e primaria.

Per quanto riguarda il titolo di studio, il 50% dei e delle partecipanti possiede una laurea specialistica, magistrale, magistrale a ciclo unico o quadriennale (vecchio ordinamento), il 21,9% dei partecipanti una laurea triennale, e il 28,1% il diploma di maturità.

	TOTALE	GENERE	ETÁ	TITOLO DI STUDIO
INFANZIA	12	11 F 1 M	20-30: 3 31-40: 3 41-50: 6 51+: 0	Diploma di maturità: 5 Laurea triennale: 2 Laurea spec./mag./vecchio ord.: 5
PRIMARIA	12	12 F 0 M	20-30: 2 31-40: 1 41-50: 4 51+: 5	Diploma di maturità: 4 Laurea triennale: 3 Laurea spec./mag./vecchio ord.: 5
SECONDARIA I GRADO	8	6 F 2 M	20-30: 2 31-40: 2 41-50: 1 51+: 3	Diploma di maturità: 0 Laurea triennale: 2 Laurea spec./mag./vecchio ord.: 6

Tabella 2. Distribuzione del campione per ordine di scuola, genere, fascia d'età e titolo di studio.

4.2 RQ1

La prima domanda di ricerca mira ad esplorare quali profili di alunni e alunne vengono identificati dagli e dalle insegnanti come appartenenti alle categorie di svantaggio socio-economico e linguistico-culturale. Come illustrato nel capitolo 3 sulla metodologia di ricerca, per rispondere a questo quesito sono state formulate due domande distinte nel questionario, ciascuna focalizzata su una delle due tipologie di svantaggio. Entrambe le domande prevedevano una modalità di risposta a scelta multipla, dove ogni opzione corrispondeva ad una caratteristica precisa dell'alunno/a.

I risultati di questa indagine sono presentati nelle Tabelle 4 e 5. La Tabella 3 riporta le percentuali di risposta per ciascun profilo di alunno/a considerato in condizione di svantaggio socio-economico, mentre la Tabella 4 presenta le percentuali relative ai profili identificati come

caratterizzati da svantaggio linguistico-culturale.

Per quanto riguarda la Tabella 3 relativa allo svantaggio socio-economico, gli item maggiormente selezionati sono, nell'ordine:

- "Un alunno/a proveniente da famiglia in situazione di disagio (dipendenza, violenza domestica...)" (96,9%);
- "Un alunno/a proveniente da famiglia con difficoltà economiche" (90,6%);
- "Un alunno/a con famiglia in carico ai servizi sociali" (81,3%);
- "Un alunno/a che vive in un'abitazione non adeguata" (75%).

Cinque item presentano una percentuale di selezione minore del 10%, ed in particolare gli item "Un alunno/a che vive in una famiglia numerosa" e "Un alunno/a che porta gli occhiali da vista" non presentano alcuna risposta.

ITEM	INFANZIA n= 12	PRIMARIA n= 12	SECONDARIA DI I GRADO n= 8	TOTALE n= 32
	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI
Un alunno/a proveniente da famiglia con difficoltà economiche.	91,7%	91,7%	87,5%	90,6%
Un alunno/a che vive in una famiglia numerosa.	8,3%	8,3%	0%	6,3%
Un alunno/a vittima di bullismo.	50%	8,3%	12,5%	25%
Un alunno/a con famiglia in carico ai servizi sociali.	83,3%	75%	87,5%	81,3%
Un alunno/a che si è appena trasferito e ha cambiato scuola nel corso dell'anno.	8,3%	8,3%	0%	6,3%
Un alunno/a che porta gli occhiali da vista.	0%	0%	0%	0%
Un alunno/a che vive in una casa famiglia.	58,3%	16,7%	37,5%	37,5%
Un alunno/a che ha vissuto la perdita di un genitore.	25%	25%	50%	31,3%
Un alunno/a che vive in un'abitazione non adeguata.	83,3%	75%	62,5%	75%
Un alunno/a proveniente da famiglia in situazione di disagio	100%	100%	87,5%	96,9%

(dipendenza, violenza 3domestica...).				
Un alunno/a con disturbi del comportamento	25%	25%	25%	25%
Un alunno/a con un genitore che lavora all'estero.	0%	0%	0%	0%
Un alunno/a che vive in una zona rurale (ad esempio una contrada di montagna)	16,7%	8,3%	0%	9,4%
Un alunno/a con lingua madre diversa dall'italiano.	25%	16,7%	12,5%	18,8%
Un alunno/a figlio/a di rifugiati politici.	41,7%	16,7%	25%	28,1%
Un alunno/a figlio/a di lavoratori itineranti.	16,7%	16,7%	25%	18,8%

Tabella 3. Percentuali di risposta alla domanda "Dalla Sua esperienza lavorativa e di formazione, quali tra i seguenti considera alunni/e con una situazione di svantaggio socio-economico?" per ordine di scuola.

Per quanto riguarda la percezione dello svantaggio linguistico e culturale, come si può vedere dalla Tabella 4, la risposta "Un alunno/a neo-arrivato/a in Italia", è stata indicata dall'87,5% dei partecipanti. Si segnala anche un 75% di selezione all'item "Un alunno/a con lingua madre diversa dall'italiano", sebbene solo per gli/le insegnanti di scuola secondaria di I grado.
Più del 50% degli item (7/13) ha avuto una percentuale di selezione inferiore al 10%.

ITEM	INFANZIA n= 12	PRIMARIA n= 12	SECONDARIA DI I GRADO n=8	TOTALE n= 32
	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI
Un alunno/a con lingua madre diversa dall'italiano.	66,7%	41,7%	75%	59,4%
Un alunno/a con religione diversa da quella della maggioranza.	8,3%	8,3%	0%	6,3%
Un alunno/a neo-arrivato/a in Italia.	100%	75%	87,5%	87,5%
Un alunno/a che parla dialetto.	16,7%	33,3%	37,5%	28,2%
Un alunno/a bilingue, cioè che conosce ed usa quotidianamente	25%	16,7%	25%	21,9%

un'altra lingua oltre all'italiano.				
Un alunno/a che sta imparando l'italiano come L2.	50%	66,7%	62,5%	59,4%
Un alunno/a che vive in un'abitazione non adeguata.	8,3%	0%	12,5%	6,3%
Un alunno/a figlio di rifugiati politici.	8,3%	8,3%	12,5%	9,4%
Un alunno/a che ha parenti all'estero.	0%	0%	0%	0%
Un alunno/a che è stato/a adottato/a internazionalmente entro l'anno di nascita.	8,3%	0%	12,5%	6,3%
Un alunno/a che si è appena trasferito e ha cambiato scuola nel corso dell'anno.	16,7%	0%	0%	6,3%
Un alunno/a che non ha la cittadinanza italiana.	0%	8,3%	0%	3,1%
Un alunno/a figlio/a di lavoratori itineranti.	16,7%	25%	37,5%	25%

Tabella 4. Percentuali di risposta alla domanda "Dalla Sua esperienza lavorativa e di formazione, quali tra i seguenti considera alunni/e con una situazione di svantaggio linguistico e culturale?" per ordine di scuola.

4.3 RQ2

La seconda domanda di ricerca ha come obiettivo l'indagare le variabili considerate come più rilevanti nel contribuire ad una condizione di svantaggio sia socio economico che linguistico e culturale. Dei 20 item a disposizione vengono indicate le percentuali distribuite a seconda dell'ordine di scuola nella Tabella 5. Dall'osservazione dei dati emerge come le variabili che gli/le insegnanti partecipanti considerano più influenti sono, nell'ordine:

- "Cambiamenti nella condizione familiare (separazione o divorzio dei genitori, presenza di quadri clinici cronici, lutti...)" (75%);
- "Basso livello di istruzione dei genitori" (62,5%);
- "Stile genitoriale" (62,5%).

Si regista inoltre una selezione del 62,5% degli/delle insegnanti di scuola secondaria di I grado all'item "Scarsità o assenza di strumenti tecnologici in casa (computer, tablet, smartphone, connessione internet...)".

Inoltre, quattro item hanno avuto una percentuale di selezione pari allo 0% per tutti gli ordini di scuola, e gli item "Mancanza di mezzi di trasporto propri", "Presenza di nonni o altri parenti in casa", "Presenza/assenza di animali domestici" e "Ambizioni e interessi dell'alunno/a" registrano una percentuale di selezione compresa tra il 3% e il 10%.

ITEM	INFANZIA n= 12	PRIMARIA n= 12	SECONDARIA DI I GRADO n= 8	TOTALE n= 32
	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI
Basso livello di istruzione dei genitori.	66,7%	66,7%	50%	62,5%
Abitudini alimentari.	0%	0%	0%	0%
Lingua/e parlata/e dai genitori in casa.	50%	58,3%	62,5%	56,3%
Scarsa disponibilità di libri in casa.	58,3%	25%	50%	43,8%
Scarsità o assenza di strumenti tecnologici in casa (computer, tablet, smartphone, connessione internet...)	25%	41,7%	62,5%	40,6%
Mancanza di mezzi di trasporto propri.	0%	8,3%	12,5%	6,3%
Cambiamenti nella condizione familiare (separazione o divorzio dei genitori, presenza di quadri clinici cronici, lutti...).	66,7%	75%	87,5%	75%
Situazione lavorativa dei genitori.	25%	41,7%	50%	37,5%
Mancanza di partecipazione ad attività sportive.	8,3%	16,7%	12,5%	12,5%
Presenza di nonni o altri parenti in casa.	16,7%	0%	0%	6,3%
Assenza dei genitori in casa in orario extrascolastico.	0%	0%	0%	0%
Presenza/assenza di strumenti musicali in casa.	0%	0%	0%	0%
Presenza/assenza di animali domestici.	0%	8,3%	0%	3,1%
Esperienza scolastica pregressa negativa.	33,3%	50%	50%	43,8%
Quantità di scarpe e vestiti posseduti.	0%	0%	0%	0%
Ambizioni e interessi dell'alunno/a.	8,3%	8,3%	12,5%	9,4%

Scarsa sicurezza e igiene dell'ambiente domestico.	66,7%	58,3%	37,5%	56,3%
Stile genitoriale.	75%	58,3%	50%	62,5%
Alto numero di ore settimanali dedicate ai videogiochi.	33,3%	41,7%	50%	40,6%
Mancanza di partecipazione ad attività associative (gruppi giovanili, scout..).	25%	33,3%	25%	28,1%

Tabella 5. Percentuali di risposta alla domanda "Quali ritiene essere le variabili che potrebbero influire negativamente sul percorso di vita e scolastico di alunni e alunne, contribuendo alla creazione di una situazione di svantaggio socio-economico, linguistico

4.4 RQ3

La terza ed ultima domanda di ricerca mira a comprendere quali siano le strategie e/o azioni didattiche adottate o adottabili a supporto degli/delle alunni/e con svantaggio. Come per la domanda di ricerca RQ1, per rispondere a questo quesito sono state formulate due domande a risposta chiusa distinte nel questionario, ciascuna focalizzata su una delle due tipologie di svantaggio.

La Tabella 6 riporta i dati relativi alle strategie scelte a supporto degli alunni e delle alunne con svantaggio socio-economico. Le azioni didattiche maggiormente selezionate sono state:

-Cooperative learning (87,5%), per cui si nota in particolare un 100% di selezione per la fascia di insegnanti di scuola secondaria di I grado;

-Peer tutoring (81,3%);

-Stratificazione del compito (68,8%).

La differenziazione dell'input per le attività inoltre è stata selezionata dall'87,5% degli/delle insegnanti di scuola secondaria di I grado, e da percentuali inferiori negli altri due ordini di scuola indagati. Le strategie didattiche con percentuale di selezione minore sono:

-Print referencing (3,1%), selezionata solo da insegnanti di scuola primaria;

-Joint writing (6,3%), con uno 0% di selezione per la scuola secondaria di I grado;

-Attività plurilingui (9,4%), con uno 0% di selezione per la scuola secondaria di I grado.

ITEM	INFANZIA n= 12	PRIMARIA n= 12	SECONDARIA DI I GRADO n= 8	TOTALE n= 32
	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI
Dialogic reading (lettura dialogica)	66,7%	41,7%	37,5%	50%
Joint writing (scrittura condivisa)	8,3%	8,3%	0%	6,3%
Print referencing (riferimento al testo scritto)	0%	8,3%	0%	3,1%
Stratificazione del compito	58,3%	75%	75%	68,8%
Differenziazione dell'input per le attività	33,3%	58,3%	87,5%	56,3%
Cooperative learning (apprendimento cooperativo)	83,3%	83,3%	100%	87,5%
Peer tutoring (tutoraggio tra pari)	83,3%	75%	87,5%	81,3%
Attività plurilingui	16,7%	8,3%	0%	9,4%

Tabella 6. Percentuali di risposta alla domanda "Quali pratiche/azioni didattiche ha adottato o adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di svantaggio socio-economico?" per ordine di scuola.

La tabella 7 mostra invece i dati raccolti sulle strategie adottate per gli/le alunni/e in situazione di svantaggio linguistico e culturale; si evidenziano come item maggiormente selezionati:

-Peer tutoring (84,4%), con una percentuale del 100% di selezione per la scuola primaria;

-Cooperative learning (71,9%);

-Dialogic reading (68,8%), che registra una percentuale del 41,7% per la scuola primaria;

-Stratificazione del compito (65,5%).

L'analisi delle risposte alla domanda sullo svantaggio socio-economico vista precedentemente evidenzia una marcata variabilità nella distribuzione percentuale delle scelte, caratterizzata infatti da un'ampia differenza tra il valore minimo (3,1%) e quello massimo (87,5%). In contrasto, la domanda sullo svantaggio linguistico e culturale presenta una distribuzione più equilibrata, con un range più contenuto e una prevalenza di valori che si collocano nelle fasce intermedie, come si può vedere dai valori riportati in Tabella 7. L'item con valore di selezione minora infatti è il Joint writing, che registra comunque una percentuale totale del 18,8%.

ITEM	INFANZIA n= 12	PRIMARIA n= 12	SECONDARIA DI I GRADO n= 8	TOTALE n= 32
	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI
Dialogic reading (lettura dialogica)	83,3%	41,7%	87,5%	68,8%
Joint writing (scrittura condivisa)	16,7%	16,7%	25%	18,8%
Print referencing (riferimento al testo scritto)	25%	33,3%	37,5%	31,3%
Stratificazione del compito	66,7%	58,3%	75%	65,6%
Differenziazione dell'input per le attività	50%	41,7%	75%	53,1%
Cooperative learning (apprendimento cooperativo)	66,7%	75%	75%	71,9%
Peer tutoring (tutoraggio tra pari)	66,7%	100%	87,5%	84,4%
Attività plurilingui	41,7%	45,5%	50%	45,2%

Tabella 7. Percentuali di risposta alla domanda "Quali pratiche/azioni didattiche ha adottato o adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di svantaggio linguistico e culturale?" per ordine di scuola.

E' stata inoltre inserita una domanda a risposta aperta dove poter indicare eventuali altre azioni realizzate per supportare gli/le alunni con svantaggio, di cui riportiamo i risultati dell'analisi qualitativa dei dati raccolti in Tabella 8.

Essendo la risposta alla domanda facoltativa, non tutti gli e le insegnanti hanno risposto. Si riporta come abbiano risposto 9 insegnanti di scuola dell'infanzia (75%), 9 insegnanti di scuola primaria (75%) e 7 insegnanti di scuola secondaria di primo grado (87,5%).

Il processo di analisi qualitativa ha previsto una codifica semantica del contenuto di ciascuna risposta per identificare le unità di significato ricorrenti. Sono stati quindi individuati i nuclei tematici principali, e l'analisi delle frequenze relative di ciascun nucleo tematica ha consentito di quantificare la rilevanza di ciascuna categoria, fornendo una rappresentazione sia qualitativa che quantitativa dei risultati. Come riportato in Tabella 8 quindi, le azioni indicate dalla maggior parte dei rispondenti alla domanda sono state:

-creazione di percorsi individualizzati e PDP per BES (68%), con una percentuale del 100% per la scuola secondaria di I grado;

-attività di potenziamento (aiuto in classe, percorsi di L2, sostegno) in orario scolastico e con insegnanti dedicati (52%), con una percentuale del 77,8% per la scuola dell'infanzia;
-collaborazione con i servizi sociali e AULSS (20%).
Le ulteriori azioni segnalate dal campione non sono state incluse nella Tabella poiché menzionate da un numero esiguo di rispondenti ($n \leq 2$).

ITEM	INFANZIA n= 9	PRIMARIA n= 9	SECONDARIA DI I GRADO n= 7	TOTALE n= 25
	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI
Collaborazione con i servizi sociali e AULSS	33,3%	22,2%	0%	20%
Creazione di percorsi individualizzati e PDP per BES	44,4%	66,7%	100%	68%
Attività di potenziamento con insegnanti dedicati	22,2%	77,8%	57,1%	52%

Tabella 8. Percentuali di risposta alla domanda aperta "Quali azioni ..." per ordine di scuola.

Dopo aver esaminato le pratiche didattiche adottate o ritenute utili per il supporto di alunni con svantaggio linguistico-culturale e socio-economico, vengono presentati i dati relativi agli effetti di tali interventi. In particolare, è stato indagato in quali aspetti gli/le insegnanti abbiano riscontrato dei miglioramenti in seguito al riconoscimento della situazione di svantaggio e all'implementazione delle azioni di supporto. È importante precisare che a questa domanda hanno risposto esclusivamente gli/le insegnanti che hanno confermato di aver incontrato studenti con svantaggio nel loro percorso professionale. Di conseguenza, il campione rilevante per la risposta si riduce da un totale di 32 ad uno di 30, con 11 insegnanti di scuola primaria e 7 di scuola secondaria di I grado, come riportato in Tabella 8.
Gli ambiti in cui si riscontra un maggior miglioramento, come indicato dagli/dalle insegnanti, sono, nell'ordine:
- "Integrazione sociale dell'alunno/a all'interno del gruppo sezione/classe" (76,7%);
- "Identificazione e valorizzazione dei punti di forza dell'alunno/a" (66,7%);
- "Collaborazione scuola-famiglia" (63,3%);
- "Autostima e motivazione dell'alunno/a in ambito scolastico" (63,3%), con un'ampia variabilità tra la fascia degli/delle insegnanti di scuola secondaria di I grado (86%) e di scuola dell'infanzia (41,7%).

La variabile del "Rendimento scolastico dell'alunno/a" ha riportato una variabilità molto alta, dovuta alla differenza degli ordini di scuola coinvolti; infatti, registra una percentuale del 81,4% per la scuola secondaria di I grado, e uno 0% alla scuola dell'infanzia.

Si riporta inoltre come tutti gli/le insegnanti sono concordi nell'affermare la presenza di un miglioramento, in quanto nessun partecipante ha selezionato l'opzione "Non ci sono stati miglioramenti significativi".

ITEM	INFANZIA n=12	PRIMARIA n= 11	SECONDARIA DI I GRADO n= 7	TOTALE n= 30
	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI	PERCENTUALI
Identificazione e valorizzazione dei punti di forza dell'alunno/a.	58,3%	81,8%	57,1%	66,7%
Integrazione sociale dell'alunno/a all'interno del gruppo sezione/classe.	75%	81,8%	71,4%	76,7%
Rendimento scolastico dell'alunno/a.	0%	27,3%	71,4%	26,7%
Collaborazione scuola-famiglia.	75%	54,5%	57,1%	63,3%
Autostima e motivazione dell'alunno/a in ambito scolastico.	41,7%	72,7%	86%	63,3%
Partecipazione e coinvolgimento attivo dell'alunno/a alle attività in sezione/classe.	58,3%	63,6%	57,1%	60%
Autonomia dell'alunno/a.	50%	45,5%	42,9%	46,7%
Competenze emotivo-sociali dell'alunno/a.	33,3%	18,2%	42,9%	30%
Valorizzazione delle differenze individuali.	8,3%	27,3%	42,9%	23,3%
Non ci sono stati miglioramenti significativi.	0%	0%	0%	0%

Tabella 9. Percentuali di risposta alla domanda "In quali dei seguenti aspetti è stato riscontrato un miglioramento in seguito al riconoscimento della situazione di svantaggio e alle azioni intraprese per supportarli?" per ordine di scuola.

CAPITOLO 5: Discussione dei dati

Il capitolo è dedicato alla discussione dei risultati emersi dall'analisi dei dati presentata nel capitolo precedente. L'obiettivo è interpretare le evidenze raccolte alla luce del quadro teorico di riferimento, esaminando in che misura le percezioni riportate e le pratiche adottate dagli insegnanti partecipanti si allineano con quanto emerso dalla letteratura scientifica utilizzata per la formulazione delle domande del questionario. Una parte finale viene anche dedicata all'analisi delle risposte aperte fornite dai docenti, che offrono preziosi spunti di riflessione e permettono di approfondire la comprensione delle loro esperienze sul campo.
La discussione si articola seguendo la struttura delle domande di ricerca, esaminando le implicazioni teoriche e pratiche dei risultati per ciascuna area di indagine.

5.1 RQ1

L'analisi dei dati presentati nella Tabella 3 riguardante i profili di alunni/e considerati con svantaggio socio-economico, evidenzia un elevato grado di concordanza tra gli/le insegnanti di diversi ordini scolastici relativamente agli item che hanno ricevuto le percentuali di selezione più alte. Questo alto accordo nella selezione degli item riguardanti la presenza di disagio sociale, di difficoltà economiche, di una presa in carico da parte dei servizi sociali e di inadeguatezza abitativa, trova riscontro nella letteratura scientifica internazionale sull'identificazione di alunni/e con tale svantaggio, come discusso nel paragrafo 3.2.1.
Questa corrispondenza risulta particolarmente significativa per il contesto italiano poiché concorde a quanto stabilito dalla normativa, specificamente nella Circolare Ministeriale del 06/03/2013, che indica come i profili degli/delle alunni/e con svantaggio "dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali)" (Circolale Ministeriale, 2013: 3).
Gli indicatori di svantaggio riconosciuti in altri contesti internazionali e proposti sulla base del report OECD (2005) non trovano invece particolare riscontro: la residenza in casa famiglia, la presenza di disturbi del comportamento o l'appartenenza a famiglie di lavoratori itineranti sono stati identificati come profili di svantaggio solo da una percentuale di insegnanti con valori compresi tra il 18% e il 37%. L'analisi mostra dunque un accordo elevato solo per la variabile della situazione di disagio forte (che raggiunge il 100% per insegnanti di infanzia e primaria) e per la variabile della difficoltà economica. Tale distribuzione delle risposte va a sostegno

dell'ipotesi dell'effettiva difficoltà nella definizione di una situazione di svantaggio, che deve essere valutata dal corpo docente caso per caso e non può essere ricondotta all'osservazione di un singolo fattore, configurandosi piuttosto come il risultato dell'interazione di molteplici variabili.

Interessante è anche osservare come i due item originariamente definiti per identificare lo svantaggio linguistico e culturale, ma inseriti anche in questa domanda con funzione di distrattori, siano stati selezionati da alcuni insegnanti: il 18,8% ha indicato gli alunni e le alunne con lingua madre diversa dall'italiano, mentre il 28,1% ha selezionato i figli e le figlie di rifugiati politici come soggetti con svantaggio socio-economico. Tale risultato nella percezione degli/delle insegnanti potrebbe riflettere l'esperienza professionale dei docenti di una frequente correlazione tra status di immigrato o figlio/a di immigrato e condizioni di svantaggio anche di tipo socio-economico. L'analisi di questi dati assume particolare rilevanza se posta in relazione con quanto emerge dalla Tabella 4, riguardante lo svantaggio linguistico e culturale. Si osserva che la percentuale di selezione per l'item relativo ai figli e alle figlie di rifugiati politici è minore del 10%, discostandosi dalle attese derivanti dalla letteratura presentata nel paragrafo 3.2.1.

La concentrazione di percentuali più elevate per questi due item tra i docenti della scuola dell'infanzia suggerisce un'interessante direzione per ricerche future mirate ad indagare le percezioni degli insegnanti riguardo alla relazione e/o sovrapposizione tra svantaggio linguistico-culturale e svantaggio socio-economico.

Per quanto riguarda gli/le alunni/e con svantaggio linguistico e culturale, emerge un alto consenso tra i docenti dei diversi ordini scolastici riguardo agli studenti neo-arrivati in Italia, in linea con quanto espressamente indicato dalla Circolare Ministeriale del 06/03/2013, che prevede misure di supporto per gli "alunni di origine straniera di recente immigrazione" (Circolale Ministeriale, 2013: 3). Sebbene la stessa Circolare preveda interventi di supporto anche per gli studenti in fase di apprendimento dell'italiano come L2, questa opzione di risposta è stata selezionata dal 59,4% dei rispondenti, con poca variazione tra i diversi ordini scolastici. Una percentuale analoga (59,4%) si registra per gli alunni con diversa lingua madre, ma con una distribuzione differenziata tra i vari ordini scolastici: in particolare, questo item è stato selezionato dal 75% dei docenti della scuola secondaria di I grado. Tale dato potrebbe suggerire che le differenze nelle competenze linguistiche legate alla diversa lingua madre tendano ad emergere con maggiore evidenza in un momento più avanzato del percorso scolastico.

È significativo infine rilevare come gli item inseriti con assoluta funzione di distrattori non abbiano ricevuto alcuna selezione o percentuali di selezioni inferiori al 10%, da parte dei partecipanti. Tale evidenza supporterebbe l'efficacia degli item inseriti nel questionario.

5.2 RQ2

L'indagine condotta sulle variabili ritenute maggiormente incidenti sul percorso di vita e scolastico degli/delle alunni/e, con particolare attenzione ai fattori potenzialmente determinanti condizioni di svantaggio, ha evidenziato una significativa eterogeneità nelle risposte dei soggetti partecipanti. Come riportato nella sezione dedicata ai risultati, la distribuzione percentuale delle variabili selezionate non presenta valori particolarmente elevati, ad eccezione del 75% registrato in relazione ai cambiamenti nella situazione familiare, con una percentuale relativa progressivamente crescente in correlazione all'ordine scolastico di appartenenza dei rispondenti. Le altre variabili che la letteratura scientifica ha individuato come maggiormente significative nello sviluppo del soggetto in età prescolare, per le quali si rimanda al capitolo 2.1, presentano percentuali di selezione inferiori.

Considerata l'influenza in età prescolare empiricamente dimostrata in letteratura, si ritiene necessario concentrarsi sulle selezioni della fascia di insegnanti di scuola d'infanzia. Tale gruppo evidenzia percentuali superiori alla media totale relativamente alle seguenti variabili: livello di istruzione genitoriale (66,7% rispetto al 62,5% totale), disponibilità di libri in casa (58,3% rispetto al 43,8% totale), sicurezza dell'ambiente domestico (66,7% rispetto al 56,3% totale) e stile genitoriale (75% rispetto al 62,5% totale). Tali dati sostengono l'ipotesi di una significativa incidenza di questi fattori nella fase prescolare, particolarmente sensibile per lo sviluppo delle competenze linguistiche, e suggerisce, almeno nella percezione degli e delle insegnanti del campione, una possibile attenuazione della loro influenza nelle fasi successive dello sviluppo.

La variabile direttamente correlata allo status socio-economico (SES), identificata nella situazione occupazionale dei genitori, ha registrato una percentuale di selezione contenuta, attestandosi al 37,5% complessivo, con un picco del 50% limitatamente alle selezioni scuola secondaria di primo grado. Tale dato può essere interpretato secondo due prospettive: da un lato, potrebbe andare a supporto dell'ipotesi che Hoff (2003: 1373) ha dimostrato con il suo studio, secondo cui non sia tanto la condizione di deprivazione economica in sé ad influenzare lo sviluppo del soggetto, quanto la qualità e la quantità degli input ricevuti; dall'altro, occorre considerare la possibilità che tale risultato sia stato influenzato da una formulazione eccessivamente aperta dell'item, che non specificava condizioni di disoccupazione o precarietà lavorativa, limitandosi ad un riferimento generico alla situazione occupazionale.

5.3 RQ3

L'analisi delle risposte relative alle strategie e pratiche didattiche implementate o potenzialmente implementabili ha evidenziato un quadro particolarmente positivo, caratterizzato da elevate percentuali di selezione distribuite su molteplici opzioni. Per entrambe le categorie di alunni/e, sia quelli con svantaggio socio-economico sia quelli con svantaggio linguistico e culturale, le metodologie che hanno registrato maggiore consenso sono quelle orientate alla dimensione sociale dell'apprendimento, ovvero il cooperative learning e il peer tutoring. L'approccio cooperativo e collaborativo sembra essere la metodologia privilegiata dagli e dalle insegnanti di ogni ordine scolastico, evidenziando quindi una preferenza per interventi non circoscritti ai singoli studenti con bisogni educativi speciali, bensì estesi alla totalità del gruppo classe nella sua eterogeneità costitutiva. È ragionevole ipotizzare che simili percentuali di preferenza per tali attività sarebbero emerse anche in relazione ad altri bisogni educativi speciali, data la natura inclusiva dell'approccio che contempla il coinvolgimento dell'intero gruppo classe nelle sue diverse specificità.

Per quanto riguarda gli studenti con svantaggio socio-economico, si registra una minore varietà di opzioni indicate come adottabili, con alcune percentuali di selezione inferiori al 10% per le pratiche che si concentrano sulla riflessione linguistica come il joint writing e il print referencing; tale dato non rispecchia la necessità di supportare lo sviluppo prettamente linguistico degli e delle alunni/e evidenziato in letteratura.

La mancata selezione di determinati interventi potrebbe essere ricondotta sia alla complessità nell'identificazione degli/delle alunni/e in situazione di svantaggio, sia alla difficoltà di individuare pratiche specificamente mirate al supporto del loro sviluppo. Appare necessario dunque approfondire l'indagine in futuro sulle eventuali ulteriori pratiche implementate dai docenti, oltre a quelle collaborative già menzionate, per questa specifica categoria di alunni, sebbene nessun partecipante abbia utilizzato l'opzione "altro" presente nel questionario per indicare pratiche o strategie alternative.

Differente si presenta il quadro relativo agli studenti con svantaggio linguistico e culturale, per i quali l'unica pratica che registra una percentuale di selezione inferiore al 20% è il joint writing, verosimilmente considerato troppo complesso per discenti con difficoltà derivanti dalla non padronanza della lingua italiana, rispetto ad attività maggiormente focalizzate sull'acquisizione degli elementi basilari della scrittura (come il print referencing, con un 31,3%). Da notare infine è il 45,2% di preferenze per le attività plurilingui per gli studenti con svantaggio linguistico, ma non socio-economico; tali attività sono specificamente orientate alla valorizzazione del

plurilinguismo presente nel contesto classe/sezione, pertanto è comprensibile che siano state indicate per gli studenti con svantaggio linguistico. Ricordiamo tuttavia come la ricerca di Hartanto et al. (2019) abbia raccolto risultati positivi nelle pratiche bi- e plurilingui anche per studenti a basso SES, e quindi aventi una situazione di svantaggio di tipo socio-economico.

Dall'analisi qualitativa delle risposte aperte emerge inoltre come in tutti gli ordini di scuola gli insegnanti abbiano attivato percorsi personalizzati per rispondere ai bisogni specifici degli studenti. In particolare, nella scuola primaria il 66,7% e nella secondaria il 100% degli insegnanti coinvolti ha segnalato come siano stati predisposti Piani Didattici Personalizzati (PDP) per BES con misure dispensative e compensative. Inoltre gli/le insegnanti hanno indicato la presenza di attività di potenziamento svolte nelle ore di compresenza e/o di sostegno, in particolar modo nella scuola primaria. La collaborazione con i servizi del territorio si è rivelata un elemento cardine dell'intervento, soprattutto nei casi di svantaggio socio-economico: tutti gli ordini di scuola hanno mantenuto un dialogo costante con i servizi sociali, mentre alcuni insegnanti di scuola dell'infanzia e secondaria di primo grado hanno indicato il beneficio avuto dalla presenza di uno sportello psicologico. In riferimento al supporto di personale esterno, è stata indicata come significativa anche l'introduzione del mediatore linguistico-culturale nella scuola primaria, che ha facilitato attività di scambio culturale in classe. Per gli studenti con background migratorio, gli e le insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado hanno inoltre segnalato come siano stati attivati percorsi specifici di insegnamento dell'italiano come L2. Un ulteriore elemento di forza è stato riscontrato nella collaborazione con le famiglie per l'attivazione di servizi in orario extrascolastico, dove possibile.

Inoltre, è stato chiesto se fossero presenti dei progetti specifici rivolti all'inclusione degli studenti con BES derivati da svantaggio. Tra le risposte raccolte è stata indicata la presenza di un progetto di teatro inclusivo, che mira a coinvolgere tutti gli/le alunni/e mettendo in luce i punti di forza, le differenze individuali, e l'emotività dei singoli. Inoltre, viene segnalata anche la collaborazione con la biblioteca comunale per attività di lettura condivisa, oltre alle già commentate pratiche di apprendimento collaborativo e tutoraggio tra pari.

Per quanto riguarda la scuola secondaria invece, oltre ai già citati percorsi di apprendimento dell'italiano L2, vengono segnalati progetti di attività sportive inclusive, come il baskin.

L'analisi delle pratiche didattiche adottate rivela che il focus degli interventi non appare primariamente orientato al miglioramento del rendimento scolastico, con l'eccezione dei docenti della scuola secondaria di primo grado, come emerge in Tabella 8. I dati evidenziano come il personale docente di tutti gli ordini scolastici abbia identificato nell'integrazione sociale degli alunni l'area che ha registrato i maggiori progressi in seguito all'implementazione delle

strategie precedentemente descritte, confermando la centralità della dimensione sociale nei processi di apprendimento. Particolarmente significativo risulta il dato relativo ai docenti della scuola secondaria di primo grado, dove l'86% dei rispondenti ha evidenziato miglioramenti nell'ambito dell'autostima e della motivazione. Tale risultato trova riscontro nelle ipotesi di Guo (1998), che sottolinea la rilevanza della componente motivazionale nei processi di apprendimento durante la fase preadolescenziale.

5.4 Commenti dei partecipanti

Una sezione finale del questionario voleva inoltre essere dedicata ai commenti lasciati liberamente dagli e dalle insegnanti partecipanti al termine del questionario. Sebbene questi feedback rappresentino il punto di vista di una percentuale limitata dei partecipanti del campione, dal momento che si trattava di una risposta facoltativa, emergono spunti di riflessione significativi che potrebbero orientare future direzioni di ricerca. In particolare, i docenti hanno apprezzato l'opportunità di riflettere su tematiche attuali ma spesso poco discusse nel contesto scolastico. È emersa una visione positiva della differenza come elemento da valorizzare all'interno del contesto classe, sebbene vengano segnalate diverse criticità operative. I docenti della scuola primaria e secondaria hanno infatti evidenziato la carenza di risorse, sia in termini economici per i fondi utili al finanziamento di progetti e figure professionali esterne, sia in termini di tempo da dedicare a interventi mirati di supporto. A questo si aggiunge l'esigenza, trasversale a tutti gli ordini di scuola, di una maggiore formazione del personale docente su queste tematiche, sull'identificazione degli studenti in situazione di svantaggio, e sulla la necessità di un approccio più pratico ed esperienziale nella creazione di attività a supporto delle situazioni di svantaggio.

Dalle risposte dei partecipanti, emergono inoltre priorità specifiche per i diversi ordini di scuola: mentre nella secondaria l'obiettivo principale risulta essere il contrasto alla dispersione scolastica tramite la collaborazione con i servizi sociali, nella primaria l'attenzione si concentra maggiormente sui disturbi del comportamento derivanti da situazioni di svantaggio. Queste differenti priorità suggeriscono la necessità di sviluppare approcci e strumenti specifici per ciascun ordine di scuola, tenendo conto delle particolari sfide che caratterizzano le diverse fasi del percorso educativo.

CONCLUSIONI

The literature review conducted in this study empirically demonstrates that socio-economic, linguistic, and cultural disadvantage can significantly impact a child's linguistic development through various mediating factors. These challenges often manifest as learning difficulties upon school entry, potentially constituting special educational needs (SEN).

Unlike other forms of SEN that require formal certification or diagnosis, the domain of disadvantage-based special educational needs remains just partially defined because of its complexity. This case study sought to investigate whether this definitional complexity presents challenges for teaching teams who must collectively determine appropriate interventions for students with this type of SEN. To address this problem, three research questions were formulated to guide the development of a questionnaire on teachers' perception.

The analysis of data collected by participants demonstrates considerable heterogeneity in teachers' perceptions regarding which student profiles should be classified as having special educational needs due to socio-economic, linguistic, and cultural disadvantage. Nevertheless, the items receiving the highest percentage of selection align with both theoretical expectations from the literature and the framework provided by Italian legislation. Similarly, there is notable variability in teachers' perspectives concerning the variables they believe most significantly influence children's cognitive development. These findings confirm our initial hypothesis that the concept of SEN due to socio-economic, linguistic and cultural disadvantage is complex and vague in its formulation, and that while the directions given by the legislation serve as a framework, teachers ultimately filter these directives into specific classroom decisions.

The examination of teaching practices specifically addressed to support disadvantaged students reveals a distinctive trend toward social and collaborative methodologies, namely cooperative learning and peer tutoring strategies. This orientation predominantly reflects teachers' emphasis on promoting and encouraging inclusion and integration of students with special educational needs due to a situation of disadvantage.

These findings suggest several important implications. There is a pressing need for greater clarity in guidelines for establishing identification procedures and criteria, while maintaining necessary flexibility for individual cases. As a matter of fact, teachers themselves express their need for enhanced training programs aimed at providing specific skills to address this educational challenge effectively.

The emphasis on inclusion and integration of these students through social learning practices is significant and positive; however, greater awareness of the critical role of vocabulary

development during early pre-school years, together with the allocation of economic and social resources for the implementation of these practices, might encourage the implementation of additional linguistic enrichment practices. Such interventions and preventive approach could help mitigate the achievement gap arising from disadvantaged circumstances before students enter the primary education context.

This study has several limitations that should be acknowledged. The sample size of 32 teachers is small. Future research would therefore benefit from a larger sample size, equal representation across educational levels and alternative focus on specific educational level to analyse the specific needs related to the different ages taken into account.

This investigation highlights the value of both intellectual research and practical educational experience in addressing the complexities of special educational needs. Specific training on special educational needs emerges as a key link between theory and practice, connecting scientific literature, legislation and concrete experience.

BIBLIOGRAFIA

Ali, N., Anwer, M., Jaffar, A. (2015). Impact of Peer Tutoring on Learning of Students. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1(2), 61-66.
Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2599095

Aram, D., Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588–610. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.10.003

Avineri, N., et al. (2015). Invited Forum: Bridging the "Language Gap". *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86. doi: 10.1111/jola.12071

Baker, C. (2001). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *The British Journal of Sociology*, 11(3), 271-276. doi: 10.2307/586750

Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research,* 3(3), 163-176. doi: 10.1080/0013188610030301

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

Bloom, B., Coiro, M.J., Zill, N. (1994). Health of Our Nation's Children. *Vital Health Stat* 10(191), 1-61. PMID: 7571474.

Bonifacci, P. (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci Editore.

Booth, T., Ainscow, M. (2008). *Nuovo Index per l'inclusione - ed. it.* Trento: Erickson.

Boscolo P., Ciliberto, M., Nannini, S., Dellantonio, A., Pontecorvo, C. (1981). *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher Editore.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55. doi: 10.1080/02796015.2013.12087490

Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J., Washbrook, E. (2011). Inequality during the early years: child outcomes and readiness to learn in Australia, Canada, United Kingdom, and United States. In Ermisch, J., Jantti, M., Smeeding, T. (a cura di). (2012). *From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage*. New York: Russell Sage Foundation.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Bialystok, E., Craik, F., Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001

Bremner, S. (2008). Some thoughts on teaching a mixed ability class. *Scottish languages review*, 18(1), 1-10. https://scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/18/18_bremner.pdf (ultima consultazione 12/02/2025)

Calvo, A., Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278-288. doi: 10.1016/j.cognition.2013.11.015

Candelier M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F. J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., Molinié, C. (2013). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Austria: Council of Europe Publishing.

Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.

Caon, F. (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate-Teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Loescher Editore.

Caon, F., Melero Rodríguez, C.A., Brichese, A. (a cura di). (2020). *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES.* Milano: Pearson Italia.

Caon, F., Brichese, A. (a cura di). (2022). *Porte aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*. Milano-Torino: Sanoma Italia.

Chang, H. N., Romero, M. (2008). *Present, Engaged and Accounted for. The critical importance of addressing chronic absence in the early grades*. New York: National Center for Children in Poverty.

Cohn J. F., Matias, R., Tronick, E. Z., Connell, D., Lyons-Ruth, K. (1986). Face-to-face interactions of depressed mothers and their infants. *New Directions for Child and Adolescent Development,* 4(34), 31-45. doi: 10.1002/cd.23219863405

Coonan C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.

Craig, L. (2006). Does Father Care Mean Fathers Share?: A Comparison of How Mothers and Fathers in Intact Families Spend Time with Children. *Gender & Society*, 20(2), 259-281. doi: 10.1177/0891243205285212

Crescentini, C., Marini, A., Fabbro, F. (2012). Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo. *EL.LE*, 1(2), 81-98. doi: 10.14277/2280-6792/36p

Cummins, J. (1989). A Theoretical Framework for Bilingual Special Education. *Exceptional Children*, 56(2), 111-119. doi: 10.1177/001440298905600203

Danzig, A. (1990). Basil Bernstein's Sociology of Language: Deficit, Difference and Bewitchment. *Journal of Education Policy*, 7(3), 285-300. doi: 10.1080/0268093910070303

Dewaele, J.-M. (2015). Bilingualism and Multilingualism. In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel, *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Dölek, O., Hamzadayi, E. (2018). Comparison of Writing Skills of Students of Different Socioeconomic Status. *International Journal of Progressive Education*. 14(6), 117-131. doi: 10.29329/ijpe.2018.179.9

Dudley, E., Osváth, E. (2016). *Mixed ability teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Dunst, C. J., Simkus, A., Hamby, D. W. (2012) Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development, *CELLreviews*, 5(4), 1-7. https://www.achievebeyondusa.com/images/virginia/Effects_of_Reading_to_Infants_and_Toddlers_on_Their_Early_Language_Development.pdf (ultima consultazione: 10/02/2025)

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. doi: 10.1598/RRQ.36.3.2

Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52(1), 1-16. doi: 10.1016/j.jslw.2020.100788

Farkas, G., Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497. doi: 10.1016/j.ssresearch.2003.08.001

Ferland, A., Marchman, V., Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. doi: 10.1111/desc.12019

Fiester, L., Smith, R. (2010). *Early warning! Why reading by the end of third grade matters.* Baltimore: Annie E. Casey Foundation.

Firpo, E. (2019). *Bilinguismo e lingua dello studio*. Milano: FrancoAngeli.

Fletcher, K. L., Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103. doi:10.1016/j.dr.2004.08.009

Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E., Son S. H. C. (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the School*, 50(8), 755-769. doi: 10.1002/pits.21711

Gabbiadini, A. Mari, S. Volpato, C. (2011). Internet come strumento di ricerca: Linee guida per la creazione di web survey. *Psicologia sociale*, 6(2), 237-258. doi: 10.1482/35134

Garcia, E. E., Cuéllar, D. (2006). Who Are These Linguistically and Culturally Diverse Students? *Teachers College Record*, 108(11), 2220-2246. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00780.x

García-García, M., (2002). Atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *EduPsykhé Revista De Psicologia Y Psicopedagogia*, 1(2), 225-248. doi: 10.57087/edupsykhe.v1i2.3729

Gardner H., (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books.

Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.

Garrido Agudo, E., (2015). *Motivation in mixed-ability classrooms*. Jaén: Universidad de Jaén.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. doi: 10.14221/ajte.2016v41n3.3

Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-Lemonda, C., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992. doi: 10.1111/cdev.13128

Guo, G. (1998). The Timing of the Influences of Cumulative Poverty on Children's Cognitive Ability and Achievement. *Social Forces*, 77(1), 257-288. doi: 10.1093/sf/77.1.257

Guo, G., Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431-447. doi: 10.1353/dem.2000.0005.

Hakuta, K. (2009). Bilingualism. In Squire, L. (a cura di) (2009). *Encyclopedia of Neuroscience*. Amsterdam: Elsevier Ltd. pp. 173-178.

Hart, B., Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hartanto, A., Toh, W., Yang, H. (2019). Bilingualism Narrows Socioeconomic Disparities in Executive Functions and Self-Regulatory Behaviors During Early Childhood: Evidence From the Early Childhood Longitudinal Study. *Child Development*, 90(4), 1215-1235. doi: 10.1111/cdev.13032

Hirsh-Pasek, K., Pace, A., Yust, P., Levine, D. (2015). *More than a word gap: socioeconomic differences in language processes*. Presented at 2015 Biennal Meeting Society for Research in Child Development, Philadelphia.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. doi: 0009-3920/2003/7405-0009

Hoffman, L.W. (2003). Methodological issues in studies of SES, parenting and child development. In Bornstein, M. H., Bradley, R. H. (a cura di) (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 125-143

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796. doi: 10.1111/j.14678624.1991.tb01569.x

Hopp, H., Jakisch, J., Sturm, S., Becker, C., Thoma D. (2020). Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives. *International Multilingual Research Journal*, 14(2), 146-162. doi: 10.1080/19313152.2019.1669519

Hu, H., Jian, W., Fu, H., Zhang, H., Pan, J., Yip, W. (2021). Health service underutilization and its associated factors for chronic diseases patients in poverty-stricken areas in China: a multilevel analysis. *BMC Health Serv Research*, 21(1), 707-721. doi: 10.1186/s

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. doi: 10.1016/j.cogpsych.2010.08.002

Ireson, J., Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Jessen, J., Schmitz, S., Waights, S. (2020). Understanding day care enrolment gaps. *Journal of Public Economic*, 190, 1-12. doi: 10.1016/j.jpubeco.2020.104252

Johnson, E. J. (2015). Debunking the "language gap". *Journal for Multicultural Education,* 9(1), 42-50. doi: 10.1108/JME-12-2014-0044

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73. doi: 10.1080/00405849909543834

Kieffer, M. J. (2010). Socioeconomic Status, English Proficiency, and Late Emerging Reading Difficulties. *Educational Researcher*, 39(6), 484-486. doi: 10.3102/0013189X10378400

Kim, Y. S., Puranik, C., Al Otaiba, S. (2015). Developmental trajectories of writing skills in first grade. Examining the Effects of SES and Language and/or Speech Impairments. *The Elementary School Journal*, 115(4), 593-613. doi: 10.1086/681971

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching* 1(1), 17-30. https://www.researchgate.net/publication/289862643_Listening_to_students'_voices_for_teaching_in_mixed_ability_classrooms_Presuppositions_and_considerations_for_differentiated_instruction (ultima consultazione: 10/02/2025)

Krumm, H.J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. AkDaF Rundbrief, 61, 16-24. https://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_Hans-Juergen_Mehrsprachigkeit_in_Sprachenportrats_und_Sprachenbiographien_von_Migrantinnen_und_Migranten.pdf (ultima consultazione: 10/02/2025)

Lundberg, I., Larsman, P., Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25, 305-320. doi: 10.1007/s11145-010-9269-4

Mayer, S. (1997). *What Money Cant Buy: Family Income and Childrens Life Chances.* Cambridge: Harvard University Press.

McDowell, K. D., Lonigan, C. J., Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Researc*h, 50(4), 1079-1092. doi: 10.1044/1092-4388

Mechelli, A., Crinion, J., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 757. doi: 10.1038/431757a

Meneghetti, C. (2016). Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD. In Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate-Teorie di riferimento e quadro metodologico.* Torino: Loescher Editore. pp. 109-118

Miles, S. B., Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child development*, 77(1), 103-117. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x

Miller, P. J., Sperry, D. E. (2012). Déjà vu: The continuing misrecognition of low-income children's verbal abilities. In Fiske, S. T., Markus, H. R. (2012). *Facing social class: How societal rank influences interaction*. New York: Russell Sage Foundation. pp. 109-130

Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E. (2011). TV viewing compared to book reading and toy playing reduces responsive maternal communication with toddlers and preschoolers. *Human Communication Research,* 37(4), 465-487. doi: 10.1111/j.1468-2958.2011.01413.x

Nieuwenhuis, J., Hooimeijer, P. (2016). The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis. Journal of Housing and the Built Environment, 31, 321-347. doi: 10.1007/s10901-015-9460-7

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 1-10. doi: 10.1016/j.edurev.2019.100290

Organization for Economic Co-Operation and Development. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators.* Paris: OECD Publications.

Organization for Economic Co-Operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During - and From - Disruption.* Paris: PISA, OECD Publishing.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2004). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute - trad. it.* Trento: Erikson.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. (2017). Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285-308. doi: 10.1146/annurev-linguistics-011516-034226

Pérez, B. (a cura di) (2004). *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. *Second edition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Perkins, S., Finegood, E., Swain, J. (2013). Poverty and language development: roles of parenting and stress. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 10(4), 10-19. PMID: 23696954

Raviv, T., Kessenich, M., Morrison, F. J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 528-547. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.10.007

Repetti, R. L., Taylor, S. E., Seeman, T. E. (2002) Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychol Bull,* 128(2), 330-366. doi:10.1037/0033-2909.128.2.330

Rhodes, R. L., Ochoa, S. E., Ortiz, S. O. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students - A practical guide.* New York, London: The Guilford Press.

Rose, J. (1997). Mixed Ability - An "inclusive" classroom. *English teaching professional*, 3-7. London: Addison Wesley Longman.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205. doi: 10.1017/S0305000907008343

Rowe, M. L., Goldin-Meadow, S., Ozcaliskan, S., (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*, 28(2), 182-199. doi: 10.1177/0142723707088310

Rowe, M. L., Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science,* 323(5916), 951-953. doi: 10.1126/science.1167025

Rutter, M., Giller, H. (1983). *Juvenile delinquency: Trends and perspectives*. Suffolk: PenguinBooks.

Şalli-Çopur, D. (2005). Coping with the problems of mixed ability classes. *The Internet TESL Journal*, 11(8), 1-5. http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html (ultima consultazione: 10/02/2025)

Sampson, R.J., Laub, J.H. (1994). Urban Poverty and the Family Context of Delinquency: A New Look at Structure and Process in a Classic Study. *Child Development,* 65(2), 523-540. doi: 10.2307/1131400

Sarría-Santamera, A., Hijas-Gómez, A. I., Carmona, R., Gimeno-Feliú, L. A. (2016). A systematic review of the use of health services by immigrants and native populations. Public Health Reviews, 37(28), 1-29. doi: 10.1186/s40985-016-0042-3

Saunders, G. (1988). *Bilingual children: from birth to teens.* Phildelphia: Multilingual Matters.

Sim, S., Berthelsen, D. (2014). Shared Book Reading by Parents with Young Children: Evidence-Based Practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55. doi: 10.1177/183693911403900107

Skehan, Peter (1994): Differenze individuali e autonomia di apprendimento. In Mariani, L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.

Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppl, T. K., Ontai, L., Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: a third-generation test of the family investment model. *Child Development*, 84(3), 1046-1062. doi: 10.1111/cdev.12023

Sordella, S. (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. Italiano LinguaDue, 7(1), 60-110. doi: 10.13130/2037-3597/5038

Sperry, D. E., Sperry, L. L., Miller, P. J. (2019). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development,* 90(4), 1303-1318. doi: 10.1111/cdev.13072

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
doi: doi/10.3102/00346543075003417

Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci

Terry, N. P., Irving, M. A. (2010). Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education. In Colarusso, R. P., O'Rourke, C. M. (2010). *Special Education for ALL Teachers. 5th ed*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing. pp. 110-132

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed ability classrooms. Second edition. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., Vallarelli, J. (2015). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249-256. doi: 10.1007/s10643-014-0644-7

UNESCO. (1990). World Conference on Education for All. *General Conference of UNESCO.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education.* Salamanca: UNESCO.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Utley, C. A., Mortweet, S. L., (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23. doi: 10.17161/foec.v29i5.6751

bakerVernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E., The Family Life Project Key Investigators. (2013). Caregiver–child verbal interactions in child care: a buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 858-873.
doi: 10.1016/j.ecresq.2013.08.002

Zucker, T. A., Ward, A. E., Justice, L. M. (2009). Print Referencing DuringRead-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72. doi: 10.1598/RT.63.1.6

SITOGRAFIA

American Psychological Association. (s.d.). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association Web site: https://dictionary.apa.org/ (ultima consultazione: 10/02/2025)

Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.* United Nations Information Centre. https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf (ultima consultazione: 10/02/2025)

Circolare Ministeriale 8 del 06 marzo 2013, *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).* https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc (ultima consultazione: 10/02/2025)

Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *The Warnock Report Special Educational Needs.* London: Her Majesty's Stationary Office. Tratto da http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html (ultima consultazione: 10/02/2025)

Decreto del Presidente della Repubblica 1518 del 22 dicembre 1967, *Regolamento per l'applicazione del titolo III del decreto del Presidente della Repubblica 11 febbraio 1961, n. 264, relativo ai servizi di medicina scolastica.* *https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/06/06/067U1518/sg;jsessi* (ultima consultazione: 10/02/2025)

Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.* *https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c* (ultima consultazione: 10/02/2025)

Istituto Nazionale di Statistica. (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2021-2022* . Ufficio Stampa ISTAT. https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2021-2022/ (ultima consultazione 16/02/2025)

Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2022-2023.* Ufficio Stampa ISTAT. https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2022-2023/ (ultima consultazione: 16/02/2025)

Legge 118 del 30 marzo 1971, *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.* *https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg* (ultima consultazione: 10/02/2025)

Legge 104 del 05 febbraio 1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.* *https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg* (ultima consultazione: 10/02/2025)

Legge 170 del 08 ottobre 2010, *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 (ultima consultazione: 10/02/2025)

Legge 517 del 04 agosto 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg (ultima consultazione: 10/02/2025)

Ministero della Pubblica Istruzione. (1975). Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati. Tratto da Integrazione Scolastica: http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento_Falcucci_1975_2005.pdf (ultima consultazione: 10/02/2025)

National Longitudinal Surveys. (2022). *Appendix A: HOME-SF Scales (NLSY79 Child).* Tratto da https://www.nlsinfo.org/: https://www.nlsinfo.org/content/cohorts/nlsy79-children/other-documentation/codebook-supplement/appendix-home-sf-scales (ultima consultazione: 10/02/2025)

ALLEGATI

Università
Ca'Foscari
Venezia

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

BemboLab

BimbiLab

—

Ca' Bembo
Dorsoduro 1075
30123 Venezia

T +39 041 2345738
bembolab@unive.it

Modulo per l'espressione del consenso informato

Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: percezione degli e delle insegnanti e strategie didattiche

Gentile partecipante,

Il presente studio è condotto da Giorgia Aver (888370@stud.unive.it), studentessa del corso di Laurea Magistrale in *Scienze del Linguaggio*, sotto la supervisione del Prof. Fabio Caon (fabiocaon@unive.it), della dottoranda Karin Zambonati (karin.zambonati@unive.it) e della Dott.ssa Sveva Battaglia (sveva.battaglia@unive.it) del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. Lo studio sarà condotto sulla piattaforma online *Google Moduli*.

Accettando questo modulo, esprime il Suo consenso alla partecipazione allo studio e alle attività in esso incluse.

La partecipazione a questo studio è volontaria e potrà decidere di abbandonarlo in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza negativa.

Esprimendo il Suo consenso, autorizza le ricercatrici e i ricercatori ad archiviare in formato digitale ed elaborare in maniera confidenziale i Suoi dati personali per l'intera durata del progetto di ricerca. A tutela della Sua privacy, tutti i dati raccolti non saranno mai riconducibili alla Sua persona, in accordo con il codice etico e di condotta dell'Università Ca' Foscari Venezia e con le normative vigenti. I dati verranno trattati in forma anonima in accordo con il Regolamento UE 2016/679 e il Decreto Legislativo n. 196/2003; inoltre, i risultati delle analisi dei dati verranno presentati e pubblicati in tesi, libri o articoli per riviste scientifiche in forma aggregata e anonima. Può richiedere in ogni momento di modificare o eliminare il Suo consenso alla partecipazione allo studio e la cancellazione di tutti i dati raccolti contattando la responsabile della raccolta dati e/o i supervisori della ricerca.

Le attività incluse in questo studio e i moduli che Le viene chiesto di compilare hanno ricevuto l'approvazione della Commissione Etica di Ateneo in data 05.02.2020, verbale n. 1/2020 (per ulteriori informazioni commissione.etica@unive.it).

vers. 19/11/2020

Università
Ca'Foscari
Venezia

Metodologia di ricerca

Il presente studio è rivolto a soggetti di età superiore a 18 anni che siano attualmente in servizio in qualità di insegnanti presso scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado nel territorio dell'Alto Vicentino. Il presente studio è condotto nell'ambito di una tesi di Laurea Magistrale e si focalizza su possibili situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale di alunni e alunne dei tre ordini di scuola citati sopra.

Lo studio prevede la somministrazione di un questionario sulla piattaforma *Google Moduli*. Il questionario ha un duplice obiettivo: da un lato, quello di indagare la percezione degli e delle insegnanti riguardo al tema dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale di alunni/e; dall'altro, di riflettere su azioni e strategie didattiche e di inclusione e sulle metodologie adottate o adottabili a supporto di alunni/e in situazione di svantaggio nel loro percorso scolastico.
All'interno del questionario ci saranno anche alcune domande sul/la insegnante partecipante, come ad esempio, la fascia d'età, il genere, le lingue conosciute e parlate e sul percorso educativo e lavorativo (ad esempio, titolo di studio, partecipazione a corsi di formazione, discipline insegnate).

In tutto, questo studio Le richiederà **15 minuti** circa.

Questo studio non presenta rischi a noi noti.

Per poter prendere parte allo studio, Le chiediamo di leggere attentamente e compilare il presente modulo. Dopo aver compilato e inviato il modulo, riceverà una copia con le Sue risposte all'indirizzo e-mail che avrà indicato in questo stesso modulo.

In seguito, la responsabile della raccolta dati (Giorgia Aver, 888370@stud.unive.it) Le invierà un'e-mail all'indirizzo da Lei fornito con le indicazioni e il link per compilare il questionario previsto dallo studio.

Università
Ca'Foscari
Venezia

Contatti

Per qualsiasi domanda relativa alle procedure dello studio e per modificare e/o revocare il consenso alla partecipazione allo studio, ora o in futuro, può contattare:

- Supervisori della ricerca:

Prof. Fabio Caon: fabiocaon@unive.it

Dott.ssa Karin Zambonati: karin.zambonati@unive.it

Dott.ssa Sveva Battaglia: sveva.battaglia@unive.it

- Ricercatrice/responsabile della raccolta dati:

Giorgia Aver: 888370@stud.unive.it

- Eventuali altri recapiti:

Laboratorio *BemboLab*; Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia: bembolab@unive.it

Università
Ca'Foscari
Venezia

Informativa sul trattamento dei dati personali nell'ambito del progetto

Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: percezione degli e delle insegnanti e strategie didattiche

ai sensi dell'art.13 del Regolamento UE 2016/679 ("Regolamento")

Con il presente documento, l'Università Ca' Foscari Venezia ("Università") Le fornisce informazioni in merito al trattamento dei dati personali raccolti all'interno del progetto di tesi di Laurea Magistrale denominato "Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: percezione degli e delle insegnanti e strategie didattiche". Questo studio ha l'obiettivo di analizzare la percezione delle/degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado della zona dell'Alto Vicentino sui temi dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale di alunni/e e di riflettere su azioni, strategie e attività didattiche e di inclusione a supporto di alunni/e in situazione di svantaggio. Questo studio è condotto da Giorgia Aver, studentessa del corso di Laurea Magistrale in *Scienze del Linguaggio*, sotto la supervisione del Prof. Fabio Caon, della dottoranda Karin Zambonati e della Dott.ssa Sveva Battaglia quali *Principal Investigators*. Ove necessitasse di ulteriori informazioni relative al progetto, La preghiamo di contattare i *Principal Investigators* scrivendo agli indirizzi di posta elettronica fabiocaon@unive.it; karin.zambonati@unive.it e sveva.battaglia@unive.it.

Il progetto è stato redatto conformemente agli standard metodologici del settore disciplinare interessato ed è depositato presso il *Laboratorio BemboLab* di Ca' Bembo – Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia ove verrà conservato assieme alla documentazione ad esso inerente (salvo le pubblicazioni nel frattempo effettuate), per cinque anni dalla conclusione programmata della ricerca stessa.

La presente informativa è resa alla/al partecipante via e-mail, tramite copia del presente modulo compilato.

Università
Ca'Foscari
Venezia

1. **Titolare del Trattamento**

Il Titolare del Trattamento è l'Università Ca' Foscari Venezia con sede legale in Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, rappresentata dalla Magnifica Rettrice *pro tempore*.

2. **Responsabile della Protezione dei Dati**

L'Università Ca' Foscari ha nominato il "Responsabile della Protezione dei Dati", che può essere contattato scrivendo all'indirizzo di posta elettronica dpo@unive.it o al seguente indirizzo: Università Ca' Foscari Venezia, Responsabile della Protezione dei Dati, Dorsoduro 3246, 30123 Venezia (VE).

3. **Categorie di Dati Personali, Finalità e Base Giuridica**

Il trattamento ha ad oggetto i seguenti dati personali della/del partecipante: dati anagrafici (nome, cognome, genere, fascia d'età), titolo di studio, lingue conosciute e parlate, informazioni sull'esperienza lavorativa (tipo di scuola in cui lavora attualmente, anzianità di servizio, materia/e insegnata/e); dati di contatto (indirizzo e-mail) per ricevere informazioni e istruzioni sull'attività dello studio da parte della ricercatrice.

I dati sopra elencati saranno raccolti attraverso un Modulo Google (*Google Form*), il cui link Le verrà comunicato dalla ricercatrice responsabile della raccolta dati via e-mail, all'indirizzo da Lei fornito.

Il trattamento dei dati personali verrà effettuato con strumenti informatici, adottando misure tecniche e organizzative adeguate a proteggerli da accessi non autorizzati o illeciti, dalla distruzione, dalla perdita di integrità e riservatezza, anche accidentali.

Per la tutela della riservatezza delle/dei partecipanti, i dati verranno successivamente privati dei riferimenti direttamente identificativi (ad esempio, nome e cognome, indirizzo e-mail, etc.) in modo che non siano più immediatamente riconducibili al soggetto a cui si riferiscono, e saranno analizzati ai soli fini della realizzazione del suddetto progetto.

Università
Ca'Foscari
Venezia

A ogni partecipante sarà assegnato un codice univoco che verrà utilizzato durante tutto il processo di collezione e analisi dei dati sperimentali (ad esempio: *Partecipante_01*). I dati di ciascuna/ciascun partecipante saranno quindi archiviati con tale codice.

Le attività di ricerca sono svolte nell'ambito dell'esecuzione delle finalità istituzionali di ricerca scientifica dell'Ateneo, pertanto la base giuridica è rappresentata dall'art. 6.1.e) del Regolamento ("esecuzione di un compito di interesse pubblico"). Lei potrà revocare il Suo consenso in qualsiasi momento senza subire alcun pregiudizio, scrivendo ai supervisori della ricerca e/o al Responsabile della Protezione dei Dati personali ai recapiti sopra indicati. L'Ateneo si asterrà dal trattare ulteriormente i predetti dati personali salvo sussistano motivi cogenti che legittimino la prosecuzione dello stesso.

4. **Tempi di Conservazione**

I dati saranno conservati in forma pseudonimizzata (con il codice univoco del/della partecipante) per la durata del progetto e successivamente cancellati.

5. **Destinatari e Categorie di Destinatari dei Dati Personali**

I dati raccolti saranno trattati dai ricercatori/dalle ricercatrici dell'Università e dai ricercatori/dalle ricercatrici impegnati/e nel progetto, che agiscono sulla base di specifiche istruzioni fornite in ordine alle finalità e modalità del trattamento medesimo, nonché da soggetti che forniscono servizi ausiliari all'Università nominati 'responsabili del trattamento'. La lista aggiornata dei responsabili del trattamento è disponibile alla pagina: https://www.unive.it/pag/34666/.

I dati, in forma aggregata ed anonima, potranno inoltre essere comunicati ad altre Università o enti per lo svolgimento delle attività di ricerca e diffusi per attività di disseminazione dei risultati (ad es. in pubblicazioni, rapporti di ricerca, banche dati nonché citazioni durante lezioni, seminari e convegni). Potranno altresì esaminare tutta la documentazione (comprensiva dei dati identificativi dei partecipanti) raccolta nell'ambito del progetto sia organismi nazionali e internazionali sia comitati delle riviste scientifiche italiane e straniere al fine di

Università Ca'Foscari Venezia

controllare che la ricerca sia condotta correttamente e in conformità alle disposizioni vigenti, nonché eventuali auditor.

6. **Diritti dell'Interessato e Modalità di Esercizio**

Lei potrà esercitare nei confronti dell'Università Ca' Foscari tutti i diritti previsti dagli artt. 15 e ss. del Regolamento; in particolare, potrà ottenere: l'accesso ai dati personali, la loro rettifica o integrazione, la cancellazione (c.d. "diritto all'oblio"), la limitazione e l'opposizione del trattamento. La richiesta potrà essere presentata, senza alcuna formalità, contattando direttamente i *Principal Investigators* Prof. Fabio Caon (fabiocaon@unive.it), Dott.ssa Karin Zambonati (karin.zambonati@unive.it), Dott.ssa Sveva Battaglia (sveva.battaglia@unive.it) e/o il Responsabile della Protezione dei Dati (dpo@unive.it) ovvero inviando una comunicazione al seguente recapito: Università Ca' Foscari Venezia – Responsabile della Protezione dei dati, Dorsoduro 3246, 30123 Venezia. In alternativa, è possibile contattare l'Università, scrivendo a PEC protocollo@pec.unive.it.

Inoltre, se ritiene che i dati personali siano stati trattati in violazione a quanto disposto dal Regolamento, potrà fare reclamo al Garante per la Protezione dei Dati Personali o adire le opportune sedi giudiziarie.

Università Ca'Foscari Venezia

Consenso alla partecipazione all'attività di ricerca

Il/La sottoscritto/a (*nome e cognome*) _____

Indirizzo e-mail: _____

dichiara

di aver letto con attenzione e compreso le informazioni contenute nel presente documento. Dichiara di esprimere il proprio consenso a partecipare allo studio qui descritto e dichiara di aver letto l'informativa sul trattamento dei dati personali.

Il consenso potrà essere modificato/revocato in qualsiasi momento.

Il/La sottoscritto/a riceverà una copia del presente modulo compilata al proprio indirizzo e-mail.

☐ Acconsento a partecipare allo studio e dichiaro di aver letto l'informativa sul trattamento dei dati personali.

☐ Non acconsento a partecipare allo studio e dichiaro di aver letto l'informativa sul trattamento dei dati personali.

Questionario

Gentile partecipante,
Il presente questionario si inserisce nell'ambito di una ricerca di tesi magistrale che si concentra su possibili situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale di alunni e alunne.
Per ragioni metodologiche, in questo studio non faremo riferimento ad alunni e alunne con disabilità, con certificazione ai sensi della Legge 104/92, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento o altri Disturbi Evolutivi Specifici, come ad esempio ADHD o disturbi del linguaggio.
Durante la compilazione del presente questionario, La invitiamo quindi, gentilmente, a dirigere la Sua attenzione verso situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.
Per accedere al questionario, Le chiediamo, per cortesia, di utilizzare lo stesso indirizzo e-mail con cui ha compilato il modulo di consenso informato. Le ricordiamo che i dati non saranno riconducibili alla Sua persona, come ha letto nell'informativa sul trattamento dei dati personali.

La ringraziamo per la Sua preziosa collaborazione.

1. Email *

_____

2. Genere

Contrassegna solo un ovale.

- ◯ Uomo
- ◯ Donna
- ◯ Preferisco non rispondere

3. Età

Contrassegna solo un ovale.

- ◯ 20-25 anni
- ◯ 26-30 anni
- ◯ 31-35 anni
- ◯ 36-40 anni
- ◯ 41-45 anni
- ◯ 46-50 anni
- ◯ 51-55 anni
- ◯ 56+ anni

4. Titolo di studio

   Contrassegna solo un ovale.

   - ◯ Diploma di maturità
   - ◯ Laurea triennale
   - ◯ Laurea specialistica / Laurea magistrale / Laurea magistrale a ciclo unico / Laura quadriennale (vecchio ordinamento)

5. Quali lingue conosce e parla (indipendentemente dal livello), oltre all'italiano? Indichi, per favore, anche i dialetti.

   _____

6. Nel Suo percorso di formazione, ha mai svolto corsi di...?

   Contrassegna solo un ovale per riga.

	Sì	No
Lingua inglese	◯	◯
Lingua straniera diversa dall'inglese	◯	◯
Comunicazione interculturale	◯	◯
Inclusione scolastica di alunni/e con BES	◯	◯
Inclusione scolastica di alunni/e con background migratorio	◯	◯

7. Da quanti anni insegna?

Contrassegna solo un ovale.

- ◯ Da 1 a 5 anni
- ◯ Da 6 a 10 anni
- ◯ Da 11 a 20 anni
- ◯ Da 21 a 30 anni
- ◯ Da più di 30 anni

8. In quale ordine di scuola insegna attualmente?

Contrassegna solo un ovale.

- ◯ Scuola dell'infanzia
- ◯ Scuola primaria
- ◯ Scuola secondaria di I grado

9. Quale/i disciplina/e ha insegnato negli ultimi 5 anni?

_____

10. Dalla Sua esperienza lavorativa e di formazione, quali tra i seguenti considera alunni/e con una situazione di **svantaggio socio-economico**?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Un alunno/a proveniente da famiglia con difficoltà economiche.
- ☐ Un alunno/a che vive in una famiglia numerosa.
- ☐ Un alunno/a vittima di bullismo.
- ☐ Un alunno/a con famiglia in carico ai servizi sociali.
- ☐ Un alunno/a che si è appena trasferito e ha cambiato scuola nel corso dell'anno.
- ☐ Un alunno/a che porta gli occhiali da vista.
- ☐ Un alunno/a che vive in una casa famiglia.
- ☐ Un alunno/a che ha vissuto la perdita di un genitore.
- ☐ Un alunno/a che vive in un'abitazione non adeguata.
- ☐ Un alunno/a proveniente da famiglia in situazione di disagio (dipendenza, violenza domestica...).
- ☐ Un alunno/a con disturbi del comportamento.
- ☐ Un alunno/a con un genitore che lavora all'estero.
- ☐ Un alunno/a che vive in una zona rurale (ad esempio una contrada di montagna).
- ☐ Un alunno/a con lingua madre diversa dall'italiano.
- ☐ Un alunno/a figlio/a di rifugiati politici.
- ☐ Un alunno/a figlio/a di lavoratori itineranti.

11. Dalla Sua esperienza lavorativa e di formazione, quali tra i seguenti considera alunni/e con una situazione di **svantaggio linguistico e culturale**?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Un alunno/a con lingua madre diversa dall'italiano.
- [ ] Un alunno/a con religione diversa da quella della maggioranza.
- [ ] Un alunno/a neo-arrivato/a in Italia.
- [ ] Un alunno/a che parla dialetto.
- [ ] Un alunno/a bilingue, cioè che conosce ed usa quotidianamente un'altra lingua oltre all'italiano.
- [ ] Un alunno/a che sta imparando l'italiano come L2.
- [ ] Un alunno/a che vive in un'abitazione non adeguata.
- [ ] Un alunno/a figlio di rifugiati politici.
- [ ] Un alunno/a che ha parenti all'estero.
- [ ] Un alunno/a che è stato/a adottato/a internazionalmente entro l'anno di nascita.
- [ ] Un alunno/a che si è appena trasferito e ha cambiato scuola nel corso dell'anno.
- [ ] Un alunno/a che non ha la cittadinanza italiana.
- [ ] Un alunno/a figlio/a di lavoratori itineranti.

12. Quali ritiene essere le variabili che potrebbero influire negativamente sul percorso di vita e scolastico di alunni e alunne, contribuendo alla creazione di una situazione di svantaggio socio-economico, linguistico, culturale?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Basso livello di istruzione dei genitori.
- [ ] Abitudini alimentari.
- [ ] Lingua/e parlata/e dai genitori in casa.
- [ ] Scarsa disponibilità di libri in casa.
- [ ] Scarsità o assenza di strumenti tecnologici in casa (computer, tablet, smartphone, connessione internet...).
- [ ] Mancanza di mezzi di trasporto propri.
- [ ] Cambiamenti nella condizione familiare (separazione o divorzio dei genitori, presenza di quadri clinici cronici, lutti...).
- [ ] Situazione lavorativa dei genitori.
- [ ] Mancanza di partecipazione ad attività sportive.
- [ ] Presenza di nonni o altri parenti in casa.
- [ ] Assenza dei genitori in casa in orario extrascolastico.
- [ ] Presenza/assenza di strumenti musicali in casa.
- [ ] Presenza/assenza di animali domestici.
- [ ] Esperienza scolastica pregressa negativa.
- [ ] Quantità di scarpe e vestiti posseduti.
- [ ] Ambizioni e interessi dell'alunno/a.
- [ ] Scarsa sicurezza e igiene dell'ambiente domestico.
- [ ] Stile genitoriale.
- [ ] Alto numero di ore settimanali dedicate ai videogiochi.
- [ ] Mancanza di partecipazione ad attività associative (gruppi giovanili, scout..).
- [ ] Altro: _____

13. Durante la Sua esperienza lavorativa, si è mai confrontato/a con alunni/e in situazione di svantaggio?

Contrassegna solo un ovale.

- ◯ Sì, sia alunni/e con svantaggio socio-economico sia linguistico e culturale.
- ◯ Sì, alunni/e con svantaggio socio-economico.
- ◯ Sì, alunni/e con svantaggio linguistico e culturale.
- ◯ No. *Passa alla domanda 18.*

14. Quali azioni riguardanti il curriculo scolastico sono state realizzate per supportare questi/e alunni/e? (per esempio: creazione di percorsi personalizzati, sportelli in orario extra-scolastico, attività specifiche in loro supporto...).
Le chiediamo di descrivere brevemente e in termini generali tali azioni. Per favore, **non inserisca** dati personali come nomi, cognomi, Paesi di provenienza, dati clinici (diagnosi, situazioni specifiche) o dati inseriti in eventuali PDP di alunni/e, nomi e/o località delle scuole.

_____

_____

_____

_____

_____

15. In quali dei seguenti aspetti è stato riscontrato un miglioramento in seguito al riconoscimento della situazione di svantaggio e alle azioni intraprese per supportare tali alunni/e?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Identificazione e valorizzazione dei punti di forza dell'alunno/a.
- ☐ Integrazione sociale dell'alunno/a all'interno del gruppo sezione/classe.
- ☐ Rendimento scolastico dell'alunno/a.
- ☐ Collaborazione scuola-famiglia.
- ☐ Autostima e motivazione dell'alunno/a in ambito scolastico.
- ☐ Partecipazione e coinvolgimento attivo dell'alunno/a alle attività in sezione/classe.
- ☐ Autonomia dell'alunno/a.
- ☐ Competenze emotivo-sociali dell'alunno/a.
- ☐ Valorizzazione delle differenze individuali.
- ☐ Non ci sono stati miglioramenti significativi.

16. Quali pratiche/azioni didattiche ha adottato o adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di **svantaggio socio-economico**?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Dialogic reading (lettura dialogica): lettura di un libro con partecipazione attiva di alunni/e; l'interazione prevede domande, espansioni, discussioni e feedback positivi da parte dell'insegnante.
- [ ] Joint writing (scrittura condivisa): attività di avvio alla scrittura in età prescolare, attività di scrittura creativa e collaborativa in età scolare.
- [ ] Print referencing (riferimento al testo scritto): attenzione specifica agli elementi del testo stampato come lettere, parole, rime, punteggiatura, etc. durante la lettura ad alta voce, fatta dall'insegnante.
- [ ] Stratificazione del compito: organizzare le attività didattiche in livelli di difficoltà crescente, in modo che ogni alunno/a raggiunga il livello massimo cui può giungere nell'ambito del gruppo di attività proposte.
- [ ] Differenziazione dell'input per le attività: diversificare l'input per le attività proposte per rispondere alle diverse esigenze, stili di apprendimento e competenze di alunni/e mantenendo gli stessi obiettivi.
- [ ] Cooperative learning (apprendimento cooperativo): lavorare in piccoli gruppi in cui ogni componente ha un ruolo specifico, in mancanza del quale non è possibile raggiungere l'obiettivo comune.
- [ ] Peer tutoring (tutoraggio tra pari): organizzare coppie/gruppi di lavoro in cui un alunno/a più esperto/a supporta l'apprendimento di un/una compagno/a.
- [ ] Attività plurilingui: attività che permettono di far emergere le diverse lingue presenti in sezione/classe, sostenere il plurilinguismo e stimolare l'uso delle diverse lingue all'interno della stessa attività.
- [ ] Altro: _____

17. Quali pratiche/azioni didattiche ha adottato o adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di **svantaggio linguistico e culturale**?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Dialogic reading (lettura dialogica): lettura di un libro con partecipazione attiva di alunni/e; l'interazione prevede domande, espansioni, discussioni e feedback positivi da parte dell'insegnante.
- [ ] Joint writing (scrittura condivisa): attività di avvio alla scrittura in età prescolare, attività di scrittura creativa e collaborativa in età scolare.
- [ ] Print referencing (riferimento al testo scritto): attenzione specifica agli elementi del testo stampato come lettere, parole, rime, punteggiatura, etc. durante la lettura ad alta voce, fatta dall'insegnante.
- [ ] Stratificazione del compito: organizzare le attività didattiche in livelli di difficoltà crescente, in modo che ogni alunno/a raggiunga il livello massimo cui può giungere nell'ambito del gruppo di attività proposte.
- [ ] Differenziazione dell'input per le attività: diversificare l'input per le attività proposte per rispondere alle diverse esigenze, stili di apprendimento e competenze di alunni/e mantenendo gli stessi obiettivi.
- [ ] Cooperative learning (apprendimento cooperativo): lavorare in piccoli gruppi in cui ogni componente ha un ruolo specifico, in mancanza del quale non è possibile raggiungere l'obiettivo comune.
- [ ] Peer tutoring (tutoraggio tra pari): organizzare coppie/gruppi di lavoro in cui un alunno/a più esperto/a supporta l'apprendimento di un/una compagno/a.
- [ ] Attività plurilingui: attività che permettono di far emergere le diverse lingue presenti in sezione/classe, sostenere il plurilinguismo e stimolare l'uso delle diverse lingue all'interno della stessa attività.
- [ ] Altro: _____

18. Provi ad immaginare di avere nella Sua sezione/classe un alunno/a in situazione di svantaggio. Su quali aspetti ritiene dovrebbe focalizzarsi l'azione di supporto?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Identificazione e valorizzazione dei punti di forza dell'alunno/a.
- [ ] Integrazione sociale dell'alunno/a all'interno del gruppo classe.
- [ ] Rendimento scolastico dell'alunno/a.
- [ ] Collaborazione scuola-famiglia.
- [ ] Autostima e motivazione dell'alunno/a in ambito scolastico.
- [ ] Partecipazione e coinvolgimento attivo dell'alunno/a alle attività in sezione/classe.
- [ ] Autonomia dell'alunno/a.
- [ ] Competenze emotivo-sociali dell'alunno/a.
- [ ] Valorizzazione delle differenze individuali.

19. Quali pratiche/azioni didattiche adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di **svantaggio socio-economico**?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Dialogic reading (lettura dialogica): lettura di un libro con partecipazione attiva di alunni/e; l'interazione prevede domande, espansioni, discussioni e feedback positivi da parte dell'insegnante.
- [ ] Joint writing (scrittura condivisa): attività di avvio alla scrittura in età prescolare, attività di scrittura creativa e collaborativa in età scolare.
- [ ] Print referencing (riferimento al testo scritto): attenzione specifica agli elementi del testo stampato come lettere, parole, rime, punteggiatura, etc. durante la lettura ad alta voce, fatta dall'insegnante.
- [ ] Stratificazione del compito: organizzare le attività didattiche in livelli di difficoltà crescente, in modo che ogni alunno/a raggiunga il livello massimo cui può giungere nell'ambito del gruppo di attività proposte.
- [ ] Differenziazione dell'input per le attività: diversificare l'input per le attività proposte per rispondere alle diverse esigenze, stili di apprendimento e competenze di alunni/e mantenendo gli stessi obiettivi.
- [ ] Cooperative learning (apprendimento cooperativo): lavorare in piccoli gruppi in cui ogni componente ha un ruolo specifico, in mancanza del quale non è possibile raggiungere l'obiettivo comune.
- [ ] Peer tutoring (tutoraggio tra pari): organizzare coppie/gruppi di lavoro in cui un alunno/a più esperto/a supporta l'apprendimento di un/una compagno/a.
- [ ] Attività plurilingui: attività che permettono di far emergere le diverse lingue presenti in sezione/classe, sostenere il plurilinguismo e stimolare l'uso delle diverse lingue all'interno della stessa attività.
- [ ] Altro: _____

20. Quali pratiche/azioni didattiche adotterebbe per supportare alunni/e con situazione di **svantaggio linguistico e culturale**?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Dialogic reading (lettura dialogica): lettura di un libro con partecipazione attiva di alunni/e; l'interazione prevede domande, espansioni, discussioni e feedback positivi da parte dell'insegnante.
- [ ] Joint writing (scrittura condivisa): attività di avvio alla scrittura in età prescolare, attività di scrittura creativa e collaborativa in età scolare.
- [ ] Print referencing (riferimento al testo scritto): attenzione specifica agli elementi del testo stampato come lettere, parole, rime, punteggiatura, etc. durante la lettura ad alta voce, fatta dall'insegnante.
- [ ] Stratificazione del compito: organizzare le attività didattiche in livelli di difficoltà crescente, in modo che ogni alunno/a raggiunga il livello massimo cui può giungere nell'ambito del gruppo di attività proposte.
- [ ] Differenziazione dell'input per le attività: diversificare l'input per le attività proposte per rispondere alle diverse esigenze, stili di apprendimento e competenze di alunni/e mantenendo gli stessi obiettivi.
- [ ] Cooperative learning (apprendimento cooperativo): lavorare in piccoli gruppi in cui ogni componente ha un ruolo specifico, in mancanza del quale non è possibile raggiungere l'obiettivo comune.
- [ ] Peer tutoring (tutoraggio tra pari): organizzare coppie/gruppi di lavoro in cui un alunno/a più esperto/a supporta l'apprendimento di un/una compagno/a.
- [ ] Attività plurilingui: attività che permettono di far emergere le diverse lingue presenti in sezione/classe, sostenere il plurilinguismo e stimolare l'uso delle diverse lingue all'interno della stessa attività.
- [ ] Altro: _____

21. Nell'anno scolastico in corso, è referente di plesso?

Contrassegna solo un ovale.

- ◯ Sì
- ◯ No *Passa alla domanda 23.*

22. Nella scuola di cui è referente di plesso sono presenti progetti rivolti specificatamente all'inclusione di alunni/e con situazione di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale?
Le chiediamo di descrivere brevemente e in termini generali tali progetti, indicando la fascia di età degli alunni e delle alunne partecipanti, lingua di lavoro, ore settimanali e complessive dedicate, temi affrontati.
Per favore, **non inserisca** dati personali come nomi, cognomi, Paesi di provenienza, dati clinici (diagnosi, situazioni specifiche) o dati inseriti in eventuali PDP di alunni/e, nome e/o località della scuola.

23. C'è qualche osservazione o riflessione che desidera condividerci riguardo i temi del questionario?

Grazie!

Il questionario è terminato. Le ricordiamo di premere su "Invia" per registrare le Sue risposte. La ringraziamo per aver partecipato a questo studio.

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli